



encuentro educativo

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

Vol 5, N°2
DICIEMBRE

2024
Mendoza
Argentina



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ICE
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



ISSNe 2718-8035

Publicación semestral del Instituto de Ciencias de la Educación

Vol 5, Nº 2
DICIEMBRE
2024
Mendoza
Argentina

Mail INSTITUTO: inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Mail REVISTA: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

SITIO DE LA REVISTA:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>

Datos de Revista - Journal's Information

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación

ISSNe 2718-8035 | v5 n2 – DICIEMBRE 2024

Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación (EE) es una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Centro Universitario - Ciudad de Mendoza (5500) - Casilla de Correo 345 – Provincia de Mendoza, Argentina

e-mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE): inst.ice@ffyl.uncu.edu.ar

Web FFYL: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

ICE en facebook: <https://www.facebook.com/iceffyluncuyo/>

Envíe su trabajo a: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/submissions>
revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Que sea publicado en el sitio web oficial de "ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación", de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido o hasta que el autor notifique su voluntad de retirarlo de la revista.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aún después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Encuentro Educativo considera para su publicación artículos inéditos y originales, los que serán sometidos a evaluación. La calidad científica y la originalidad de los artículos de investigación son sometidas a un proceso de arbitraje anónimo externo nacional e internacional. El proceso de arbitraje contempla la evaluación de dos jueces, que pertenecen a distintas instituciones y universidades. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas informen los juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informará al autor la factibilidad de la publicación de su trabajo. Encuentro Educativo se reserva el derecho de no enviar a evaluación aquellos trabajos que no cumplan con las indicaciones señaladas en las "Normas para la publicación", además se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original aceptado. La revista se reserva el derecho de incluir los artículos aceptados para publicación en el número que considere más conveniente. Los autores son responsables por el contenido y los puntos de vista expresados, los cuales no necesariamente coinciden con los de la revista.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESE. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Comité de redacción y el Editor de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en Encuentro Educativo conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: "Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades" (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento "Guide lines on Good Publication Practice" (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#)

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zi", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lecto-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ÁREA DE REVISTAS
CIENTÍFICAS Y
ACADÉMICAS

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: @arca.revistas | Instagram: @arca.revistas | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: @ArcaFFYL
Youtube: área de revistas científicas ARCA | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

ENCUENTRO EDUCATIVO. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, se trata de una publicación periódica de dicho Instituto, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Tiene como propósitos promover la circulación del conocimiento y aportar con ello al debate científico, académico y profesional del campo educativo nacional e internacional. Publica artículos originales e inéditos que resultan de la investigación y de experiencias que contribuyan al debate de problemáticas educativas relevantes desde el punto de vista pedagógico, social y cultural, que resultan de interés a los diversos actores educativos. Es una publicación semestral, organizada en secciones: Dossier temático, propuesto por un investigador-coordinador, específico para cada número; Miscelánea, sección que agrupa artículos científicos que responden a la diversidad temática del campo educativo, Entrevistas y Proyectos ICE. Su alcance iberoamericano convoca a investigadores y profesionales del ámbito educativo en general. Las contribuciones se publican en idioma español y portugués. La responsabilidad por las opiniones emitidas en los artículos corresponde exclusivamente a los autores.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 4.0 internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> (CC BY-NC 4.0), salvo los elementos

específicos publicados dentro de esta revista que indiquen otra licencia. Usted es libre de: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato; adaptar, transformar y construir a partir del material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: Atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. NoComercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su Portal de Revistas Digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Staff

DIRECCIÓN: **Dra. Lorena Cruz**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

EDICIÓN TÉCNICA GENERAL

Beatriz Barchini, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

GESTIÓN OJS

Facundo Price, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

ESTILO

Revisión idioma portugués: **Mery Jeanne Coelho Assis**, Instituto de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Revisión idioma inglés: **Justina Massini**, Instituto de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Clara Luz Muñiz, Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Revisión de este número: Juan Marcos Barocchi. Área de Revistas Científicas y Académicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

Dra. **Elena Barroso**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Mariela Lourdes González**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter **Néstor Navarro**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. **Daniel Suárez**, Universidad Buenos Aires, Argentina

Dra. **Ana María Zoppi**, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. **José Luis Medina**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **Patricia Silva**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **José Reinaldo Martínez Fernández**, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Dr. **Francisco Imbernón**, Universidad de Barcelona, España

Dra. **María Cristina Martínez Pineda**, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dra. **Carolina Guzmán Valenzuela**, Universidad de Tarapacá, Chile

Dr. **José Miguel Garrido**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. **Marcos Cupani**, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Dra. **Liliana Sanjurjo**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. **Cristina Rinaudo**, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Dra. **Ida Lucía Morchio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Mgter. **Lía Stella Brandi**, Investigador independiente, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Dr. **Juan Pablo Queupil**, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Dra. **Vania Schubert Backes**, Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. **Serafín Antúnez**, Universidad de Barcelona, España

Dr. **Oscar Flores**, Universidad de Lleida, España

Dra. **Alicia Rosa Caporossi**, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Mgter. **Marcelo Vitarelli**, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Dr. **Francisco Muscará**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Cristina Rochetti**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Marisa Fazio**, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. **Hilda Difabio de Anglat**, Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Pares evaluadores del VOLUMEN 5 N° 2

Claudia Elcira Guillén Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

Luis Patricio Reginato Fundación Alto Desarrollo. Argentina

Mónica Alexandra Salto Cubillos Universidad Nacional de Educación UNAE . Ecuador

Bettina Berlín FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Florencia Daura Universidad Austral

Viviana Garzuzi Universidad Católica Argentina

Índice

Presentación | *Presentation* | Apresentação

Lorena Cruz.....9

MISCELÁNEA

El Programa Escuelas que Acompañan | de Fundación Cimientos: experiencia en la provincia de Mendoza | The Fundación Cimientos Accompanying Schools Program: experience in the province of Mendoza | O Programa Escolas Acompanhantes da Fundação Cimientos: experiência na província de Mendoza

Agustina Desalvo y Daniela Valencia..... 13

Cuando las pantallas se encienden. La construcción del rol de las/os docentes de Educación Digital en Río Grande (Tierra del Fuego, AIAS) | When the screens turn on. The Construction of the Role of Teachers of Digital Education in Río Grande (Tierra del Fuego, AIAS) | Quando as telas acendem. A construção do papel dos professores de educação digital no *Rio Grande (Tierra del Fuego, AIAS)*

Gimena Aguila 41

Mejora de los aprendizajes a través del desarrollo profesional docente como política educativa para la formación continua en Argentina | Improving Learning through Teacher Professional Development as an Educational Policy for Continuous Teacher Education in Argentina | Melhora da Aprendizagem por meio do Desenvolvimento Profissional Docente como Política Educativa para a Formação Contínua na Argentina

Cristián Expósito 73



Presentación

Lorena Cruz¹

Desde el Instituto de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, planteamos la posibilidad de crear esta publicación científica a la que hemos denominado *Encuentro Educativo* inspirados en el propósito del encuentro de perspectivas y de conocimiento que se construyen desde la diversidad de los procesos de investigación educativa. Nos parece importante recoger y hacer visible avances y resultados de investigaciones educativas que reflejen el abanico complejo y enriquecido no solamente de la diversidad de fenómenos objeto de investigación sino también de las distintas formas de construir el conocimiento. Además, no sólo ponemos la mirada en el resultado sino también en el proceso de cómo se ha llegado a esa construcción, sus tensiones, dilemas y reflexiones.

Tenemos como objetivo contribuir al intercambio, al debate, a la discusión y a la reflexión a partir de las publicaciones tanto de artículos de investigación como de experiencias pedagógicas, que revelan las inquietudes, las preocupaciones y la agenda actual de la educación en nuestra región y en toda Iberoamérica.

Esperamos ofrecer a la comunidad educativa interesada, desde hoy y por mucho tiempo, un espacio de encuentro que le permita interpelar e interpelarse para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



Presentation

Lorena Cruz¹

From the Institute of Sciences Education, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, we consider the possibility of creating this scientific publication called **Encuentro Educativo**. We are inspired by the purpose of exchanging perspectives and knowledge that is built from the diversity of the processes of the educative investigation

We believe it is important to gather and make visible advances and results of educative investigations that reflect the complex spectrum and enriching not only the diversity of phenomena as a study subject but also the different ways of building knowledge. Besides, not only putting the regard in the results but also in the process of how we achieve that construction, its tensions, dilemmas and reflections.

Our aim is to contribute to the exchange, debate, discussion and reflection from the publications as much as investigation articles and pedagogic experiences, that reveals the concerns, preoccupations and current agenda of education in our region making it extensible to all Iberoamerica.

We hope to offer the educational community interested, from now on and for a long time, a meeting point that allows interpellation to transform.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>



Apresentação

Lorena Cruz¹

Desde o Instituto de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Cuyo propomos a possibilidade de criar esta publicação científica a qual denominamos **Encuentro Educativo**, inspirados no propósito do encontro de perspectivas de conhecimento que se constroem a partir da diversidade de processos de pesquisa educacional.

Consideramos importante coletar e tornar visíveis os avanços e resultados da pesquisa educativa que reflitam a gama complexa e enriquecida não só da diversidade dos fenômenos objetos de investigação, mas também das diferentes formas de construir o conhecimento. Além disso, não só olhamos para o resultado, mas também para o processo de como essa construção foi alcançada, suas tensões, dilemas e reflexões.

Nosso objetivo é contribuir para o intercâmbio, o debate, a análise e a reflexão a partir das publicações, tanto de artigos de investigação como de experiências pedagógicas, que revelam as inquietações, as preocupações e a atual agenda da educação em nossa região, tornando-o extensível a toda a Ibero-América.

Esperamos oferecer à comunidade educativa interessada, hoje e por muito tempo mais, um espaço de encontro que lhes permita questionar e questionar-se para transformar.

¹ Lorena Cruz. lcruzgarcette@ffyl.uncu.edu.ar

Directora de Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

Mail: revencuentroeduc@ffyl.uncu.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9707-7404>

MISCELÁNEA

El Programa Escuelas que Acompañan de Fundación Cimientos: experiencia en la provincia de Mendoza

The Fundación Cimientos Accompanying Schools Program:
experience in the province of Mendoza

O Programa Escolas Acompanhantes da Fundação Cimientos:
experiência na província de Mendoza

Agustina Desalvo¹

Daniela Valencia²

Resumen

En este artículo explicamos en qué consiste el Programa Escuelas que Acompañan de Fundación Cimientos, poniendo el foco en su diseño, en sus pilares conceptuales, en su metodología y en las distintas estrategias pedagógicas que se llevan adelante para su implementación y puesta en práctica. Asimismo, presentamos algunos resultados que surgen de la implementación del año 2023 en la provincia de Mendoza y que ponen el foco en los Trabajos Integradores Finales (TIF) elaborados por los docentes de nivel secundario que participan del Programa. En estos trabajos los participantes del trayecto de formación diseñan un proyecto de acompañamiento a las trayectorias escolares en clave

¹ agustinadesalvo@cimientos.org, Fundación Cimientos. Argentina

² danielavalencia@cimientos.org, Fundación Cimientos. Argentina

institucional, cuyo núcleo consiste en el diseño de 4 dispositivos de acompañamiento en función de las problemáticas identificadas en la escuela y con enfoque en habilidades socioemocionales. En este artículo presentamos algunos datos generales que surgen de la evaluación de los TIF de Mendoza 2023. Además, analizamos una selección de cuatro TIF donde observamos, en términos más específicos, cómo los participantes del Programa abordaron su consigna. Por último, en las reflexiones finales del artículo, retomamos los puntos más relevantes del Programa y los ponemos en diálogo con las elaboraciones de los participantes.

Palabras clave: formación docente, acompañamiento a las trayectorias escolares, nivel secundario, proyecto institucional, habilidades socioemocionales

Abstract

In this article we explain what the Fundación Cimientos Accompanying Schools Program consists of, focusing on its design, its conceptual pillars, its methodology and the different pedagogical strategies that are carried out for its implementation and putting into practice. Likewise, we present some results that arise from the implementation of the year 2023 in the province of Mendoza and that focus on the Final Integrative Project (TIF) prepared by the secondary school teachers who participate in the Program. In this TIF, the participants in the teaching path design a project to support school trajectories in an institutional manner, whose core consists of putting together 4 support devices based on the problems identified at school and focusing on socio-emotional skills. In this article we present some general data that arises from the evaluation of the Mendoza 2023 TIF, carried out by the Program team. In addition, we analyzed a selection of four TIFs, where we observed, in more specific terms, how the Program participants addressed their slogan. At last, in the final reflections of the article, we return to the most relevant points of the Program and put them in dialogue with the constructions of the participants.

Keywords: teacher education, school trajectories accompaniment, secondary level, institutional project, socio-emotional skills

Resumo

Neste artigo explicamos em que consiste o Programa Escolas Acompanhantes da *Fundación Cimientos*, enfocando seu desenho, seus pilares conceituais, sua metodologia e as diferentes estratégias pedagógicas que são realizadas para sua

implementação e prática. Da mesma forma, apresentamos alguns resultados que surgem da implementação do ano 2023 na província de Mendoza e que se concentram nos Trabalhos Integrativos Finais (TIF) elaborados pelos professores de nível secundário que participam do Programa. Nesses trabalhos, os participantes do percurso formativo desenham um projeto para acompanhar as trajetórias escolares de forma institucional, cujo núcleo consiste no design de 4 dispositivos de apoio baseados nos problemas identificados na escola e com foco nas competências socioemocionais. Neste trabalho, apresentamos alguns dados gerais que surgem da avaliação do TIF Mendoza 2023. Além disso, analisamos uma seleção de quatro TIF, onde observamos, em termos mais específicos, como os participantes do Programa abordaram o seu slogan. Por último, nas reflexões finais do artigo, retomamos os pontos mais relevantes do Programa e os colocamos em diálogo com as elaborações dos participantes.

Palavras-chave: formação docente, acompanhamento de trajetórias escolares, ensino médio, projeto institucional, habilidades socioemocionais

Introducción

Escuelas que Acompañan es uno de los programas de Fundación Cimientos; organización de la sociedad civil que, desde 1997, diseña e implementa programas en Argentina y Uruguay para promover el desarrollo de sociedades más justas y equitativas. La misión de Cimientos es favorecer la permanencia y el egreso de la escuela secundaria de jóvenes que viven en contextos vulnerables, mediante programas que mejoren la calidad de la educación e impulsen la continuidad educativa y/o la inserción laboral. En Argentina, actualmente la organización implementa cinco programas³, de los cuales Escuelas que Acompañan es la iniciativa más reciente.

El Programa Escuelas que Acompañan surgió en el año 2021, en pleno contexto de pandemia por COVID-19, la cual tuvo un fuerte impacto en la

³ Además de Escuelas que Acompañan, Cimientos implementa el Programa Futuros Egresados; el Programa de Becas Universitarias; el Programa Red de Egresados y el Programa Alianzas y Red Cimientos. Ver www.cimientos.org

educación. Como es sabido, América Latina fue la región con el cierre de escuelas más prolongado del mundo y Argentina fue uno de los países donde esta medida fue más duradera (OCDE, 2021). En este marco, las escuelas enfrentaron importantes cambios y tuvieron que realizar grandes esfuerzos para responder rápidamente a los nuevos desafíos que se presentaban: emergieron nuevos formatos escolares de la educación -híbrida, dual, bimodal- donde la escuela se trasladó al hogar de cada estudiante.

Para Fundación Cimientos el contexto de pandemia por COVID-19 implicó una oportunidad para adaptar, aprender y mejorar el modo en que, desde los distintos programas, se venía llevando adelante el acompañamiento a los adolescentes y jóvenes. Representó además la ocasión para diseñar un nuevo programa que, retomando experiencias de trabajo, puso el foco en las instituciones educativas, entendidas como actores clave en el proceso de acompañamiento a las trayectorias escolares. Así surgió el Programa Escuelas que Acompañan que se propone fortalecer los lineamientos y las capacidades institucionales de acompañamiento a las trayectorias en la educación media como parte del ejercicio de la función tutorial de la escuela.

Esta iniciativa se lleva adelante a partir de dos acciones principales: por un lado, a través de un trayecto formativo, que se lleva a cabo a lo largo del primer año de intervención y que está destinada a docentes en distintos roles; por otro, por medio de un espacio de intercambio (Red de Escuelas que Acompañan) donde, los participantes que completaron el trayecto, socializan experiencias vinculadas con la implementación de los proyectos desarrollados en el marco de la formación previa.

En este artículo explicaremos, por un lado, en qué consiste el Programa Escuelas que Acompañan, poniendo el foco en su diseño, en sus pilares conceptuales, en su metodología y en las distintas estrategias pedagógicas que se llevan adelante para su implementación y puesta en práctica. Por otro lado, presentaremos algunos resultados que surgen de la implementación

del año 2023 en la provincia de Mendoza y que ponen el foco en los trabajos integradores finales (TIF). Como veremos, en este trabajo los docentes que participan del trayecto de formación diseñan un proyecto de acompañamiento a las trayectorias escolares en clave institucional. El núcleo de este trabajo consiste en el armado de cuatro dispositivos de acompañamiento, en función de las problemáticas identificadas en la escuela y con enfoque en habilidades socioemocionales. En este artículo presentamos algunos datos generales que surgen de la evaluación, que hizo el equipo del Programa, de los TIF de Mendoza 2023. Además, analizamos una selección de cuatro TIF, donde observamos, en términos más específicos, cómo los participantes del Programa abordaron el trabajo según las pautas de elaboración propuestas por el equipo.

