

TRABAJO FINAL OBLIGATORIO



Docente: Daniela Ottolengui
Alumna: Azcuenaga, Julieta M.

Julio, 2025.

Capacitación docente en tecnologías: un desafío desde dentro del aula

Soy profesora en formación. Enseño, pero también aprendo todos los días. Aprendo de mis estudiantes, de mis colegas, de los errores que cometo y de los aciertos que, con algo de suerte y mucho trabajo, a veces aparecen. Enseño en un contexto donde las tecnologías no solo se multiplican, sino que se instalan, se hacen parte del cotidiano. Y eso no es menor. Porque en medio de un mundo hiperconectado, en el que las herramientas digitales atraviesan todas las esferas de la vida, la escuela todavía se pregunta cómo integrarlas de forma significativa.

En los últimos años, las políticas públicas han intentado reducir la brecha digital a través de programas como Conectar Igualdad, Juana Manso o las líneas del INET. Estas iniciativas permitieron dotar de equipamiento tecnológico a muchas escuelas, pero no siempre fueron acompañadas de estrategias pedagógicas sostenidas. La distribución de dispositivos, aunque valiosa, no garantiza su uso significativo en el aula. Como plantea Carina Lion, el acceso a la tecnología es condición necesaria, pero no suficiente: hace falta apropiación crítica, pedagógica y contextualizada.

Durante mis prácticas en el nivel secundario, observé con preocupación cómo muchos docentes luchaban con la tecnología. No porque no tuvieran disposición, sino porque no contaban con la formación necesaria para aplicarla pedagógicamente. Vi cómo se sentían desbordados, con miedo, o simplemente con la sensación de que “esto no es para mí”. Algunos se acercaban a los tutoriales con entusiasmo, pero rápidamente abandonaban al no encontrar acompañamiento ni ejemplos situados. Otros directamente evitaban utilizar recursos digitales, convencidos de que “nunca les iba a salir bien”. Esa tensión entre necesidad, entusiasmo y resistencia es el punto de partida de este trabajo.

Más allá de los cursos y talleres a los que asistí, algunos muy útiles y otros no tanto, lo que me preocupa es otra cosa: ¿realmente estamos siendo preparados para enseñar en un mundo digital? ¿O simplemente se nos enseña a “usar” herramientas, sin un marco pedagógico que nos oriente sobre el para qué y el cómo?

He visto cursos de formación con muchas horas de pantalla, pero poco espacio para pensar en nuestras aulas reales. Y también me pregunto, como tantos otros docentes, cómo dar clase con tecnologías cuando ni siquiera sé si todos mis estudiantes tienen acceso o si mi escuela tiene Wi-Fi ese día. ¿Cómo sostener la equidad pedagógica en un aula donde algunos estudiantes traen su notebook personal y otros deben compartir un único celular?

Por eso, más que un trabajo puramente académico, esta escritura nace de la experiencia en la observación docente, de la necesidad de poner en palabras las inquietudes que surgen al ver a otros educadores enfrentarse a estas dificultades, y de imaginar caminos posibles para una formación tecnológica docente que realmente transforme nuestras prácticas.

Como plantean Edith Litwin (1995) e Inés Dussel (1996), la incorporación de tecnologías a la educación no puede limitarse al aprendizaje de su uso técnico. Es necesario comprender sus implicancias pedagógicas, culturales y sociales, y asumir que su implementación requiere procesos reflexivos, institucionales y colectivos. Solo así podremos pensar una formación que no solo prepare para “usar tecnología”, sino que habilite a enseñar mejor, con sentido y con otros.

Dimensión institucional: entre el discurso y la realidad

Durante mis prácticas en escuelas secundarias, una de las tensiones más visibles fue la distancia entre el discurso institucional que promueve la innovación tecnológica y las condiciones reales del aula. En más de una ocasión, escuché frases como “tenemos que digitalizar las clases”, o “el uso de herramientas digitales es prioritario”, mientras veía a docentes batallar con proyectores sin lámpara, routers que no funcionaban, o computadoras bloqueadas por falta de mantenimiento.

Recuerdo especialmente una reunión de coordinación donde se alentaba a los profesores a utilizar una plataforma digital para el seguimiento de tareas. Sin embargo, nadie había verificado si los estudiantes podían acceder desde sus casas. Muchos no contaban con dispositivos propios ni datos móviles suficientes. El resultado fue previsible: la plataforma quedó subutilizada y los docentes desmotivados.

