

# **Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**

***Las Experiencias de  
Formación Permanente con modalidad  
virtual de los profesores de Nivel  
Superior en la ciudad de San Salvador  
de Jujuy***

**Informe Final de Trabajo de campo e investigación**

**Licenciatura en Ciencias de la Educación**

**Alumna: Adriana de los Ángeles Garay**

**Directora: Mg. Susana Beatriz Argüello**

**Año 2023**

## **Dedicatoria**

Este trabajo fue mi primera experiencia en el campo de la investigación educativa, el cual contribuyó a mi crecimiento personal y profesional. Varias personas fueron parte de mi logro, por ello mi dedicatoria está dirigida para quienes hoy ya no están en mi vida, pero los llevo presente siempre en mis pensamientos, a mis familiares que por su comprensión me permitieron avanzar en este camino, a mi directora de tesis quien me sostuvo, contuvo, y me animó a seguir a cada momento, y a mis amigos, colegas, compañeros de trabajo, amigos críticos que con su afecto y compañía estuvieron hasta el final. A todos ellos ¡Muchas gracias!

## **Agradecimiento**

Quiero expresar mi agradecimiento a mi Directora de Tesis, Susana Arguello por brindarme su apoyo para hacer la tesis y los aportes en todo el proyecto realizado, a los/as profesores/as que fueron entrevistados que colaboraron tan generosamente relatando sus experiencias, al equipo de investigación “tesistas”, por sus lecturas, aportes y miradas críticas a mi trabajo, a los/as profesores/as colegas por los materiales sugeridos, a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales por los espacios científicos y de investigación en los que pude participar con mis avances de escritura.

Agradezco especialmente a mi familia, amigas, compañeros de trabajo, que sin su ayuda y confianza en mí no lo habría logrado.

Muchas gracias a ustedes por demostrarme que “La investigación es una construcción social y colectiva que vale la pena vivirla”.

INDICE	
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1.....	12
EL TEMA-PROBLEMA Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	12
1. Planteamiento del tema-problema .....	12
2. Antecedentes.....	15
3. Planteo de los objetivos.....	18
4. Referencias teóricas .....	19
5. Enfoque metodológico y herramientas de recolección de información .....	27
6. Historia Natural de la investigación .....	30
7. Recapitulación .....	35
CAPÍTULO 2.....	37
EL CAMPO DE LA FORMACION PERMANENTE VIRTUAL DEL QUE PARTICIPARON LOS/AS PROFESORES/AS .....	37
1. Entre oferentes y reglas de acceso: una aproximación al campo de la capacitación docente .....	37
2. Las pautas de ingreso a cursos: regulaciones del campo de Formación Permanente.....	48
2.1. La impronta del Sistema de Formación Permanente en Jujuy .....	53
3. Razones e incentivos para embarcarse en cursos de EVEA .....	65
3.1. Necesidad de cumplir con la cuota.....	65
3.2. Temática e interés personal .....	66
3.3. Adquisición de estrategias didácticas.....	68
3.4. Flexibilidad de horarios y manejo de tiempos .....	70
3.5. Afinidad con la formación profesional.....	71
3.6. Actualización curricular .....	72
4. Recapitulación .....	74
CAPÍTULO 3.....	76
LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CURSOS EN EVEA.....	76

1. Propiedades generales de los cursos con modalidad virtual .....	76
2. Tipos de cursos dentro del campo de la Formación Permanente .....	81
2.1. Cursos generales .....	82
2.2. Cursos específicos.....	82
2.3. Cursos transversales .....	85
3. Las modalidades de cursos de Formación Permanente: denominaciones, significados y nueva concepción en los entornos virtuales .....	86
4. Encuadre y enfoques de la Formación Permanente identificados en las experiencias de los/as profesores/as .....	92
5. Los dispositivos utilizados en los cursos.....	98
6. Recapitulación .....	101
CAPÍTULO 4.....	103
LOS/AS PROFESORES/AS Y SUS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE EN CURSOS DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE / EVEA .....	103
1. Las experiencias positivas de los/as profesores/as dentro de la formación recibida	103
1.1. Conocimiento instrumental previo de los/as profesores/as sobre el manejo de plataforma virtual.....	103
1.2. Posibilidad de solicitar licencia laboral de los/as profesores/as .....	105
1.3. Uso frecuente de la conectividad que hicieron los/as profesores/as.....	106
1.4. Condiciones materiales favorables para los/as profesores/as en los cursos con modalidad virtual .....	107
1.5. Organización personal y/o familiar de los/as profesores/as en los cursos con modalidad virtual .....	109
2. Las dificultades en la cursada de los/as profesores/as .....	111
2.1. “Retraso de la tarea-dificultad de avance” .....	111
2.2. Actividades paralelas por la acumulación de tareas atrasadas.....	112
2.3. Variable temporal.....	112
2.4. Ausencia de mediadores formativos .....	115
3. Las propuestas de actividades: múltiples incertidumbres para su resolución .....	116
4. La relación del profesor/ar con los recursos tics: pistas para comprender el papel de las mediaciones .....	121

5. Recapitulación .....	124
CAPÍTULO 5.....	126
LAS EXPERIENCIAS DE LOS/AS PROFESORES EN LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN: APRENDIZAJES, VALORACIONES Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	126
1. Acerca de los aprendizajes y sus transferencias en el ejercicio profesional docente .....	126
1.1. Los aprendizajes adquiridos por los/as profesores/as en los cursos con modalidad virtual .....	126
1.2. Transferencias de los aprendizajes adquiridos por los/as profesores/as a las prácticas pedagógicas .....	129
2. Valoraciones de los/as profesores/as sobre los cursos asistidos .....	133
2.1. Valoraciones positivas .....	133
2.2. Valoraciones negativas.....	138
3. Estrategias de acción de los/as profesores/as en cursos con modalidad virtual.....	147
3.1. Estrategias de acción previstas por los/as profesores/as en el cursado.....	147
3.2. Estrategias de acción imprevistas surgidas en la inmediatez de la situación .....	149
4. Recapitulación .....	150
CAPÍTULO 6.....	153
LA EVALUACIÓN DE LOS/AS PROFESORES A LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN PERMANENTE EN ENTORNOS VIRTUALES .....	153
1. Debilidades de los cursos .....	153
1.1. La enseñanza de lo tecnológico .....	153
1.2. La interacción personal.....	155
1.3. La rigidez del aula virtual .....	159
1.4. Invasión del tiempo libre .....	161
2. Fortalezas, sugerencias y aspectos para mejorar de los cursos identificados por los/as profesores/as.....	163
3. Aspectos inconclusos en la experiencia en cursos con modalidad virtual.....	171
4. Recapitulación .....	172
CAPÍTULO 7.....	174

CONCLUSIONES.....	174
BIBLIOGRAFÍA.....	188

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación se indaga el lugar de la formación de los/as profesores/as de Nivel Superior no universitario de los Instituto de Educación Superior (en adelante I.E.S.) de la ciudad de San Salvador de Jujuy que acceden a ofertas académicas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Los motivaron distintos intereses para elegir estos espacios de formación permanente en sus experiencias vividas.

La formación asume, según la perspectiva de esta investigación, un lugar relevante en la vida del sujeto, imprime y deja huellas importantes que algunas veces se internalizan en el inconsciente, dando lugar a prácticas rutinarias como producto de lo vivido. Por lo que pensamos que es necesario acompañar al proceso formativo a través de la reflexión de la experiencia acontecida por cada sujeto. Este estudio pretende ahondar en la comprensión de los significados adjudicados por los/as profesores/as en sus experiencias de formación permanente en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y el modo en que afectan sus prácticas docentes y el ejercicio profesional.

Distintos son los autores que hablan sobre la formación permanente (Imberón (2007), Vezub (2007, 2013), Ferry (1997), y otros) como un camino que decide el sujeto transitar de modo consciente, por una decisión personal y profesional de seguir formándose para la vida. Las políticas educativas, en los distintos periodos históricos, demostraron interés en atender a la educación a partir de la formación continua de los/as profesores/as, lo cual permita acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes. El análisis que se aborda aquí recupera parte del desarrollo histórico en relación a las medidas tomadas por el Estado para acompañar a la calidad educativa, en su sentido restringido, de la formación o capacitación permanente de sus docentes.

El trabajo se estructura en seis (6) capítulos, el **primero** comprende; el planteo del tema y definición del problema, del que se realiza un recorrido breve por los primeros inicios del deseo de investigar durante la etapa de formación inicial en la formación docente de la investigadora. Se funda por una necesidad académica e institucional de “aprobar/acreditar” la materia Teoría y Metodología de la investigación cuyo trabajo final consistía en hacer un diseño de investigación, el cual abordaba la capacitación de los docentes de nivel superior y su relación con su campo de conocimiento despeñado. Es la experiencia vivida la que abre una luz de iniciar un camino formativo por la investigación, de conocer y comprender por que hacemos lo que hacemos como sujetos en nuestras prácticas docentes, la necesidad de construir



nuevos significados y con ello interpretar lo que nos pasa. Es a partir de esta experiencia que esta investigación toma una nueva forma, redefiniendo el objeto de estudio y el proyecto marco que lo contiene<sup>1</sup>, a partir de investigar sobre la Formación Permanente de los/as profesores/as desde un análisis multidimensional y complejo, con una metodología de enfoque cualitativo e interpretativo, que también asume la presente investigación.

A esto se suman los diversos antecedentes encontrados sobre el objeto de indagación seleccionados bajo tres (3) tres criterios; geográfico, del contexto latinoamericano; temporal que comprende los últimos diez años (desde el momento que inicia esta investigación); y por la temática, es decir aquello que aborda la formación permanente con modalidad virtual. De estas investigaciones se las considera sea por su aporte teórico, metodológico o los hallazgos encontrados que orientaron el análisis interpretativo de la presente investigación. Los objetivos marcan los alcances de este trabajo, construidos en coherencia al enfoque metodológico, por lo que en estos como también en sus preguntas se recuperan los significados que los sujetos les asignaron a sus experiencias.

Los últimos dos aspectos, de esta primera parte, corresponden, por un lado, el enfoque teórico que refiere a la teoría general sobre la que se apoya esta investigación, la *pedagogía de la formación* desde Ferry (1997), Beillerot (1996), Barbier (1999), y otras categorías claves para comprender y analizar, tales como *sujeto*, trabajado por Souto (2016), el desarrollo profesional del docente en Menghini (2014), la noción de *experiencia* que se recupera de Larrosa (2017) y Greco (2008), la *formación permanente* según lo sustenta Imbernón (2007), los *modelos de formación continua* que plantea Vezub (2013), la categoría de *entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje* de Martín (2015), la noción de *saber* trabajada por Beillerot (1996). En la investigación se analizaron los significados construidos por los/as profesores/as que se interpelaron a partir de nuevas categorías para comprender y construir nuevos significados, tales como *evaluación*, *recursos didácticos*, *acreditación* que trabaja Steiman (2008), *historia del magisterio de la formación docente* según Diker y Terigi (1997), la *relación teoría y práctica* de la mano de Davini (1997), Carr y Kemmis (1986), Caporossi (2009), *tradiciones en la formación docente* según lo trabaja Davini (1997), la noción de *calidad social de la formación* recuperado de Ribeiro de Souza

---

<sup>1</sup> Proyecto Categoría "A" denominado "La Formación Permanente de profesores en la Provincia de Jujuy: Sujetos, políticas, instituciones y experiencias dentro de la línea de indagación N° 3: Sujetos, instituciones y experiencias de formación permanente de profesores. SECTER-UNJu. Periodo 2016-2019".

(2016), diferencias entre un maestro *explicador y un emancipador* que escribe Ranciere (2007), los *dispositivos pedagógicos* según lo concibe Souto (1999), el *mundo de la formación* de Mastache (cit. p. Menghini 2018). Estos aportes teóricos fueron utilizados para analizar, interpretar y reconstruir los significados asignados por los/as profesores/as, los que ayudaron a comprender de qué manera se formaron los sujetos, cuáles fueron las mediaciones recibidas, cual es el lugar que se asigna al formador en estos espacios, las concepciones de sujeto, enseñanza, aprendizaje, contención, interacción, la relación pedagógica, solo por citar algunos.

Respecto al encuadre metodológico se apoya en las lógicas de investigación complejas dialécticas de Achilli (2005), que abordan al mundo social desde su complejidad, contradicción y en permanente cambio. El enfoque es cualitativo e interpretativo que retoma los postulados del interaccionismo simbólico para comprender la realidad de los sujetos (Vasilachis, 1932). En coherencia a esto, las herramientas de recolección de información fueron entrevistas semi-estructuradas, las cuales permitieron el diálogo fluido entre investigadora y sujeto entrevistado/a, recurriendo a la re-pregunta para ampliar los sentidos. Las unidades de análisis seleccionadas fueron diez (10) profesores/as pertenecientes a Institutos de Educación Superior de la ciudad de San Salvador de Jujuy. En tal sentido, la técnica “bola de nieve” que trabajan Taylor y Bogdan (1997) se utilizó para definir el criterio selectivo de los/as informantes. De estos autores se retoma el método de análisis de datos, conocido como “análisis en progreso de Taylor y Bogdan (1987), que comprende una serie de etapas que el investigador desarrolla de manera progresiva, pasando por tres etapas: al iniciar donde se descubren e identifican temas, la segunda corresponde a la codificación de los datos y refinamiento del objeto de indagación y la tercera etapa es la de hallazgos encontrados provisto del análisis interpretativo y reflexivo realizado.

En el **segundo capítulo** se observa que el campo social de la formación, conocido en la cultura magisterial como “capacitación”, tiene distintas reglas que condicionan a sus agentes, sujetos de la formación, o instituciones, que ofrecen cursos. El sistema formador tiene determinadas características en la provincia de Jujuy, propia de los procesos históricos y sociales que provocaron cambios a su interior, afectando las decisiones de los/as profesores/as sobre su formación permanente, entre ellos los nuevos espacios que ofrece los sitios virtuales por internet.

