



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA

SECRETARÍA ACADÉMICA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**Prácticas de enseñanza con tecnologías digitales en la Licenciatura en
Educación a distancia de la Universidad Nacional de Rafaela**

Línea temática: Análisis Institucional y Construcción de Subjetividades

Docentes a cargo: Carolina Cravero, Mariel Bufarini, Cecilia Dionisio e Irene Macera

Autora: Constanza Daniela Bosch Alessio

Fecha de entrega: Agosto 2026

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final se pregunta por las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales que despliegan las y los docentes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) en su modalidad a distancia. El interés por este tema surge de la propia trayectoria de la autora como estudiante de esa carrera, condición que la coloca en una posición peculiar respecto de su objeto: quien investiga forma parte del mismo dispositivo formativo cuyas prácticas se propone analizar. Esa posición, lejos de constituir una dificultad a sanear, se asume aquí como punto de partida que exige explicitación y trabajo metodológico, cuestión que se retoma en el primer capítulo. Por otro lado, la elección por este objeto de estudio emerge de la preocupación de la autora por la tecnología educativa, un campo disciplinar en el que se viene formando desde hace algún tiempo.

Los interrogantes que orientan la indagación pueden formularse del siguiente modo: ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza con tecnologías digitales sostienen las y los docentes de la UNRAF? ¿Qué factores inciden en la homogeneidad o heterogeneidad de su naturaleza? ¿Qué entornos, herramientas, aplicaciones integran en sus estrategias didácticas? ¿Qué tipo de trabajo con el conocimiento propician? ¿Qué saberes en relación a tecnologías digitales se ponen en juego? ¿Qué tipo de formación o capacitación en tecnologías han recibido las y los docentes y cómo impacta en sus prácticas? ¿Qué desafíos enfrentan al integrar tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza? ¿Qué concepciones en torno a la Educación a Distancia y a las/os estudiantes de la modalidad sostienen? ¿Qué supuestos en relación a los aprendizajes en este marco sustentan sus decisiones? ¿Cómo influyen estas concepciones en el diseño de las actividades e instancias evaluativas y en el tipo de interacción con las y los estudiantes? ¿Cómo se integra la retroalimentación de las y los estudiantes en la mejora de sus prácticas tecnopedagógicas?

Nuestro punto de partida asume que las decisiones didácticas que forman parte del diseño tecnopedagógico ponen de manifiesto los supuestos que la y los docentes tienen en relación al modo en que los y las estudiantes aprenden en la modalidad a distancia.

La elección de este tema se funda, en primer lugar, teóricamente. Tal como se desarrolla en profundidad en el segundo capítulo, la literatura especializada ha estudiado con amplitud la relación entre subjetividades y tecnologías digitales en infancias y juventudes, pero resulta comparativamente escasa cuando el sujeto en cuestión es un docente adulto que enseña a otros docentes en ejercicio. Esa asimetría en la producción de conocimiento constituye, en sí misma, una justificación del recorte elegido. A la vez, la modalidad a distancia introduce una condición que la bibliografía sobre prácticas de enseñanza con tecnologías no siempre contempla: la no coincidencia espacial y temporal entre quien enseña y quien aprende, que reorganiza los soportes clásicos de la relación pedagógica.

La fundamentación metodológica de esta elección remite a una perspectiva interpretativa, de matriz socioantropológica, que concibe la práctica docente como una construcción social susceptible de ser indagada en sus sentidos antes que evaluada en su eficacia. Esta opción epistemológica, que se explicita con mayor detalle en el capítulo siguiente, orienta tanto la selección de categorías teóricas como el modo en que se plantea la relación entre quien investiga y quienes son investigados.

El trabajo se organiza en dos capítulos centrales y un apartado de reflexiones finales. El primer capítulo aborda la práctica docente como objeto de reflexión, realizando un análisis crítico de esa práctica en relación con el tema de interés, a partir de la bibliografía de formación básica de la carrera. El segundo capítulo se divide en dos apartados: el primero describe el ámbito institucional y los sujetos de la práctica que se analiza; el segundo desarrolla el marco teórico específico, construido a partir de la bibliografía correspondiente a la línea de Análisis Institucional y Construcción de Subjetividades y de bibliografía académica complementaria. El trabajo cierra con una síntesis de las principales ideas desarrolladas y las conclusiones que de ellas se derivan.