El Programa Escuelas que Acompañan

Objetivos, destinatarios y articulación para la implementación

Escuelas que Acompañan surgió en el año 2021, por lo tanto, en 2024 transita su cuarto año de implementación. El objetivo general del Programa es fortalecer las capacidades institucionales de acompañamiento a las trayectorias escolares y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes en escuelas secundarias urbanas y periurbanas de Argentina, mayormente de gestión estatal. En este marco, el Programa tiene 3 objetivos específicos:

1. brindar a quienes participan herramientas conceptuales que les permitan analizar las condiciones actuales de escolaridad en sus instituciones;
2. orientar a quienes participan en la construcción de propuestas institucionales para el acompañamiento de las trayectorias educativas de sus estudiantes con foco en el desarrollo de habilidades socioemocionales;

3. brindar instancias de intercambio y formación para quienes participan en la “Red de Escuelas que Acompañan”.

El Programa está dirigido principalmente a escuelas de nivel secundario de gestión estatal. Las escuelas participan del Programa a través de referentes escolares, con roles específicos. Cada institución elige hasta tres de ellos para ser parte de la propuesta formativa en nombre de la institución. Se trata, por lo tanto, de una formación en equipo. Los actores institucionales convocados se enmarcan en cuatro perfiles, de los cuales son prioritarios los dos primeros:

1. Equipos de liderazgo: directores, vicedirectores, asesores pedagógicos, jefes de departamentos.
2. Equipo escolar con función tutorial: profesores, profesores tutores, preceptores, equipos de orientación.
3. Equipo administrativo: secretarios y prosecretarios.
4. Autoridades educativas locales: equipos técnicos y supervisores de cada jurisdicción.

El Programa se implementa en articulación con los ministerios de educación de ciertas provincias, y actualmente, se lleva adelante en las provincias de Entre Ríos y Mendoza, desde 2022 y 2023, respectivamente. La articulación con los actores provinciales resulta beneficiosa en distintos sentidos: por un lado, la colaboración de las autoridades facilita la difusión y puesta en valor de la propuesta formativa en el marco de las políticas locales; además, los equipos de supervisión facilitan la gestión y el seguimiento de las escuelas participantes; asimismo, se genera la oportunidad de situar los contenidos sobre algunas temáticas; finalmente, se abre la posibilidad de obtener la resolución ministerial de puntaje docente con la acreditación de la formación, que resulta en un incentivo para el sostenimiento de la participación.

Pilares conceptuales

Escuelas que Acompañan se asienta sobre tres nociones principales que lo encuadran conceptualmente: “Acompañamiento a las Trayectorias Escolares”, “Dispositivos institucionales de acompañamiento” y “Habilidades Socioemocionales”.

En primer lugar, los espacios denominados Acompañamiento a las Trayectorias Escolares tienen como función identificar las necesidades particulares de los estudiantes y abordarlas de manera efectiva. En estos espacios, la tutoría es clave porque se asienta en el conocimiento de todos los estudiantes de una institución, considerando su entorno, sus dificultades y sus posibilidades (Segovia Largo y Fresco Calvo, 2000; Viel, 2009; Satulovsky y Theuler, 2009; Dirí, 2015). Es responsabilidad de la escuela poner a disposición de cada estudiante adultos idóneos que tomen a su cargo esta tarea dentro de la institución y/o realicen el seguimiento del abordaje de dichas situaciones por parte de actores extraescolares.

Por lo tanto, en segundo lugar, cabe mencionar la relevancia que tienen los dispositivos institucionales de acompañamiento. En efecto, son las instituciones las que disponen de un conjunto de espacios, de tiempos, de lugares, de relaciones pedagógicas, de maneras de hacer que habilitan las trayectorias escolares (Cimientos y Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Por ello, a la hora de diseñar dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares resulta fundamental incluir al equipo docente para el ejercicio institucional de la función tutorial (Perrenoud, 2003; Cimientos y Ministerio de Educación de la Nación, 2019; Arias Ortiz et al., 2020).

Finalmente, los espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares, junto con los dispositivos y recursos institucionales previstos para ellos, son propicios para fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en cada joven. Existen evidencias de que estas habilidades, referidas al área del

comportamiento (como la autoestima, organización, responsabilidad, relaciones interpersonales, por ejemplo), tienen impacto en el desarrollo de la educación, de la carrera laboral e incluso en el nivel de ingresos de los individuos (Duckworth et al, 2007; Heckman y Kautz, 2014). La particularidad de las habilidades socioemocionales es que están mayormente afectadas por el contexto –y no tan determinadas por la genética como en el caso de las cognitivas- y presentan un período crítico de conformación que llega hasta la juventud. Es decir, son permeables a la intervención externa durante la adolescencia. Por ello, las escuelas secundarias son un actor crucial para el desarrollo de estas habilidades y la institución educativa, así como los adultos presentes en ella, resultan actores claves en la promoción de las habilidades para los jóvenes que transitan esta etapa (Durlak et al, 2011; Taylor et al, 2017).

El Programa Escuelas que Acompañan retoma el enfoque de habilidades socioemocionales construido por Fundación Cimientos en el marco de su programa pionero, Futuros Egresados. Este enfoque se basa en cinco dimensiones que consolidan las principales habilidades para la permanencia y el egreso efectivo en la escuela secundaria: autoconcepto (autoconocimiento y autoestima); responsabilidad y autonomía (compromiso; autocontrol y determinación; autonomía); planificación y organización del tiempo (planificación y proyecto de vida; organización del tiempo; hábitos de estudio; proyecto de vida); toma de decisiones (pensamiento crítico y creativo; entusiasmo por aprender; sentido de la oportunidad); y relaciones interpersonales (asertividad y comunicación; empatía y trabajo con otros; convivencia y resolución de conflictos; participación).

Metodología

El trayecto de formación se lleva adelante de manera híbrida, entre los meses de abril y noviembre, y tiene una duración de 80 horas reloj. Estas horas se cumplimentan a partir de distintas acciones, que llevan adelante los docentes en los distintos espacios que propone el trayecto. Por un lado, se realizan ocho encuentros sincrónicos: siete encuentros virtuales de dos horas cada uno; y un encuentro presencial en la provincia donde se desarrolla el trayecto. Por otro lado, se llevan a cabo actividades asincrónicas tales como: “foros de reflexión” en los que los participantes profundizan sobre temáticas abordadas en los encuentros. Además, se contempla la realización de una “micropráctica situada”, que consiste en ensayar en la escuela una nueva estrategia o enfoque de intervención. El trayecto contempla también la elaboración de distintos tipos de actividades, como pasos previos a la elaboración del Trabajo Integrador Final (TIF).

En los encuentros se abordan los contenidos nodales del trayecto, estipulados en tres grandes módulos: “Las trayectorias y su acompañamiento como función integral e institucional”; “Desarrollo de HSE en la escuela y metodología para el acompañamiento de trayectorias”; y “Diseño y planificación de dispositivos de acompañamiento de trayectorias”. Se trabaja centralmente sobre la reflexión y construcción de problemas a partir del análisis de situaciones escolares y sus diversas formas de abordaje. Para esto se proponen dinámicas principalmente participativas y de intercambio entre escuelas, que se desarrollan a través del aula virtual. En el encuentro presencial se abordan los conceptos centrales de la formación y se realizan actividades experienciales y de diseño.

Entre cada uno de los encuentros sincrónicos, los participantes realizan distintas actividades virtuales asincrónicas -individuales y grupales- que les sirven de insumo para la realización del TIF. Este trabajo consiste en el diseño

de un proyecto institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares (Proyecto ATE).

Para acreditar el trayecto cada participante debe asistir al menos a un 75% de los encuentros; completar al menos un 75% de las instancias de participación individuales y un 75% de las actividades grupales; y entregar y aprobar el trabajo integrador final grupal. Los participantes que confluyen y aprueban el trayecto obtienen un certificado con puntaje docente.

Una vez finalizado el año de capacitación, se invita a las escuelas que completaron el trayecto a integrar la “Red de Escuelas que Acompañan”. Es decir, un espacio de encuentro virtual donde los referentes escolares se reúnen para intercambiar experiencias vinculadas con el acompañamiento a las trayectorias escolares y la implementación de los dispositivos diseñados.

Estrategias didácticas del trayecto formativo

En términos generales, desde el Programa Escuelas que Acompañan se propone a las escuelas participantes, una estrategia de trabajo situado y basado en la práctica. En este sentido, se estimula que los docentes elaboren sus propios diagnósticos institucionales y que identifiquen problemáticas prioritarias de sus escuelas. De esta manera, parten de sus prácticas existentes y diseñan líneas de intervención acordes con los recursos disponibles en cada institución.

Este enfoque didáctico atraviesa y nutre todo el trayecto formativo que, como mencionamos en el acápite anterior, el trayecto de formación de Escuelas se lleva adelante principalmente a partir de encuentros virtuales sincrónicos. Estos encuentros se realizan a través de plataforma de videoconferencias pero a su vez, son grabados. Esta práctica brinda a los docentes que no pudieron conectarse al encuentro sincrónico, la posibilidad de verlos luego en diferido. Cada encuentro se acompaña de una presentación digital que lo vuelve más dinámico. Los docentes pueden acceder a la versión

audiovisual de los encuentros y al material que los acompaña, y descargarlos desde el aula virtual.

En cada encuentro virtual se realiza una actividad central en la que los participantes trabajan en equipo en salas de video-conferencia a partir de una consigna, cuya resolución luego comparten en una puesta en común. En estos espacios, se trabaja a partir de la asignación de roles y algunos participantes toman nota, mientras otros revisan el material de apoyo que les proporciona el equipo del Programa. El trabajo en equipo es un aspecto clave de la formación, que apunta a fomentar el intercambio entre los referentes escolares de una misma escuela y, a su vez, entre los referentes de las distintas escuelas que participan del trayecto de formación. Para esto, se utilizan herramientas digitales de trabajo colaborativo como muros, documentos compartidos en plataformas on line, trivias, cuestionarios, encuestas y nubes de palabras.

El trayecto formativo también incluye un encuentro presencial, en el que los participantes tienen la posibilidad de intercambiar cara a cara con otros colegas, conocer personalmente al equipo de Escuelas que Acompañan y realizar actividades enmarcadas en la capacitación. En estos espacios se recupera y se realiza un repaso de los conceptos principales trabajados en el trayecto; se proponen diversas dinámicas lúdicas, artísticas y de reflexión para que los docentes puedan consolidar aprendizajes de manera experiencial; y se realiza una actividad central de diseño y planificación. Esta actividad se desarrolla en modalidad taller, cada escuela diseña un dispositivo de acompañamiento a partir de la identificación de una problemática prioritaria. La jornada finaliza con la puesta en común de todos los diseños mediante una dinámica de retroalimentación entre pares.

Antes o después de cada encuentro virtual, se habilitan los foros de intercambio, que son instancias de participación individual en el aula virtual. Los foros propician un entorno de enseñanza y aprendizaje colaborativo, que

estimulan la reflexión y el análisis a través de las opiniones y los saberes que son puestos en circulación por los participantes del trayecto y el equipo del Programa. Estos intercambios permiten una comunicación asincrónica fluida y facilitan una respuesta preparada. Asimismo, entre cada encuentro virtual los participantes realizan distintas actividades en el aula virtual que ponen el foco en las trayectorias escolares de los estudiantes. A diferencia de los foros de intercambios, estas experiencias de trabajo son grupales y abonan luego el intercambio en las instancias sincrónicas compartidas.

Entre las actividades que se desarrollan a lo largo de la formación, nos interesa destacar la práctica situada, que implica el ensayo de una nueva estrategia o enfoque de intervención en el contexto institucional concreto; y el trabajo integrador final (TIF), que los participantes entregan cuando finaliza el trayecto. Este trabajo es de elaboración grupal, es decir, uno por escuela y, como veremos en el siguiente apartado, consiste en el diseño de un proyecto institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares.

Cabe mencionar, por último, que el equipo de Escuelas que Acompañan – integrado por una coordinación y varios tutores- lleva adelante un rol fundamental a la hora de acompañar a los participantes del trayecto en la elaboración de las actividades y del TIF. A través del contacto periódico con los tutores (mediante la plataforma virtual, el mail institucional y la red WhatsApp), los docentes participantes conocen las fechas límite de cada entrega, las actividades adeudadas y los requisitos de acreditación. Además, desde el Programa se facilitan espacios de tutoría para fortalecer las trayectorias de los equipos escolares dentro del Programa. Se trata de espacios de intercambio optativos para grupos reducidos de escuelas o, incluso, un único equipo escolar, en los cuales se resuelven dudas y consultas. Los contenidos a trabajar se definen en función del momento de realización de la tutoría y de las necesidades de cada escuela, pero, en general, el foco se pone en la actividad de elaboración número 3 - que

consiste en la sistematización y análisis de las prácticas de acompañamiento a las trayectorias escolares que vienen desarrollando en la escuela-; y en el trabajo integrador final. Los espacios de tutoría están destinados a todo el equipo escolar participante del trayecto, pero se espera que al menos un integrante asista. Son propuestos por los tutores del Programa en determinados momentos del trayecto de formación y se implementan de manera virtual.

Escuelas que Acompañan en la provincia de Mendoza: elaboración de TIF 2023

En el trabajo integrador final los participantes del trayecto de formación diseñan un proyecto de acompañamiento a las trayectorias escolares en clave institucional. El núcleo de este trabajo consiste en el armado de tres dispositivos de acompañamiento, en función de las problemáticas identificadas en la escuela y con enfoque en habilidades socioemocionales. Estos dispositivos pueden estar basados en experiencias previas de acompañamiento que se vienen desarrollando en la escuela o ser novedosos. Para su diseño, los participantes cuentan con una lista de cotejo que proporciona el equipo de Escuelas que Acompañan y que contiene los elementos que debe tener un buen dispositivo de acompañamiento. La elección de los dispositivos se enmarca en un diagnóstico de la escuela y sus necesidades que hacen los docentes participantes y que plasman en la fundamentación del TIF. El primer año del trayecto formativo culmina con la presentación y aprobación de este trabajo final y se espera que los docentes puedan implementar el proyecto durante el año siguiente.

Desde el equipo del Programa, se busca que las producciones que los participantes fueron elaborando a lo largo de la formación, les sirvan como insumo para elaborar el TIF al cierre del curso. La consigna para llevar a cabo el TIF se estructura en 3 partes: una fundamentación, que consiste en la descripción de la escuela identificando sus problemáticas prioritarias, la definición de su identidad y la proyección que los docentes participantes

desean para la institución; el diseño de 3 dispositivos de acompañamiento, que implica la definición de acciones consistentes con las problemáticas identificadas y con el enfoque de habilidades socioemocionales; y, por último, el análisis de viabilidad –que consiste en determinar en qué medida es posible implementar el proyecto- y el cronograma de implementación, que implica elaborar una planificación anual para el ciclo lectivo siguiente en la cual se detallan, entre otras acciones, las actividades que se llevarán a cabo.

Durante 2023, 46 escuelas participaron del Programa Escuelas que Acompañan en Mendoza, que sumaron un total de 146 participantes⁴. Es decir, 138 referentes escolares (3 por escuela). Aunque participaron escuelas de toda la provincia, la mayor cantidad se concentró en Guaymallén (8), Las Heras (5), San Martín (5) y San Rafael (5); el resto de los departamentos provinciales tuvieron una participación de 3, 2 o una escuela. De las 46 escuelas participantes, 35 (76%) entregaron el TIF. Aunque todas las escuelas aprobaron, en algunos casos el equipo del Programa les solicitó a los participantes hacer correcciones y volver a entregar el trabajo.

La evaluación de los TIF implica una primera instancia de trabajo colectivo del equipo del Programa donde los tutores y la coordinación aúnan ciertos criterios: la integración de los contenidos trabajados en los módulos del trayecto; el cumplimiento de todos los componentes de la consigna; la coherencia interna del trabajo; la presencia de reflexiones fundamentadas; la presentación de acciones viables de ser implementadas; la claridad en los modos de escritura. Asimismo, se utiliza una lista de cotejo para evaluar los dispositivos diseñados y determinar cuáles reúnen los elementos necesarios para ser eficaces. Luego del primer momento de intercambio, los tutores trabajan individualmente y remiten algunos de los TIF que corrigen a la

⁴ Si bien el Programa prevé la participación de 3 referentes por institución, en este caso varias escuelas solicitaron la participación de 4 actores escolares; por eso el total de participantes fue mayor a 138.

coordinadora del Programa, quien a su vez realiza una revisión. Finalmente, los TIF son calificados con la valoración “excelente”, “muy bueno”, “bueno”, o “regular”. Para objetivar criterios al momento de corregir se utiliza una rúbrica. Desde el equipo de Escuelas que Acompañan se aspira a que todos los participantes elaboren una buena propuesta y aprueben el trayecto, por ello es fundamental el seguimiento en la elaboración del TIF y las instancias de intercambio para resolver cualquier tipo de duda. Si la presentación no cumple con los requisitos de la consigna, el equipo puede solicitar que se rehaga el trabajo. Son pocos los casos que habitualmente se encuentran en esta situación.