En el **tercer capítulo**, se abordan las particularidades que tienen las propuestas en una modalidad distinta, la virtual, analizada desde distintos ángulos y rastreando sus denominaciones que marcaron los modos de concebirla por los

sujetos. Las cualidades de este entorno virtual se consideran rasgos comunes a otros espacios virtuales, que permiten tener una aproximación a los sujetos sobre el continente en el que se apoya la formación permanente.

El **cuarto capítulo**, trata acerca de lo que les pasó a los/as profesores/as en sus experiencias de formación permanente en entornos virtuales dejando huellas significativas para su ejercicio profesional. Las condiciones personales, sociales e institucionales son los condicionantes en los procesos formativos de los/as profesores/as.

El **quinto capítulo**, retoma los procesos reflexivos, metacognitivos de los sujetos, los modos de moverse en el entorno virtual para lograr mantener una posición dentro del campo de formación. Transformación y cambios subyacen en estas experiencias de los/as profesores/as, nuevos aprendizajes que afectan su ejercicio profesional, de diversa manera, como un sentido aplicacionista o como cambios cualitativos de las formas de pensar la formación con adultos. **Ver índice y cambiar**

El **sexto capítulo**, plantea los juicios valorativos de los sujetos en función de sus experiencias vividas, positivas o negativas, que da pistas para repensar las propuestas de Formación Permanente, retomando distintas concepciones que son necesarias para acompañar los procesos formativos, tales como; sujeto de la formación, estrategias de enseñanza, evaluación, acreditación, dispositivos, el rol del formador, la relevancia de la interacción personal, interpersonal, la relación pedagógica.

Al finalizar se presentan las conclusiones de los distintos capítulos trabajados, que se caracterizan por enfocar aspectos descriptivos, interpretativos y prospectivos sobre lo que vivieron los/as profesores/as en sus experiencias de formación permanente en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación contribuye a nivel institucional para generar ofertas de cursos con sentido formativo y transformador para el sujeto en formación y para los/as encargados/as de los cursos, en el nivel científico se construyen nuevas categorías teóricas resignificadas por los/as profesores/as respecto a la formación profesional, las prácticas docentes, y distintos hallazgos del campo pedagógico y formativo.

## CAPÍTULO 1

### EL TEMA-PROBLEMA Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. Planteamiento del tema-problema

El proyecto de investigación denominado “*Las experiencias de formación permanente en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de profesores de Nivel Superior de la ciudad de San Salvador de Jujuy*” tiene sus orígenes en un diseño de investigación realizado en la cátedra Teoría y Metodología de la Investigación de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNJu, en el año 2015. En ese entonces fue nombrado “Las capacitaciones de los docentes del nivel superior y su relación con el campo del conocimiento que desempeñan”. Los motivos que orientaron su construcción se deben a: 1) la propuesta de cátedra en la confección de un diseño de investigación, como manera introductoria en el campo de la investigación científica y 2) el interés personal por indagar sobre el campo de la capacitación docente de nivel superior, acerca de sus sentidos y significados que les asignaron los docentes a sus prácticas de formación profesional.

El diseño abarcó una duración aproximada de cuatro meses y para el ejercicio del trabajo de campo se trabajó desde la perspectiva hermenéutica con la técnica de entrevista semi-estructurada a profesores/as de un I.E.S. de la ciudad de San Salvador de Jujuy, en las carreras de Historia, Geografía y Psicología.

Sin embargo, la limitada indagación del diseño mencionado y, luego de dos años de su confección, posteriormente se lo abordó desde una perspectiva diferente, conservando la unidad de análisis (profesores de nivel superior) y parte de la metodología en cuestión, de manera de capitalizar el trabajo realizado y teniendo en cuenta que el tema aún tiene relevancia para la comunidad académica y educativa en general. Se definió el problema y re-definió el alcance de las preguntas y objetivos de la investigación.

Asimismo, se lo incluyó como una línea de investigación de un Proyecto de Investigación bajo la responsabilidad de mi directora. Este proyecto marco tiene como objeto de estudio la formación permanente de los docentes, a partir de un análisis multidimensional y complejo, cuyo objetivo es conocer y comprender los sentidos con los cuales se aborda la formación permanente desde la multidimensionalidad: los sujetos, la producción científica, las líneas políticas, las prácticas y las instituciones involucradas en los procesos de formación. La metodología con la que se trabajó en dicho proyecto corresponde a un enfoque cualitativo y flexible, cuyas técnicas de

recolección de datos son observaciones, entrevistas, análisis documental, grupos de discusión y sesiones de retroalimentación con los sujetos participantes.

Dentro del proyecto marco se planteó como campo de vacancia la investigación sobre las experiencias de Formación Permanente con modalidad virtual. De ahí el interés en conocer en este Proyecto de Licenciatura cuáles y cómo son las experiencias de aquellos profesores/as que eligen opciones de Formación Permanente con modalidad virtual. Surgieron los distintos interrogantes que guiaron este proyecto: ¿Cuáles y como son las ofertas de formación con modalidad virtual que eligen los/as profesores/as de nivel superior? ¿Y dónde las reciben? ¿Por qué eligen los/as profesores/as las ofertas de formación permanente con modalidad virtual? ¿Cuáles son las experiencias que tuvieron los/as profesores/as sobre la formación adquirida? ¿Cómo las evalúan? ¿En qué condiciones socio-económicas e institucionales realizan su formación permanente los/as profesores/as? ¿Cómo las incorporan en sus prácticas y en su desarrollo profesional?

Para llevar adelante el proyecto, fue preciso conocer de donde surge el interés por la Formación Permanente en la Argentina. Cabe aclarar que, si bien la capacitación docente no constituye una práctica novedosa en nuestro país, sin embargo, la Formación Permanente con modalidad virtual es relativamente nueva, debido a la influencia de las TICS, ésta provocó distintos cambios en el ámbito educativo, incidiendo en la profesionalización docente y ampliando las propuestas de formación, a partir de distintas ofertas como postítulos, diplomaturas, cursos de actualización y perfeccionamiento, posgrados, entre otros.

La reforma educativa de los años '90 trajo aparejado diversos cambios, entre ellos se destaca el énfasis en la profesionalización docente cuyos motivos más recurrentes se orientan a: mejorar su formación y mantenerse dentro del sistema educativo; atendiendo a las exigencias de profesionalización y las evaluaciones constantes que recibían las instituciones de acuerdo a las titulaciones científicas. Estas nuevas demandas generaron la competitividad entre docentes originando una comercialización de cursos de formación que en su mayoría fueron de modalidad presencial y semipresencial.

En este sentido la formación docente adquirió mayor relevancia y a la vez se complementó con una modalidad virtual, que se visibiliza en las políticas públicas de los últimos años que implementaron propuestas de formación virtual desde el Ministerio de Educación Nacional, es el caso del Programa Nacional Nuestra Escuela (actualmente denominado Formación Situada). No obstante, otras instituciones

educativas también brindan cursos de formación virtual, que, en su mayoría, suelen ser arancelados.

Diversos son los motivos que suelen orientar a los/as profesores/as en la toma de decisión de ofertas formativas con modalidad virtual; entre las más recurrentes suelen mencionarse: permanecer en su lugar de trabajo, flexibilidad en las variables témporo-espaciales, facilidad de alcance al material de estudio, comodidad en la presentación de trabajos, la innovación a partir de las Tic, participación, asistencia, entre otras posibles ventajas que se contrastaran con la visión de los actores. Asimismo, desde la modalidad virtual se ofrece una variedad de cursos de Formación Permanente, su complejidad no solo radica en los ejes temáticos, sino también en el abanico de alternativas en su elección, como ser: duración, acreditación y puntaje, calidad educativa, seguimiento y asesoría, etc. Son algunas a mencionar, sin embargo, existen otras que fueron indagadas en la investigación.

En este escenario se instaló el presente proyecto. La importancia de su desarrollo, radicó en tres ejes: primero de índole institucional, pues abordó el estudio de los/as profesores/as de nivel superior y su relación en la formación permanente con modalidad virtual. Las instituciones elegidas por los/as profesores/as de los I.E.S. fueron diversas, que presentaban como características relevantes las variables tiempo y espacio de modo asincrónico, en la cual se desarrollaron las experiencias de los sujetos, quienes las eligieron para realizar sus procesos formativos.

La segunda relevancia se orientó al ámbito científico, por cuanto permitió tener otra mirada sobre la Formación Permanente con modalidad virtual, acerca de las experiencias y expectativas con las cuales ingresaron a esa formación y como fue la mirada final que tuvieron en dicho tránsito. De esto surgieron aportes interpretativos innovadores y categorías teóricas con nuevos significados a las experiencias de los/as profesores, de modo de comprender cuáles fueron las razones o motivos que los orientaron a optar por una formación con modalidad virtual.

La tercera y última importancia corresponde al campo socio-educativo, se develaron las lógicas subyacentes que serán útiles para los/as profesores/as y las instituciones formadoras, acerca de los sentidos formativos asignados por tales sujetos. Su valor social también contribuirá a la definición de políticas públicas destinadas a la formación permanente como así también a la formación inicial.

Por esto constituye un tema de suma relevancia académica por cuanto a través de esta temática se podrá recuperar el significado que les dan los sujetos a sus

experiencias dentro del contexto virtual, su relación con las prácticas docentes y su desarrollo profesional.

## **2. Antecedentes**

En relación a este tema, en el contexto latinoamericano abundan las investigaciones en torno a la implementación de uso de las Tic en la docencia superior o su incorporación en el diseño curricular para la formación docente inicial. Sin embargo, no sucede lo mismo respecto a las experiencias docentes en cursos de formación permanente con modalidad virtual. Para esta investigación se utilizaron antecedentes teóricos, metodológicos y empíricos, cuya búsqueda se realizó a partir de tres criterios de selección: geográfico, provenientes en su mayoría de Latinoamérica; temporal, registrados dentro de los últimos diez años; y temático acerca de la formación permanente con modalidad virtual.

En primer lugar, se retomó el artículo de Quintanilla y Cepeda (2016) denominada “Formación continua del profesorado desde el aula virtual, un espacio para la reflexión”, la finalidad de este estudio fue describir el análisis e interpretaciones del pensamiento del profesorado que participó en procesos de formación continua mediante el uso del aula virtual, como un espacio para el análisis y la reflexión. El abordaje metodológico de corte cualitativo, se asentó en la mirada de los sujetos sobre sus creencias, pensamientos y representaciones creadas a través de las experiencias vividas por ellos, en estos procesos de actualización.

Concluyeron que el uso del aula virtual en los procesos de formación continua del profesorado permitió el análisis, reflexión e innovación de las prácticas educativas, el desarrollo de competencias ligadas con el uso de la tecnología como recurso didáctico, el desarrollo de trabajo colaborativo, la creación de redes temáticas, la práctica investigativa y la socialización del conocimiento.

El estudio permitió identificar como categoría analítica importante para este proyecto: los aprendizajes derivados de los procesos de formación en este tipo de aula. Si bien la propuesta de formación continua que se investigó pertenece al campo del posgrado, no obstante, constituyó un antecedente de índole latinoamericano, representativo para conocer las experiencias docentes, sobre sus esfuerzos, entusiasmo y dinamismo; lo cual parece influyó en su desarrollo profesional cotidiano. De este trabajo se retomaron los relatos en primera persona de los profesores acerca de las formas en que evaluaron el curso, sus dificultades en el trabajo con y en la virtualidad, y a la vez, significada como un desafío personal y profesional.

En segundo lugar, se utilizó el trabajo de Garrido Miranda, Meyer, Sandoval, Guzmán y Mujica (2007) “Aproximación al mejoramiento profesional de docentes, en una experiencia chilena de formación permanente, en modalidad blended-learning: opiniones y significados”. El trabajo corresponde a un curso de perfeccionamiento continuo, destinado a docentes del área de formación profesional o educación técnico-profesional de secundaria, cuyo propósito fue revisar algunas de las opiniones, que los docentes participantes revelaron sobre el aporte de este curso a su desempeño profesional, de la participación en un curso en modalidad *blended learning* y del impacto sobre el sentido de cualificación profesional. Se organizó en tres apartados: el primero describió la experiencia que dio inicio al análisis, la segunda, evidenció las principales categorías de análisis reveladas en las opiniones de los informantes, y el tercero explicó los principales aprendizajes y desafíos resultantes de lo analizado. Concluyeron planteando los desafíos y necesidades que implicó la formación con modalidad virtual, donde se valoró el sentido de “aprender a hacer” como método que resignificó la importancia del uso de TIC como medio para la formación y el desempeño profesional y la importancia de la intersubjetividad para el desempeño exitoso en una modalidad virtual.

De este trabajo se usaron los significados acerca de la comunicación que se establece en espacios virtuales entre docente-estudiante, las dificultades en cuanto al manejo tecnológico y la valoración del intercambio de información entre pares como una oportunidad para compartir y conocer experiencias. Por último, la dualidad de roles que tuvo el profesional durante el curso, como profesor-estudiante y profesor-mediador.

En tercer lugar, se empleó el trabajo de Peña, Waldman, De Pérez Berbain y otros (2012) denominado “Implementación de los Entornos virtuales de aprendizaje en cursos de capacitación docente”, abordó la implementación de cursos de formación docente a distancia dentro del ámbito de la Escuela de Capacitación Docente (CePA<sup>2</sup>). Se compuso por tres partes: la primera refleja el escenario de implementación donde se describió el contexto particular de una capacitación docente; la segunda abordó un análisis de la propuesta en torno a tres ejes: las mediaciones didáctico-tecnológicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje operados; los procesos y estrategias que suponen la reconfiguración de los perfiles y roles de estudiantes y docentes y, por último, los procesos de cambio a nivel de la institución. La tercera y última parte fue la instancia educativa desde la perspectiva centrada en el alumno, así como las

---

<sup>2</sup> Del Ministerio de Educación del Gobierno la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires.



cuestiones de reconfiguración de roles, la incorporación de la experiencia al quehacer del aula, su difusión a nivel institucional e implementación de mejoras en algunas áreas de gestión administrativa. Se concluyó en la reconfiguración de los roles profesionales de formadores de formadores, capacitadores, docentes y alumnos, incorporando de forma gradual el uso de nuevas competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas al quehacer cotidiano de las aulas.