Capítulo I. La práctica docente como objeto de reflexión

Construir la práctica docente como objeto de investigación exige, en primer lugar, una decisión conceptual: precisar qué se entiende por práctica docente y qué relación guarda esa noción con la de práctica de la enseñanza, términos que la bibliografía suele emplear como sinónimos pero que designan objetos de distinta

amplitud. Esta precisión no es un ejercicio meramente terminológico: de ella depende el recorte que este trabajo realiza sobre su propio objeto.

Achilli (1986) construye la noción de práctica docente desde los saberes que los propios maestros y maestras elaboran sobre su trabajo, en el marco de dispositivos de coinvestigación como el Taller de Educadores. Su aporte central consiste en desplazar el foco desde las prescripciones normativas hacia el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas mediante las cuales quienes enseñan construyen y significan su tarea. La práctica docente comprende, en esta acepción, no sólo el acto de enseñar sino también las condiciones institucionales, laborales y sociohistóricas en que ese acto se despliega. Se trata, en otras palabras, de una categoría amplia que excede el aula y que remite a la trama social e institucional en que la enseñanza se inscribe.

Edelstein y Coria (1995) delimitan, en cambio, un recorte más específico: las prácticas de la enseñanza como configuración didáctica singular, susceptible de ser analizada en su lógica interna. Edelstein (2000) desarrolla la noción de análisis didáctico como herramienta para la reflexión crítica sobre esas prácticas, y señala un punto que resulta central para este trabajo: el análisis requiere una toma de distancia que no es espontánea sino construida, y la reflexión sobre la propia práctica no se produce por introspección sino que demanda mediaciones teóricas y colectivas. Esta afirmación tensiona cualquier abordaje que suponga que basta con observar o con preguntar para acceder a los sentidos de una práctica: esos sentidos deben ser contruidos analíticamente, y esa construcción es en sí misma un trabajo teórico.

A partir de esta distinción, el presente trabajo adopta una delimitación deliberada de su objeto. Se indagan las prácticas de enseñanza de las y los docentes de la Licenciatura, entendidas como el conjunto de decisiones didácticas que configuran sus propuestas con tecnologías digitales, pero se las inscribe en el marco más amplio de la práctica docente, atendiendo a las condiciones institucionales de la modalidad a distancia, a las trayectorias formativas de quienes enseñan y a los sentidos que ellas y ellos atribuyen a su tarea. El recorte es el de la enseñanza; el encuadre comprensivo es el de la práctica docente.

Esta decisión conceptual se sostiene, además, en un argumento metodológico. Rockwell (1985) sostiene la relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela, en tanto permite acceder a la lógica de las prácticas cotidianas por sobre

las prescripciones que las regulan formalmente. Ogbu (1995), por su parte, propone una aproximación a la etnografía escolar en múltiples niveles, que articula lo que ocurre en el aula con procesos institucionales y sociales de mayor escala. Ambos aportes resultan pertinentes para este trabajo en la medida en que las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales que aquí se analizan no pueden comprenderse aisladas de las condiciones institucionales, laborales y formativas en que se producen: una decisión didáctica —qué entorno virtual utilizar, cómo diseñar una retroalimentación, qué grado de sincronía proponer— no es reductible a una elección técnica individual, sino que remite a una trama de determinaciones institucionales que la etnografía multinivel permite iluminar.

Souto (2021) aporta a esta discusión una advertencia particularmente relevante para el tema de este trabajo, al señalar las tensiones y alternativas que atraviesan la formación en las prácticas. Esa formación no constituye un proceso lineal ni homogéneo, sino un campo atravesado por sentidos en disputa, en el que conviven modelos formativos heredados con las demandas que las transformaciones contemporáneas —entre ellas, la incorporación de tecnologías digitales y el pasaje a modalidades de cursado no presenciales— imponen sobre la tarea de enseñar. Esta tensión resulta especialmente visible en experiencias de transformación institucional reciente: Brener y Nanfara (2021) y Castro y Martino (2021) documentan, desde perspectivas complementarias, cómo la pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones educativas a reconfigurar de manera abrupta sus formas de trabajo, evidenciando tanto continuidades como rupturas en las prácticas docentes. Si bien esos trabajos no refieren específicamente al nivel superior ni a la educación a distancia como modalidad estructural —sino a la irrupción excepcional de la virtualidad en instituciones de cursado presencial—, permiten pensar un antecedente relevante: la transición hacia la enseñanza mediada por tecnologías no es un proceso neutro ni exclusivamente técnico, sino que reorganiza sentidos, rutinas y saberes docentes previamente sedimentados.