Para la cohorte de Mendoza 2023, de las 46 escuelas participantes, 35 (76%) entregaron el TIF. Todas aprobaron. El equipo del Programa detectó como principales fortalezas de los trabajos entregados que los participantes respetaron las consignas y formato solicitado; que la mayoría de las escuelas logró identificar problemáticas prioritarias de su institución y diseñar dispositivos consistentes con esas problemáticas; que la mayoría de los equipos escolares comprendieron la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales para abordar las problemáticas identificadas. Sin embargo, se observaron también algunas dificultades relacionadas, por ejemplo, con la forma de redacción de las problemáticas y de los objetivos; y con la definición de los materiales, tiempos y espacios necesarios para implementar los dispositivos.

Para especificar las observaciones generales del equipo del Programa sobre los TIF, en este artículo presentamos el análisis de una selección de trabajos, en los que examinamos cómo los participantes del Programa abordaron las pautas de elaboración propuestas por el equipo. Se seleccionaron cuatro TIF de manera intencional, considerando las zonas con mayor participación de escuelas (Guaymallén, Las Heras, San Martín y San Rafael). Por cada una de estas zonas se eligió un TIF que hubiera sido calificado como “bueno”, “muy

bueno” o “excelente” por el equipo del Programa, ya que el 70% del conjunto de los trabajos aprobados –es decir, la mayoría- fue calificado de esa manera.

El contenido de los trabajos fue sistematizado teniendo en cuenta tres aspectos principales: la comprensión, por parte de los participantes del trayecto formativo, del sentido y relevancia de elaborar un proyecto institucional de acompañamiento; la comprensión, por parte de los participantes, de las principales problemáticas en relación con las trayectorias escolares; y el diseño, por parte de los participantes, de dispositivos concretos y completos de acompañamiento y desarrollo de HSE, acordes con las problemáticas identificadas.

a. Comprensión del sentido y relevancia de elaborar un proyecto institucional de acompañamiento

En el caso de la escuela de Guaymallén, se observa claramente en el TIF seleccionado la comprensión por parte del equipo escolar de la importancia de diseñar un proyecto institucional de acompañamiento: favorece un abordaje educativo integral, donde el foco no esté puesto solo en los aspectos académicos sino también en las particularidades de cada estudiante.

“Creemos que el realizar un proyecto institucional de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes es fundamental para garantizar un enfoque educativo completo y centrado en el alumno, abordando no sólo los aspectos académicos. También nos sirve para prevenir el abandono escolar, [para pensar la] orientación vocacional, [el] apoyo socioemocional [y la] colaboración con [las] familias y [la] comunidad.” (Del TIF elaborado por el equipo escolar de escuela de Guaymallén – Trayecto formativo 2023).

En el caso de la escuela de Las Heras, el proyecto institucional diseñado es una primera instancia para comenzar a dar respuesta a las problemáticas que atraviesan a la escuela. En el TIF elaborado por el equipo escolar que participó de la formación, se observa la relevancia que tiene para la escuela contar con un proyecto de estas características:

“...se considera como fundamental la existencia de un proyecto como el que estamos planteando. Es un punto de partida desde el cual podemos pensar propuestas y llevarlas a cabo, para de manera progresiva ir dando respuesta a las problemáticas presentadas. Por otro lado, el espacio de la reflexión de la práctica docente, la capacitación, el trabajo en equipo - factores que han estado presentes para el desarrollo de este proyecto-, es lo que nos permite construir una escuela cada día mejor.” (Del TIF elaborado por el equipo escolar de escuela de Las Heras – Trayecto formativo 2023).

En cuanto a la escuela del departamento de San Martín, el equipo escolar puso el foco en explicar qué es una “escuela que acompaña”. Si bien en este caso los docentes no hacen mención explícita a la relevancia de elaborar un proyecto institucional, el sentido que tiene para la institución diseñar un proyecto con foco en el acompañamiento de las trayectorias escolares se desprende de la definición que la escuela elaboró acerca de qué es una escuela que acompaña:

“Una escuela que acompaña es aquella en donde todos sus actores caminan a la par´ y allí donde hay vacío, pueda ser el complemento perfecto para concretar expectativas diseñadas en conjunto, porque nunca el paso por la escuela secundaria quedará en el olvido, siempre será el promotor de grandes adaptaciones; valorando además los múltiples causales que perjudican estos procesos fundamentales en la vida de los

estudiantes y que a la vez deben conjugarse entre capacidades, aprendizajes y proyectos. Si nuestros estudiantes encuentran el amparo en esta escuela, habrá cobrado sentido nuestra noble tarea de educar para la vida.” (Del TIF elaborado por el equipo escolar de escuela de San Martín – Trayecto formativo 2023).

Finalmente, en relación con la escuela de San Rafael, en el TIF elaborado se observa que el equipo escolar participante, plasmó claramente cuál es el sentido de diseñar un proyecto institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares y comprende la necesidad de acompañar a los estudiantes desde los distintos roles institucionales:

“En nuestra escuela, entendemos la importancia de un proyecto de acompañamiento, interpretando al acompañamiento como una construcción compartida entre diferentes actores en la que, tanto los acompañantes como los acompañados, experimentan mejoras importantes en los objetivos planificados, generando aprendizajes significativos y crecimiento socio emocional.” (Del TIF elaborado por el equipo escolar de escuela de San Rafael – Trayecto formativo 2023).

b. Comprensión de las principales problemáticas en relación con las trayectorias escolares

El equipo escolar de la escuela de Guaymallén comprende que sus estudiantes transitan sus trayectorias escolares con ciertas dificultades que se vinculan sobre todo con la falta de comunicación entre las partes que integran la comunidad educativa, lo que deriva en tensiones que dificultan la convivencia escolar:

“...nuestros/as estudiantes atraviesan trayectorias débiles. [Por eso] decidimos como institución brindar el espacio adecuado en los tiempos reglamentados y enfocarnos en trabajar las habilidades socioemocionales para resolver la falta de comunicación efectiva entre las partes involucradas. [Esto puede] generar tensiones y dificultades, problemas de disciplina por no cumplir las normas de convivencias y falta de empatía entre los agentes involucrados.” (Del TIF elaborado por el equipo escolar de escuela de Guaymallén – Trayecto formativo 2023).

En el caso de la escuela de Las Heras, el equipo escolar participante, logró identificar muy claramente un conjunto de dificultades que impactan sobre las trayectorias escolares y postescolares de los estudiantes. En los problemas mencionados, se hace evidente en los estudiantes y en sus responsables adultos, la carencia de ciertas habilidades socioemocionales clave, como la motivación, responsabilidad y organización:

“Dificultades para: poder llevar un aprendizaje continuo y lograr una asistencia regular a clases; para confiar en sus propias capacidades y posibilidades, lo cual se relaciona con la autoestima de los/as estudiantes; para relacionarse con su entorno de manera positiva; para lograr el compromiso de las familias con las trayectorias escolares de sus hijos e hijas; para establecer un proyecto de vida y proyecto postescolar. Falta de organización, motivación y autonomía por parte de los/as estudiantes para lograr trayectorias escolares exitosas.” (Del TIF elaborado por el equipo escolar de escuela de Las Heras – Trayecto formativo 2023).

En cuanto a la escuela de San Martín, el equipo escolar identificó en el TIF problemáticas vinculadas con el contexto social que afectan el desarrollo de

las habilidades socioemocionales de los estudiantes y sus trayectorias escolares y postescolares:

“...nuestra institución está atravesada por un complejo conjunto de desórdenes sociales que afectan directamente sobre las emociones y por tanto el rendimiento académico de los jóvenes. Nuestros sueños y esperanzas se focalizan en formar estudiantes capaces de pensar proyectos de vida, que tengan oportunidades y sean capaces de tomar las mejores decisiones.” (Del TIF elaborado por el equipo escolar de escuela de San Martín – Trayecto formativo 2023).

Por último, en cuanto a la escuela de San Rafael, el equipo escolar logró identificar con claridad una serie de dificultades que atraviesan los estudiantes de la institución en sus distintos años escolares:

“El análisis hacia el interior de nuestra institución (...) nos permitió identificar las principales problemáticas en relación con las trayectorias escolares: dificultades para adaptarse al nivel secundario, dificultades en la comprensión lectora, dificultades en la resolución de problemas, dificultades en la especificidad de la orientación, dificultades en convivencia por el mal uso de las redes sociales, dificultades para lograr el egreso efectivo.” (Del TIF elaborado por el equipo escolar de escuela de San Rafael – Trayecto formativo 2023).

c. Diseño de dispositivos concretos y completos de acompañamiento y desarrollo de HSE, acordes con las problemáticas identificadas

Para hacer frente a las dificultades observadas en la institución –vinculadas con la convivencia escolar y su repercusión sobre las trayectorias de los estudiantes- la escuela de Guaymallén elaboró un dispositivo de

acompañamiento denominado “Clima áulico = buen rendimiento”. En el TIF los referentes escolares identificaron como problemática la “dificultad en la convivencia entre docente – alumno - preceptor que imposibilita el buen rendimiento de su aprendizaje.” Y para abordarla se plantearon dos objetivos: “que los estudiantes logren un buen clima escolar, para obtener mejores resultados en sus aprendizajes; que los alumnos descubran a través del autoconocimiento, diferencias, fortalezas y debilidades para aceptar diversas opiniones.” Las habilidades socioemocionales que se propone trabajar son el autoconocimiento y las relaciones interpersonales. Para esto, el equipo escolar propuso distintas actividades: talleres de autoconocimiento; una capacitación sobre resolución de conflictos, destinada a ciertos referentes escolares; talleres sobre vínculos y relaciones interpersonales, para enfocarse en la importancia de las emociones y la empatía.

En el caso de la escuela de Las Heras, una de las dificultades identificada por el equipo escolar que participó del trayecto, se relacionaba con el bajo compromiso de las familias con las trayectorias escolares de sus hijos. Por eso, uno de los dispositivos diseñados se llama “Familias que acompañan” y tiene como objetivos “que los/as estudiantes logren construir una mirada positiva en el desarrollo de sus metas acompañados/as de su entorno familiar; que los/las estudiantes logren mejorar y construir un vínculo de trabajo conjunto entre las familias y los diferentes actores de la comunidad educativa”. Las habilidades socioemocionales que el equipo escolar se planteó trabajar fueron relaciones interpersonales (específicamente, participación) y responsabilidad y autonomía (específicamente, compromiso). En el proyecto, se plantearon distintas actividades para encauzar los objetivos definidos: un encuentro de convivencia con estudiantes, docentes y familias de 5to año; un taller con familias y estudiantes de 5to año con foco en el acompañamiento a las trayectorias y

en la necesidad de asumir un rol activo en la escolaridad de los jóvenes; instancias de acompañamiento a las familias en las actividades propuestas.

En relación con la escuela de San Martín, el equipo escolar se planteó, entre otros dispositivos de acompañamiento, el que denominaron “Arcoíris de oportunidades”, que busca dar respuesta a las problemáticas sociales y familiares que perjudican el rendimiento académico. Los principales objetivos de este dispositivo son “identificar las problemáticas sociales y familiares que afectan el desarrollo de las trayectorias escolares; y reconocer las habilidades emocionales que permitan una sana convivencia, basada en el respeto a la vida y a la práctica de buenos hábitos.” En cuanto a las habilidades socioemocionales a trabajar, el equipo escolar participante definió las siguientes: autoconocimiento y autoestima; entusiasmo por aprender y sentido de la oportunidad. Entre las actividades propuestas para llevar a cabo estos objetivos, se destacan: “Participar en talleres de autoconocimiento y autoestima; Realizar visitas a hogares de niños y/o ancianos; Crear material audiovisual que transmita el valor de la vida humana, su intimidad, sus derechos y la necesidad de aprender en entornos armoniosos.”

Finalmente, el equipo escolar de la escuela de San Rafael, diseñó distintos dispositivos para dar respuesta a las problemáticas identificadas en la institución escolar. Entre ellos se destaca el que denominaron “¿Qué hacemos el día después?”, diseñando para estudiantes del último año, que tiene como objetivos: “que los estudiantes puedan indagar sobre sus propios deseos y aspiraciones académicas y/o profesionales; que los estudiantes puedan, a partir de una entrevista personalizada, reafirmar sus pretensiones académicas, o cambiarlas de no cumplir con sus expectativas.” Las habilidades socioemocionales que se propone trabajar en este caso se vinculan con el sentido de la oportunidad y el proyecto de vida. Para implementar este dispositivo, los docentes que participaron del proyecto se

plantearon las siguientes acciones: “relevamiento de las aspiraciones académicas o del mundo laboral de cada uno de los estudiantes; entrevistas personalizadas con profesionales y/o estudiantes avanzados de diferentes carreras de nivel superior o trayectos de capacitación laboral; visitas a instituciones de nivel superior o de capacitación laboral en pequeños grupos, según aspiraciones personales”.

Reflexiones finales

En este artículo nos centramos, por un lado, en el primer componente del Programa Escuelas que Acompañan –el trayecto formativo- y observamos fundamentalmente su metodología de implementación. Por otro lado, examinamos en qué consiste el Trabajo Integrador Final que los referentes escolares elaboran y presentan una vez finalizada la formación. Para ello analizamos una selección de TIF diseñados por equipos escolares de la provincia de Mendoza, que participaron del Programa en 2023.

En relación con el trayecto formativo, cabe destacar algunos aspectos que diferencian este Programa de las capacitaciones tradicionales. Por un lado, se trata de una estrategia basada en la formación en equipo y situada en el contexto específico de cada institución escolar. En este sentido, se distancia de las formas de capacitación tradicionales dirigidas “al docente”, al individuo, considerado en abstracción de su pertenencia institucional. Se trata, además, de una formación que se implementa mayormente a distancia, donde -como sucede en otras instancias formativas que utilizan plataformas virtuales- se promueve el intercambio entre los participantes de distintas localidades provinciales; y la socialización de recursos, experiencias y opiniones entre pares. De este modo, rompe con la interacción vertical característica de las formas de capacitación clásicas y pone a disposición un conjunto de tutores que promueve instancias de formación donde el intercambio entre pares y la escucha son primordiales.

Finalmente, el trayecto implica la elaboración de un proyecto institucional concreto, que parte de las condiciones institucionales específicas donde se desempeñan los docentes. En este sentido, la propuesta formativa considera valiosos los saberes que portan los docentes, su conocimiento práctico y contextual; y es sobre esa base que enmarca su propuesta teórica. En efecto, los dispositivos que diseñan los docentes tienen la fortaleza de haber sido pensados en el marco de un corpus que pone el foco en el acompañamiento a las trayectorias escolares y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. En esta línea, consideramos que una de las principales fortalezas del Programa Escuelas que Acompañan se vincula con el diseño de un proyecto de acompañamiento a las trayectorias escolares situado y en clave institucional. Además, es destacable que brinda a los participantes herramientas conceptuales para ordenar y sistematizar un conocimiento preexistente; herramientas que, a su vez, posibilitan que ese conocimiento comience a circular por la escuela más allá del aula y se vaya institucionalizando a partir de ciertas prácticas concretas.

Cabe mencionar, no obstante, que si bien la consigna para la elaboración del TIF contempla un análisis de viabilidad de las condiciones de implementación que existen en las instituciones, muchas veces la puesta en práctica concreta implica nuevos desafíos. ¿Se ven afectadas las horas de trabajo de los docentes? ¿Y las de los equipos de orientación escolar? ¿De qué manera se pueden reorganizar las horas disponibles para llevar a cabo los dispositivos diseñados? ¿Es necesario convocar personal experto, ajeno a la institución, para llevar adelante los talleres o prácticas propuestas? En definitiva, ¿cuentan las escuelas con los recursos –humanos y/o materiales– suficientes para implementar los dispositivos planificados? Sin lugar a dudas, estos y otros interrogantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de poner en marcha los dispositivos diseñados en el marco de cada proyecto institucional.

En relación con los TIF, hemos observado que los docentes de las escuelas participantes comprenden la importancia de contar con un proyecto institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares en clave institucional: porque favorece un abordaje educativo integral, donde cada actor escolar cumple un rol clave; porque promueve el abordaje de las trayectorias escolares considerando las particularidades de cada estudiante pero en el marco de ciertas problemáticas comunes a todos los estudiantes de la institución; porque propone el diseño de dispositivos de acompañamiento con foco en el desarrollo de habilidades socioemocionales, que resultan clave para abordar las diferentes problemáticas identificadas.

Las problemáticas identificadas por los docentes de las distintas escuelas se vinculan entre sí y parecen ser producto de un contexto macro que -más allá de las particularidades de cada institución- las explica y enmarca: el abandono escolar; la convivencia en la escuela; las dificultades para concretar el egreso efectivo y definir un proyecto de vida postescolar; el poco involucramiento de los referentes adultos (padres, madres, tutores a cargo) en las trayectorias escolares de los estudiantes y en la propia institución escolar; son -desde el punto de vista de los docentes- problemáticas comunes que atraviesan a las distintas escuelas.

En este marco, los distintos dispositivos diseñados por los docentes de las escuelas de Mendoza, resultan clave para comenzar a instrumentar respuestas a las problemáticas identificadas: “Clima áulico = buen rendimiento”; “Familias que acompañan”; “Arcoíris de oportunidades”; “¿Qué hacemos el día después?”, son algunos de los nombres que los equipos escolares eligieron para estos dispositivos. En cada uno de estos dispositivos es clave el enfoque de habilidades socioemocionales. Como se observó en el apartado anterior, los proyectos elaborados por cada equipo docente planifican trabajar con ciertas habilidades socioemocionales en función de las dificultades identificadas en el espacio institucional concreto.