De este artículo se empleó los tipos de mediaciones pedagógicas que utilizaron los responsables del curso, con la intención de mantener la calidad educativa de formación. Otra categoría que sirvió para esta investigación fueron los motivos de elección de la oferta formativa asignadas por los profesores.

En cuarto lugar, estuvo la tesis de Martín (2015) titulada “Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior”. La estructura de la tesis se dividió en cuatro capítulos: el primero trató sobre las “aulas” como lugar de la enseñanza y las “aulas virtuales”, como escenarios formativos donde se desarrollan las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales; enfatizando la gestión de temporalidades y espacios, presencias y ausencias, sincronías y asincronías. El segundo se ocupó de la construcción de las relaciones didácticas en las aulas virtuales, desde las interacciones que se establecen entre los contenidos, los estudiantes y el profesor que media. El tercero abordó el lugar de los materiales en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías.

Entre sus conclusiones se sostuvo la existencia de la mediación didáctica y un profesor que media en las aulas virtuales; las aulas virtuales como espacios que reproducen algunas características de las tradicionales aulas presenciales: el acceso restringido, la asimetría en los roles, los mecanismos de control y el protagonismo de las ideas de enseñanza, de las concepciones sobre el sujeto y de las capacidades para interpretar.

Esta tesis permitió retomar aspectos sobre las fortalezas de la formación, como ser la asincronía, constituida como un sistema de comunicación en tiempo diferido; la mediación didáctica entendida como los distintos nexos entre la enseñanza, el aprendizaje y la realidad; y la categoría de tiempo; asimismo, se usó la voz de los sujetos entrevistados, en cuanto resignificaron sus experiencias a partir de una comparación con vivencias anteriores en procesos de formación permanente. Estas categorías permitieron obtener marcos específicos para interpretar las experiencias de los docentes en el trayecto formativo.

En quinto lugar, se identificó el artículo de Chiecher, Bossolasco y Doria (2016) “Sin fronteras ni distancias. Potencialidades del trabajo en red para la capacitación docente en nuevas metodologías de enseñanza y uso de TIC”. Este trabajo expuso la experiencia y resultados del trabajo conjunto de una Red Latinoamericana formada por tres universidades de Argentina y Colombia, cuyo objetivo fue capacitar a sus docentes para la innovación pedagógica y tecnológica. Se organizó en cuatro secciones: la primera acerca del marco teórico y las potencialidades del trabajo en red; la segunda sobre la descripción de las acciones realizadas por los distintos participantes de la Red; la tercera planteó los resultados del curso atendiendo al análisis de las producciones de los participantes; y la cuarta presentó algunas conclusiones sobre las potencialidades del trabajo en Red y las fortalezas y debilidades del curso implementado.

De este trabajo pude utilizar las valoraciones que tenían los/as profesores/as de la experiencia en un curso de capacitación con modalidad virtual, acerca de los contenidos, aspectos técnicos del curso, las posibilidades de interactuar con pares y colegas de otras áreas, entre otras. Es decir que se logró conocer las voces de los participantes del curso en primera persona.

Como balance de lo registrado se puede decir que todos los estudios tienen en común la formación docente; constituyen a la sistematización de experiencias de capacitación que contienen la dimensión de indagación; en tanto evalúan y recogen las voces de los actores.

Sin embargo, no son investigaciones propiamente dichas sino relatos de experiencias, salvo dos tesis; lo cual permite afirmar que existe un campo de vacancia de investigación sobre las experiencias de los docentes de la formación de los cursos de capacitación con modalidad virtual, a lo cual esta investigación pretendió aportar.

### **3. Planteo de los objetivos**

Esta investigación se propone distintos objetivos que guiaron el trabajo de campo y la indagación de las preguntas del mismo. Ellos son:

Objetivo general:

Conocer y comprender los significados que le asignan los/as profesores/as a sus experiencias de formación permanente en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y su relación con las prácticas docentes y su desarrollo profesional.

Objetivos específicos:

1. Identificar las acciones formativas en entornos de enseñanza y aprendizaje que realizan los/as profesores/as y las razones que los llevan a elegirlos.
2. Identificar y comprender las experiencias formativas que tienen los/as profesores/as sobre formación permanente en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. y su relación con el desarrollo profesional
3. Indagar las fortalezas y debilidades que identifican los/as profesores/as en las ofertas formativas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.
4. Analizar e interpretar las condiciones personales, sociales e institucionales que caracterizan las experiencias de formación que reciben los/as profesores/as.
5. Conocer qué y cómo aprenden los/as profesores/as, en las actividades de entornos virtual de enseñanza y aprendizaje, cómo las capitalizan en sus prácticas y en su propio desarrollo profesional.

#### **4. Referencias teóricas**

El andamiaje teórico que sustentó este proyecto, adoptó como base referencial la noción de *formación*, dentro de Pedagogía de la formación que plantea Ferry en la que es el propio individuo quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, de forma en forma (Ferry, 1997, p.54). Esta perspectiva amplia y reflexiva, permitió integrar conocimientos, habilidades, representaciones y saberes que el sujeto adquirió en las distintas trayectorias de aprendizaje que transitó, en esa dinámica en la que se construye el desarrollo personal.

En este sentido el sujeto no se forma en soledad, sino con las mediaciones, con los otros y también con las lecturas, circunstancias, acontecimientos de la vida, relaciones sociales, y todos aquellos incidentes que orienten su desarrollo. Entre tantos ejemplos de mediación, es posible mencionar; los contenidos de aprendizaje, el currículum, las actividades, los libros de textos, y aquellos distintos dispositivos que así lo permiten.

Si bien la formación implica un trabajo individual y personal, siguiendo lo que plantea el autor Ferry, la misma posee tres condiciones necesarias para su realización; primero, el trabajo sobre sí mismo, la posibilidad de reflexionar que es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender; segundo, la disposición de tiempo y espacio apropiado para el trabajo reflexivo sobre sí mismo, porque en ocasiones se cree que la formación se da simultáneamente en el hacer diario, y sin embargo eso no ocurre, puesto que demanda de un momento determinado para repensarse, y tercero, consiste en

establecer la relación con la realidad, a partir de la representación desde otro lugar, el de las representaciones de los sujetos.

Así, la formación como un proceso significa anticipar sobre situaciones reales, a partir de las representaciones y encontrar actitudes apropiados para impregnarse de y en esa realidad. Por ello se introdujo el concepto de *alternancia*, comprendida como la relación que existe entre la formación teórica que se recibe en una institución y la formación práctica propia del trabajo en campo y el tiempo entre ambas para propiciar la reflexión (Ferry, 1997).

Continuando con esta perspectiva se usó la categoría *Formación Permanente* del autor Imbernón (2007), la cual se presenta ejes de actuación que la distinguen de otras etapas de profesionalización, tales como la reflexión sobre la propia práctica y comprensión, la interpretación e intervención sobre ella; y el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional mediante el trabajo colaborativo para transformar la práctica y lograr procesos de comunicación.

Desde esta visión “la reflexión exige una predisposición a un planteo crítico de la intervención educativa, un análisis de la práctica desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que la sustentan” (Imbernón, 2007, p.58).

Otra categoría utilizada fue de Vezub (2013, p.3) sobre la *pedagogía del desarrollo profesional docente*, concebido como un campo en el cual se entrecruzan teorías, prácticas e intencionalidades diversas con intereses propios, fuerzas, lógicas y dinámicas singulares. De este modo, la formación permanente como espacio complejo tiene sus orígenes dentro de la estructura de redes que involucra: 1) políticas de perfeccionamiento, que llevan adelante distintas ofertas de formación destinada a los diferentes niveles educativos, gestionadas por la estructura de gobierno; 2) prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas por organismos del Estado; y 3) producción académica de especialistas e investigadores dentro del campo de formación continua que brindan un aporte al desarrollo teórico.

A la noción de campo de la Formación Permanente entendido como el espacio dinámico, flexible, y en constante transformación, se adhirieron otras categorías teóricas que contribuyeron a comprender la formación desde el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, objeto de estudio de esta investigación.

En relación a la noción de Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje, existen distintas líneas teóricas que lo conciben como:

- Una asociación de elementos heterogéneos (chat, foros, redes, biblioteca virtual, clases en línea...) integrados en un mismo conjunto, accesible a distancia mediante las redes multimedia interactivas (Internet, Intranet). Estos elementos se elaboran e integran en un mismo lugar virtual que permite la puesta en marcha de acciones de formación realizadas y controladas a distancia. La idea de integración de estos elementos en un solo conjunto accesible a distancia es esencial en la noción de entorno de aprendizaje. Así la interfaz de EVA se sostiene en la metáfora espacial, el cual asemeja al entorno de formación a distancia con la metáfora extraída del universo universitario, como campus virtual, cuando el entorno o el campus es utilizado en una organización de formación que lo engloba, alternando presencia y distancia (Quintín y Depover 2006).

- Una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea completamente a distancia, presencial, o mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones. La utilidad del EVE/A permite distribuir materiales educativos en formato digital y acceder a los mismos para realizar debates en línea sobre aspectos del currículum de la materia, para integrar contenidos relevantes de la red o posibilitar la participación de profesionales externos en los debates, charlas o conferencias (Llorente y Cabero 2005). Esta última concepción, estaría vigente, según los/as entrevistados/as.

La búsqueda de hallazgos de los EVEA, transitó por diversos caminos, arribando a otra concepción interesante para este proyecto; la *mediación didáctica* en los EVEA. Siguiendo a González Soto (cit. p. Martín 2015) en la relación del proceso de enseñanza y aprendizaje se establecen ámbitos de relación, como nexos entre los elementos individuales y los elementos específicos del proceso; contenidos, actividades, recursos y evaluación. Esos nexos requieren de otros más específicos que medien entre el enseñar y el aprender. A esos nexos se los denominó *mediadores*, o nexos entre la enseñanza y el aprendizaje o entre éste y la realidad a aprender y aun entre esa realidad y el proceso de enseñanza.

Otro concepto sustancial en esta investigación fue el de *experiencia*, retomado de Greco (2008) el cual alude al paradigma de la experiencia como *acontecimiento*, que acentúa la relación sujeto-mundo, éste se concibe desde su inmersión en él. El sujeto está en un espacio “afuera-dentro” construido en relación a otros. Así la experiencia-acontecimiento es lo que produce el sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina, no se fija o se cierra en un sujeto terminado. La experiencia es un entramado que sostiene y una ruptura en el

devenir subjetivo, a un mismo tiempo, en la que el sujeto se transfigura (Argüello, 2015).

Continuando con esta perspectiva teórica, Larrosa (2007) sostiene una visión acerca del *sujeto de la experiencia*, como pasional, receptivo, abierto, expuesto. La experiencia entendida como lo que acontece, desde una lógica del acontecimiento es el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. En este proyecto fue interesante explicitar la relación entre la experiencia del sujeto y su formación, para lo cual Kertész entiende que respecto a la primera; es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y personalidad. Por tal el sujeto de la formación es el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa.

Como último constructo teórico se destaca la noción de *sujeto* que propone Yuni (2009), como un docente que realiza acciones, produce discurso y construye sentidos sobre el mundo a partir de complejos procesos de negociación y siempre desde un lugar situado e históricamente constituido, implicados en relaciones de poder desiguales y desniveladas, en una configuración de órdenes institucionalizados cuya legitimidad estriba en su capacidad de proponer e imponer una visión del mundo (cit. p. Domjan, 2005).

Históricamente, los docentes y sus prácticas se enmarcaron en las tradiciones normalista y tecnicista heredadas de la formación inicial; tradiciones caracterizadas por ser campos de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Estas tradiciones se instalaron desde los orígenes del magisterio (a partir del año 1870), el cual se asoció básicamente a la aplicación de métodos con el acompañamiento sistemático de los docentes a cargo de las aulas. Es decir que se formaron a una legión de maestros, que consiguieron no solo la formación académica, sino también el reconocimiento social y la inserción al mundo del trabajo (Davini, 1997).

Si bien estos fueron los orígenes de la formación en docencia, no obstante, esta concepción con el transcurso del tiempo se transformó y concibió como una tradición tecnicista-eficientista, en el cual el docente es un técnico, su labor consistiría en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. (Davini, 1997, p.37).

Las anteriores categorías detalladas, constituyen las iniciales que en el proceso de trabajo de campo se fueron ampliando y al mismo tiempo encontrando nuevas concepciones teóricas que permitieron interpretar las experiencias de los sujetos de la formación en entornos de enseñanza y aprendizaje virtuales.

Para ello tuve que apelar a nuevas categorías emergentes tales como, la noción de *campo social* de Bourdieu (1980) definido como un espacio multidimensional de posiciones que tienen sus agentes, quienes poseen distintos capitales para moverse dentro del campo. Esta categoría sirvió para analizar el campo de la formación permanente de las opciones que realizan los/as profesores/as, que permitió comprender de qué manera se compone el campo de formación permanente, que lugares ocupan sus agentes y las reglas de juego que se rigen, los cuales condicionaron las experiencias vividas por los/as profesores/as. Del mismo autor se usó la categoría *habitus* como disposiciones durables y trasladables “son actitudes, inclinaciones a percibir, sentir, hacer y pensar, interiorizadas por los individuos debido a sus condiciones objetivas de existencia y que funcionan entonces como principios inconscientes de acción, percepción y reflexión” (cit. por Bonnewitz 2006, p.64). Esto permitió comprender el *habitus* para leer, analizar, conocer que dispusieron los/as profesores/as y que tuvieron que desarrollar para avanzar con su proceso de Formación Permanente.