Esta cuestión adquiere una dimensión particular cuando se atiende a que, en el caso de la Licenciatura en Educación de la UNRaf, la modalidad a distancia no constituye una adaptación de emergencia sino una decisión institucional sostenida en el tiempo, dirigida además a un estudiantado compuesto por docentes en ejercicio. Este dato reintroduce con fuerza la pregunta por la reflexividad. Guber (2001) sitúa la reflexividad como condición constitutiva del trabajo etnográfico: quien

investiga no accede a un campo neutro, sino que sus propios esquemas perceptivos, su trayectoria y su posición intervienen activamente en la construcción del dato. En esta investigación esa condición general adquiere una forma particular y exige ser explicitada: quien indaga es, a la vez, estudiante de la carrera cuyas prácticas de enseñanza constituyen el objeto de estudio. Esta posición no invalida la indagación —ninguna posición de enunciación lo hace por sí misma—, pero exige un trabajo de vigilancia epistemológica constante, que no puede resolverse de una vez sino que debe sostenerse a lo largo de todo el proceso de investigación, particularmente en las instancias de trabajo de campo y de análisis.

En este sentido, cabe retomar una advertencia formulada por Castells (2023) en el marco de las Jornadas de Investigación de la propia Licenciatura, que resulta especialmente pertinente para encuadrar el análisis crítico que este trabajo se propone. Castells señala el riesgo de emitir juicios apresurados sobre las prácticas de las y los docentes a partir de observaciones escasas y sin conocer sus historias ni las condiciones concretas de su trabajo, y califica esa operación como una falta de rigor y de respeto hacia quienes son observados. El análisis crítico que se despliega en este trabajo asume esa advertencia como criterio metodológico: la crítica que aquí se ejerce no se dirige a evaluar el desempeño individual de las y los docentes, sino a comprender las condiciones —institucionales, formativas, laborales— que hacen posibles o dificultan determinadas prácticas de enseñanza con tecnologías digitales. Se trata, en última instancia, de una crítica de las condiciones de posibilidad de la práctica, no un juicio sobre quienes la llevan adelante.

Capítulo II

II.a. Ámbito de la práctica

La Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) fue creada el 3 de diciembre de 2014 mediante la Ley Nacional N.º 27.062, en un contexto de ampliación de las instituciones universitarias argentinas (Dionisio, Silva y Abraham, 2019). Rafaela está ubicada en el centro oeste de la provincia de Santa Fe y constituye su tercera ciudad más poblada. Fue fundada en 1881 a partir del asentamiento de colonias de origen privado que buscaban aprovechar sus condiciones climáticas y de suelo fértil

para su inserción en el modelo agroexportador (Zenklusen y Villalba, 2023). Su área circundante cuenta actualmente con una población superior a las 520.000 personas, caracterizada por un perfil socioeconómico basado en actividades productivas impulsadas por el emprendimiento, la innovación y el crecimiento de pequeñas y medianas empresas industriales y agropecuarias, integradas a través de una amplia red de instituciones públicas y privadas. Este tejido productivo e institucional genera una alta demanda de profesionales con formación universitaria en el ámbito local (UNRaf, 2024).

Durante 2015 la UNRaf inició su etapa de organización bajo la dirección del Doctor Oscar Madoery como Rector organizador y, tras un convenio con la Universidad Tecnológica Nacional local, comenzó sus actividades en 2016 con las Licenciaturas en Relaciones del Trabajo, en Diseño Industrial y en Medios Audiovisuales y Digitales. En su segundo año amplió la oferta con dos ciclos de complementación curricular —en Industrias Alimentarias y en Educación— y con la Licenciatura en Producción de Videojuegos y Entretenimiento Digital. La primera Asamblea Universitaria, celebrada en septiembre de 2017, dio inicio a la vida institucional plena de la universidad, con la participación de todos los órganos de cogobierno. Ese mismo año se creó el Centro de Investigación y Transferencia (CIT) y se inauguró, en 2018, Ediciones UNRaf, el sello editorial de la casa de estudios.