Esta brecha entre expectativas institucionales y posibilidades concretas afecta profundamente la motivación docente. Se impone una idea de “modernización” que, en lugar de empoderar, genera frustración y culpa. Como señala Litwin (1995), la incorporación de tecnología exige no solo capacitación, sino una reflexión institucional sobre los sentidos pedagógicos de su uso.

Dimensión pedagógica: cuando la herramienta eclipsa el propósito

Otra situación frecuente en las prácticas fue observar clases donde se usaban herramientas digitales sin un objetivo pedagógico claro. En una escuela, una profesora entusiasta organizó una actividad con Kahoot. Si bien los estudiantes participaron con energía, el contenido evaluado no respondía a lo trabajado en clase, y las preguntas estaban

formuladas de manera confusa. Al finalizar, la docente comentó: “Al menos se engancharon un rato”.

Esta escena me dejó pensando: ¿alcanza con que “se enganchen un rato”? ¿Qué lugar ocupa el aprendizaje profundo en esas prácticas? No se trata de cuestionar el uso de la tecnología, sino de advertir que cuando el foco está en la herramienta y no en el propósito, el riesgo es diluir la experiencia educativa.

La formación docente debería ayudar a responder preguntas clave: ¿para qué usar esta herramienta? ¿Con qué objetivos? ¿Qué alternativas tengo si no funciona? ¿Cómo aseguro que todos puedan participar?

Dimensión emocional: la experiencia docente frente al cambio

Un aspecto menos abordado, pero igual de relevante, es el componente emocional del proceso de integración tecnológica. A lo largo de mis observaciones, vi docentes que se angustiaban al no poder resolver fallas técnicas, que se desanimaban cuando las clases no salían como esperaban, o que se sentían menos valorados por no estar “actualizados”.

Conversando con una profesora de Literatura, me dijo: “A veces siento que me están evaluando más por si uso Canva que por cómo pienso una clase”. Esa frase, entre irónica y honesta, expresa el modo en que muchos docentes experimentan la presión del cambio tecnológico como una amenaza a su identidad profesional.

La formación en tecnologías no debería obviar este aspecto. Como señala Anijovich (2018), aprender implica exponerse, desafiarse, pero también requiere un entorno que habilite el error, la duda y el intercambio. Si la capacitación se vive como imposición o competencia, lo emocional se convierte en obstáculo más que en motor.

Dimensión ética y de inclusión: ¿quiénes quedan afuera?

Una de las escenas más significativas que presencié en mis prácticas fue durante una clase en la que se trabajaba con videos en YouTube para analizar discursos políticos. La actividad era interesante, pero rápidamente emergieron desigualdades: algunos estudiantes no tenían auriculares, otros no contaban con datos móviles y una alumna pidió retirarse del aula “porque no podía seguir el ritmo sin celular”.

Esta situación me hizo repensar una idea que a veces se da por sentada: que los estudiantes son “nativos digitales” y que por lo tanto todos pueden interactuar con fluidez en

entornos tecnológicos. Pero la realidad muestra que no solo hay una brecha de acceso, sino también una brecha de uso, de sentido, de apropiación.

Como afirma Mujica-Sequera (2020), en América Latina el uso de TIC en la educación debe pensarse desde las profundas desigualdades estructurales que atraviesan nuestras escuelas. La tecnología, lejos de ser una solución mágica, puede convertirse en una nueva forma de exclusión si no se planifica con criterios de equidad.

En este sentido, la capacitación docente no puede limitarse a lo instrumental. Debe invitar a pensar críticamente quiénes acceden, cómo, para qué, y qué consecuencias tiene la adopción de herramientas digitales en la trayectoria educativa de cada estudiante.