La categoría de *sujeto* se amplió a partir de la autora Flood (2007) entendido como un sujeto adulto que se forma en un espacio virtual cuya necesidad es implicarse con un otro que se involucre en la participación conjunta que realizan, porque sus formas de actuar se condicionan por las actuaciones del resto. Con esto se pudo comprender al sujeto de la formación en entornos virtuales ante sus distintas necesidades por subjetivas por encontrarse con otro detrás de una pantalla, que pueda acompañar al proceso formativo. De Souto (2016) se retomó otra noción de *sujeto* en su sentido social, singular, creador, negación de la enajenación y la serialidad, y que basado en su experiencia social y la construcción de la subjetividad lo convierte en sujeto en la temporalidad. Lo cual permitió comprender al sujeto como único, que se diferencia de los otros por sus intereses, deseos que tienen de conocer, por sus condiciones personales singulares puestas en juego en sus experiencias vividas.

La *interacción* es un término teórico que tuvo relevancia en la investigación porque los/as profesores/as querían dialogar, estudiar, debatir con otro, por lo que eso no se daba con facilidad en los entornos virtuales. En cierta manera necesitaban la

presencia de alguien para sentirse contenidos y acompañados en su camino de formación. Según Goffman (cit. p. Gonnet 2020, p.2) la *interacción social* puede entenderse como “las influencias recíprocas que se desencadenan en toda situación en la que dos o más personas se encuentran en presencia física inmediata”. Dicha influencia permite la comprensión, interpretación de la realidad.

El *aprendizaje significativo* de Ausubel (cit. p. Moreira, 2017) es la relación establecida de los saberes previos del sujeto con los nuevos a ser incorporados, que permitió analizar cómo los conocimientos previos de los/as profesores/as o experiencias en otras ofertas en entornos virtuales brindaron elementos para su desempeño.

Otro constructo teórico es la *tradicón academicista de la formación docente* que fue recurrente en esta investigación, cuando en las experiencias los/as profesores/as señalaron que se acentuaba el contenido en las ofertas de formación en entornos virtuales, a través de distintas actividades que en definitiva se pretendió reforzar el conocimiento teórico. Se apeló a Davini y Terigi (1997) para dicha noción que comprende al énfasis en el conocimiento y manejo del contenido de la materia que estudia el sujeto (profesor/a) para enseñar. Los/as docentes encargados/as de las diversas ofertas tenían como preocupación principal el contenido aprendido por los/as profesores/as, es decir su asimilación e incorporación a sus propias prácticas pedagógicas.

La noción de *educación a distancia* es la que se adoptó en esta investigación, que según Litwin (1993) se definió como una modalidad distinguida por influenciar en la relación pedagógica del docente y el alumno, donde sus tareas también son diferentes, unos enseñan y otros aprenden, en espacios y tiempos asincrónicos. Esta noción permitió comprender la relación pedagógica que se construyó entre los/as profesores/as y los/as docentes encargados/as de las ofertas, dicha relación construida en los entornos virtuales por intermedio de chats, correos, tutorías, etc.

Se apeló a la categoría *tiempo* porque fue recurrente en las experiencias de los/as profesores/as, en distintos momentos y como producto de sus condiciones personales para realizar una oferta en entornos virtuales. Bauman (2002) postuló que el *tiempo* adquirió un lugar singular a partir de la modernidad, entendido como algo liviano, líquido, que puede manejarse, lo cual le permite tener cierta libertad a los sujetos y tomar sus decisiones sobre como llevaron adelante su propio proceso de formación. Esta noción permitió comprender el tiempo de los sujetos a partir de



características como flexibilidad, liviandad, fluidez, que cada uno pudo manejarlo como le fue posible hacerlo.

Del campo de la didáctica de nivel superior se retomaron aportes de Steiman (2008) para comprender cuestiones vinculadas a lo pedagógico y didáctico de las ofertas recibidas por los/as profesores/as. La categoría de *trabajo práctico* como un recurso didáctico que como propuesta está debidamente fundamentada y parte de una situación problemática principal que puede contener otras tareas a su interior. Esta noción permitió comprender de qué manera lo trabajaron los/as profesores/as pensando en su valor formativo para sus futuras prácticas pedagógicas, del cual se espera que se conjuguen dos dimensiones, teórica y práctica de forma articuladas que habiliten su mirada de praxis. Del mismo autor se tomó la categoría de *recursos didácticos* definido como materiales de apoyo para la enseñanza que se usan en situaciones de aprendizaje, a partir del uso de textos que sirven como un instrumento de trabajo didáctico. Esta categoría contribuyó en la comprensión de la apropiación de los/as profesores/as de los recursos didácticos que se usaron en las ofertas y como se fueron reconfigurando a sus propias prácticas pedagógicas.

Desde la perspectiva didáctica se trabajó con la categoría teórica *consigna* de Anijovich (2017) entendida como la explicitación de tareas que los estudiantes tienen que desarrollar, lo cual sirvió para interpretar aspectos didácticos usados en las ofertas y su modo de comprenderla por los/as profesores/as para avanzar en sus procesos de formación permanente.

A esto se suma la noción de *dispositivos* de Souto (2016, p. 104) como un artificio técnico “conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento, etc. que pueden ser pensado como mecanismo automático o estrategia cambiante”, que entre sus condiciones se caracteriza por revelar los distintos significados de los sujetos, analizar los sentidos o significados posibles, organizar las condiciones para su puesta en práctica y realización, provocador de transformaciones que rompe las estructuras instituidas. Esta noción permitió comprender como se trabajaron en las ofertas a partir del uso de múltiples dispositivos, tales como tutorías, seminarios, trabajos de reflexión y talleres, develando su valor formativo en su implementación, o su carácter instrumental que adquirió en algunas situaciones vividas por los/as profesores/as.

La dialéctica de *teoría- práctica* de Sanjurjo se entiende que dicha relación permite construir teorías para resolver problemas prácticos y reconstruir nuevos

esquemas conceptuales (cit. p. Caporossi, 2009). Al respecto, la noción de *praxis*, entendida como la relación entre teoría y práctica se da a través de la comprensión y la puesta en acción de principios éticos como procesos constitutivos de la relación entre el conocimiento y la acción (Steiman, 2018). Según la teoría sociológica de Habermas (cit. en Carr y Kemmis, 1998, p. 125) sostiene que “todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría”. Dicha noción se usó para interpretar los significados atribuidos por los/as profesores/as sobre sus aprendizajes diferenciados por ellos como aspectos teóricos y otros de la práctica, generados por una visión dicotómica de tales conceptos.

La *transferencia de la formación* definido como el traslado de los aprendizajes logrados en un espacio de formación hacia otro contexto (Ornelas Gutiérrez, Cordero Arroyo y Luna Serrano, 2017, p. 2). Dicho término se utilizó porque los/as profesores/as se apropiaron de distintos aprendizajes, los cuales los aplicaron en sus propias prácticas, sea de la misma manera en que aprendieron o a partir de una reconstrucción según sus objetivos de la enseñanza.

El *compromiso* es otra noción usada porque los/as profesores vieron que las acciones de quienes construyeron las clases fueron comprometidas con ellos/as porque se construyó genuinamente pensando en sus destinatarios. Dicha categoría se trabajó de Nías (1981, cit. p. Fuentealba Jara y Imbarack Dagach, 2014) quien diferencia a los profesores, quienes se entregan de los que no muestran preocupación alguna por sus estudiantes. En las experiencias analizadas se observó que algunos docentes encargados/as de las ofertas asumieron con responsabilidad su tarea por lo que las propuestas fueron realizadas a conciencia.

La *función tutorial* se trabajó desde Anijovich (2015) del profesor tutor que relaciona las situaciones y problemas que afectan al alumno, cuya responsabilidad es potenciar el aprendizaje del alumno teniendo en cuenta dos dimensiones la cognitiva y emocional. Las *acciones tutoriales* tienen un carácter educativo, con una intencionalidad clara, y está mediado por marcos teóricos que les dan fundamento a tales acciones (Coronado, Boulin, y de Anglat, 2015). Dichas nociones posibilitaron comprender que acciones se asumieron por los/as encargados de la oferta, la manera en que se pensaron, la contención psíquica y cognitiva para potenciar los aprendizajes, etc.

La concepción *perfeccionamiento* según Serra (2004) señala que la capacitación traduce a la formación como *aggiornamento*, actualización de los

contenidos o los nuevos que se adquieren. Esta concepción fue trabajada porque los significados de los/as profesores/as así comprendían al término capacitación, por lo que sirvió para revelar sus sentidos y conocer su posicionamiento como sujetos de esas acciones.

Los *capitales social, económico, objetivado* se usaron de la perspectiva sociológica de Bourdieu (1998 en Bonnewitz, 2006) porque se presentaron en esta investigación, ocupando un lugar relevante en las expresiones de los/as profesores/as en cuanto la obtención de distintos capitales formó una ventaja para acompañar su Formación Permanente y obtener resultados esperados de finalizar con las ofertas elegidas.

La noción de *calidad social formativa* de Cerqueira Ribeiro de Souza (2016) la que se asigna al formador valorar cuestiones referidas al modo de reflexionar, a la adopción de actitudes metacognitivas, a otorgarle sentido al aprendizaje desde un lugar de compromiso ético social. Sirvió porque en las expresiones de los/as profesores/as al significar que la oferta recibida fue de calidad, de ahí que lo aprendido fue valorado por los/as profesores/as conociendo sus modos de aplicarlo de un modo consciente a los sujetos de aprendizaje en sus propias prácticas.

La *implicación* como categoría teórica según Manrique, Di Matteo & Sánchez Troussel (2016, p.8), la entienden como “el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social”. En las expresiones de los profesores dicha relación no estuvo presente porque el involucramiento apareció de modo superficial entre pares o con el/la encargado/a de la oferta, de ahí que la categoría sirvió para ampliar los sentidos interpretativos de su modo de relacionarse con la oferta elegida movida por sus razones.

La *autorregulación del aprendizaje* fue una categoría clave para se utilizó para conocer el propio proceso del profesor/a en cuanto cómo reguló su cognición, motivación y conducta para alcanzar sus metas de aprendizaje. Lion (2020, p. 40) lo define como el proceso a través del cual “el estudiante monitorea y regula su cognición, motivación y conducta con la intención de alcanzar las metas que ha fijado para su aprendizaje, siempre a partir de las características cambiantes del contexto”.

## **5. Enfoque metodológico y herramientas de recolección de información**

En este trabajo se adoptó la propuesta de investigación planteada por Achilli (2005, p.39) denominada *lógicas complejas dialécticas*, las que conciben al mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento, que se despliega en un proceso dialéctico en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos.

En este sentido el enfoque investigativo adoptado fue cualitativo e interpretativo, propuesto por Vasilachis (1932), el cuál actúa sobre contextos "reales", donde al investigador le cabe acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos mediante su participación. Este enfoque retoma los postulados del "interaccionismo simbólico, entendido como un enfoque realista del estudio científico del comportamiento y la vida de grupos humanos siendo su mundo empírico, justamente, el mundo real de la vida y el comportamiento" (Vasilachis, 1932, p.31).

De esta manera se analizaron las voces, dichos, y significados que les asignaron a sus experiencias los sujetos de la formación en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, reflexionando sobre lo que les pasó a los/as profesores/as desde sus situaciones personales y reales y su relación con su campo de desarrollo profesional.

Siguiendo esta lógica, se apeló a un diseño metodológico flexible, que permitió reformulaciones constantes, en un proceso dialéctico permanente entre la empiria y teoría transformando el conocimiento inicial y orientando nuevas construcciones de información, a partir de un proceso de análisis interpretativo.

Se utilizaron como herramientas de recolección de información las entrevistas semi-estructuradas debido a que las experiencias pudieron recuperarse a través de los dichos, expresiones y voces de los/as profesores/as, relatando las situaciones ya vividas por el sujeto, es decir a algo que les pasó, y a partir de sus recuerdos y la narrativa pueden expresar que significados les atribuyeron a sus acciones pasadas.

Esta metodología permitió interpretar desde la doble hermenéutica, esto es, lo que los sujetos interpretan de su realidad y como esa interpretación es reinterpretada por la investigadora.

Así, la entrevista semi-estructurada según Yuni (2006) tiene como punto de partida un listado tentativo de temas y preguntas, en el cual se explicitan los interrogantes relacionados con la temática del proyecto. Es decir que esto permitió a los/as profesores/as entrevistados/as expresarse con mayor libertad, estableciendo un diálogo fluido y dinámico entre investigadora y entrevistado/a, a partir de un

cuestionario inicial cuyas preguntas se ampliaron en el transcurso de la entrevista. La investigadora pudo recurrir a la re-pregunta de aquellos hechos o sucesos relevantes a esta investigación.

Como unidades de análisis los sujetos estudiados fueron de tres Institutos de Educación Superior de carreras de Formación docente (No Universitario), de la ciudad de San Salvador de Jujuy, tomando como muestra intencional inicial unos diez (10) profesores/as. Se caracterizaron por ser profesores experimentados, que según Imbernón (2007) son quienes tienen más de cinco años de ejercicio profesional, reflexionan sobre su propia práctica docente, aprende de la socialización profesional y toma sus propias decisiones basado en su experiencia.

Los/as profesores/as tienen más de cinco años de inserción laboral, pertenecen a las carreras de profesorado de Inglés, Historia y Educación Cívica, Filosofía, Psicología y Pedagogía, Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Educación Física, y Lengua y Literatura. Tienen otros títulos tales como, Licenciaturas, Diplomaturas, Profesorados, y Especializaciones. Sus edades oscilan desde los treinta (30) a cincuenta (50) años de edad, cinco de ellos/as además de trabajar en un Instituto de Educación Superior trabajan en el Nivel Secundario dictaban clases en colegios secundarios, dos tenían otro trabajo dentro del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, y dos profesoras se desempeñaban como docentes universitarias en una Facultad de la zona céntrica de la capital jujeña. Solo dos profesoras señalaron ser solteras, dato que sirvió para analizar las condiciones personales para realizar las ofertas, el resto de los/as informantes tenían hijos y/o estaban casados/as.