La pandemia de COVID-19, durante 2020, impuso restricciones que la universidad sorteó sosteniendo la continuidad pedagógica a través de medios digitales, experiencia que sentó las bases institucionales para la posterior apertura de carreras a distancia. En 2021 la UNRaf obtuvo una recomendación favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para la validación de su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), lo que habilitó la puesta en marcha de su primera carrera bajo esa modalidad, la Licenciatura en Industrias Creativas. En 2022, en paralelo, comenzó a dictarse la Licenciatura en Educación en modalidad a distancia, segunda carrera de la universidad en esta opción pedagógica y ámbito institucional en el que se inscribe el presente trabajo.

La Licenciatura en Educación constituye un ciclo de complementación curricular destinado a egresadas y egresados de carreras de formación docente —profesorados en Ciencias de la Educación, en Pedagogía o en Educación Secundaria en distintos campos disciplinares— cuyos planes de estudio acrediten

dos años y medio de duración y una carga horaria mínima de 1.800 horas reloj. Esta condición de ingreso configura un perfil de estudiante particular y decisivo para el problema que este trabajo indaga: quienes cursan la carrera son, en su gran mayoría, docentes en ejercicio, muchas veces con años de trayectoria en distintos niveles del sistema educativo. Se trata, por lo tanto, de un estudiantado adulto que llega a la propuesta formativa con saberes previos sobre la enseñanza, con una relación ya constituida —y no siempre coincidente con la que se les propone— con las tecnologías digitales, y con restricciones de tiempo derivadas de su propio ejercicio profesional. La condición de trabajador o trabajadora de la educación resulta así, simultáneamente, un recurso para el aprendizaje y una restricción sobre la disponibilidad de tiempo para cursar.

La materia La Práctica Docente como Objeto de Investigación, en cuyo marco se produce este trabajo, se ubica en el segundo ciclo de la carrera, con una carga horaria total de 120 horas y modalidad íntegramente a distancia. Su cátedra está integrada por Carolina Cravero, Mariel Bufarini, Cecilia Dionisio e Irene Macera, y se propone que las y los estudiantes identifiquen un área de interés a partir de la problematización de sus propias prácticas y experiencias docentes, en articulación con las materias del ciclo de formación básico y orientado ya cursadas. El presente trabajo se inscribe en la línea temática de Análisis Institucional y Construcción de Subjetividades, bajo la responsabilidad de Cecilia Dionisio e Irene Macera respectivamente.

Los sujetos cuyas prácticas se analizan son, entonces, las y los docentes de la Licenciatura en Educación de la UNRaf en su conjunto, en tanto equipo responsable del diseño y desarrollo de las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en un ciclo de complementación curricular a distancia dirigido a docentes en ejercicio. El recorte temporal de la indagación se sitúa en el período comprendido entre la puesta en marcha de la modalidad a distancia de la carrera, en 2022, y el momento de realización de este trabajo, lapso que resulta significativo por tratarse de los primeros años de consolidación de una propuesta institucional todavía reciente.

II.b. Categorías teóricas para el análisis de las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales

Toda construcción teórica supone renunciaciones tanto como incorporaciones, y conviene explicitar desde el inicio el criterio con que fueron seleccionadas y jerarquizadas las categorías que organizan este apartado. La indagación se inscribe en una perspectiva socioantropológica e interpretativa, en diálogo con la tradición de la didáctica crítica argentina, y desde allí incorpora, de manera subordinada y con función analítica acotada, categorías provenientes del socioconstructivismo aplicadas al análisis del diseño de propuestas mediadas por tecnologías digitales. No se trata de una yuxtaposición: nociones como las de diseño tecnopedagógico y ayuda ajustada se retoman como herramientas para describir decisiones didácticas concretas, y no como teoría general del sujeto ni del aprendizaje. La concepción de sujeto que sostiene este trabajo proviene, en cambio, de la articulación entre aquella perspectiva y los aportes sobre producción de subjetividad que se desarrollan a continuación. Esta explicitación responde a una exigencia metodológica antes que formal, en tanto la elección de referentes teóricos constituye ya una decisión epistemológica y no un ornamento previo al trabajo de campo.