Este enfoque, que el Programa Escuelas que Acompañan enfatiza en su propuesta, facilita el abordaje de situaciones específicas con estudiantes y favorece el análisis asertivo de ciertas problemáticas. En este sentido, propicia un acompañamiento efectivo de los estudiantes y permite conceptualizar prácticas que, en algunos casos, los docentes ya vienen realizando en las escuelas de manera espontánea.

En síntesis, el Programa que analizamos promueve un trayecto de formación que se basa en el trabajo en equipo, en el intercambio entre pares y en la elaboración de actividades situadas en las problemáticas concretas y relevantes de las instituciones escolares. Entre estas actividades se destaca la elaboración de un proyecto institucional, donde los docentes diseñan dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares y ponen en juego las herramientas conceptuales que propone el trayecto. La implementación futura de estos proyectos resulta, sin lugar a dudas, desafiante. Depende, no solo del contexto específico de cada institución escolar, sino también del contexto local, provincial y –en última instancia– nacional. En este sentido, creemos que la voluntad de implementación se encuentra condicionada, evidentemente, por las posibilidades concretas y materiales, vigentes en cada momento. Más allá de esto, consideramos que los saberes que el trayecto formativo acerca a los actores escolares participantes resultan de gran valor; saberes que, a su vez, esos actores ponen en circulación en el contexto de cada escuela a través de su propia práctica.

Referencias

Arias Ortiz, E., Hincapié, D., Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Cimientos – Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Memorias del Trayecto de Formación “Secundaria 2030: Acompañamiento a las Trayectorias Escolares”*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Dirié, C. (Coord.) (2015). Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones. Ministerio de Educación de la Nación.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Mathews, M., y Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*, 82, 405-432.
- Heckman, J. J. & Kautz, T.D. (2014). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- OCDE (2021). América Latina tras el COVID-19: cómo impulsar una recuperación tan deseada. Departamento de Economía. OCDE.
- Perrenoud, P. (2003). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria. Noveduc.
- Segovia Largo, A., Fresco Calvo, X. (2000). La acción tutorial en el marco docente. Seminario Gallego de Educación para la Paz.
- Taylor, R. D., Durlak, J. A., Weissberg, R. P & Oberle, E. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171.
- Viel, P. (2009). Gestión de la Tutoría Escolar. Noveduc.

Cuando las pantallas se encienden. La construcción del rol de las/os docentes de Educación Digital en Río Grande (Tierra del Fuego, AIAS)

When the screens turn on. The Construction of the Role of Teachers of
Digital Education in Río Grande (Tierra del Fuego, AIAS)

Quando as telas acendem. A construção do papel dos professores de
educação digital no *Rio Grande (Tierra del Fuego, AIAS)*

Gimena Aguila¹

Resumen

La Educación Digital, Programación y Robótica en la Educación Inicial está en debate desde la publicación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, por lo cual resulta necesario indagar cómo se reflejan en las prácticas áulicas. Este trabajo indaga los desafíos, oportunidades y vacancias que se producen, así como el rol de las/os maestras/os de informática a partir de las experiencias de dos docentes. Los resultados muestran un rol delimitado por resoluciones ministeriales, aunque se construye desde las prácticas. Asimismo, da cuenta de un abordaje que considera las tecnologías digitales imbricadas en la realidad sociocultural y que, a su vez,

¹ aguila.gimena@gmail.com Universidad Pedagógica Nacional. Argentina

 <https://orcid.org/0009-0000-1235-4867>

piensa las infancias habitando un mundo en el cual lo digital es parte y, por tanto, incide en su experiencia infantil y en la construcción de su identidad.

Palabras clave: Educación inicial, educación digital, tecnologías digitales, rol docente, infancias.

Abstract

Digital Education, Programming and Robotics in Early Childhood Education has been under debate since the publication of the Priority Learning Nuclei, which is why it is necessary to investigate how they are reflected in classroom practices. This paper investigates the challenges, opportunities and vacancies that occur, as well as the role of computer science teachers based on the experiences of two teachers. The results show that it is delimited by ministerial resolutions, although it is constructed from practices. Likewise, it gives an account of an approach that considers digital technologies imbricated in the sociocultural reality and that, in turn, thinks of childhoods inhabiting a world in which the digital is part and, therefore, affects their childhood experience and the construction of their identity.

Keywords: Early childhood education, digital education, digital technologies, teaching role, childhood

Resumo

A Educação Digital, a Programação e a Robótica na Educação Infantil estão em debate desde a publicação dos Núcleos Prioritários de Aprendizagem, por isso é necessário investigar como elas se refletem nas práticas de sala de aula. Este artigo investiga os desafios, oportunidades e lacunas que surgem, bem como o papel dos professores de ciência da computação com base nas experiências de dois educadores. Os resultados mostram um papel delimitado por resoluções ministeriais, embora seja construído a partir de práticas. Mesmo assim, realiza uma abordagem que considera as tecnologias digitais imbricadas na realidade sociocultural e que, por sua vez, pensa nas crianças habitando um mundo no qual o digital faz parte e, portanto, afeta sua experiência de infância e a construção de sua identidade.

Palavras-chave: Educação inicial, educação digital, tecnologias digitais, papel do professor, infância.

Introducción. Hacia la construcción de sentidos didácticos en la Educación Digital

El presente artículo se enmarca en el análisis de la documentación narrativa de dos experiencias educativas en la Educación Inicial vinculadas con las tecnologías y medios digitales. En su desarrollo, se plantean las experiencias de profesoras de Educación Inicial a quienes se les otorga el cargo “Maestra de Proyecto Específico: Informática” en Río Grande, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, en 2022.

En sus líneas se detallan los desafíos que implica construir un rol novedoso para la educación inicial. Al momento actual, transitando el cuarto año de tal política educativa, es oportuno mirar las prácticas pedagógicas con cierta extrañeza que permita develar las tensiones que se producen, así como las oportunidades, desafíos y obstáculos que se presentan en el devenir cotidiano del encuentro en las salas con lo digital.

La Educación Digital, Programación y Robótica (EDPR) fue ganando espacio curricular en el nivel a partir de políticas educativas que promueven el conocimiento de las tecnologías digitales. Se presenta un breve recorrido desde la publicación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de EDPR hasta la creación del cargo, indagando las políticas educativas desde una mirada amplia, visibilizando los intereses y el contexto singular en el que se aplican.

Seguido a ello, se introducen los conceptos que permitirán problematizar e indagar cómo se construye el rol del docente de área. Para acceder al cargo, los equipos de gestión hacen el ofrecimiento a profesoras titulares de la institución y se otorga según el orden de méritos. Quienes se postulan para el cargo suelen tener cierta fluidez en el uso de dispositivos y se capacitan eventualmente en el área. En general, previamente estuvieron dentro de su sala junto a un grupo infantil, con propuestas didácticas que respondían a

esa grupalidad, cobijados por un espacio que les resultaba propio y seguro. Hoy, su tarea implica pensar en varios grupos infantiles, acompañar a sus pares en la inclusión del área dentro de sus propuestas áulicas, entre otras funciones adicionales. Interesa poner en diálogo las prácticas concretas junto a los marcos pedagógicos para indagar cuánto del rol está predeterminado y cuánto se define a través del quehacer cotidiano.

Cómo la Educación Digital llegó a los jardines de infantes de Tierra del Fuego, AIAS: de la creación de los NAP hasta las/os profesoras/es de Educación Digital

Resulta preciso asumir una mirada compleja y problematizadora para analizar las experiencias que se presentan, contemplando las políticas educativas que hacen posible esta creación y reconociendo el contexto particular en el que se circunscribe, así como los intereses y perspectivas que lo hacen posible.

La publicación de los NAP de EDPR, en 2018, no fue el primer paso para incluir las tecnologías digitales en el sistema educativo, si bien marcó un viraje en el rumbo previo enmarcado en la Ley de Educación Nacional N°26206. En su cuerpo, determina el lugar cada vez más preponderante que la cultura digital adquiere en una sociedad cuyas dimensiones están progresivamente más mediadas por sistemas digitales, por lo que resulta primordial promover la alfabetización digital para toda la educación obligatoria, desde una perspectiva crítica y creativa, que comprende una serie de competencias y capacidades necesarias para integrarse plenamente en la cultura digital (CFE, 2018).

Previamente, se creó el programa “Aprender Conectados” cuyos núcleos centrales fueron el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente que harían posible el desarrollo de las competencias y capacidades de la educación digital (Dto. Nacional

N°386/18). A través de este programa se entregaron las Aulas Digitales Móviles (ADM), se generaron capacitaciones virtuales y se publicó la Colección Marcos Pedagógicos Aprender Conectados.

En el caso de Tierra del Fuego AIAS, al comenzar la entrega de las ADM durante el primer cuatrimestre de 2019, se realizó una capacitación en la que participaron docentes quienes, a partir de ese momento, cumplirían el rol de Referente Institucional de Educación Digital (RIED). Se trató de una primera experiencia en el abordaje del área dentro de los Jardines de Infantes fueguinos.

A partir de entonces, el Ministerio de Educación de la provincia publicó la Resolución N°355/2019, en la que se establece la conformación de laboratorios de informática y/o entornos informáticos; así como las misiones y funciones del Maestro/a del Laboratorio de Informática. Esta acción se amplió a los Jardines de Infantes que contaban con este recurso y con un proyecto específico aprobado por la autoridad escolar.

A finales del año 2020, se propuso a todos los establecimientos la elaboración de proyectos institucionales de EDPR que justifiquen la creación de dicho cargo. De este modo, en el año 2021 se dio comienzo a la experiencia de maestras/os de educación digital en doce Jardines de Infantes públicos fueguinos a través de las Resoluciones Ministeriales N°201/20 y 331/21. Un año más tarde, se hizo extensivo a los quince establecimientos restantes.

Este recorrido da cuenta de las acciones concretas, comprendidas dentro de una política pública amplia en una coyuntura particular. En 2018 se crearon los Polos Creativos en cada ciudad, donde se desarrollan actividades para la comunidad sobre alfabetización digital, programación, robótica, entre otras áreas de la cultura digital, a la vez que se ofrecen capacitaciones para docentes y actividades articuladas con todos los niveles educativos. Estas

acciones, entre otras, forman parte de un plan estratégico de desarrollo industrial y económico enmarcado en la Ley N°1964 “Régimen de Promoción Económica y Fiscal”.

Contextualización de las experiencias pedagógicas

Con el fin de analizar cómo se construye el rol de las y los docentes de EDPR, se presentan las experiencias pedagógicas narradas en forma escrita por sus protagonistas. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas constituye una metodología de investigación educativa que ofrece nuevos modos de interpelar, organizar y convocar el trabajo de la docencia para reconstruir la memoria pedagógica de la escuela, ofrece una oportunidad para volver sobre lo realizado a través de la escritura, como forma de transformación de las prácticas pedagógicas (Arganani et al., 2021). Es desde esta perspectiva que se ponen en diálogo las experiencias con los aportes teóricos seleccionados.

Ambos relatos expresan el desarrollo de propuestas pedagógicas de dos profesoras de Educación Inicial, quienes se encuentran por primera vez ante el desafío de asumir el cargo de maestras de EDPR en el año 2022.

Se trata de profesoras con más de diez años de ejercicio como maestras de sección quienes, a partir del momento en que asumen el cargo, deben diseñar propuestas didácticas para todas las secciones del jardín en que se desempeñan, contemplando las singularidades propias de cada una de ellas. De este modo, es posible reconocer cómo en sus líneas se encuentran las motivaciones, interrogantes y expectativas en torno a lo digital en relación con la educación infantil.

Primera experiencia

De la fotografía a la figurita. Historia de un álbum mundialista

Para trabajar con cuatro salas de cinco, diseñé una secuencia didáctica de fotografía en la que presenté algunos componentes de la cámara, fuimos viendo qué pasaba cuando el fotógrafo se acercaba o se alejaba del objeto o persona a fotografiar. Primero exploraron libremente, fueron viendo cómo funcionaba la cámara.

En una clase proyecté las fotos y pudimos aunar, juntas/os, criterios para elegir una “buena o mala” fotografía: les preguntaba “¿Esta foto está bien o está mal?” y me respondían que no, porque no se veía nada o salía borrosa, o “sí, está buena, la dejamos”. Les mostré cómo eliminar las fotos que no nos servían porque estaban movidas, con el cuerpo recortado, porque no tenían una intención ni decían nada, o porque sacaban muchas iguales (yo planteé estas condiciones) principalmente porque esta tarea recaía en mí, y demandaba mucho tiempo. Luego eran ellas/os quienes debían realizarlo luego de cada encuentro fotográfico.

En otra actividad les pedí que sacaran fotos de los diferentes objetos: mochilas, móviles, el carrito digital, y toda decoración que les llame la atención. Les propuse que se fijan qué pasaba si se acercaban o alejaban, entre ellas/os se ubicaban y daban indicaciones para que no tapen la cámara con el dedo, que se alejen porque no salían todos los objetos. En un próximo encuentro les ofrecí muñecos pequeños para poder fotografiarlos, ahora sí, teniendo en cuenta el escenario en el cual iban a ubicar su juguete (suelo, mesa, frisos). Buscaron diferentes estrategias para hacer que, por ejemplo, el muñeco

pareciera estar a la altura de un friso poniéndolo sobre varias cajas, o colocarlo en el suelo y sacar fotos desde arriba. En estas fotos, ellos se daban recomendaciones entre sí, se ayudaban a acomodarse para tener mejores tomas.

Realizamos fotografías espontáneas del personal docente en los diferentes espacios del jardín. Al acercarse el día de los jardines, aproveché el proceso que veníamos realizando, y se ocuparon de tomar y seleccionar las mejores fotos para realizar un video.

En otra ocasión, usamos un perchero de disfraces con la consigna de sacar dos fotos: una como habían ido al jardín y otra disfrazadas/os para compararlas luego. En algunas, las/os fotógrafas/os asumían literalmente el rol: sugerían poses, les pedían que, si se disfrazaban de payasos, posen como tales. Me desestructuró mucho cuando no seguían mis consignas, por ejemplo, en vez de sacarse fotos, se interesaron por emplear los accesorios. Me molestaba que no saliera como esperaba porque sentía que no seguíamos el hilo que me propuse: observar las fotos y luego conversar sobre ellas. Con el tiempo aprendí a soltar y permitir que disfruten de la parte de la actividad que las/os convocaba.

Aproximándose el fin del año, las docentes de sala elaboraron un proyecto para realizar las remeras de egresadas/os con la temática del mundial en la sala y el armado de un álbum de figuritas en mi horario. Al proponerlo, llevé tres modelos: uno era el del centenario de Río Grande, otro de un mundial anterior, y el último hecho por otra sala hace varios años. Sabían que eran figuritas, algunos tenían álbumes.

Finalmente, en todas las salas estuvieron de acuerdo con hacer uno parecido al del mundial.

Para pensar cómo trabajar la fotografía, conversé con mi pareja (que es fotógrafo) y me enseñó los diferentes planos para tomar fotos a una persona. Con las/os chicas/os trabajamos el cuerpo entero y medio cuerpo, porque al ver las figuritas, utilizaban ese plano. Entre ellas/os se sacaron las fotografías de cada uno, de medio cuerpo, sobre un fondo blanco y seleccionaron la mejor foto.

Para armar el álbum, incorporé actividades conocidas en las que podían desenvolverse con autonomía, por ejemplo, el uso del micrófono y el parlante con juegos de onomatopeyas, el uso TuxPaint con la pizarra interactiva, tablets con aplicaciones preseleccionadas y el espacio destinado al armado del álbum, en el que editaron su figurita en PowerPoint, con el formato previamente armado, las fotografías y los diferentes elementos para aplicar sobre la foto. Yo elaboré el diseño tal como se veía en las figuritas del mundial, ellos se encargaron de la edición.

Seleccionaron y arrastraron su foto, agregaron el logo del jardín y la bandera nacional. Por último, seleccionaron y arrastraron el cuadro de texto en forma de etiqueta, colocaron el número de su camiseta y escribieron en mayúscula su nombre. Sobre el área de trabajo se encontraba un modelo (para poder conocer su estructura y usar como patrón). Una vez terminadas, debieron seleccionar y arrastrar la suya dentro del álbum para ir armando el equipo-sala (se guiaban por el número). Me propuse trabajar el uso del mouse, pero preferían

usar el touchpad y eso lo sentía como un obstáculo, no sabía cómo enriquecer su exploración.

Edité todas las fotos de las docentes de sala, complementarias/os y del equipo de gestión, y terminé de editarlo en formato digital para que pudieran disfrutarlo en una presentación en la sala antes de cargarlo en el Facebook institucional y, finalmente (y lo más emotivo) era la presentación de cada sala- equipo en el acto recreativo de fin de año. Paralelamente a la presentación del álbum digital, las docentes de sala imprimieron el material que pudieran disfrutar de armarlo (buscar el número de la figurita, pegar y marcarla en la última hoja). (Relato docente 1, 17 noviembre de 2023)

Segunda experiencia

Remixando canciones icónicas nacionales con medios digitales

Durante los primeros meses en mi nueva función fui conociendo a las niñas/os de las dos salas de cuatro años y otra multiedad, y mis inquietudes aumentaban, sentía que no podía llegar a todas/os. Particularmente con dos niños que no manifestaban interés por los dispositivos, materiales ni participaban en las actividades de la sala, situación que me desafiaba a pensar qué podía ofrecerles.