El criterio de selección de los sujetos se realizó a partir de la técnica de Taylor y Bogdan (1987) denominada "bola de nieve", que permite tener diferentes maneras de encontrar y de seleccionar a futuros entrevistados, partiendo del conocimiento de un sujeto que reúna las características y condiciones necesarias a los objetivos del proyecto y que desde sus relaciones con otros sujetos que hayan compartido las mismas experiencias nos permitan tener una cercanía a los mismos. A partir del conocimiento de un profesor con experiencia en formación permanente en entornos virtuales, denominado profesor A<sup>3</sup>, se pudo establecer contacto con otros sujetos con experiencias en dichos entornos.

---

<sup>3</sup> A fin de identificar al profesor inicial que permitió ampliar la muestra a través del método bola de nieve.

Como método de análisis de datos se utilizó el análisis en progreso de Taylor y Bogdan (1987), entendido como una serie de etapas que se desarrollan de manera progresiva, pasando por tres etapas fundamentales: iniciando por una etapa de descubrimiento donde se identifican temas, y desarrollan conceptos y proposiciones; la segunda etapa consiste en la codificación de los datos, una vez recogidos, y el refinamiento de la comprensión del objeto de estudio, finalmente en la tercera y última etapa se trata de revitalizar los hallazgos realizados, es decir comprender los datos del contexto recogido como fue en esta investigación.

En este sentido el análisis de datos extraídos de los informantes de nivel superior se usó de forma interactiva entre el trabajo en campo, en terreno, y la interpretación constante de la misma; permitiendo un intercambio fluido y flexible entre la empiria y la teoría. Para mejor detalle de la *cocina de la investigación* se desarrollará el proceso investigativo, desarrollado en el punto siguiente la historia natural de la investigación.

## **6. Historia Natural de la investigación**

Tiene relevancia en esta investigación recuperar la historia de su proceso de inicio, desarrollo y finalización, situando mis hechos significativos como investigadora a nivel formativo como personal y subjetivo.

Sarlé (2003, p.28) define a la *historia natural de la investigación* como “el relato que el investigador hace de los acontecimientos, sucesos, marchas y contramarchas que fueron sucediéndose a lo largo del proceso investigativo”. Con ella se pueden visibilizar el modo en que se recabó la información y el análisis acerca de la construcción de datos realizados.

Esta investigación tiene sus orígenes durante mi formación inicial en un trabajo realizado para el módulo de Metodología de la Investigación Educativa de la Carrera Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Consistía en la elaboración de un Diseño de Investigación de corte cualitativo e interpretativo, allí lo denominé “*Las capacitaciones de los docentes del nivel superior y su relación con el campo del conocimiento que desempeñan*”. Mis intereses giraban en torno a indagar el campo de la capacitación docente de nivel superior, los sentidos y significados que les adjudicaban los docentes a sus prácticas de formación profesional. El diseño fue construido en un periodo de tiempo que duró cuatro meses, su finalización comprendía la realización completa del proyecto de Trabajo Final, un ingreso inicial al campo con análisis incipiente que debían estar aprobados como requisitos para promocionar la

materia. Se trabajó con docentes de un Instituto de Educación Superior de la capital de san Salvador de Jujuy, de las disciplinas: Historia, Geografía y Psicología.

Finalmente, el diseño fue aprobado y con ello quedaron mis deseos latentes por continuar con dicha investigación, de ahí que recuperé el objeto de indagación para el Informe final de Licenciatura en Ciencias de la Educación. el que se asumió de manera distinta dado el enfoque teórico de la Pedagogía de la formación a la que adhiere la directora que elegí.

De este modo mi investigación inició un nuevo camino, con reformulaciones, modificaciones que fueron pensadas de manera conjunta. La que duró cinco años y medio, desde las primeras presentaciones de escritura para la elaboración del diseño de investigación hasta la realización del informe final. El trabajo durante los tres primeros años fue de forma colaborativa porque formé parte de un equipo de investigación de tesis a cargo de mi directora de tesis, donde nos reuníamos una vez a la semana para leer las producciones y aportar a cada uno en aspectos teóricos, metodológicos, formales y reflexivos. Así inicié la elaboración del diseño de investigación que fuera presentado y aprobado sin observaciones por el Consejo Académico de Facultades en el año 2019, previamente presentado a mediados del año anterior.

El equipo de investigación fue un sostén en mi formación como investigadora porque me motivó a realizar avances para encontrarnos un día de la semana y poder intercambiar nuestras producciones. Sentía que el compromiso estuvo presente por parte del equipo y la directora, porque no solo teníamos que realizar nuestro diseño sino también leer previamente los del equipo para aprovechar el tiempo de reunión.

El ingreso al campo utilicé la técnica “bola de nieve” de Taylor y Bogdan (1997) que implica partir del conocimiento de un sujeto como informante clave, cuyas características y condiciones cumplen con los objetivos de la investigación, y que por sus relaciones con otros sujetos que tuvieran las mismas experiencias permiten tener una cercanía o contacto con ellos. Pensé que por tener los informantes claves del diseño de investigación realizado para la materia mencionada anteriormente iba a ser fácil contactar con ellos no resultó así, porque sus tiempos eran breves, y tenían que cumplir con los requisitos de ser docentes de nivel superior no universitario, haber realizado experiencias en Formación Permanente en entornos virtuales, ser profesor experimentado (mayor a cinco años de ejercicio profesional) y trabajar en un I.E.S. al momento de ser entrevistado/a.

Algunos informantes fueron contactados a partir de dicha técnica, esa fue la puerta de entrada al campo, sin embargo, cuando solicitaba que me recomendaran otros posibles informantes, no todos pudieron sugerir quienes cumplían con los requisitos antes mencionados. Por tal razón apelé a otra forma de trabajo que fue a partir de una persona cercana a mi entorno familiar, ella trabajaba en un colegio secundario de la capital jujeña y conocía a los/as profesores/as que además de dar clases en ese nivel también tenían horas en algún Instituto de Educación Superior de San Salvador de Jujuy. Por su intermedio logré realizar una entrevista a una profesora de Educación Física, que aceptó con gusto ofrecer su experiencia para la investigación.

Esta dificultad de acceder a los/as informantes pudo resolverse por la técnica de bola de nieve, la ayuda de una persona cercana a mi entorno familiar, la espera y paciencia de los tiempos personales de los/as profesores/as para acceder a las entrevistas, como también por la indagación de nuevos informantes provistos de contactos personales.

De tal manera el trabajo de campo inicio en el año 2019, y en los “talleres de los jueves”, como decidimos denominarla a los encuentros de mi directora con sus tesisistas, realicé avances de análisis e interpretación de información obtenida en el campo. A su vez fui realizando ejercicios de escritura para las presentaciones a Jornadas que realizaba la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, la primera fue en las IV Jornadas de Jóvenes investigadores (2018), al año siguiente presenté mis avances en las III Jornadas Regionales de Investigación Educativa (2019).

Luego llegó la oportunidad de participar de unas jornadas en la provincia de Córdoba en las XI Jornadas de Investigación en Educación: “Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación” (2019). Escuela de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Significó una experiencia significativa porque los aportes que me dieron me permitieron problematizar más mi investigación tanto desde su análisis interpretativo como desde los aportes teóricos.

Respecto a lo metodológico tuve algunos inconvenientes, uno de ellos sucedió en el trabajo de campo inicial en las entrevistas a los/as profesores/as de Nivel Superior. Si bien había planteado que la herramienta metodológica de recolección sería la *entrevista en profundidad* que según Taylor y Bogdan (1987, p.101) “siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas, siendo *el propio investigador el instrumento de la investigación y no lo es*



*un protocolo o formulario de entrevista*”, al asumir mi rol de entrevistadora me aferré a las preguntas del cuestionario elaborado previamente porque confiaba que me darían la información suficiente para responder a los objetivos. Mi rol como investigadora se vio alterado porque fue difícil aprender a formular *in situ* nuevas preguntas, en las entrevistas iniciales, que no estuvieran en el cuestionario inicial. Los supuestos bloquearon mi *atención flotante* (Guber 2004), aquella forma de escuchar singular que se produce por la libre asociación de los interlocutores que permite introducir temas y conceptos nuevos según lo que dicen los informantes. Conocía el objeto de estudio por lo que sabía de lo que hablaban los/as profesores/as, por eso no se dio la libre asociación entre sus palabras y mi interpretación sobre lo que decían, develando lo oculto de sus enunciados.

De todas formas, esta dificultad metodológica de no repreguntar se presentó en las primeras entrevistas, la cual pudo revertirse en las siguientes, a través del análisis interpretativo exhaustivo que realice junto a mi directora, los procesos de reflexividad junto al equipo de investigación.

Otro factor que influyó fue el lugar y tiempo donde se realizaron las entrevistas, realizadas en sus mismos lugares de trabajo, en el tiempo libre que les quedaba sea antes de ingresar o a la salida de sus clases, por lo que hubo algunas interrupciones, ruidos y a medida que se acercaba el horario para que ingresaran a trabajar los/as profesores/as respondieron de forma enunciativa y precisa.

Apelando a la *reflexividad metodológica* tendría que haber pensado en la *logística* de la entrevista, que implicó la negociación para establecer un horario y tiempo para el encuentro, donde era necesario como señalan Taylor y Bogdan (1987, p.114) “tratar de hallar un sitio con privacidad donde se puede hablar sin interrupciones y el informante se sienta relajado”. Lo cual no pudo lograrse porque no realicé el previo acuerdo, sino que me adapté a lo que ellos/as podían ofrecerme. A pesar de estas condiciones se generó un clima de confianza rápidamente teniendo en cuenta que no me conocían y habían accedido de forma voluntaria por sugerencia de una colega. Lo que provocó que todas las preguntas fueran respondidas y la libertad para hablar les permitió ampliarlas y expresar sus sentidos sobre las experiencias vividas.

Mi ansiedad por avanzar con el trabajo de campo y la dinámica de tiempo disponible personal que era corto porque en ese momento trabajaba por la mañana en un área del Ministerio de Educación y por la tarde-noche era adscripta docente en una cátedra universitaria de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación. En

esta etapa no pude advertir los obstáculos observados en el análisis de los datos. Si bien había planteado un trabajo procesual y flexible, a través del análisis, vuelta al campo, posterior análisis, reflexividad, distanciamiento; no logré hacerlo porque mi situación laboral en ese entonces me impidió tener mayor libertad horaria para coordinar tiempos y horarios. Por lo que el análisis se dio luego de algunas entrevistas.

Llegado el momento de categorizar los datos construidos tuve un problema, en las primeras cuatro entrevistas realicé la categorización con sus códigos y sub-códigos de forma minuciosa, casi como lo propone la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (cit. p. De la Torre y otros, 2004) línea por línea, lo cual me llevó mucho tiempo de realizar. Además, no tuve en cuenta que tanto las *categorías*, definidas como “códigos sustantivos adscritos a un incidente, empleándose en la explicación teórica” (cit. p. De la Torre y otros 2004, p.15), como los *códigos*, aquella combinación de elementos que tiene un valor dentro de una categoría; debían continuar con la numeración inicial, lo cual tuve varias categorizaciones con los mismos códigos y eso impedía hacer el análisis. Dificultad que se resolvió con la tutoría de la directora de tesis, quien me enseñó como tenía que hacerlo en los próximos registros de entrevistas.

La escritura del Informe Final de Investigación estuvo atravesada por el contexto de pandemia Covid-19, la post-pandemia y la vuelta a la presencialidad, momentos que fueron singulares dado que implicó modificaciones de tiempos y espacios de trabajo en el hogar. La familia se convirtió en un factor principal para el avance con la escritura, la que se paralizó cuando mis padres se enfermaron por el virus y ello hizo que mi atención estuviera focalizada en ellos. Superada esa situación pude seguir avanzando gracias a las personas que me acompañaron y sostuvieron.

A medida que analizaba los datos empíricos buscando develar lo subyacente en las expresiones de los/as profesores/as fui buscando *amigos críticos*, es decir “un investigador externo” (Latorre 2003, p.30), un colega que asiste de consultor del proceso, a través del diálogo sobre las reflexiones en la investigación. Elegí a una gran amiga, colega de la Universidad, a quien recurrí en reiteradas oportunidades para conversar sobre los datos, las nuevas interpretaciones, los aportes de teorías pedagógicas como también de otras, los estilos de escritura y la contención subjetiva y emocional que necesité por momentos y quien de manera incondicional estuvo presente. Esto sirvió también como mecanismo de validación de los análisis realizados.

Alguien más estaba en este proceso de análisis y escritura que me llevó varios meses transitar, al menos unos nueve meses, a modo de metáfora duró lo que dura un embarazo. Fue mi directora de tesis quien me ayudó a formarme en este rol como investigadora. Me brindó, por un lado, las herramientas teóricas, metodológicas, experiencias como investigadora y profesora, y, por otro lado, desde lo subjetivo me contuvo en los momentos de quiebres emotivos que atravesé, a partir de su confianza en mí, de las palabras de aliento, de su comprensión, me permitieron avanzar con la investigación.

Con esta historia natural de la investigación pretendo dar cuenta del proceso reflexivo realizado en distintas etapas de trabajo, donde hubo momentos caracterizados como de dificultades, de inconvenientes, de superaciones, de comprensivos, de rupturas teóricas, de invenciones de teorías, de hallazgos placenteros epistemológicamente. Los cuales contribuyeron a conocer el objeto de estudio, develar supuestos, generar nuevos marcos teóricos, y formarme como investigadora.

## **7. Recapitulación**

En conclusión, en este capítulo se observó los orígenes del tema-problema de la investigación, a través de una recopilación histórica y contextual, realizado durante la etapa de Formación Inicial en la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación, desde el surgimiento como objeto de indagación hasta la presentación del Proyecto de Investigación dentro de un Proyecto Marco. Los antecedentes trabajados fueron seleccionados a partir de tres criterios; geográfico, de Latinoamérica; temporal, registrados en los últimos diez años; y temático, sobre la Formación Permanente con modalidad virtual.