Ampliación del marco teórico: claves para pensar con otros

Además de los aportes ya mencionados de Litwin y Dussel, es necesario incorporar nuevas voces que profundicen la reflexión:

- **Carina Lion** (2010) advierte que el trabajo con tecnologías implica “reconfigurar la práctica”, es decir, no simplemente sumar recursos, sino repensar los modos de enseñar y aprender en entornos híbridos.
- **Mariana Maggio** propone en sus investigaciones sobre innovación una idea potente: que el aula puede y debe ser el lugar desde donde se impulse la transformación. La tecnología no debe bajar como un paquete cerrado, sino construirse en diálogo con los actores escolares. En palabras de Maggio, se trata de “reinventar la clase desde dentro”.
- **César Coll** sostiene que el verdadero desafío de la integración tecnológica no es técnico, sino curricular. ¿Cómo cambia el modo de enseñar cuando cambia el modo de acceder al conocimiento? ¿Qué lugar ocupa el docente frente a estudiantes hiperconectados, pero muchas veces poco guiados?

Estos autores coinciden en algo central: no hay innovación sin pedagogía. La capacitación tecnológica significativa no debe enseñar simplemente a usar herramientas, sino a interpelar nuestras prácticas, a discutir los fines de la enseñanza, a recuperar el sentido profundo del acto educativo en tiempos digitales.

Propuestas ampliadas para una formación tecnológica significativa

1. Diagnóstico participativo como punto de partida

Toda capacitación tecnológica debería comenzar por una instancia de diagnóstico compartido. No se trata solo de relevar cuántas computadoras hay en la escuela, sino de escuchar a los docentes: ¿qué sienten frente a la tecnología?, ¿qué usos realizan actualmente?, ¿qué les gustaría aprender?, ¿qué dificultades encuentran?

Este tipo de diagnóstico puede realizarse mediante encuestas internas, entrevistas breves o instancias de taller. Lo importante es que sea horizontal y respetuoso. En una de las escuelas donde hice prácticas, se implementó un relevamiento informal antes de una capacitación, lo que permitió adaptar el contenido al nivel real del equipo. El resultado fue una mayor participación y menos frustración.

2. Acompañamiento sostenido y situado

Uno de los mayores reclamos de los docentes es que las capacitaciones suelen ser “recetas” que no dialogan con el aula. Para revertir esto, propongo un modelo de acompañamiento con referentes pedagógicos internos o externos, que puedan visitar las clases, observar, y construir juntos estrategias de mejora.

Por ejemplo, en una escuela rural de la zona donde vivo, una profesora de informática acompañaba semanalmente a sus colegas en la planificación de clases con herramientas digitales. No era una “experta externa”, sino una docente más, con conocimiento técnico y sensibilidad pedagógica. Ese modelo de acompañamiento horizontal tuvo impacto real en la práctica.

3. Espacios institucionales de intercambio entre pares

Una de las experiencias más valoradas que presencié fue una jornada de reflexión donde cada docente compartía una práctica digital que le había funcionado, explicando por qué y cómo. No se trataba de mostrar “éxitos”, sino de abrir el juego: lo que no salió, lo que se mejoró, lo que se sigue intentando.

Sostener este tipo de encuentros, al menos una vez por trimestre, puede enriquecer enormemente el capital pedagógico colectivo. Además, promueve una cultura institucional donde el error no es castigado, sino comprendido como parte del aprendizaje.

4. Formación integrada a la carrera profesional

Otra necesidad detectada es que las capacitaciones no estén aisladas del recorrido docente. Cuando un curso no tiene impacto real en la carrera, se vive como una carga. En cambio, si se reconoce su valor en términos de puntaje, actualización o jerarquización, cobra otro sentido.

Propongo que toda formación en tecnologías tenga equivalencias claras dentro del estatuto docente, y que puedan vincularse con concursos, ascensos y trayectorias académicas. De esta forma, el esfuerzo invertido en capacitarse será reconocido institucionalmente.

5. Tiempo real dentro de la jornada laboral

Uno de los obstáculos más frecuentes es el tiempo. Las capacitaciones suelen realizarse fuera del horario escolar, cuando los docentes ya están agotados o con otras responsabilidades. Por eso, propongo que se asignen horas institucionales específicas para el trabajo colaborativo en tecnologías, dentro del horario de servicio.

En una escuela donde hice observación, esto se aplicó durante dos meses: los jueves por la tarde, los docentes trabajaban en pequeños grupos para diseñar clases integrando tecnología. Esa decisión —aunque simple— cambió el clima institucional y permitió avances concretos.

6. Incorporación en la formación inicial docente

Finalmente, creo que no se puede hablar de capacitación tecnológica sin revisar la formación docente inicial. Durante mi cursada, noté que los espacios vinculados a tecnología eran pocos, fragmentados o meramente instrumentales. Aprendíamos a usar herramientas, pero no a planificar con ellas.