La primera categoría que este trabajo requiere es la de producción de subjetividad. Bleichmar (1999) la define como aquello que “incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto” en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y un espacio determinados. La subjetividad no constituye, desde esta perspectiva, un atributo individual estable, sino un proceso históricamente configurado. Interesa aquí un desplazamiento respecto de buena parte de la literatura sobre subjetividades y tecnologías digitales, que se ha ocupado predominantemente de infancias y juventudes: los sujetos de esta investigación son docentes universitarios adultos que enseñan a estudiantes que también son docentes en ejercicio. La pregunta por la subjetividad se dirige, en consecuencia, no a los procesos de constitución psíquica infantil sino a las condiciones que configuran hoy la posición de quien enseña.

En esa dirección, Corea y Lewkowicz (2004) formulan la tesis del agotamiento de la subjetividad pedagógica moderna: las instituciones educativas ya no operan como productoras eficaces de la subjetividad que ellas mismas presuponen, de modo que quien enseña bajo estas condiciones no cuenta con el respaldo institucional que en otro momento garantizaba su posición. Tenti Fanfani desarrolla esta idea en relación con la autoridad docente, sosteniendo que su legitimidad no

constituye un atributo innato sino una construcción relacional que varía según los contextos y las épocas, y que las instituciones ya no están en condiciones de garantizarla automáticamente. En la modalidad a distancia esta cuestión se agudiza, en tanto los soportes materiales y simbólicos que sostenían la posición docente en la copresencia física resultan sustituidos por otros cuya eficacia se encuentra aún en construcción. Larrain y Vidiella (2014) permiten evitar que esta lectura derive en una explicación exclusivamente culturalista: al analizar la constitución de la subjetividad docente en un contexto posfordista, articulándola con las nociones de trabajo inmaterial y precariedad, muestran que las transformaciones en la posición de quien enseña no se explican solo por mutaciones simbólicas sino también por reconfiguraciones en las condiciones materiales del trabajo.

Achilli (2023) aporta a esta discusión un señalamiento decisivo para el presente trabajo. Sostiene que la expansión de los procesos de conectividad remota exige volver a teorizar la escala de la cotidianeidad escolar, en tanto se produce una modificación y aceleración del tiempo y una modificación del espacio cotidiano. Introduce para ello la noción de “superposiciones de cotidaneidades institucionales” y advierte sobre las yuxtaposiciones témporo-espaciales que la mediación tecnológica introduce en la vida institucional, lo que induce a repensar la propia noción de contexto. La formulación resulta particularmente productiva aquí porque ofrece una categoría para nombrar aquello que la modalidad a distancia produce: no simplemente un traslado de la enseñanza a un soporte técnico, sino una reconfiguración de las coordenadas espacio-temporales en que la práctica docente se despliega. En una carrera cuyos estudiantes son docentes en ejercicio esa superposición se multiplica, ya que el tiempo del estudio se solapa con el del trabajo docente propio y con el de la vida doméstica. Tal condición no constituye un dato del contexto sino un elemento que quienes enseñan en la carrera deben leer y anticipar en sus decisiones didácticas.

Situadas las condiciones de época, resta precisar con qué categorías se analizarán las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales. Buckingham (2007) propone considerar las tecnologías digitales como medios, esto es, como formas culturales y como maneras de representar el mundo y de comunicarse, antes que como procesos meramente técnicos. De allí se desprende que no deben ser incorporadas a la enseñanza de un modo instrumental, en tanto no son herramientas neutras sino tecnologías de la representación. Esta tesis

converge con la que Maggio (2012) formula desde la didáctica: la noción de inclusión genuina designa aquellas propuestas en las que la tecnología no se incorpora como agregado sino que se articula con los modos en que el conocimiento se construye en el campo disciplinar de referencia, y se distingue así de la inclusión meramente efectiva u operativa. La noción se articula, a su vez, con la de enseñanza poderosa, que designa las prácticas capaces de producir aprendizajes perdurables. Maggio, Lion y Perosi (2014) aplican este marco al análisis de escenarios de alta disposición tecnológica y señalan que la inclusión genuina no depende linealmente de la disponibilidad de dispositivos, pues puede darse en condiciones de infraestructura escasa y puede no darse en contextos de acceso masivo: la decisión remite a la concepción que quien enseña sostiene sobre el valor del conocimiento en la contemporaneidad. De aquí se desprende un criterio analítico central para esta investigación, según el cual la pregunta no es cuántas ni cuáles herramientas utilizan las y los docentes, sino qué relación establecen esas herramientas con el conocimiento que se propone enseñar.