Se plantearon objetivos, general y específicos con carácter interpretativos, lo cual permitió indagar las acciones de formación, comprender las experiencias de los/as profesores/as, indagar las fortalezas y debilidades de las ofertas, analizar e interpretar las condiciones personales, sociales de los/as profesores/as y conocer cómo aprendieron y qué forma capitalizaron los saberes adquiridos. Un sub-ítem se dedicó al marco teórico apoyados en la teoría de referencia de la Pedagogía de la formación de Ferry (1997) y las nociones de *Formación, Alternancia, Mediaciones, Condiciones de la formación* y otras categorías tales como, *Formación Permanente, Desarrollo Profesional Docente, Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje, Experiencia, Sujeto*. El esquema categorial se amplió a partir de las nociones de

*Campo Social, Habitus, Interacción social, Aprendizaje Significativo, Tradición Académica de la Formación Docente, Educación a Distancia, Tiempo, Trabajo Práctico, Recursos Didácticos, Consigna, Dispositivos, Teoría-práctica, Transferencia de la Formación, Compromiso, Función Tutorial, Perfeccionamiento, Capitales (social, económico, y objetivado), Calidad Social Formativa, Implicación y Autorregulación del Aprendizaje.*

El enfoque metodológico elegido fue cualitativo e interpretativo que permitió comprender los significados de los sujetos en las experiencias vividas. La estrategia de recolección de información fueron las entrevistas semi-estructuradas a nueve profesores/as de Nivel Superior (No Universitario) de tres I.E.S. de la ciudad de San Salvador de Jujuy, caracterizados como experimentados (Imbernón 2007), de los Profesorados de Inglés, Historia y Educación Cívica, Filosofía, Psicología y Pedagogía, Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Educación Física, y Lengua y Literatura. Seleccionados a partir de la técnica bola de nieve, cuyo método de análisis fue el método de análisis en progreso de Taylor y Bogdan (1987).

Se incluyó la historia natural de la investigación, donde se describe el proceso de elaboración de esta investigación, retomando aspectos objetivos como subjetivos, aprendizajes, alcances y limitaciones en las diversas etapas, como también los modos de superación.

## CAPÍTULO 2

### EL CAMPO DE LA FORMACION PERMANENTE VIRTUAL DEL QUE PARTICIPARON LOS/AS PROFESORES/AS

#### 1. Entre oferentes y reglas de acceso: una aproximación al campo de la capacitación docente

El campo de la capacitación o de la Formación Permanente en la docencia argentina tiene un largo recorrido en su proceso de institucionalización como de reconfiguración constante según las demandas de sus actores e intereses que lo condicionan. La teoría sociológica realiza un gran aporte para la comprensión de la noción de *campo*, como un espacio social de acción, el cual está influenciado por relaciones sociales determinadas, es decir, una red de relaciones objetivas de los agentes, en las posiciones que ocupan. Conocer el campo donde los sujetos están inmersos ayuda a comprender sus puntos de vista o posición (dentro del campo), la cual permite conformar una visión singular de la realidad (Bourdieu, 2005).

En la Argentina la capacitación docente<sup>4</sup> cobró importancia dentro de la agenda de políticas públicas educativas que permite comprenderla como un “campo o escenario de intereses de los diferentes agentes: Estado nacional, provincial, oferentes de capacitación y docentes (Serra, 2004, p. 27). Al respecto, en esta investigación distintas posiciones ocuparon sus agentes, se pudo identificar que movidos por múltiples intereses, relaciones de poder y capitales (simbólico, económico, político, y cultural) que marcaron sus tomas de decisiones al respecto.

Las Formación Permanente por su complejidad de interrelaciones y lucha de poderes en juego constituye un espacio complejo que es el resultado de la conjunción de tres ámbitos distintos; las políticas de perfeccionamiento conocidas como capacitación desarrolladas en su mayoría por las administraciones del sistema educativo; las prácticas y experiencias de los actores que intervienen (organismos del Estado, instituciones, empresas o docentes) y la academia, es decir los nuevos aportes o descubrimientos devenidos de investigaciones que asisten al desarrollo tanto teórico como empírico de la formación docente continua (Vezub, 2013).

---

<sup>4</sup> Término comúnmente conocido en el discurso magisterial, de ahí la utilización del mismo en esta investigación. Sin embargo, se adhiere teóricamente a una perspectiva que trata a la formación docente como campo de indagación, donde el sujeto es considerado con capacidad de formarse, adquirir su propia forma, propio de “una dinámica de desarrollo personal” (Ferry, 1997, p.54) que le permite formarse en un sentido transformativo, de lo que se vale de mediaciones diversas.

Este último es el que nos compete puesto que los/las informantes caracterizaron al campo de la capacitación teniendo en cuenta un conjunto de aspectos; tales como *instituciones formadoras, formas de acceso a cursos, motivos o razones para acceder, temáticas ofrecidas y los sentidos acerca al sistema docente (vigentes como antiguos).*

Así, las acciones de Formación Permanente las hicieron en las instituciones oferentes que se detallan en el siguiente cuadro:

N°	Institución	Gestión	Tipo de cursos	Temáticas ofrecidas
1	Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)	Pública	-Curso docente - Especialización	-Derecho -Facilitadores de tic
2	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	Privada	-Diplomatura	-Oralidad -Infancia y pedagogía
3	Universidad Nacional de Jujuy (UNJU)	Pública	-Curso docente	-Manejo de aula virtual
4	Fundación Universitaria Iberoamericana	Privada	-Maestría	-Lingüística aplicada al inglés
5	Centro de Docentes de Enseñanza Media y Superior (C.E.D.E.M.S.)	Privada	-Curso docente	-Protocolo
6	Universidad Nacional de Tucumán	Pública	-	-
7	EDUC.AR (Educación Argentina)	Pública	-Postítulo	-Problemática de las Ciencias Sociales
8	Escuela de Gobierno	Pública	-Seminarios	-Política educativa -Indicadores educativos, informes y estadísticas
9	Red Educacional Ignaciana (REI)	Privada religiosa	-Diplomatura	-Escritura Académica
10	Instituto de Educación Superior N° 7 "Populorum Progressio In. Te .la".	Pública religioso	-Diplomatura -Especialización	-Actividad Física y la discapacidad -Tics
11	Universidad Católica Argentina	Privada	-Curso de posgrado	-Ingeniería al plástico
12	Instituto Nacional de Educación Tecnológica (ENFOCO)	Pública	-Curso docente	-Metodología proyectual
13	Seguranet	Semiprivado	-Curso docente	-Acoso -Bullying -Maltrato
14	Universidad Nacional Tres de Febrero	Pública	-Licenciatura	-Mediación
15	Universidad San Rafael de Mendoza	Privada	-Diplomatura	-Educación e inteligencia emocional
16	ONG <sup>5</sup>	Privada	-Curso docente	-

<sup>5</sup> Organización no Gubernamental.

Esta matriz permitió identificar la heterogeneidad de instituciones oferentes de cursos de capacitación docente caracterizadas por su gestión (pública, privada, semiprivada), tipos de cursos ofrecidos, desde un nivel de menor jerarquía como son los denominados “cursos docentes”, “diplomaturas”; hasta niveles de mayor especificidad y complejidad, “seminarios”, “Especialización”, “Postítulo” y “Maestría”, y por último las múltiples temáticas para la Formación Permanente que fueron el resultado de las conocidas *temáticas transversales o específicas*.

En primer y segundo orden se ubicaron dos grandes instituciones, INFoD y FLACSO, reconocidas por el conjunto de profesores/as entrevistados/as adjudicando sus distintos significados de acuerdo a sus experiencias sobre el cursado en ellas. Sus formas de mirar y comprender lo que vivieron incidió en sus acciones y tomas de decisión atenuando su percepción respecto a los distintos fenómenos sociales (Andrade, 2002). En este sentido, los/as profesores/as acopiaron mayores experiencias en tales instituciones, diferenciando una y otra en relación a sus expectativas e intereses por llevar adelante procesos formativos para la mejora de su ejercicio profesional.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) fueron las instituciones a las que más asistieron los/as profesores/as, que forman parte del *campo* de la Formación Permanente. En tal sentido el *campo* es concebido como la “red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu, 2005, p.150), por tal estas instituciones ocuparon una posición dentro del campo, lo cual les permitió actuar en consecuencia de los poderes y la luchas por los mismos, adquiriendo ciertas ventajas sobre el capital y el poder que guarda el sistema de relaciones de posiciones.

En la matriz construida se pueden identificar algunas de las propiedades del *campo* de la Formación Permanente en entornos virtuales, el cual se estructura por un conjunto de reglas tales como, un formulario de inscripción, requisitos o condiciones necesarias del cursante, puntajes asignados a cursos, carga horaria, aval de la institución (resolución de aprobación del curso), cupo de asistentes limitado, pertinencia del perfil de los docentes encargados, arancelamiento, sistema de seguimiento, evaluación, acreditación al cursante, entre otros.

Ambos agentes oferentes ocuparon una posición de poder privilegiado dentro del sistema social de interrelaciones, las cuales se movieron por capitales (económico, social y cultural), y lucha de poderes por permanecer dentro del campo de Formación Permanente. Para ahondar más en estos agentes se establece a continuación una

descripción y análisis interpretativo de las instituciones asistidas por los/as profesores/as, a fin de comprender sus experiencias.

El INFoD es un instituto que fue creado en el año 2005 por recomendaciones que realizó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua al Ministerio de Educación Nacional acerca de la necesidad de la conformación de un organismo nacional con la función de planificar, desarrollar e impulsar políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua. Recomendación que fue aceptada dentro de la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, incluida en el Capítulo II, Título IV, el cual establece su creación y las distintas responsabilidades. De esta manera se constituyó en un organismo de carácter desconcentrado, es decir que no tiene personería jurídica ni patrimonio, lo cual está subordinado a las estructuras de administración pública del Ministerio de Educación Nacional. Su responsabilidad de ahí en adelante fue impulsar políticas que fortalezcan al sistema formador docente, en sus distintos niveles educativos. Razón por la cual cuenta con ciertas reglamentaciones que estructuran al sistema, es decir establecen las reglas de juego de las instituciones que pretendan formar docentes.

Su rasgo descentralizado permitió inferir que el *capital económico*, el cual entra en juego dentro de un campo, es provisto por el Estado Nacional, razón por la cual se constituyó como una política educativa para la formación docente inicial y continua en la Argentina. El *capital* como “el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuye, se consumen, se invierten, se pierden” (Gutiérrez, 2004, p.24), trasciende lo económico, y comprende el cultural, social y simbólico; aspectos que se profundizaron más adelante.

El *capital económico* elemento principal dentro del campo de la Formación Permanente fue garantizado a partir de distintas regulaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. La más importante y que brinda tal garantía es la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 sancionada en el año 2005, cuya meta fue la inversión del 6% del Producto Interno Bruto (PIB) en educación, ciencia y tecnología para los años siguientes. Es decir que el Plan Nacional de Formación Docente nació como política educativa, acompañada de regulaciones e inversión económica que permitió el desarrollo de las diversas acciones y áreas prioritarias que llevó adelante; tales como el desarrollo institucional, desarrollo curricular, formación continua y desarrollo profesional; que se dirigían al fortalecimiento y mejora del sistema formador.

El aspecto económico resulta crucial para la existencia y permanencia como institución oferente de cursos, puesto que la implementación de cursos docentes y



carreras de especialización como las que hicieron los/as profesores/as entrevistados/as necesitaron la inversión de capitales para la adquisición de recursos humanos, la construcción de material bibliográfico, el uso y la licencia de plataformas virtuales, gastos de administración para certificados, constancias, entre otros.

La segunda institución más recurrente dentro de las experiencias de los/as profesores/as fue FLACSO, privilegiada por brindar una oferta en educación a distancia tanto a docentes como otros profesionales de diversas disciplinas. Se establece como organismo internacional a partir del año 1957, producto de la iniciativa de la UNESCO en la Conferencia Latinoamericana de Ciencias Sociales en Río de Janeiro. Constituido por dieciocho (18) Estados Miembros<sup>6</sup> que en la actualidad desarrollan actividades académicas en quince (15) países de América Latina y el Caribe. Se destaca por su carácter académico, autónomo, dedicado a la promoción, enseñanza, investigación y la cooperación en el ámbito de las Ciencias Sociales. Tiene como objetivo construir sistemas políticos democráticos, dirigidos a programas de investigación y formación destinados a intelectuales y profesionales de las ciencias sociales. Brinda cursos de capacitación, y además carreras de posgrado atractivas a los cursantes, lo cual le permite obtener *recursos económicos* de los aranceles programados por cursos, y mantener autonomía para auto sustentarse y continuar su fortalecimiento como institución oferente de cursos y carreras profesionales de ciencias sociales.

En cada país existe una sede de FLACSO. En la Argentina se encarga de analizar la realidad regional desde una perspectiva latinoamericana teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que complejizan la formación docente, los programas de investigación y las nuevas construcciones de conocimiento. Razón por la cual sus aportes se orientan a la resignificación del desarrollo de las ciencias sociales y atención a demandas regionales para la formación continua. Dicha institución constituye una política educativa de carácter privado que obtiene sus medios económicos de sus principales agentes-usuarios, los/as destinatarios/as y docentes de las ofertas de cursos y carreras. Este público es el que cuenta con el *capital económico* necesario para garantizar una formación completa.

Se observó percepciones positivas de los/as profesores/as por esta institución, traducidos en el *capital cultural* de ideas, conocimientos, habilidades y otros tipos de estrategias desarrolladas en cada oferta educativa y además el *capital objetivado* en

---

<sup>6</sup> Compuesto por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam y Uruguay.

las diferentes credenciales que obtienen, lo que les permitió acrecentar su currículum y acceder a nuevos puestos de trabajo. El capital es destacable y positivo como institución oferente de cursos encargada de brindar el servicio de investigación y docencia. A esto se suma otro tipo de capital, el *capital simbólico* aquel que es percibido por los/as profesores/as, y la significación giró en torno al prestigio, la legitimidad, autoridad y reconocimiento de los/as agentes encargados/as de los cursos. Este capital fue destacado por los/as profesores/as cuando recuperaron sus experiencias en esta institución y por lo cual recomendarían a otros/as hacer este tipo de formación allí.