Resonaba un particular placer por la música, lo que me llevó a pensar que explorar el sonido digital sería una oportunidad para cada grupo: podría ser una invitación desde la misma disposición del espacio y de los materiales. Incluso al formular objetivos y seleccionar contenidos para tres grupos singulares, podría ofrecer a cada uno/a una oportunidad de construir

aprendizajes con un proyecto interdisciplinario junto a la profesora de música, con quien exploraron instrumentos, e introdujo gradualmente las canciones escogidas.

En las primeras actividades de la propuesta preparé el espacio en multitareas con tres actividades: la exploración de los instrumentos musicales, navegación en sitios web relacionados con la música y la grabación de sonidos y canciones. De este modo, ofrecía un espacio desconectado donde podían utilizar instrumentos musicales, pensando particularmente en los niños que no se interesaban por los dispositivos, pero en la que todas/os podrían sumarse.

Presenté el editor de sonidos mostrándoles su interfaz, fuimos viendo sus componentes y les pregunté si reconocían algún botón. Al grabar, se dieron cuenta de que, al tocar el micrófono o la mesa, se registraba un sonido fuerte y de que no debían “pegarse” ni alejarse demasiado; fue de gran ayuda el poder ver las ondas de sonido, así como los indicadores de volumen, ya que les permitía anticipar el resultado: hacía visible el sonido. Al experimentar, grabaron sonidos, seguido a ello algunas palabras, luego cantaron e incorporaron instrumentos, en todas las ocasiones mis intervenciones pretendían orientarlos con el uso de la aplicación.

Mientras algunas/os, por ejemplo, grabaron sus cantos acompañados por una pandereta y veían cómo estos sonidos se convertían en ondas en la pantalla, otros/as jugaban con sus voces en Chrome MusicLab, o se agrupaban en la alfombra para combinar los sonidos de un triángulo y un güiro. La atmósfera en cada encuentro fue altamente agradable, aunque requería mucha flexibilidad y disponibilidad de mi

parte para acompañarlas/os, tanto con aspectos técnicos, en la habilidad de intervenir en situaciones que pudieran enriquecer sus producciones, así como en cuestiones relacionadas a lo vincular y afectivo. Los dos niños mencionados en raras ocasiones se unían, exploraban algún instrumento con el acompañamiento de sus docentes por un breve momento.

Un inconveniente que se presentó fue que el micrófono de la computadora no era muy bueno, probamos con el del ADM, pero no podíamos regular el volumen y sólo captaba el sonido en la parte superior, por lo cual opté por comprar un micrófono un poco más profesional, que bloqueaba el ruido ambiente y era omnidireccional.

Al explorar dos territorios que parecían alejados, fueron construyendo puentes entre lo musical y lo digital: practicaron alguna canción acompañada por los instrumentos para luego grabarla y escuchar sus voces, evaluar su producción y volver a grabar hasta estar conformes. Estas situaciones se dieron con cierta espontaneidad, ya que no formaba parte de la planificación, pero eran incentivadas por la preparación del espacio y el material, junto a algunos comentarios míos animándolos a la tarea. Fue la ocasión ideal para proponer la grabación de canciones y, a partir de allí, todo se fue concretando a través de la participación de todas las docentes, no quedaba sólo en mi bloque.

Así, ocupamos algunos encuentros para aprenderlas utilizando el teatro de sombras: con títeres de varilla y la proyección de un video especialmente preparado sobre el pizarrón, dramatizaban la canción. Para una de éstas, el padre de un

niño tocó el bajo, para las dos restantes, la docente de educación musical tocó la guitarra. Ya con la base instrumental, grabamos las voces con pequeños grupos. Así, fuimos volviendo a escuchar, borramos lo que no les gustaba, grabamos por fragmentos, hasta tener la producción final.

El proceso fue arduo, debimos escuchar varias veces luego de grabar un fragmento, conversamos sobre el resultado y decidían si lo dejaban o volvían a grabar. Primero fueron algunas indicaciones: les preguntaba si se escuchaba bien sus voces, buscábamos ruidos, luego las preguntas se reducían a ¿les gusta cómo quedó? Las últimas grabaciones fueron más dificultosas, ya se notaba el cansancio, por lo que opté por revisar los últimos segmentos luego del encuentro y publicar las canciones tal como habían quedado. Para escuchar la versión final, llevé el equipo de música a las salas mientras desayunaban.

Uno de los niños que no participaba de la propuesta, casi al finalizar, comenzó a unirse en los momentos grupales, sin mirar, pero permaneciendo con las/os demás y, ya llegando a fin de año, me miró, me hizo algún gesto y, eventualmente, me saludó: 'hola'. No se trató de usar una tableta, o de tocar algún instrumento, menos aún del logro de un objetivo específico de mi área. En este caso, el aprendizaje tuvo que ver con lo vincular y afectivo. (Relato docente 2, 17 noviembre de 2023)

Una didáctica para la Educación Digital: entre los enfoques teóricos y los lineamientos curriculares

Buckingham (2019) define de forma compleja los conceptos de alfabetización y educación en medios. El primero remite a los conocimientos y las

habilidades que las/os alumnas/os adquieren en la interacción cotidiana con los medios, se define en términos funcionales e instrumentales en tanto que se basa en la capacidad de manipular hardware y software. A su vez, el autor (2008) advierte sobre el uso irreflexivo que se suele dar del término alfabetización, en tanto proceso que acontece en y a través de prácticas sociales, en el encuentro del lector con el texto, mediado por un contexto interpersonal donde los procesos sociales y económicos amplios determinan cómo se producen y circulan los textos; proceso que implica saber 'leer' los medios, pero también producirlos.

Por otra parte, concibe la educación en medios como una actividad crítica y creativa que "proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios" (Buckingham, 2008, p.187). A ello, Morduchowicz (2003) añade que la escuela debe ofrecer espacios para experimentar qué significa ser productores culturales, es decir, poder leer diversos contenidos digitales (textos, pero también imagen, video, etc.) y producirlos.

Lo que a primera vista resuena en las experiencias es que no se trata de tomar partido por la alfabetización o la educación en medios, más bien son dos procesos necesarios: la exploración de los recursos se entreteje con la producción de medios pues, si bien la alfabetización digital puede alcanzarse fuera de la escuela como expresa Buckingham (2019), las propuestas pedagógicas analizadas dan cuenta del predominio de una forma singular de explorar los dispositivos, que se da siempre con otras/os (infancias y docentes) y, por tanto, se ve enriquecida por las conversaciones, interacciones y juegos que habilita. Se trata de un modo de emplear las tecnologías digitales que, mediado por una preparación del espacio y disposición de los materiales, se diferencia del que podría acontecer en sus

hogares, pues la primera diferencia radica en la intencionalidad pedagógica de las docentes que se materializa en los agrupamientos, en las intervenciones docentes y en la organización del espacio y de los materiales.

Es decir, la docente tomó una práctica cotidiana y familiar para convertirla en objeto de indagación y estudio. Pues, al conversar sobre las fotografías tomadas a un muñeco, al proponerles comparar fotografías y descubrir cómo vieron ese objeto a través de los lentes de la cámara, se produce una reflexión sobre una práctica cotidiana. La docente ofreció una oportunidad para pensar qué dicen las imágenes que, aun mostrando el mismo objeto, no lo miran igual (algunas más de cerca, otras de lejos, algunas que recortaron un fragmento de ese material y otras que lo miraron desde arriba).

En lo fortuito de la acción de fotografiar un objeto, se establece una reflexión colectiva sobre algunos códigos propios de la fotografía que les permiten analizar una actividad conocida y cotidiana, para profundizar en aspectos que van más allá de lo técnico, pues se encuentra íntimamente ligado a una práctica social y cultural.

En esta escena que trae la docente puede verse cómo tanto la alfabetización y la educación en medios se interrelacionan dentro de la actividad, pues se enseñan aspectos técnicos (relacionados con los planos, las condiciones para la toma y la eliminación de las fotografías) con otros referidos a una práctica social y cultural. En este sentido, conviene traer a esta reflexión lo que la docente plantea al momento de borrar las fotos que *'no dicen nada'* ya que, en ese término que emplea, extiende a las niñas una invitación, un guiño, a pensar las fotografías como registros de ciertos sentidos.

Al debatir con el grupo, en una situación hipotética, si en una fotografía accidental del suelo encuentran los dibujos de una huella, o un garabato formado por el desgaste propio del paso del tiempo o, por el contrario, no responde a ningún criterio compartido, lo que se produce es la introducción

de los aspectos técnicos y operativos ligados a las prácticas sociales que forman parte de un contexto particular, en otras palabras, de este modo es posible encontrarse con la puesta en práctica de la alfabetización digital desde una concepción compleja como propone Buckingham (2019).

Tanto en los aportes teóricos consultados, como en los marcos normativos y pedagógicos, resuenan particularmente los términos creatividad y pensamiento crítico, por lo que se recurre a los autores que se han preguntado al respecto para profundizar en tal dirección.

Gardner (1997), en su exploración sobre el desarrollo artístico en la infancia, expresa al respecto de la creatividad que las/os niñas/os no sólo conocen el mundo de forma directa, además son capaces de captar y comunicar su conocimiento a través de varias formas simbólicas (no sólo lingüísticas), incluso combinarlas de formas diversas. Por otra parte, el autor afirma que:

Como lo expresa Gruber, el individuo se asemeja a un prestidigitador con muy buena coordinación, que es capaz de guardar una cantidad de objetos en la mente (o en la mano) en un preciso momento y a quien realmente le complace su capacidad de llevar a cabo tal proeza de prestidigitación, aunque lo fundamental siempre siga siendo la meta de crear nuevos objetos o efectuar nuevos descubrimientos. (...) El creador experimenta un vínculo fuerte, casi primordial, con los objetos de su curiosidad. (1997, p. 381)

Si bien el autor se expresa en torno a la creatividad en la edad adulta, a partir de sus aportes es posible reflexionar cómo, en función de las consignas planteadas por las docentes, las/os niñas/os han volcado su curiosidad sobre los materiales ofrecidos para alcanzar la meta propuesta. Es decir, al momento de proponerles grabar canciones, su primera acción fue registrar sonidos aleatorios y escucharlos, continuaron con frases y el repertorio de canciones de la sala, luego agregaron diversos instrumentos musicales. De este modo, partiendo de su interés de dejar un registro sonoro, fueron

experimentando con las habilidades y conocimientos disponibles, descartando aquellos que no resultaban útiles y eligiendo otros.

En estas actividades es posible identificar cómo se apeló a su curiosidad y se favorecieron sus procesos creativos, toda vez que se generaron espacios para explorar los materiales, de forma tal que en los momentos de creación pudieran seleccionar aquellos que, según la meta propuesta, sean los más adecuados para ponerlos a prueba hasta obtener el resultado de su agrado.

Las situaciones narradas permiten observar que los momentos de mayor intensidad creativa se dieron durante la exploración: al jugar con disfraces, al grabar cantos en pequeños grupos. En esos segmentos, las y los niñas/os tomaron los recursos disponibles (digitales y analógicos) para producir y evaluaron si el resultado era lo que esperaban o debían corregirlo. Es indispensable considerar que la intervención docente adquiere un valor fundamental, tanto en la organización del espacio como en las consignas e intervenciones, aunque ellas/os pueden transformar aquellas más dirigidas y cerradas para adecuarlas a sus intenciones, como ocurre cuando su interés se centra en disfrazarse más que en tomarse fotografías. Por tanto, las/os docentes deben estar dispuestos a *'soltarse'*, como expresó la docente, para dar lugar a verdaderos procesos creativos.

Sin embargo, al momento de producir aparecen actividades donde la mayor parte de las decisiones dependen de las docentes, y son pocas las que pueden tomar las infancias, por lo cual resulta interesante indagar, desde el mismo diseño de la propuesta, qué aspectos pueden ser definidos por ellas/os, contemplando la singular temporalidad escolar -particularmente los acotados tiempos de los encuentros del área- para ofrecer espacios de experimentación en la producción de medios en las que puedan utilizar las estrategias, capacidades y saberes que han adquirido mediante la exploración y manipulación de las tecnologías digitales.

De este modo, las experiencias presentadas ponen en evidencia cómo la educación digital puede incidir en el conocimiento sobre los medios como constructores de representaciones de la realidad a través de experiencias de producción creativa junto a otras/os pues, de este modo, se alienta una comprensión crítica de las formas en que inciden en su cotidianidad y permite reflexionar sobre el propio vínculo afectivo con éstos en relación con la construcción de su propia identidad (Buckingham, 2008).

La docente tomó el interés por los álbumes de figuritas y lo convirtió en un objeto de estudio, elemento que debían analizar y sobre el cual posar su curiosidad ingenua, en términos de Freire (1997), para embarcarse en la empresa de elaborar el suyo propio. Y, para poder elaborar cada figurita, debían conocer ciertas características de la fotografía, pues es necesaria cierta destreza y conocimiento de las herramientas que ofrecen las tecnologías digitales para concretar las metas propuestas a través de la combinación de las habilidades disponibles, tal como afirma Gardner (1997) en la cita anterior.

Del mismo modo, ocurre en la producción de las pistas musicales: antes de producirlo, era necesario haberse apropiado del uso de los dispositivos y una aproximación al sonido digital, que se vio favorecida a través de la exploración de instrumentos y de la grabación de canciones conocidas, así como en las ocasiones en que experimentaron grabando la misma canción con diferentes instrumentos para, luego, comparar ambas versiones.

Por otra parte, Freire (2021) expresa que, cuando las/os educadoras/es presentan el objeto cognoscible como objeto de su admiración, las/os educandas/os se transforman en investigadoras/es críticas/os en diálogo con el/la educador/a:

Cuando más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder el desafío. Desafiados, comprenden el

desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada. (p. 92)

De este modo, la educación en medios que propone Buckingham (2008) puede ser mirada con los lentes de la pedagogía crítica, al convertir a los medios digitales en objeto cognoscible sobre el cual las infancias junto a educadoras/es posan toda su curiosidad, aquella que los/as impulsa a preguntar, conocer, actuar y reconocer (Freire, 1997). Al descubrirse como curiosos inconclusos, se ven impulsados/as en la búsqueda de constituir inteligibilidad de las cosas (Freire, 2006).

La destreza en el uso de las tecnologías posibilita otros procesos de indagación y conocimiento sobre los medios. Las docentes dieron lugar para la exploración de los recursos, luego siguieron actividades que abrieron las puertas para preguntarse por esos lenguajes (el de la fotografía y del sonido digital) y, en cierto modo, desnaturalizar su uso cotidiano, toda vez que se convierten en objeto de indagación y de conocimiento, en objeto de admiración (Freire, 2021). Cuando se pone en discusión los criterios según los cuales consideraban que una foto era buena o no, o al experimentar con el uso del micrófono y descubrir, a través de la representación de las ondas en la pantalla, que el sonido estaba saturado o que había ruidos, las docentes habilitaron espacios diferentes para expresar sus ideas, intercambiar sus experiencias, así como plantear los obstáculos y socializar posibles formas de corregirlo.

Nuevamente, los momentos de exploración y de experimentación aparecen como parte de un proceso creativo y crítico, en el que se quita lo naturalizado al objeto de indagación, y se favorece la interpretación y comprensión de los medios no solo como objetos de consumo sino también como objetos de producción.

Por último, se destaca en ambas narrativas la articulación entre las docentes del área y sus colegas, ya sea al diseñar propuestas que tienden al mismo sentido (la despedida de quienes egresan con la elaboración de remeras y álbumes de figuritas), al llevar la propuesta entre dos áreas (educación musical y digital), y también en la vinculación y participación de las docentes de sala para desarrollar las propuestas, transversalizando el área al abordar interdisciplinariamente el objeto de estudio.

Para profundizar en ello, resulta adecuado recuperar el aporte de Brailovsky et al. (2022), quienes señalan, parafraseando a Grillo, que hay dos posiciones para comprender y significar a las tecnologías digitales (y a lo virtual): *como mundo aparte*, o *como parte del mundo*. Considerar a las tecnologías digitales como mundo aparte, significa considerarlas como un mundo con entidad propia, como un mundo estático y vallado que se impone y al que las niñeces deben ingresar y adaptarse. Mientras que, considerar a las tecnologías digitales como parte del mundo, significa considerarlas como parte de la realidad las que, incluso, se ponen bajo la lupa, con el acompañamiento de la escuela y la familia, para conocer, indagar y, eventualmente, transformar sus territorios.

A partir de las narrativas se pueden identificar dos propuestas de “puertas abiertas” al área de educación digital, de forma paralela y vinculada a la propuesta áulica la primera y, la segunda, compartida junto a la docente de educación musical. Si bien es necesario considerar que no siempre es posible hacer un abordaje interdisciplinario al momento de producir medios digitales, las narrativas muestran la decisión de considerar lo digital como parte del mundo, como parte de un entramado junto a lo natural y a lo social, donde las tecnologías son pensadas como objetos culturales que transforman y a la vez son condicionadas por la realidad social (Brailovsky et al., 2022).