La pregunta por los saberes tecnológicos que las y los docentes ponen en juego requiere, sin embargo, una categoría que evite reducirla a un déficit de competencias. Duek y Benítez Largui (2018) entienden la apropiación como un proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido de un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social, en el que intervienen el momento histórico, la región, la clase, el género, la edad y la familia. Si bien las autoras desarrollan esta categoría para el estudio de las infancias, su formulación no es privativa de ese grupo etario: designa un proceso social de construcción de sentido y resulta, por lo tanto, transferible al análisis de los modos en que quienes enseñan se relacionan con las tecnologías digitales. Los estudios reunidos por Lago Martínez y otros (2017) profundizan esta línea, incorporando la dimensión institucional y política del proceso. Aplicada a las prácticas docentes, la categoría permite formular la hipótesis de que las diferencias entre las prácticas de distintos docentes de un mismo equipo no se explican únicamente por niveles desiguales de dominio técnico, sino por procesos de apropiación diferenciados, atravesados por trayectorias formativas, concepciones sobre la enseñanza y condiciones de trabajo también diferentes.

Caracterizar las decisiones didácticas concretas exige categorías de grano más fino. La noción de diseño tecnopedagógico designa la articulación entre el

diseño tecnológico y el diseño pedagógico de una propuesta, es decir, entre los recursos, herramientas y entornos seleccionados y las tareas, secuencias y formas de evaluación previstas. Onrubia (2005) aporta a este respecto la distinción entre el diseño previsto y su desarrollo efectivo, señalando que lo que ocurre en la actividad conjunta entre docentes y estudiantes no está determinado por el diseño sino que lo reconfigura. La noción de ayuda ajustada designa, en esa misma línea, aquello que vuelve educativamente eficaz la intervención docente: su capacidad de adecuarse a los procesos que los estudiantes efectivamente despliegan, variando en función de ellos. En entornos mediados por tecnologías digitales, donde buena parte de la interacción es asincrónica y escrita, el ajuste de la ayuda plantea problemas específicos que resultan pertinentes para indagar las prácticas de retroalimentación. Estas categorías se incorporan con función descriptiva sobre las decisiones de diseño, sin que ello suponga adoptar el conjunto de supuestos sobre el aprendizaje que las sostienen en su tradición de origen.

Todo lo anterior debe situarse, finalmente, en la especificidad de la modalidad en que las prácticas estudiadas tienen lugar. La educación a distancia no se define por el uso de tecnologías, que atraviesa hoy todas las modalidades, sino por la no coincidencia espacial y frecuentemente temporal entre quienes enseñan y quienes aprenden, condición constitutiva que reorganiza los soportes de la relación pedagógica y demanda formas de mediación específicas. Fainholc (1999) sitúa la interactividad como categoría central de la modalidad, distinguiéndola de la mera reactividad ante materiales o dispositivos. Roig aporta la consideración de la educación a distancia como propuesta didáctica integral y no como adaptación deficitaria de la presencialidad, perspectiva necesaria para evitar leer las prácticas de la modalidad desde el patrón de la clase presencial. La noción de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje designa los espacios tecnológicos en que esas propuestas se despliegan, y Castañeda y Adell (2013) aportan al respecto un desplazamiento del foco desde la plataforma institucional hacia los ecosistemas de herramientas que docentes y estudiantes efectivamente componen, lo que resulta pertinente para indagar qué entornos y aplicaciones se integran más allá del campus institucional.