En ambos casos los agentes tienen distintos capitales, desde la teoría sociológica de Bourdieu, *económico, cultural y simbólico*. Forman parte de la lucha de poderes y las tomas de decisiones tanto de sus agentes oferentes como también de los/as agentes destinatarios/as de cada oferta educativa. Esta situación en la Formación Permanente dio origen a un interrogante que permitió dilucidar algunas de las experiencias vividas por los/as actores de esta investigación: *Cómo o cuales son las formas de acceso a cursos de capacitación docente*.

Distintos son los requisitos que un/a profesor/a debió cumplir para acceder a una formación complementaria a la inicial, si bien no todas las instituciones tienen la misma forma de acceso, no obstante, como agentes oferentes dentro de un campo, asumen determinadas reglas de juego dentro del espacio social, de modo que el mismo se nutre y tiene existencia por la conservación de determinadas medidas que así lo regulan.

Otro oferente es La Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), la cual es una universidad pública Argentina ubicada en San Salvador de Jujuy, provincia de Jujuy. Fue fundada en el año 1973, tuvo como antecedente la tarea de un grupo de jujeños que crearon a fines de la década de 1950 el Instituto Superior de Ciencias Económicas, el cual tuvo relevancia para la creación de dicha universidad. Actualmente está conformada por cuatro facultades<sup>7</sup>, una escuela universitaria<sup>8</sup>, cinco institutos de investigación científica y tecnológica y Escuelas Superior. Cada Facultad tiene su propia estructura edilicia donde cursan sus carreras, aproximadamente, 25.000 estudiantes. Cuenta con una plataforma virtual, que se utiliza tanto para las carreras de la formación inicial como las carreras de posgrado. UNJu Virtual, además

---

<sup>7</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Ciencias Agrarias.

<sup>8</sup> Escuela de Minas "Dr. Horacio Carrillo".

a través de las Secretarías de Extensión Universitaria se dictan distintos cursos de corta duración, en el marco de diplomaturas las que asisten un público heterogéneo y diverso.

La Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), por su parte, se enmarca dentro del mundo universitario y de la formación. Su finalidad es difundir y compartir el conocimiento europeo y latinoamericano. En el año 1997 fue creada en Barcelona-España la red académica y profesional conformada por aproximadamente 30 países de Latinoamérica, Europa y USA que brindan aportes para formar a las personas en igualdad a través de una educación considerada de primer nivel. El desarrollo de sus actividades se realiza a través de 3 ejes fundamentales primero, promover la creación de programas interuniversitarios, que permitan acceder a otros grados académicos tales como Maestrías, y Doctorados, y también otros que tienen menor duración como Diplomaturas, Especializaciones, Cursos de extensión, entre otros, segundo apoyar en la formación y en actividades de Proyectos de Cooperación Internacional y tercero soluciones de Formación a Medida y de Gestión del Conocimiento para empresas e instituciones.

Otra institución oferente fue el Centro de Docentes de Enseñanza Media y Superior (C.E.D.E.M.S.), que en el Estatuto del Docente bajo las Leyes N° 3520/78, 4528/90 y 4680/93, con su Reglamentación comprende disposiciones generales respecto a los derechos y obligaciones del docente de la Enseñanza Media y Superior de la Provincia de Jujuy. Entre sus capítulos se destaca el “De los deberes y derechos de los docentes”, que en el artículo 4, inciso e) señala Ampliar su cultura y propender al perfeccionamiento de su capacidad pedagógica. Es decir que todo docente de estos niveles tiene el derecho a realizar acciones de perfeccionamiento para el desarrollo de su capacidad pedagógica. Traducido en cursos, carreras, y otras actividades que contribuyan a su Formación Permanente y el desempeño profesional.

Dicha institución reguló las reglas de juego de la carrera docente a través de distintas ofertas para la Formación Permanente, tales como cursos de capacitación, de perfeccionamiento, de actualización, tal como sostuvo una profesora al narrar la experiencia. Las ofertas tenían un costo de arancelamiento, es decir que tal institución revistió un carácter de Privado y con ello una de las reglas del campo de la Formación Permanente el *capital económico*, fue el que tenían que disponer sus agentes, los/as profesores/as.

Por su parte, la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) es una universidad de gestión pública que está ubicada en la ciudad de San Miguel de Tucumán y fue

fundada en el año 1914 a través de la Ley 11.027. Se conforma por trece facultades<sup>9</sup>, dos escuelas universitarias<sup>10</sup> y siete escuelas pre-universitarias<sup>11</sup>. Se inauguró bajo un proyecto que llevó por lema *Los pies en la tierra y la mirada en el cielo* porque le asignó una vocacional regional cuyo compromiso fue el desarrollo del medio local y regional, teniendo en cuenta la ciencia de ese momento histórico.

Actualmente ofrece carreras de posgrado y cursos de posgrado, los cuales tienen reglas del campo de la Formación Permanente tales como modalidad (virtual-presencial), duración, cupo y arancel. La profesora que accedió a esta oferta de la UNT tuvo que cumplir con tales requisitos de ingreso, es decir que no estaba destinada a todos sino a quienes cumplían con los requisitos solicitados, una formación para sujetos pertenecientes a un campo profesional.

En el caso de Educ.ar es un portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación. El objetivo es acompañar a las políticas educativas que sostiene dicho Ministerio, según lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos 100 y 101. El sitio brinda contenidos de las distintas áreas del conocimiento, cuyo propósito es promover la enseñanza y el aprendizaje bajo el principio de calidad, para ello utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que contribuye a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes en los niveles de educación obligatoria y en sus distintas modalidades.

Una de las acciones para la Formación Permanente son los cursos que ofrece para la comunidad educativa, entre ellos los/as profesores/as. Tales cursos brindan una oferta diversa de propuestas que contribuyen al acceso a saberes y herramientas digitales que fortalecen el desempeño profesional. La forma de acceso es a través de una inscripción online generando un usuario y contraseña para ingresar a la Plataforma de Conectar Igualdad. Esta fue una de las ofertas elegidas por una profesora sobre un postítulo que tuvo una duración media en comparación con los cursos que suelen durar aproximadamente 20 horas reloj.

La Escuela de Gobierno, otra oferente, fue creada en el año 2008 como Programa de Formación en Políticas Públicas y Ciudadanía cuya finalidad proponer la

---

<sup>9</sup> Facultad de Agronomía y Zootecnia, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Artes, Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología, Facultad de Ciencias Naturales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Educación Física, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Medicina, Facultad de Odontología, Facultad de Psicología.

<sup>10</sup> Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión, Escuela Universitaria de Enfermería.

<sup>11</sup> Escuela de Agricultura y Sacarotecnia, Escuela de Bellas Artes, Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, Gymnasium, Instituto Técnico, Instituto Superior de Música y el Instituto Técnico de Aguilares.

generación de conocimiento científico y la formación integral, continua y de excelencia en el área de formación de liderazgo de procesos de democratización, transformación y modernización económica y social, en los ámbitos público y privado. Tiene por objetivos promover la excelencia, asegurar la libertad académica, y contribuir a la igualdad de oportunidades en la educación superior, desarrollar y promover actividades de extensión y transferencia de conocimientos en el marco de calidad, innovación y ética, desarrollar la investigación de enfoques conceptuales, metodológicos y técnicos que favorezcan el aumento de la eficiencia y la transparencia en la dirección de los asuntos públicos.

Ofrece cursos y seminarios (con duración desde 20 a 40 horas reloj), conferencias (duración de 2 a 3 horas), Diplomaturas y Maestrías (carga horaria es de 600 horas aproximadamente). Uno de estos cursos que se dio de forma virtual.

El Instituto de Educación Superior N°7 Populorum Progressio- In.Te.La fue creado en el año 2000 por la unión de dos institutos el Instituto Populorum Progressio y el Instituto de Teología para Laicos, con la creación de distintos Departamentos de Capacitación Docente, de Investigación Educativa, de Extensión y Pastoral Educativa. Asimismo, contó con diversas carreras, tales como Profesorado para la Educación Especial con Orientación en Hipoacúsicos, con Orientación en Educación Temprana, con Orientación en Problemas del Desarrollo Cognitivo y los Profesorados de Ciencias Sagradas, en Ciencias Políticas y en Psicología. Luego de dos años, en el 2002 se implementa la carrera de Técnico Superior en Obstetricia y en los años posteriores entre en vigencia las carreras de Técnico Superior en Administración de Empresas y Técnico Superior en Trabajo Social.

En la actualidad ofrece carreras mixtas tales como docentes, tecnicaturas y profesionales. Como institución cuenta con el Departamento de Formación continua y Desarrollo Profesional que ofrece dispositivos para acompañar a la formación inicial con el objetivo de fortalecer el trabajo docente en su desempeño laboral, de modo que sus prácticas adquieran autonomía y responsabilidad. Esto se manifiesta en los distintos cursos y diplomaturas que ofrece la institución para cumplir con su objetivo.

La Universidad Católica Argentina es una comunidad académica confesional que contribuye al desarrollo de la dignidad humana y la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los distintos servicios que ofrece a las comunidades locales, nacionales e internacionales. Su propósito es cultivar la sabiduría en distintas disciplinas del conocimiento, por medio de la investigación y la docencia, promueve la instancia reflexiva, testimonial y publica respecto al pensamiento cristiano.

Uno de sus objetivos es promover el examen de la realidad a través de los propios métodos de las diversas disciplinas, que son integradas en el diálogo entre fe y razón. Tiene por líneas de acción las siguientes: contemplar, testimoniar y anunciar el Evangelio de Jesús de Nazareth por medio del encuentro con la Persona que da un nuevo horizonte a la vida suscitar la adhesión a ella, practicar el diálogo en todos los niveles para procurar la cultura del encuentro e integrar los saberes en el espacio de la verdadera Sabiduría.

Ofrece carreras de grado, posgrado y cursos bajo la modalidad virtual, en el caso de los cursos tiene por ciertos requisitos tales como ser graduado universitario y de terciarios, presentar la fotocopia legalizada del título de grado, fotocopia de DNI y para quienes son estudiantes de nivel terciario o universitario externos tienen que presentar el certificado de aprobación del 75% de las materias de su Plan de Estudios.

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica fue creado en el año 1995 bajo el decreto 606/95 cuyo objeto fue dotar al Ministerio de Educación de la Nación de un instrumento para promover el desarrollo de las políticas relacionadas con la Educación Técnico Profesional, que en ese contexto histórico el Sistema Educativo se orientaba bajo la Ley Federal de Educación, donde se produjo la transferencia de las Escuelas Nacionales a las Jurisdicciones Provinciales dependientes de los Ministerios de Educación provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como continuador del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

La Universidad Nacional Tres de Febrero fue creada en el año 1995 como una persona jurídica de derecho público con autonomía académica e institucional y autarquía económico-financiera bajo la Ley del Congreso de la Nación N° 24.495. es una institución que produce, adquiere y otorga conocimiento de diversas maneras, para toda la comunidad. Sus tres funciones principales son la formación académica, la investigación y la extensión universitaria generando un vínculo con la sociedad en forma de educación, innovación, deporte, información, ciencia, arte y cultura. Entre sus objetivos se destacan generar y transmitir conocimientos y habilidades del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad; educar en los valores de la democracia, los derechos humanos, formar recursos humanos para ejercer un rol activo en el desarrollo económico, social y cultural del país, y plantear una sólida formación básica, tanto en los planos humanísticos como en los profesionales.

En cuanto la Universidad San Rafael de Mendoza fue creada en el año 1959 por una asamblea que le otorgó los primeros estatutos, es de gestión privada, su primera actividad inició en el año 1960 con la Facultad de Ciencias Jurídicas y

Sociales, convirtiéndose en la primera Facultad de Derecho de la provincia. Su propósito es desarrollar sus actividades respetando y promoviendo la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas y críticas.

Se encuentra ubicada en la ciudad de Mendoza, es dirigida por un Consejo Superior conformado por sus propios docentes. Ofrece más de cuarenta carreras y seis facultades la conforman: Ciencias Jurídicas y Sociales; Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Ingeniería; Ciencias de la Salud; Ciencias Económicas y Ciencias Médicas; en todas ellas se respetan los requisitos rigurosos de selección en el ingreso y se trabaja bajo los lineamientos de primacía de la dimensión docente y seguimiento personalizado del estudiante.

Todas las instituciones antes descriptas tienen requisitos para acceder a las diversas propuestas que ofrecen, es decir regulaciones de ingreso a la Formación Permanente que forman parte de las reglas de juego del campo de la formación docente en la Argentina. Dichas reglas se vieron atravesadas por distintas políticas educativas, como la política de “profesionalización” de la década de los años ´90 que contribuyeron a la deslegitimación de los/as docentes situándolos bajo una mirada fundada en sus carencias y en su escasa profesionalización, que necesitaba reconvertirse a través de políticas desarrolladas por especialistas desde una perspectiva instrumental del conocimiento (Feldfeber 2007). Esta visión es la que promueve que uno de los aspectos de la carrera docente sea acceder a los puestos laborales a través de un sistema de puntajes, de ahí que la profesionalización docente se funda en la obtención de mayores credenciales a través de la asistencia a los cursos, por tanto, algunas instituciones logran captar mayor audiencia por los beneficios que ofrece tales como puntaje, títulos, carga horaria de los cursos, créditos, etc.

Sin embargo, otro análisis sobre la profesionalización docente mostró que el trabajo docente se deterioró en los años 90’ por lo que “las mayores dificultades para acceder y lograr estabilidad en los cargos profundizarían la tendencia de apropiarse del capital cultural institucionalizado representado por el puntaje o los créditos, independientemente del capital cultural incorporado” (Serra, 2007, p. 126). En tal sentido, la relación entre profesionalización docente y el campo de la Formación Permanente se comprende a partir de las reglas que regulan el campo tal como el *capital económico* que disponían los/as profesores/as para acceder a determinadas ofertas, como también las otras reglas de las instituciones oferentes.