En resumen, las docentes han articulado entre la alfabetización digital, al abordar el uso de los medios digitales ofrecidos, y la educación en medios (Buckingham, 2008), al tomar un recorte de la realidad social cercana de las infancias para convertirla en objeto de indagación. Al proponerles la creación de un contenido digital, incorporando otras áreas disciplinares y en articulación con otras docentes, dan cuenta de un posicionamiento político pedagógico que toma a los medios digitales desde la perspectiva de lo digital como parte del mundo (Brailovsky, et al., 2022).

Construyendo el rol de las y los docentes de Educación Digital. ¿Docentes tecnológicas, señas de las tablets o simplemente maestras y maestras jardineras?

La indagación sobre el ejercicio del rol del/la docente de educación digital que se propone implica cuestionar cuánto de novedoso existe en él, o si se produce una mixtura entre el rol de las maestras y maestros jardineras/os y el de docentes de áreas complementarias ¿De qué modo se instituye y qué formas de participación tienen las/os actores en ello?

Como se mencionó anteriormente, durante 2019 se designaron en todos los jardines de infantes un/a RIED cuyo rol apuntaba a la gestión de los recursos del ADM así como a incentivar, colaborar y promover la inclusión de la educación digital dentro del establecimiento (MECCyT de la Nación, 2018). Si bien esta figura propuesta por el Ministerio de Educación de Nación ya no existe, debe considerarse como un antecedente, considerando que a las/os docentes de EDPR se las/os sigue llamando cotidianamente RIED.

Según Tenti Fanfani (1999), el rol docente es un espacio social altamente estructurado e institucionalizado, y que “cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscritas en su propia estructura” (p.88), por el contrario, cuando se trata de un puesto nuevo, al no contar con la misma

estructuración, son sus ocupantes quienes los delinear y dan contenido. Este nuevo puesto se estructura a través de la Resolución N°355/19 del Ministerio de Educación provincial, en la que se establecen sus misiones y funciones, y del documento “Referente Institucional de Educación Digital” (MECCyT de la Nación, 2018).

Sin embargo, en el devenir de las prácticas educativas en los jardines, el listado de funciones que debe cumplir difícilmente se vea cubierta ante la multiplicidad de tareas que se le otorgan. Al consultar a docentes sobre su experiencia en este nuevo cargo, predominan las respuestas sobre la organización del encuentro con las infancias y el tipo de actividades que se presentan. Al ser consultadas sobre el acercamiento al área con sus pares y la comunidad -una de las funciones del cargo- manifiestan no hacerlo por falta de tiempo. Ello pone de manifiesto que el rol cuenta con un grado de estructura que fue determinado por el Ministerio de Educación, pero también que son las/os docentes quienes, al ejercer, van otorgándoles ciertos sentidos en conjunto con los equipos directivos que acompañan o delimitan el quehacer.

Un ejemplo de ello es la distribución de los encuentros con las salas, cuya organización varía notablemente en cada institución. En las experiencias analizadas, por ejemplo, la primera docente expresa que tiene dos encuentros semanales. Uno de estos encuentros se centra en una propuesta específica del área con las salas de cinco años durante el primer cuatrimestre, y con las salas de cuatro años en el siguiente. El encuentro restante está diseñado para articular el área con las propuestas de las docentes de sala.

En cambio, la segunda docente tiene dos encuentros semanales específicos del área con las seis salas, dejando todos los espacios libres disponibles en la jornada para trabajar articuladamente con las propuestas áulicas. Claro que no se trata de decisiones individuales, sino que se toman de forma colegiada, de acuerdo con las experiencias que se van construyendo y que permiten

encontrar caminos más apropiados según las características particulares de cada institución.

Vale la pena indagar cómo el imaginario colectivo puede moldear e incidir en la construcción del rol, es decir, poner bajo la lupa las afirmaciones que rondan a su figura. Por tomar un ejemplo, la representación que usualmente se tiene es la de alguien diestra/o en el uso de software y hardware, a ellas/os no sólo se les encomienda la tarea de abordar la educación digital, también suelen ser consultadas/os para resolver problemas de conexión a internet, o del funcionamiento de dispositivos como impresoras.

Esta representación bien puede contrastar con la experiencia que la segunda narrativa aporta, cuando la docente se encuentra junto a las/os niñas/os, durante las actividades, con las limitaciones de los dispositivos del jardín, debiendo explorar diferentes opciones hasta hallar la más apropiada, así como con las cuestiones técnicas de uso del micrófono (cómo favorecer el mejor registro del sonido, cómo evitar interferencias o ruidos). Del mismo modo, la docente que narra la primera experiencia expresa que necesitó la ayuda de un experto (fotógrafo) que le enseñe algunos aspectos de la fotografía para poder trabajarlo en las salas. Así, este primer preconceito permite reconocer que, tal como expresan Cambiaso y Frá (2001), el rol docente es una construcción social, personal e interpersonal, antes de que las y los maestras/os se desempeñe como tal, existe una pauta social que lo determina y define de acuerdo con la época y el contexto, si bien cada una/o lo practicará con una modalidad personal, y en interacción con otras/os que intervienen en tal construcción. Según las autoras, el rol se desempeña dentro de un vínculo que se construye en un espacio grupal, y se constituye en mecanismo de asunción y adjudicación.

Por otra parte, en el ejercicio de las prácticas docentes narradas se pueden observar ciertas dinámicas más relacionadas con el rol de las/os maestras/os jardineras/os al ver cómo se conjugan los pilares de la educación inicial

descritos por Soto y Violante (2010), es decir, la centralidad del juego, la multitarea y trabajo en pequeños grupos, la enseñanza centrada en la construcción de escenarios, el principio de globalización- articulación de contenidos, el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, y la conformación de lazos de sostén y confianza con las/os niñas/os.

Estos pilares, que aparecen con mayor o menor centralidad en las actividades, dan cuenta de la identidad propia de la educación inicial y de la misma experiencia de las docentes que inevitablemente las impulsa a variar los agrupamientos, a disponer de situaciones lúdicas (a las cuales las/os niñas/os las transformarán en juego o no), a transformar el territorio compartido en un escenario que, por la misma disposición del espacio y de los materiales, es una intervención que favorece (o limita) el desarrollo de la actividad. El lugar de la multitarea adquiere un valor singular en ambos casos, en la primera experiencia, según relata su autora, permitió un trabajo más personalizado con pocas/os niñas/os a la hora de elaborar sus figuritas personales, mientras que en la segunda, las actividades simultáneas se planteaban y disponían de forma tal de que no sean espacios separados, sino que se pueda conectar lo realizado con otra actividad de forma fluida y flexible (por ejemplo, probar instrumentos, luego llevarlos para grabar en una computadora). Las experiencias muestran que el rol específico, aún con sus misiones y funciones claramente establecidas, se va esbozando desde el perfil de las/os maestras/os jardineras/os a través del cual se orienta la construcción de sus especificidades, de acuerdo con la propia experiencia individual y en forma dialógica con otras/os docentes.

En otra perspectiva, Giroux (1997) propone contemplar a las/os profesoras/es como intelectuales transformativas/os, lo que implica, necesariamente, reconocer la capacidad humana de integrar el pensamiento y la práctica, y poner en relieve el rol de la escuela en la que se introducen y legitiman representaciones sobre las formas de conocimiento, usos sociales

y valores, a partir de la puja de intereses ideológicos y políticos. De acuerdo con la Res. N°355/19, las prácticas de las/os docentes de educación digital deben orientarse en tres direcciones: la elaboración y desarrollo de propuestas didácticas de EDPR; ser agentes multiplicadores que socialicen sus saberes, ofertas de capacitaciones y que participen en colaboración con otras/os docentes para elaborar propuestas áulicas; y la asistencia técnica y gestión de recursos digitales disponibles. A partir de allí, los modos en que se pondrán en práctica tales ejes dependen de la propia cultura escolar de la institución.

Durante el surgimiento de la EDPR como área curricular se elaboran una serie de documentos con orientaciones pedagógicas y colecciones de actividades planificadas que pretenden guiar las prácticas de educación digital y ser un punto de partida mediante el cual se puedan elaborar propuestas didácticas que involucren el área (MECCyT de la Nación, 2019). Las docentes expresan que, al asumir el cargo, indagaron en estos documentos y tomaron algunos aspectos para diseñar las propuestas (como las compartidas en este trabajo), sin limitarse a ellos, más bien adecuándolas a las características particulares de sus instituciones e incorporando sus propias perspectivas político-pedagógicas.

Ahora bien, explorando lo propio del encuentro entre las docentes y los grupos de niñas y niños, es adecuado tomar la mirada que Brailovsky (2020) emplea para pensar la tarea docente siendo arquitectas/os y, complementariamente, siendo anfitrionas/es. La primera, la del arquitecto que proyecta comprometidamente cada paso, prevé cada instante desde una mirada amplia, se imagina y registra todas las respuestas posibles para evitar, tanto como sea posible, la incertidumbre y la inevitable sensación de pérdida del control sobre lo que acontecerá. La segunda figura es la del anfitrión, de quien se prepara afectuosamente para un encuentro sensible con las/os otras/os, aun cuando no se sabe qué deparará del compartir

conversaciones, miradas singulares, juegos o, sencillamente, de habitar, juntas y juntos, este territorio común. Según el autor, se trata de dos partes de un todo que se ponen de manifiesto en simultáneo, o puede tornarse más visible una u otra alternadamente, pues “somos arquitectos porque nos importa usar las herramientas adecuadas, y sabemos que no todo ‘da lo mismo’. Somos anfitriones porque nos importan las relaciones y porque queremos prevenirnos de que las herramientas puedan terminar usándonos a nosotros” (p.88).

Al contemplar imaginariamente el recorrido transitado por la primera docente junto a las/os niñas/os, se puede observar cómo por momentos prevalece la arquitecta que observa una planificación sumamente organizada y detallada al dedillo, ser despeinada por los vientos insospechados, diría Brailovsky (2020), impulsados por la misma iniciativa de las infancias. Luego de unas líneas, reconoce el esfuerzo que le tomó permitirse que transformen la consigna, dejar que el juego de disfrazarse capte la atención y la fotografía quede relegada y, en el permitirse, es donde convivieron tanto la arquitecta, con una planificación que puede flexibilizar, y la anfitriona que habilita la transformación de la actividad y se sumerge en el juego creado espontáneamente. Asimismo, la segunda experiencia muestra un sector desconectado que no surge de lineamientos curriculares, ni de documentos pedagógicos de apoyo, sino de la misma experiencia cotidiana de encontrarse con niñas y niños con diferentes trayectorias escolares e historias personales. Allí, mientras se ejerce de arquitecta, el lado anfitrión se aproxima para diseñar una estructura que le dé la bienvenida a las infancias, permitiendo que el cumplimiento con una lista de contenidos y objetivos específicos del área quede en segundo lugar, al menos momentáneamente, para que la construcción de vínculos de confianza y afecto pueda verse favorecida.

Reflexiones finales

En este trabajo se analizaron las experiencias pedagógicas de dos docentes a través de perspectivas teóricas que permitieron problematizarlas en función de las categorías de análisis propuestas y de las preguntas formuladas. En su desarrollo, se presentó y contextualizó el cargo de las/os profesoras/es de EDPR, con el fin de indagar los desafíos, alcances y vacancias en la construcción de un rol nuevo para la educación inicial.

Las narrativas docentes, junto a los marcos teóricos empleados, dan cuenta de dos procesos dialógicos que se suceden en el desarrollo de propuestas vinculadas a la Educación Digital, Programación y Robótica. Pues, como se vio reflejado, la producción de medios digitales se convierte en una oportunidad sumamente rica que permite, no solo conocer las particularidades del lenguaje específico a producir, sino también del entramado social y cultural que lo reviste de significados. Es decir, tomaron el lenguaje particular de dos portadores -la producción musical y el álbum de figuritas- como objeto de indagación sin separar lo digital de otros aspectos que también lo condicionan. Sin embargo, para poder tomar toda esa complejidad en el proceso de producción, resulta necesario que las niñas y niños hayan explorado y experimentado con el uso de las tecnologías digitales para poner tales habilidades en juego. Ello da luz sobre una aparente dicotomía en el abordaje del área, si la centralidad debe estar puesta en el aprendizaje instrumental del uso tanto del software como del hardware o, por el contrario, en la producción de contenidos digitales que, tal como se refleja en este documento, se trata de procesos vinculados en la tarea de ofrecer experiencias en las cuales las niñas y niños puedan indagar los medios digitales para aproximarse a su comprensión.

Durante la producción de contenidos digitales, la participación en la toma de decisiones se vio determinada por una planificación dada por la docente, en la cual se establecieron ciertos aspectos del contenido digital que fueron

elegidos por las niñas y niños, en tanto que otros quedaron determinados por las educadoras. Considerando que los tiempos institucionales condicionan el diseño y puesta en marcha de las propuestas didácticas, resulta necesario pensarlas de un modo flexible que considere qué aspectos pueden ser pensados por y con las infancias, de forma tal que sus propias experiencias infantiles -y, por tanto, sus procesos creativos- se vean enriquecidos.

El recorrido durante el análisis da cuenta de la necesidad de pensar las prácticas en los jardines de infantes desde una concepción compleja de las tecnologías digitales y su lugar dentro del mundo. El abordaje interdisciplinario y desde propuestas que involucren a otras/os docentes potencia aprendizajes en tanto implique partir de la concepción del pensamiento crítico, es decir, tomando la realidad compleja en la que se circunscribe el objeto de estudio, pues el contexto en el que se encuentra inserto lo condiciona.

Vale la pena considerar que las tecnologías digitales son parte de nuestra cotidianidad al punto que, en ocasiones, la línea que separa lo digital de lo analógico se vuelve difusa. Lejos de posicionarse de un lado o del otro respecto a la exposición de las/os niñas/os, lo que señala esta coyuntura en general, y el análisis realizado en particular, es que el encuentro ya se da, ellas/os emplean dispositivos o ven a otras/os utilizarlos. Si se cuestiona cómo los medios digitales inciden en nuestras vidas desde un determinismo tecnológico que otorga una capacidad fuera de nuestro alcance, es momento de preguntarnos qué sentidos construimos sobre nosotras/os mismas/os, sobre las infancias y sobre la escuela, a partir de las formas de vincularnos con y a través de los medios. Si hemos escuchado ampliamente que éstos transforman las formas en que vivimos y sentimos, que los algoritmos son capaces de conocernos mejor que nosotras/os mismas/os, quizás es momento de considerar las posibilidades que tenemos de cuestionar,

transformar y construir nuevos medios digitales. Particularmente, en lo que concierne a la educación, es momento de ofrecer, a niñas y niños, nuevas perspectivas respecto a su uso.

Si Freire (2006) propone una pedagogía de la pregunta, y si el preguntarnos sobre el mundo (que es un no yo) es una forma liberadora de pensar a la escuela, tal vez sea posible comenzar a interrogar a los medios digitales de forma curiosa y en comunión con otras/os.

Por otra parte, se han explorado las potencialidades del rol de las/os docentes de educación digital, así como los desafíos y las oportunidades con las que se encuentran durante sus prácticas pedagógicas. Al poner en perspectiva el rol, surgen las formas en que se instituye a través de actos administrativos que pretenden ser ampliamente delimitativos. Aun así, con misiones y funciones claras y determinantes, quienes inauguran este perfil lo dotan de significados, tanto en la forma de diseñar los encuentros (estímulos o clases) con las/os niñas/os, como al definir cómo realizarán tareas de gestión de los dispositivos digitales o en las estrategias que utilicen para promover la incorporación del área en propuestas de otros espacios. A su vez, las/os demás docentes participan en esta construcción al definir la distribución horaria o incidencia en demás espacios educativos junto a los equipos de conducción, o en general cuando se construyen idearios sobre lo que debería saber o hacer. Sin embargo, las experiencias dan cuenta de una primacía de la experiencia de haber sido, hasta ese momento, profesoras de educación inicial. El modo en que se diseñan las actividades, con sus espacios, objetos e intervenciones parten de los pilares de la educación inicial para conformar, en un rol que cuenta con ciertas especificidades, un perfil adecuado al Nivel Inicial.

En perspectiva, las experiencias permiten dar luz sobre el impacto positivo que ofrece la inclusión de maestras/os de educación digital, quienes pueden construir y ofrecer experiencias sensibles de conocimiento, indagación y

producción de medios digitales. Resulta interesante preguntarse, luego de analizar cómo las docentes ofrecen propuestas diseñadas desde un entendimiento complejo de los medios digitales y pensadas de forma interdisciplinaria, qué ocurre cuando predominan saberes que no son propios del área ¿Seguirá siendo el encuentro (o el estímulo o la hora) de Educación Digital? Sin lugar a duda, su carácter novedoso requiere que se lo considere en proceso de construcción y fortalecimiento y, seguramente, sus prácticas educativas continúen transformándose y encontrando nuevos caminos para enriquecer las experiencias infantiles.

Lejos de la pretensión de elaborar un manual de la didáctica de la educación digital, o un instructivo para encarar el rol de las/os docentes de educación digital en la educación inicial, se propuso indagar cómo se construyen prácticas educativas sensibles al respecto del área a través de las experiencias en Tierra del Fuego AIAS de quienes circunstancialmente se encontraron con algunas de las preguntas planteadas.