La investigación argentina sobre el tema ha mostrado que las concepciones que las y los docentes sostienen sobre la modalidad y sobre sus estudiantes inciden decisivamente en sus decisiones didácticas. Borgobello, Sartori y Sanjurjo (2019)

analizan trayectorias, experiencias previas, expectativas y dificultades esperadas en docentes universitarios que comienzan a trabajar con entornos virtuales, y encuentran recorridos heterogéneos y obstáculos de diverso orden. En un trabajo asociado, las mismas autoras examinan las concepciones docentes sobre sus estudiantes reales e ideales y sobre el aprendizaje colaborativo, y muestran que los docentes describen enfáticamente la distancia entre unos y otros. Copertari y Morelli (2014), por su parte, indagan las concepciones de docentes universitarios de posgrado sobre los cambios que la modalidad introduce en la actividad docente en sistemas bimodales. Estos antecedentes convergen en un señalamiento relevante para este trabajo: las concepciones sobre la modalidad y sobre el sujeto que aprende en ella no constituyen un contexto de las prácticas sino un componente de ellas.

Las Jornadas de Investigación de la Licenciatura en Educación (Luna y Zenklusen, 2023) reúnen antecedentes producidos en la propia institución sobre estas cuestiones, entre ellos el análisis de las transformaciones de una cátedra a partir del cambio de cursado presencial a distancia (Cerdeira y Rosetto, 2023) y el estudio socio-tecnológico-educativo sobre materiales educativos digitales y educación a distancia (Ayala et al., 2023). La revisión realizada permite identificar, no obstante, una zona escasamente explorada: las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales en ciclos de complementación curricular a distancia dirigidos a docentes en ejercicio. La literatura disponible aborda por separado las prácticas docentes universitarias con tecnologías, la educación a distancia como modalidad y las trayectorias de estudiantes adultos, pero resultan escasos los estudios que consideran conjuntamente estas dimensiones en el tipo de propuesta formativa que aquí se analiza. Esa vacancia constituye una de las razones que fundamentan la pertinencia de la presente investigación.

Reflexiones finales

El primer capítulo de este trabajo permitió delimitar conceptualmente su objeto, distinguiendo la noción amplia de práctica docente (Achilli, 1986) del recorte más específico de las prácticas de la enseñanza (Edelstein y Coria, 1995), y estableciendo que esta investigación indaga estas últimas sin perder de vista el encuadre institucional, laboral y formativo que las primeras aportan. Ese capítulo

permitió, además, explicitar una condición constitutiva del propio proceso de investigación: la posición de quien investiga como estudiante de la carrera cuyas prácticas se analizan, situación que fue trabajada a partir de la noción de reflexividad (Guber, 2001) y de la advertencia de Castells (2023) contra los juicios apresurados sobre el trabajo docente. De allí se desprende un compromiso metodológico que atraviesa todo el trabajo: la crítica que aquí se ejerce se dirige a las condiciones de posibilidad de las prácticas y no al desempeño individual de quienes las llevan adelante.

El segundo capítulo situó ese objeto en su ámbito institucional específico —una universidad pública de reciente creación, con un sistema de educación a distancia validado institucionalmente, y una carrera de complementación curricular dirigida a un estudiantado que es, a la vez, docente en ejercicio— y desarrolló las categorías teóricas necesarias para analizar las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales en ese contexto particular. Ese desarrollo permitió articular, de manera subordinada y no ecléctica, aportes provenientes de la perspectiva socioantropológica, de la didáctica crítica, de los estudios sobre subjetividad y trabajo docente, y del socioconstructivismo aplicado al diseño de propuestas mediadas por tecnologías.

De la articulación entre ambos capítulos se desprende una primera conclusión: las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales que se analizan en este trabajo no pueden comprenderse como decisiones técnicas individuales, sino que remiten a una trama de condiciones —institucionales, formativas, laborales y epocales— que las hacen posibles o las obstaculizan. La noción de superposición de cotidaneidades institucionales (Achilli, 2023), articulada con las categorías de inclusión genuina (Maggio, 2012) y de apropiación (Duek y Benítez Largui, 2018), ofrece un lente particularmente productivo para leer esa trama en un contexto donde quienes enseñan y quienes aprenden comparten, en gran medida, la misma condición de trabajadores de la educación atravesados por las mismas tensiones de tiempo y de superposición de tareas.