Proponer materias específicas dentro del profesorado que aborden la tecnología desde una perspectiva crítica, pedagógica y situada es una deuda pendiente. Así como se enseña didáctica de la lengua o de las ciencias, necesitamos una didáctica de lo digital que no dependa del interés personal, sino que forme parte del perfil profesional docente.

Conclusión: formar para transformar

Después de este recorrido entre observaciones, experiencias, reflexiones y propuestas, vuelvo al punto de partida con una convicción más firme: la capacitación docente en tecnologías no puede seguir pensándose como un complemento aislado, sino como parte esencial de una formación integral y comprometida con el presente.

Las herramientas digitales no son neutras. No son “buenas” o “malas” en sí mismas. Su valor radica en el modo en que las incorporamos a la enseñanza, en la intencionalidad pedagógica que les damos, en la capacidad de convertirlas en aliadas del aprendizaje y no en obstáculos o recursos decorativos.

Pero para eso necesitamos políticas institucionales que no impongan desde arriba, sino que escuchen desde dentro. Necesitamos capacitaciones que se animen a dialogar con las aulas reales, con los ritmos y desafíos de cada institución. Necesitamos referentes pedagógicos que acompañen en lugar de evaluar. Y necesitamos docentes que puedan capacitarse sin culpa ni sobrecarga, en tiempos y espacios respetuosos de su tarea cotidiana.

Formarse no debería vivirse como una exigencia, sino como una oportunidad. Una oportunidad para reconstruir sentidos, para resignificar lo que hacemos, para mirarnos con otros ojos. Para volver a elegir la docencia, aún en un mundo que cambia y desafía.

Porque enseñar —con tecnología o sin ella— sigue siendo, como siempre, un acto profundamente humano. Y es ahí, en ese vínculo único con otros, donde se juega la verdadera innovación.

Bibliografía comentada

- **Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018).** *La clase como territorio de posibilidades*. Paidós.
→ Aporta una mirada reflexiva sobre la enseñanza situada y la importancia de pensar la clase como espacio de invención y no de aplicación mecánica de herramientas.
- **Dussel, I. (1996).** *Tecnología y educación: los discursos y las prácticas*. En Litwin, E. (Comp.). *Tecnología educativa. Una perspectiva crítica*. Paidós.
→ Analiza críticamente los discursos de la innovación, advirtiendo sobre los riesgos de pensar la tecnología como neutral o inevitable.
- **Edelstein, G. (2011).** *La enseñanza como práctica compleja*. En Anijovich y Cappelletti.
→ Su frase sobre la enseñanza como actividad “bordeada por el contexto” resulta clave para comprender la necesidad de una formación situada.
- **García-Martín, J. y Cantón-Mayo, I. (2023).** *Tecnologías digitales y formación docente*. Editorial Síntesis.
→ Estudio reciente que señala la desconexión entre muchas propuestas de formación y las realidades escolares concretas.
- **Litwin, E. (1995).** *Tecnología educativa y formación docente*. Paidós.
→ Uno de los textos fundantes en Argentina para pensar la tecnología desde una perspectiva pedagógica crítica y no solo técnica.
- **Lion, C. (2010).** *Tecnologías en las aulas: prácticas emergentes en contextos de cambio*.
→ Propone la noción de reconfiguración de la práctica como clave para comprender los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje.
- **Maggio, M. (2018).** *Reinventar la clase en la universidad*. UNIPE.
→ Aunque centrado en educación superior, sus ideas sobre el rol docente como diseñador de experiencias son totalmente aplicables al nivel secundario.

- **Mujica-Sequera, I. (2020).** *La formación docente para el uso de las TIC en contextos latinoamericanos.* Revista Conrado, vol. 16(73).
→ Ofrece una mirada latinoamericana sobre la desigualdad en el acceso y uso de las tecnologías, con énfasis en los desafíos del Sur Global.
- **Coll, C. (2008).** *El currículo escolar ante las TIC: prácticas y discursos.* Revista Pensamiento Educativo.
→ Su análisis sobre cómo las TIC transforman (o no) el currículo ayuda a pensar más allá del dispositivo y centrarse en el sentido del enseñar.