Referencias

- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Novedades Educativas.
- Brailovsky, D., De Angelis, S. y Scaletta Melo, G. (2022) Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. En *Voces de la educación*, número especial, p. 25-51. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/553>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Buckingham, D. (2019) *Repensando la alfabetización digital: La educación en Medios en la era del capitalismo digital*. <https://davidbuckingham.net/education-and-culture/media-education/>
- Cambiaso, P. y Frá, M. J. (2001) Una historia de memorias y olvidos. En Cambiaso, P., Castro, R., Conti, A., Frá, M. J., González Cuberes, M. T., Pulpeiro, S., Román, C. y Gerstenhaber, C. (2001) *La tarea de educar. Sobre el rol, la formación y el trabajo* (39). Novedades Educativas.
- Consejo Federal de Educación (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2006) *El grito manso*. Siglo XXI Editores Argentina. Freire, P. (2021) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (1997) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.

Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica SA.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018) RIED: Referente institucional de Educación Digital. Orientaciones. MECCyT de la Nación. <https://www.educ.ar/recursos/132462/referente-institucional-de-educacion-digital>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019) Colección de actividades "Aprender conectados" para Nivel Inicial, en Educación Digital, Programación y Robótica. MECCyT de la Nación. <https://www.educ.ar/recursos/150309/coleccion-de-actividades-aprender-conectados-para-nivel-inicial-en-educacion-digital-programacion-y-robotica>

Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de Tierra del Fuego AIAS. (2019, 20 de febrero).

Conformación del laboratorio de informática, Misiones y funciones del docente con función maestro del laboratorio de informática escolar (Resolución N°355 del 2019).

Morduchowicz, R. (2003) El sentido de una educación en medios. En *Revista Iberoamericana de Educación*, v.32, mayo-agosto; p.35-47. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21452>

Presidencia de la Nación. (2018, 27 de abril). *Plan Aprender Conectados*. (Decreto N°386 de 2018). Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.

Suárez, D., Dávila, P., Arganani, A., Caressa, Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del IIICE*. N° 6. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. FILO:UBA. <https://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/documentacion-narrativa-de-experiencias-pedagogicas>

Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la educación: carpeta de trabajo*. Universidad Nacional de Quilmes.

Mejora de los aprendizajes a través del desarrollo profesional docente como política educativa para la formación continua en Argentina

Improving Learning through Teacher Professional Development as an Educational Policy for Continuous Teacher Education in Argentina
Melhora da Aprendizagem por meio do Desenvolvimento Profissional Docente como Política Educativa para a Formação Contínua na Argentina

Carina Manchado¹
Cristián Expósito²

Resumen

Este trabajo desarrolla un análisis exhaustivo del marco teórico relacionado con el desarrollo profesional docente (DPD) en el contexto educativo contemporáneo. Mediante una revisión crítica de la literatura y un análisis documental descriptivo no empírico, se examinan conceptos clave y enfoques teóricos que fundamentan la importancia del DPD y su relevancia para mejorar la calidad educativa. La

¹ carinamanchado@gmail.com Colegio San Andrés. Argentina

 <https://orcid.org/0009-0007-7369-767X>

² cdexposito@uncu.edu.ar Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Centro de Investigaciones Cuyo. Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

metodología abordada incluye una búsqueda bibliográfica en bases de datos académicas especializadas, empleando criterios de inclusión y exclusión que garantizan la pertinencia y actualidad de las fuentes analizadas. Se concluye que, a pesar de los avances, aún queda mucho por hacer para cumplir con los objetivos establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26206. Una comprensión adecuada del DPD permite tomar decisiones informadas para introducir nuevas metodologías educativas, lo que fomenta un crecimiento profesional continuo que beneficia tanto a docentes como a estudiantes y mejora la calidad educativa.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente, práctica reflexiva, comunidades de aprendizaje profesional, innovación en formación docente y capacitación docente.

Abstract

This paper provides a comprehensive analysis of the theoretical framework related to Teacher Professional Development (TPD) in the contemporary educational context. Through a critical literature review and a non-empirical, descriptive documentary analysis, it examines key concepts and theoretical approaches that underscore the importance of TPD and its relevance for improving educational quality. The methodology includes a bibliographic search in specialized academic databases, using inclusion and exclusion criteria to ensure the relevance and currency of the sources analyzed. The study concludes that, despite progress, much remains to be done to meet the objectives established in the National Education Law No. 26206. A thorough understanding of TPD enables informed decision-making to introduce new educational methodologies, fostering continuous professional growth that benefits both teachers and students and enhances educational quality.

Keywords: Teacher Professional Development, reflective practice, professional learning communities, innovation in teacher education, teacher training.

Resumo

Este trabalho desenvolve uma análise exaustiva do marco teórico relacionado ao desenvolvimento profissional docente (DPD) no contexto educacional contemporâneo. Por meio de uma revisão crítica da literatura e de uma análise documental descritiva não empírica, são examinados os principais conceitos e abordagens teóricas que fundamentam a importância do DPD e sua relevância para melhorar a qualidade educacional. A metodologia abordada inclui uma

pesquisa bibliográfica em base de dados acadêmicos especializados, utilizando critérios de inclusão e exclusão que garantem a relevância e atualidade das fontes analisadas. Conclui-se que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para cumprir os objetivos estabelecidos na Lei de Educação Nacional nº 26206. Uma compreensão adequada do DPD permite tomar decisões informadas para introducir novas metodologias educacionais, promovendo um crecimiento profesional contínuo que beneficia tanto profesores quanto estudiantes e melhora a qualidade educacional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, prática reflexiva, comunidades de aprendizagem profesional, inovação na formação docente, capacitação docente.

1. Introducción

La educación constituye un pilar fundamental en el desarrollo de una sociedad y la mejora de su calidad está influenciada por una multiplicidad de factores, siendo la formación de los docentes uno de los aspectos críticos (Polanco Monterroso, 2021). A lo largo de los años, las políticas de formación docente, tanto en términos de formación profesional como de formación continua, han adoptado diversos enfoques a lo largo del tiempo, evolucionando en respuesta a distintas necesidades e intereses que han surgido en el contexto político, económico y social (Cruz Pinzón, 2020; Gómez Serés, 2018). Un ejemplo claro de esta evolución radica en la variabilidad de nombres y funciones que la formación continua ha asumido a lo largo de diferentes períodos y bajo distintos gobiernos en Argentina. Capacitación y desarrollo profesional docente, son conceptos asociados a la formación continua de los profesionales de la educación, pero a su vez, se utilizan indistintamente y, en muchas ocasiones, se les atribuye la misma función; provocando confusión sobre lo que comporta su significado y sobre los modos de alcanzar tal desarrollo (Galván Dueñas et al., 2023; Sladogna, 2000). Entender el propósito que las políticas educativas le asignan a la formación continua de los docentes y acercarnos al significado del término,

es de suma importancia para quienes se dedican a la educación, ya que permite tener otra mirada hacia los aprendizajes, hallar nuevas formas de trabajo en las escuelas, reflexionar sobre la propia práctica, construir conocimiento y tener una visión global de la situación educativa (Aguirre-Canales et al., 2021; Badillo Gaona et al., 2014).

Siguiendo el planteo de María Soledad García (1999) y de Cecilia Chan Arceo y Pedro José Canto Herrera (2021) podemos ver que la revisión de la literatura revela cómo algunos autores consideran que el desarrollo profesional abarca tanto el perfeccionamiento como la formación continua, el reciclaje o el entrenamiento, a pesar de que cada uno de estos términos tiene significados distintos. Estas interpretaciones se basan en enfoques teóricos que han ido emergiendo y evolucionando desde la segunda mitad del siglo pasado. Por otro lado, Lea Vezub (2011), sostiene que el desarrollo profesional solo adquiere sentido dentro de ciertas concepciones teóricas que se relacionan con enfoques prácticos o críticos del currículum, una interpretación de la investigación educativa, un perfil del docente como agente curricular y una visión de la escuela como el principal agente de cambio.

Siguiendo con este análisis, Fabián Vitarelli (2015) expone la importancia que tiene para los docentes poder reflexionar sobre sus prácticas de intervención y la importancia de comprender las micro y las macro políticas propias de un tiempo y un espacio determinado.

Sin embargo, más allá del sentido que le asignen a la formación continua; “las reformas educativas reconocen con mayor o menor intensidad el papel que tienen los docentes en su puesta en práctica y desde esta perspectiva se preocupan por realizar actividades dirigidas a ellos” (Aguerrondo, 2002, p. 104).

El objetivo de este documento es identificar las características y métodos del DPD como política educativa para la formación continua, con la intención de proporcionar claridad a quienes deseen investigar sobre el tema. Mediante un análisis documental descriptivo, se busca ofrecer una comprensión adecuada del DPD, lo que permitirá tomar decisiones informadas para introducir nuevas metodologías educativas, que promuevan un crecimiento profesional continuo y beneficioso para docentes y estudiantes, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa.

2. Metodología

2.1. Diseño Metodológico

El presente artículo se basa en un diseño de análisis documental descriptivo no empírico, centrado en un relevamiento exhaustivo y análisis interpretativo de fuentes secundarias. Este diseño es adecuado para un estudio teórico, dado que permite analizar y describir sistemáticamente los enfoques y prácticas en torno al DPD a partir de fuentes bibliográficas y documentos de referencia. La metodología utilizada busca identificar y sintetizar conceptos y tendencias relevantes en la literatura sobre la formación docente, sin recurrir a la recolección de datos empíricos.

2.2. Procedimiento de Búsqueda Bibliográfica

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas y repositorios especializados en ciencias de la educación, como RICONICET, Latindex y Cielo. Para estas búsquedas se emplearon palabras clave como “Desarrollo Profesional Docente”, “práctica reflexiva”, “comunidades de aprendizaje profesional”, “innovación en formación docente” y “capacitación docente”. Además, se utilizaron operadores booleanos (“AND” y “OR”) para precisar la búsqueda y optimizar los resultados obtenidos.

Para asegurar la pertinencia y actualidad de las fuentes, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de Inclusión: Se incluyeron artículos publicados en revistas indexadas, en español, que aborden de manera directa el DPD y las metodologías innovadoras en la formación docente. También se consideraron documentos normativos y de políticas educativas que aporten contexto al análisis.

Criterios de Exclusión: Se excluyeron fuentes sin revisión por pares, estudios empíricos de casos específicos que no fueran generalizables y documentos que no estuvieran directamente relacionados con el DPD.

2.3. Análisis Documental

El análisis documental se llevó a cabo en tres fases:

1. **Revisión exploratoria:** Se realizó una lectura preliminar de las fuentes seleccionadas para identificar los enfoques y modelos predominantes sobre el DPD.
2. **Análisis temático:** En esta fase, se profundizó en los contenidos de cada documento, destacando los aspectos clave de cada enfoque o dispositivo de formación que abordara el DPD.
3. **Categorización y síntesis:** Se sintetizaron los hallazgos en categorías relacionadas con las prácticas innovadoras, enfoques y dispositivos pedagógicos, con el fin de consolidar una visión integral de las tendencias en formación y desarrollo profesional docente.

3. Resultados

3.1. La política educativa en la formación continua

3.1.1. Perspectivas conceptuales

Hablar de política implica considerar múltiples factores, tales como relaciones de poder, disputas ideológicas, intereses comunes, demandas sociales y la estructura organizativa de la sociedad, entre otros aspectos. La variación en el enfoque utilizado para abordar estos aspectos determina el significado atribuido a los términos o la aceptación de sus definiciones (Abrego & Unrein, 2018). En este sentido, las políticas educativas cambian con cada gestión de gobierno, reflejando el enfoque particular hacia la formación docente y la intervención en su desarrollo. Estas políticas son el resultado de la intersección entre teorías educativas, fuerzas sociales, prácticas e intenciones con intereses propios (Vezub, 2013).

Haciendo una revisión de otras investigaciones relacionadas con el tema tratado en el presente escrito, Maizón (2019) realiza un recorrido histórico sobre las características que ha adoptado la formación continua de los docentes en diferentes momentos y plantea que el Estado, de manera explícita o implícita, determina la concepción del docente según su intencionalidad.

La formación continua de los docentes, promovida por el gobierno escolar, se ha llevado a cabo durante mucho tiempo como una forma de entrenamiento técnico-individual, utilizando los cursos y capacitaciones como herramienta principal, con el objetivo exclusivo de mejorar el desempeño de los docentes (Galván Dueñas et al., 2023).

La mera obtención de un título por parte de un docente no es suficiente, se requiere además una continua capacitación que le permita mantenerse al día en los avances científicos y tecnológicos, los nuevos enfoques educativos, las metodologías innovadoras y las nuevas formas de trabajo (Herdoiza, 2004).

Es importante destacar que esta capacitación no debe concebirse únicamente como una acumulación de cursos para obtener puntaje, ni como la mera adquisición de conocimientos para el desarrollo individual. Por el contrario, la capacitación debe transformarse en una herramienta efectiva para los docentes, cuyos aprendizajes deben integrarse con los procesos reales y cotidianos de sus prácticas. De esta manera, podrán abordar de manera colaborativa, junto con otros colegas, los desafíos que surjan en el contexto escolar diario (Stigliano, 2018; Tenti Fanfani, 2005).

A lo largo del tiempo, han surgido dos enfoques distintos en relación con la formación docente: uno de naturaleza tradicional, que concibe el perfeccionamiento como acciones destinadas a subsanar las deficiencias de los docentes en respuesta a las necesidades actuales; y otro enfoque más contemporáneo, que considera la formación como un proceso continuo a lo largo de toda la carrera docente, enfocado en el desarrollo profesional de manera integral (Ruiz Bohórquez & Quiceno Sosa, 2022; Vaillant, 2009).

3.1.2. Perspectiva legal

Los enfoques o perspectivas divergentes en consideración se pueden apreciar claramente en las últimas dos leyes de educación argentina. La Ley 24195 “Federal de Educación”, sancionada en abril de 1993 y derogada en el año 2006, adoptaba un enfoque más tradicional al establecer el derecho a la capacitación, actualización y nueva formación en servicio, así como el deber de los docentes de formarse y actualizarse de forma permanente (art. 46, inc. i, y art. 47, inc. d).

Desde la perspectiva más actualizada, la Ley 26206 de “Educación Nacional”, sancionada en el año 2006, establece como uno de los objetivos de la formación continua, “Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de

enseñanza” (art.73, inc. d). Con este propósito, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se encarga de proporcionar capacitación gratuita y permanente a los docentes en todo el país. Este organismo ha adoptado un enfoque sistémico, orientado a comprender el sistema en su totalidad (Lombardi & Abrile de Vollmer, 2009), mientras que el Consejo Federal de Educación es el responsable de definir las áreas prioritarias de formación continua y desarrollo profesional como una actividad constante (Feldfeber, 2020).

Como se puede observar, en la Ley 24195 (1993) “Federal de Educación” se emplean los términos: «capacitación, actualización, formación en servicio»; mientras que, en la Ley de “Educación Nacional” N° 26206 (2006), se hace referencia únicamente al término «desarrollo profesional docente».

3.1.3. Enfoques en la Formación Docente

Durante los años 90 se planteó en Argentina una clasificación de enfoques que implicaba un modelo de perfeccionamiento carencial-remedial-instrumental, el cual se basaba en la idea de un docente carente de conocimientos y herramientas adecuadas para la enseñanza. Este modelo estaba diseñado principalmente para suplir las carencias de la formación inicial y sostenía que la teoría y la práctica se producían de manera vertical y directa, asumiendo que una vez que los docentes adquirían la teoría, la llevaban directamente a sus aulas (Vezub, 2013). En este enfoque, el rol del docente se caracterizaba por una actitud de escucha principalmente asimilativa y/o aplicativa, con un apego a los programas y los contenidos ya definidos por el gobierno escolar (Nieto Cano & Alfageme González, 2017).

Un ejemplo de este enfoque se manifiesta en la década de los 90, período marcado por importantes cambios a nivel político, económico y social a nivel global (Jofré & Expósito, 2021). Durante este contexto, se llevó a cabo una reforma educativa generalizada, en la cual las políticas de formación se

dirigieron principalmente hacia el perfeccionamiento de los docentes. Esto se debía a la necesidad de adaptarse a los nuevos contenidos requeridos para una nueva configuración escolar (Alliaud, 2012).

Los cursos se convirtieron en el formato principal utilizado para capacitar de manera masiva a los docentes en ejercicio. Un ejemplo destacado de esta práctica fue la instauración de la Red Federal de Formación Docente Continua, que agrupaba a diversas instituciones educativas de todo el país. Esta red tenía como objetivo proporcionar formación, perfeccionamiento y actualización tanto al personal docente como no docente del sistema educativo (Manzo, 2019; Valdez, 2008).

Este método de capacitación masiva atrajo a más de 650.000 docentes, pero sus detractores argumentaron que se enfocaba principalmente en los intereses individuales de los pedagogos en lugar de abordar las necesidades e intereses más amplios de las instituciones educativas (Bentancur, 2008). Las políticas de profesionalización de los años 90 se implementaron desde un modelo propiamente instrumental del conocimiento, ya que se enfocaron en las deficiencias que presentaba la formación de los docentes (Feldfeber, 2020).

Según el informe elaborado por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (Resolución 251, 2005): “en los 90 la capacitación se utilizó como estrategia privilegiada para garantizar el cambio curricular en los distintos niveles del sistema educativo” (p. 24). A su vez, la formación docente en servicio fue concebida como una serie de acciones limitadas en su duración y contexto específico, con un rol utilitario dirigido a comunicar e implementar los cambios acordados por el sistema (Santillán, 2020).