Finalmente, la revisión bibliográfica realizada permitió identificar una vacancia relativa en la producción académica disponible: son escasos los estudios que abordan conjuntamente las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales, la modalidad a distancia y el perfil específico de un estudiantado compuesto por docentes en ejercicio, en el marco de un ciclo de complementación curricular. Esta

vacancia no constituye una limitación del presente trabajo sino, por el contrario, una de las razones que fundamentan su pertinencia y que orientarán el desarrollo del trabajo de campo en las etapas siguientes de esta investigación.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2023). De una línea de investigación en Antropología y Educación. En M. V. Luna y D. Zenklusen (comps.), *Jornadas de Investigación de la Licenciatura en Educación. Memorias* (pp. 27-41). Ediciones UNRaf.
- Ayala, S., Beltramo, S., Boetto, G., Marotias, A., Perren, C., Russo, M. y Tallano, M. (2023). Materiales educativos digitales y educación a distancia: inclusión educativa, industrias culturales y capitalismo cognitivo. Un análisis socio-tecnológico-educativo. En M. V. Luna y D. Zenklusen (comps.), *Jornadas de Investigación de la Licenciatura en Educación. Memorias* (pp. [completar]). Ediciones UNRaf.
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Ateneo Psicoanalítico*. [completar referencia]
- Borgobello, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L. (2019). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(30), 41-58.
- Brener, G. y Nanfara, A. (2021). Hacer escuela en tiempos de pandemia. Diálogos con la bitácora de una directora. En G. Brener y A. Nanfara, *La irrupción de la pandemia en el sistema educativo* (pp. 25-47). Nazhira.
- Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castells, M. del C. (2023). Recorridos de investigación. Decisiones teórico-metodológicas en torno a los saberes educativos contemporáneos. En M. V. Luna y D. Zenklusen (comps.), *Jornadas de Investigación de la Licenciatura en Educación. Memorias* (pp. 13-26). Ediciones UNRaf.

- Castro, A. y Martino, A. (2021). Espacios, tiempos y presencialidad escolar. La pandemia y una oportunidad de repensar la escolaridad. *Confluencia de Saberes: Revista de Educación y Psicología*, (4).
- Cerda, S. G. y Rosetto, F. (2023). Transformaciones en la Cátedra de Sociedad, Estado y Educación a partir del cambio de cursado presencial a distancia. En M. V. Luna y D. Zenklusen (comps.), *Jornadas de Investigación de la Licenciatura en Educación. Memorias* (pp. [completar]). Ediciones UNRaf.
- Copertari, S. y Morelli, S. (2014). Educación a distancia: concepciones docentes y democratización de la enseñanza en los postgrados de la UNR. *Sophia*, 10(2), 183-194.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Dionisio, C., Silva, L. y Abraham, M. (2019). Ingresar a la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Rafaela. *Perspectiva*, 43(164), 7-18.
- Duek, C. y Benítez Largui, S. (2018). Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y vínculos intergeneracionales. *Nómadas*, (49), 121-135.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IIICE*, (17). Miño y Dávila.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la Educación a Distancia*. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Lago Martínez, S., Álvarez, A., Gendler, M. y Méndez, A. (comps.). (2017). *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates*. Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Larrain, V. y Vidiella, J. (2014). La constitución de la subjetividad (docente) en un contexto posfordista: trabajo inmaterial y precariedad. En J. M. Sancho y F.

- Hernández (coords.), *Maestros al vaivén. Aprender a ser docentes en el mundo actual* (pp. 147-168). Octaedro.
- Luna, M. V. y Zenklusen, D. (comps.). (2023). *Jornadas de Investigación de la Licenciatura en Educación. Memorias*. Ediciones UNRaf.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M., Lion, C. y Perosi, M. V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías. Revista de Educación*, 3(5), 101-127.
- Ogbu, J. (1995). Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco Maillo, F. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores*. Trotta.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (número monográfico II).
- Roig, H. [completar referencia].
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela [ponencia]. 3.er Seminario Nacional de Investigación, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-16.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>
- Tenti Fanfani, E. [completar referencia]. Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*.
- UNRaf. (2024). Historia. <https://www.unraf.edu.ar/la-universidad/historia>

Zenklusen, D. y Villalba, M. L. (2023). Dinámicas migratorias y transformaciones urbanas en una ciudad intermedia de Argentina. En *Sociología de las Migraciones: Perspectiva Iberoamericana*. Abya-Yala.