Durante ese período, uno de los conceptos que se popularizó para describir estas actividades fue el de «capacitación», el cual se asociaba estrechamente con las oportunidades de promoción laboral “Esto provocó que los docentes

realizaran cursos, por obtener puntaje, a veces sin conexión alguna o alejados de su práctica laboral. La capacitación adoptó así un rasgo individualista, sin trabajo conjunto de docentes, ni contemplación de dimensiones institucionales” (Pogré et al., 2004, p. 36).

Para ilustrar este enfoque instrumental, típicamente asociado con un paradigma más tradicional, se emplean modalidades de formación estandarizadas como cursos, talleres didácticos y seminarios temáticos, así como también formas de educación a distancia. Además, se suman los eventos como conferencias, jornadas, congresos y encuentros, así como actividades relacionadas con el autoaprendizaje y el desarrollo individual (Nieto Cano & Alfageme González, 2017).

En contraposición al modelo instrumental del perfeccionamiento, está el enfoque que se basa en la teoría crítica y se centra en el desarrollo. Este enfoque conceptualiza la formación docente como un proceso continuo y de largo plazo que promueve la autonomía del individuo (Vezub, 2013). Este modelo se opone a la concepción tradicional de concebir el futuro; pues, en las sociedades contemporáneas, el conocimiento desempeña un papel fundamental, dando lugar a nuevas perspectivas y comprensiones de la realidad (Aguerrondo, 1996). Esta nueva manera de pensar la formación continua, está orientada a la actividad permanente, articulada con la práctica en los diferentes contextos laborales y teniendo en cuenta necesidades, intereses y problemas de la enseñanza y el aprendizaje (Feldfeber, 2020).

4. Desarrollo profesional docente

4.1. Hacia una Formación Integral y Colaborativa en el Contexto Educativo Contemporáneo

En la actualidad, considerar que el aprendizaje profesional puede limitarse a enfoques tradicionales y aislados resulta demasiado simplista (Aguerrondo, 2002). Como se ha mencionado previamente, en las sociedades

contemporáneas, el conocimiento desempeña un papel fundamental, lo que conlleva cambios acelerados, “estas transformaciones generan enormes desafíos para el trabajo de enseñar y llevan indefectiblemente a repensar el proceso de formación de los docentes para que estén mejor preparados al momento de enfrentar los desafíos actuales de la transmisión cultural” (Delich, 2017, p. 143).

Es fundamental que los docentes, investigadores y responsables políticos en el ámbito educativo comprendan claramente los elementos del desarrollo profesional. Esto les permitirá acceder a una formación integral que mejore la calidad de la enseñanza y fomente un aprendizaje más profundo en los estudiantes. Esta comprensión sólida conduce no solo a mejoras dentro de la institución educativa, sino también a impactos positivos más amplios en la sociedad (Darling Hammond et al., 2017).

En este sentido, el término que mejor refleja las demandas actuales y las necesidades de los docentes es el de Desarrollo Profesional Docente (DPD), debido a que “abarca mayor variedad de sentidos y, a su vez, recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera” (Terigi, 2010, pp. 5–6).

El desarrollo profesional docente capacita al profesorado para afrontar desafíos, encontrar soluciones y diseñar acciones mediante un pensamiento compartido. Esto fomenta una relación horizontal y colaborativa entre docentes y expertos, que revalora los saberes derivados de la acción y la experiencia. Trabajando en comunidades, reflexionando sobre su práctica y aprovechando la teoría y la investigación educativa, los docentes construyen conocimiento para impulsar su propio desarrollo profesional (Vezub, 2011, 2013).

Un dispositivo de formación debe procurar crear situaciones experimentales que faciliten la modificación de los sujetos mediante la interacción. Esto implica adquirir posiciones y modos de acción que les permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes y apropiarse de nuevos conocimientos sobre la realidad externa, sobre los demás y sobre sí mismos. El intercambio y la confrontación entre pares desempeñan un papel crucial en la facilitación de procesos reflexivos (Anijovich & Capelletti, 2018).

4.2. Prácticas innovadoras en el Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional puede abarcar una variedad de actividades, entre las que se incluyen los ateneos pedagógicos basados en casos, en los cuales se analiza y reflexiona sobre la propia práctica y la de otros profesionales. A partir de este proceso, pueden surgir propuestas de intervención que buscan generar transformaciones significativas (de Morais Melo et al., 2018; Lombardi & Abrile de Vollmer, 2009).

Otra de las herramientas innovadoras que fomenta el DPD es la práctica reflexiva, la cual integra tanto el conocimiento teórico como el práctico. Esta afirmación se respalda en los hallazgos de diversas investigaciones experimentales a nivel internacional, que evidencian cómo la reflexión sobre la práctica individual y/o colectiva contribuye a la generación de conocimiento profesional (Domingo, 2021). Además, otra estrategia para alcanzar DPD son las comunidades de aprendizaje profesional, en las cuales los docentes se congregan de forma informal para investigar sobre su propia práctica, identificar sus necesidades de formación, reflexionar y colaborar en la toma de decisiones para mejorar su desempeño en las aulas (Calvo, 2014).

Es importante destacar que las comunidades de aprendizaje han sido definidas de diversas maneras, pero todas comparten un rasgo común: constituyen un proceso de reflexión crítica y creativa, que surge de las necesidades e intereses compartidos por los docentes en su quehacer diario

y que está directamente relacionado con la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Fuentes Triviño, 2021).

En términos generales, existe una tendencia a demostrar que las comunidades de aprendizaje favorecen el DPD, siendo el aspecto comunitario y el compromiso mutuo, una característica relevante de estas comunidades (Vaillant, 2019).

El DPD engloba todas las instancias de aprendizaje, ya sean naturales o deliberadamente planeadas, con el propósito de brindar beneficios directos o indirectos tanto a individuos como a grupos y establecimientos educativos, contribuyendo de esta manera a la mejora de la calidad de la enseñanza dentro del aula. Constituye un proceso mediante el cual, tanto de forma individual como colaborativa, el personal docente revisa, renueva y amplía su compromiso como agentes de cambio dentro del marco ético de la educación. Asimismo, implica la adquisición y el desarrollo crítico de conocimientos, habilidades e inteligencia emocional esenciales para una reflexión, planificación y práctica profesional adecuadas en la interacción con estudiantes y colegas en todas las etapas de su carrera en la enseñanza (Day, 2005).

4.3. Reflexiones sobre enfoques, dispositivos y prácticas pedagógicas

Vezub (2013) sostiene que la distinción entre enfoques y dispositivos no es siempre clara, ya que un enfoque puede utilizar varios dispositivos que suelen asociarse a un modelo específico. Por ejemplo, la capacitación se ha vinculado principalmente al modelo instrumental, pero también puede ser desarrollada desde un enfoque basado en una teoría socio-crítica.

Además, las tendencias actuales en formación continua no menosprecian la capacitación, sino que valoran el conocimiento y la experiencia docente. El objetivo es realizar actividades reflexivas en colaboración sobre las prácticas

pedagógicas. De esta manera, la formación continua centrada en el desarrollo profesional capacita a los docentes para enfrentar desafíos, buscar soluciones, reflexionar sobre su práctica y diseñar acciones a través del trabajo compartido (Vaillant, 2019; Vezub, 2013).

En este mismo sentido Nieto Cano y Alfageme González (2017), llevaron a cabo un análisis exhaustivo de las distintas modalidades de oferta formativa disponibles. Los hallazgos revelaron que, a pesar de la diversidad de enfoques y experiencias presentes en la formación, su efectividad radica en su capacidad para adaptarse de manera flexible a las necesidades e intereses individuales de los educadores. Además, se encontró que la formación resulta más beneficiosa cuando logra incidir positivamente en el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas de los docentes y en el avance académico de sus estudiantes. Este enfoque adaptable y orientado a resultados resalta la importancia de diseñar programas formativos que sean pertinentes y relevantes para la realidad específica de cada educador y su entorno educativo.

A pesar de que numerosas investigaciones sugieren que los enfoques tradicionales están desfasados, aún persisten estas características tanto en los docentes como en las instituciones escolares (Vaillant, 2019). Además, se resalta que la realización efectiva DPD requiere la presencia de factores clave, como el tiempo, las oportunidades de aprendizaje colaborativo dentro y fuera de la escuela, y el apoyo constante del equipo directivo. La carencia de alguno de estos elementos disminuye la probabilidad de lograr un DPD efectivo (Day, 2005; Vaillant, 2019).

En este sentido, los docentes desempeñan un papel fundamental en el ámbito educativo. Para que se produzca una transformación significativa, es crucial que ejerzan como profesionales críticos y reflexivos respecto a su propia práctica, en lugar de limitarse a ser meros transmisores de

conocimientos. A pesar de ello, en la mayoría de los casos, prevalece aún el modelo tradicional de enseñanza (Domingo, 2021).

5. Conclusión

Las políticas educativas surgen como respuesta a diversos factores como el momento histórico, las tradiciones, las creencias, las demandas económicas y las necesidades educativas. Sin embargo, un aspecto crucial a considerar en su formulación son los docentes, quienes tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora del sistema educativo (Fullan, 1993).

El presente trabajo pretende ofrecer una mayor comprensión sobre el enfoque que las políticas educativas otorgan a la formación continua de los docentes, a través de un análisis heurístico de diversas obras. Es necesario dejar claro que la manera en que se diseñan y estructuran estas políticas influye significativamente en la conceptualización y características que se espera que tenga el docente ideal según los objetivos y prioridades educativas establecidas.

Un aporte adicional de gran relevancia se vincula con el análisis del DPD, lo que ha llevado a la conclusión de que aún hay un largo camino por recorrer para cumplir con lo establecido en nuestra Ley 26206 (2006) de “Educación Nacional”. La experiencia misma y la realidad observada en las escuelas evidencian lo lejos que están las instituciones educativas de brindar los espacios y el tiempo necesarios para un desarrollo profesional apropiado.

Esta afirmación sugiere que, comprender correctamente qué implica el DPD, permite a los profesionales de la educación tomar decisiones informadas sobre cómo promover este desarrollo. Dicha comprensión facilita la introducción de nuevas metodologías educativas en las instituciones, lo que contribuye a un crecimiento profesional continuo y beneficioso tanto para

los docentes como para los estudiantes, ayudando a mejorar la calidad general de la educación.

Para finalizar, es importante comprender que: Las formas tradicionales de enseñanza se enfrentan a nuevos desafíos debido a los cambios en la sociedad y en los estudiantes. Si bien han surgido más lugares para aprender, nuevas formas de acceder a la información y mayores oportunidades de intercambio y comunicación, los objetivos educativos, la organización de la enseñanza y las condiciones de trabajo de los profesores han experimentado pocos cambios significativos al respecto.

6. Referencias

Abrego, L., & Unrein, R. (2018). La política educativa como política de sentidos. Una propuesta de abordaje analítico. *Hologramática*, 36(2), 120–131. <https://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=2083&tipo=A&sid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Ver>

Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.

Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. *Conferencia "El Desempeño de Maestros En América Latina y El Caribe: Nuevas Prioridades" Brasil, Brasilia, 10-12 de Julio de 2002.*, 97–144. http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%20b3%20Permanent/Educaci%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf

Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdiana*, 15(2), 101–111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>

Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 6, 197–214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8028225>

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio: posibilidades y limitaciones. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 28(1), 75–92. <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/8590>

Badillo Gaona, M., Torres Rivera, A. D., & Olea Deserti, E. (2014). Competencias para la práctica docente formación profesional, competente e impulsor del desarrollo. *Mercados y Negocios*, 15(2), 149. <https://doi.org/10.32870/MYN.V0I30.5276>

Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay: racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Ediciones de la Banda Oriental. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/3268>

- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In UNESCO-OREALC (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112–152). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>
- Chan Arceo, C., & Canto Herrera, P. J. (2021). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 0(25.1), 231–250. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5843
- Cruz Pinzón, M. del C. (2020). Formación continua del docente como factor de la calidad educativa universitaria. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 73–79. <https://doi.org/10.46734/REVICIEN TIFICA.V3I1.21>
- Darling Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Desarrollo Profesional Docente Efectivo*. Learning Policy Institute. <https://ifdcvm-slu.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/Desarrollo-Profesional-Docente-Efectivo.pdf>
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ediciones.
- de Morais Melo, S., Barcia, M., & González Refojo, S. (2018). Los ateneos en la formación de profesores y maestros. *Jornadas Sobre Las Prácticas de Enseñanza En La Formación Docente (3/2018)*. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2230>
- Delich, A. (2017). En las Aulas. In E. Levy Yeyati (Ed.), *100 políticas para la Argentina del 2030*. Ciudad de Lectores. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31738/1/ICS_AMalamud_Division de Buenos Aires_CLI.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31738/1/ICS_AMalamud_Division%20de%20Buenos%20Aires_CLI.pdf)
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1–22. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/13499>
- Feldfeber, M. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a Partir del Cambio de Siglo: Del Desarrollo Profesional al Docente “Global.” *Sisyphus: Journal of Education*, 8(1), 79–102. <https://doi.org/10.25749/sis.19198>
- Fuentes Triviño, P. A. (2021). *Análisis de las experiencias de trabajo colaborativo que presentan docentes de establecimientos municipales y Servicios Locales de Educación del país en su Evaluación Docente* [Tesis de Magíster]. [https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/63187/Tesis de Magister_Trabajo colaborativo_Pamela Fuentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/63187/Tesis%20de%20Magister_Trabajo%20colaborativo_Pamela%20Fuentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203059005>
- Galván Dueñas, F. de M., Huaylinos Bustamante, F., & Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3210>
- García Gómez, M. S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175–187. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/67616>
- Gómez Serés, M. V. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces De La Educación*, 3(5), 91–103. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/95>

- Herdoiza, M. (2004). *Capacitación Docente* (Strengthen). Gobierno de El Salvador. http://solicitudesenlinea.educacion.gob.ec/PDF/0105623375_36_28062016-092649_requisitos_1.pdf
- Jofré, A. R., & Expósito, C. D. (2021). Implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206: motivos que impulsaron su sanción. *Itinerarios Educativos*, 15, 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8330092&info=resumen&idioma=ENG>
- Ley 24195. (1993). *Federal de Educación (derogada)*. Boletín Nacional. 05 de mayo de 1993. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>
- Ley 26206. (2006). *de Educación Nacional*. Boletín Oficial del Estado, 28. 14 de diciembre de 2006. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Lombardi, G., & Abrile de Vollmer, M. I. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59–66). OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Reformas-Educativas/2009-Metas-Aprendizaje-Profesional-Docente.pdf>
- Maizon, A. (2019, January 1). *Breve reseña del desarrollo de la formación docente en servicio*. Academia. https://www.academia.edu/41014580/Breve_reseña_del_desarrollo_de_la_formación_docente_en_servicio
- Manzo, A. (2019). El programa de formación permanente de docentes (PNFP): Una política de formación de docentes continua. *Hologramática*, 31(3), 99–114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7200957>
- Nieto Cano, J. M., & Alfageme González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 21(3), 63–81. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48721>
- Pogré, P., Allevalo, C., & Gawiansky, C. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Documento de OEI. https://cges-infnd.mendoza.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/40/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf
- Polanco Monterroso, J. D. (2021). Políticas educativas, formación docente y su incidencia en la calidad educativa. *Revista Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 8(1), 117–132. <https://doi.org/10.37533/CUNSURORI.V8I1.65>
- Resolución 251. (2005). *Encomienda al MECyT la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFDF)*. Consejo Federal de Cultura y Educación. <https://des-cat.infnd.edu.ar/sitio/legislacion-nacional-y-federal-del-sistema-formador/>
- Ruiz Bohórquez, M. A., & Quiceno Sosa, E. C. (2022). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente. *Revista Sinergia*, 1(12), 46–60. <http://190.71.63.135/ojs/index.php/Revistasinergia/article/view/174>
- Santillán, C. (2020). *Tramas y sentidos en torno a las políticas públicas de formación docente continua en Argentina durante el período 2007-2015. –el INFDF como política de gubernamentalidad* [Tesis de Maestría]. <https://repositorio.flacoandes.edu.ec/bitstream/10469/16778/2/TFLACSO-2020CS.pdf>
- Sladogna, M. G. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia de Argentina. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 109–134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2122870>

- Stigliano, D. E. (2018). Desarrollo social, políticas públicas y carrera docente en la república argentina. Presente y futuro de la formación docente continua. *Journal of Supranational Policies of Education*, 8, 37–50. <https://doi.org/10.15366/JOSPOE2018.8.003>
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente : análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3076>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_12.pdf
- Vaillant, D. E. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29–38). OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Reformas-Educativas/2009-Metas-Aprendizaje-Profesional-Docente.pdf>
- Vaillant, D. E. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87–106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>
- Valdez, N. L. (2008). *Concepción del desarrollo profesional y profesionalización docente de la Red Federal de Formación Docente Continua de Salta (Argentina). Un estudio de casos (1993-2005)* [Tesis Doctoral]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130949&info=resumen&idioma=SPA>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, 30, 103–124. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Towards a pedagogy of teacher professional development. Models of continuing education and teachers' needs for training. *Páginas de Educación*, 6(1), 97–124. <https://doi.org/10.22235/PE.V6I1.535>
- Vitarelli, F. M. (2015). La formación docente inicial y continua en Argentina: Un sistema en movimiento. In M. E. Ortiz, C. Crespo Burgos, E. Ish, & E. Fabara Garzón (Eds.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina* (pp. 65–81). Editorial Universitaria Abya-Yala. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11026>