## 2. Las pautas de ingreso a cursos: regulaciones del campo de Formación Permanente

La conformación de determinados criterios, modalidades, y/o requisitos para el ingreso a cursos y carreras para la Formación Permanente se estableció con la pretensión de captar un conjunto de sujetos con determinadas condiciones por las cuales estará habilitado a cursar y obtener una titulación por la formación recibida.

Los/as profesores/as en su gran mayoría señalaron que completaron:

- a) un formulario de inscripción online con sus datos personales (nombre y apellido, DNI, título docente, orientación, institución laboral),
- b) envío de documentación probatoria (constancia de trabajo en actividad, título autenticado, foto carnet y DNI); en menor medida les solicitaron
- c) el pago y acreditación del curso (a través de tarjeta de crédito en cuotas o de contado efectivo), y en un caso excepcional
- d) carta de admisión,
- e) asunción de un compromiso formativo (fijando días y horarios de ingreso al curso),
- f) currículum y
- g) entrevista directa con el decano de la institución (argumentando los motivos de interés al acceso del curso).

Esta descripción permitió inferir que las reglas del campo de capacitación fueron claras para quienes desean ingresar. Es decir que los/as profesores/as que no cumplían con los requisitos solicitados quedaban exceptuados de poder asistir a los cursos brindados, por más interesantes o demandantes que fueran. Se observó la lucha de poderes existente entre las instituciones, puesto que, algunas fueron menos exigentes para admitir la inscripción a cursos, en cambio otras solicitaron ciertas condiciones materiales y personales de los sujetos destinatarios.

El denominador común del acceso a cursos quedó establecido en los ítems a) y b), porque son datos personales de identificación y confirmación de información verídica del asistente al curso, lo cual les permitió a las instituciones conocer el capital cultural objetivado subyacente, es decir que profesión inicial tenían a partir de los diferentes títulos obtenidos. En cuanto al *capital económico* se manifestó en la constancia de trabajo de los/as profesores/as que registra a que institución



perteneían, las cuales también pudieron ser conocidas o reconocidas según sus capitales incorporados.

Los primeros ítems constituyeron los primeros requisitos indispensables para acceder a las ofertas, es decir, que la forma de proceder de las instituciones oferentes se basó en tales criterios como prioritarios que debían cumplir los/as interesados/as. De esa manera así lo expresaron los/as profesores/as en lo siguiente:

ENT: “acreditar los datos personales normales que se piden siempre, DNI, nombre, docente con que orientación, que carrera, ámbito laboral, escuela, nombre de escuelas esos” (...) bueno uno completa el formulario que te piden de acuerdo a la propia realidad (Entrevista N° 2).

ENT: “era sencillos, era ser docente y estar en actividad” (Entrevista N° 3).

Al ser cursos desarrollados en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje los requisitos también se enviaron de forma online, los/as profesores/as señalaron: (..) “tuve que mandar todos los papeles digitalizados (...) si, bueno ahí te pedían título universitario, no sé si de pregrado te aceptaban (...). Lo básico digamos y el título digitalizado me acuerdo” (ENT N° 4). Esta forma de organización administrativa fue accesible para los/as profesores/as sin generar mayores dificultades, es común que se soliciten estos requisitos no solo en cursos que son en modalidad virtual sino para cualquier otro curso, convirtiéndolo en una de las reglas inherentes al campo de la Formación Permanente.

Los datos fueron solicitados por varias razones, entre ellas por rutina administrativa, para cumplir con los requisitos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206<sup>12</sup>, que solicita que los títulos docentes tengan una duración de 4 años (para acceder a los posgrados) o también para identificar al perfil profesional del sujeto de la formación, lo que pudo suponer la presencia de una pedagogía de la formación que atienda a las características y experiencias previas de los sujetos. Desde esta perspectiva el sujeto sería visto desde su biografía, experiencia social, construcción

---

<sup>12</sup> En su Artículo 75.- La formación docente se estructura en dos (2) ciclos: a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.

subjetiva que deviene de las relaciones con otros sujetos y con el mundo (Souto, 2016). Los datos solicitados a los/as profesores/as también fueron útiles para construir dicho perfil del sujeto, con una perspectiva pedagógica que se apoye en la mirada de un sujeto adulto que es capaz de formarse asimismo y en compañía de los otros sujetos.

Los ítems c), d), e), f), y g), manifestaron ciertas pretensiones institucionales para el ingreso y permanencia en los cursos. El capital económico se convirtió en otro factor necesario para formarse en determinadas temáticas, de modo tal que los/as profesores/as argumentaron que los cursos tenían un alto costo y que pudieron acceder por su estabilidad laboral.

Con mayor especificidad el ítem c) sobre cursos arancelados estuvo dirigido a un público selecto para quienes tenían los medios económicos suficientes para sostener la cursada completa. Se infirió una perspectiva de sujetos de la formación de posibilidades y de adquisición, en términos económicos, los cuales se convierten en los soportes que dan garantías de calidad y continuidad de la Formación Permanente, entendiendo que esta fue subvencionada por los propios usuarios. El *capital económico* recibido por los oferentes, facilitó la adquisición tanto el equipamiento tecnológico (plataforma, permisos a sitios web, recursos virtuales, etc.) la administración de trámites y gestiones para la obtención de las certificaciones, como también la capacidad de recursos humanos encargados del curso.

Algunas instituciones brindaron la posibilidad del pago en cuotas, lo cual fue una ventaja para una profesora porque el costo fue elevado o para quien contaba con escasos recursos económicos para pagar de forma completa. Los/as profesores/as así lo señalaron: “te permite imprimir los cupones de pagos, que tiene sus opciones que los podés hacer en efectivo, a veces te hacen en cuotas, o sea hay posibilidades pagarlo así” (ENT N° 6). Se advirtió que existieron facilidades de pago lo cual abrió mayores posibilidades de acceso a una heterogeneidad de docentes cursantes. Sin embargo, no todas las instituciones fueron flexibles en cuanto a este punto, en otros casos se pagó de forma completa, con lo cual también llevó a la profesora a esforzarse por continuar su formación y superar todas las adversidades que se le presentaron como fue experimentado en algunos casos.

Los últimos puntos d), e), f) y g) corresponden a un solo caso, en palabras de la entrevistada decía lo siguiente:

ENT: Esta era la única que me pedía una carta de admisión, una carta donde tenía que contar porque me quería formar en esa línea y tenía que esperar la respuesta. (...) Si era admitida recién me daban el marco, o sea la posibilidad de pagar el arancel. Eso fue lo primero que me llamó la atención a diferencia de las otras propuestas. (Entrevista N° 7).

Se observó que la situación fue sorprendente para la profesora, quien sostuvo que era la única que le había solicitado la carta de admisión, de la cual dependía su acceso a la hora de fundamentar su interés por formarse. Las formas de escribir y convencer a la institución de su interés genuino por formarse, requirió de habilidades de escritura, disposiciones de actuar en situaciones particulares, propias del *habitus social y cultural*. Esta particularidad de la experiencia también se dio por la instancia de una entrevista con el decano de la institución, en la cual la profesora confirmó su compromiso a formarse, como lo expresó en la siguiente cita "... tenía que tener como una entrevista, más allá de la carta como decir eh... (...) pero era un poco de contar y decirles que te comprometías hacer esta formación" (ENT N° 7). Además de la presentación de la carta de admisión, la segunda exigencia era convencer a través de la oralidad al decano. Según la profesora consistió en expresar lo mismo que había argumentado en la carta de la institución, por lo que tenía este consentimiento de ingreso al curso.

Este requisito de acceso a cursos dio cuenta de la rigurosidad y exigencia de los oferentes del curso por asegurarse que los cursantes culminarán con éxito la formación recibida. Es decir que este tipo de cursos no era para cualquiera, sino para quienes además de un *capital económico* tenían capacidades profesionales, tales como la escritura académica, la oralidad y expresión formal, el manejo de recursos virtuales, etc. De esta manera una profesora lo manifestó en lo siguiente:

ENT: Era como un confesionario porque era vía Skype pero sin cámara y te comprometías a terminarla y a llevarla adelante esta formación. Tenías que marcar otra cosa...el día y el horario en el que te comprometías a formarte. Un audio por Skype donde vos tenías una entrevista inicial donde ellos te preguntaban cuál era tu rol. O sea, sabían cuál era tu trayectoria porque era dirigido para docentes de escuelas confesionales. (Entrevista N° 7).

La experiencia de la profesora sobre la situación de entrevista como aspirante de ingreso al curso fue vivida como un "confesionario", término que proviene de la

religión católica y se caracteriza por ser un lugar pequeño usado para recibir el sacramento de la penitencia y reconciliación con la iglesia, donde participan dos personas, el sacerdote y el creyente. En este caso el lugar de encuentro fue el sitio virtual vía Skype. Igual que los antiguos confesionarios, la profesora no vio a la persona en su rol de entrevistador, y siguiendo la metáfora de los preceptos religiosos, ella asumió el compromiso de llevar adelante su formación. Esta metáfora del confesionario fue interesante para pensar y reflexionar sobre los modos que una institución utiliza para captar a sus feligreses profesores/as y asegurarse que los ingresantes a los cursos serán estudiantes exitosos porque hicieron un voto o pacto que es sagrado para la institución y el cual no concibe la idea de romperse.

La profesora en ese pacto debía asumir formarse y manifestar cuáles serían los tiempos y días para lograr realizar ese voto de compromiso. Esto permitió sostener que se trató de una visión de *formación lineal* sustentada en la idea que con disponer de determinados días y horarios garantizaba una formación exitosa, como si fueran los requisitos indispensables y únicos para formarse. La noción de formación se basó en una sola perspectiva, en la alternancia de tiempos y días, sin considerar la disposición e interés de la profesora por formarse a través de las distintas mediaciones y mediadores que también fueron parte de su proceso formativo y el cual se dio fuera de los tiempos establecidos.

La exigencia de la institución le demostró a la profesora que para acceder a este tipo de cursos ella debía tener un *habitus* incorporado, esto es, las “disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera” (Gutiérrez, 2004, p.46). Los modos de organizarse para estudiar y llevar adelante la cursada formaron esas disposiciones como una condición más para incorporarse al curso.

En consecuencia, la entrevista se convirtió en un interrogatorio por conocer cuál era el rol de la profesora, información que ya la conocía la institución, puesto que así lo manifestó: “sabían cuál era tu trayectoria porque era dirigido para docente de escuelas confesionales”. Esto fue resignificado por la profesora en la metáfora del confesionario que estaba relacionado con este tipo de escuelas de carácter confesional, donde la enseñanza estaba atravesada por principios éticos y religiosos, por lo cual la confesión fue algo que todos los agentes de la institución asumieron como una práctica cotidiana.

## 2.1. La impronta del Sistema de Formación Permanente en Jujuy

En la provincia de Jujuy son diversas las regulaciones del campo de la capacitación docente tales como, el Reglamento de “Normas básicas para las ofertas y reconocimiento de los Postítulos docentes”<sup>13</sup>, éstos fueron entendidos como propuesta académica de formación posterior a la recibida durante la formación inicial a cargo de los Institutos de Educación Superior. El objetivo de las ofertas es optimizar el desempeño docente, ejercer roles y funciones nuevas y profundizar la actualización sistemática de conocimientos de distintas disciplinas. Los postítulos se definen en el marco de la política educativa provincial y la política del Ministerio de Educación Nacional sobre que ejes temáticos y problemáticas se abordaran. Las ofertas se clasifican en: Actualización académica, Especialización Docente de Nivel Superior y Diplomatura Superior. Tienen una duración específica, abordan temáticas singulares y otorgan certificación de título que acredita los conocimientos adquiridos en cada una.

Los Postítulos se caracterizan por tipos de modalidades de dictado; presencial, semi-presencial, virtual y mixto, que varían según como se construyan los proyectos a cargo de docentes del I.E.S. Es decir que está regulado por la normativa que señala distintos aspectos a considerar, tanto para la habilitación de los Postítulos como también para quienes son los encargados.

El Reglamento denominado “Nueva reglamentación de gestión y validación de proyectos de capacitación docente”<sup>14</sup>, constituyó otro modo de regulación del campo de la Formación Permanente en la Provincia de Jujuy. Esta normativa aborda los proyectos que presentan las entidades privadas<sup>15</sup> y organismos oficiales, exceptuando a programas de capacitación provincial que la Secretaría de Educación ejecute por sí sola. Las acciones de capacitación docente son las que tengan por finalidad contribuir al perfeccionamiento y/o actualización de las prácticas pedagógicas, en tanto dichas acciones (proyectos) pueden ser presentadas por una Institución ante la Secretaría de Educación, que luego de un proceso de revisión otorga su aprobación para su desarrollo y ejecución. En los distintos artículos señala los alcances y limitaciones de dicha normativa, como también los requisitos para la presentación de los proyectos en el marco de la Capacitación Docente. El campo social, según Bourdieu (1980),

---

<sup>13</sup> Resolución N° 5244-E-17

<sup>14</sup> Resolución N° 607- S.E.-02

<sup>15</sup> Asociaciones docentes, asociaciones profesionales, institutos privados de formación o capacitación, colegios profesionales, sindicatos, asociaciones civiles, etc.

configurado por múltiples reglas, establece que actores pueden intervenir en las acciones de capacitación, cómo, y qué circuitos administrativos debe tener el proyecto.

Por su parte, la tercera forma de regulación, en este caso indirecta, del campo de la Formación Permanente es la “Grilla de Clasificación docente”, que fue creada en el año 2008 por la Ministra de Educación de turno, que pretendió modificar parcialmente los decretos N° 1681-E.C./94, 3168-G-91 y N°1963-EC-94 reglamentarios del Artículo 19 de la Ley 3520/78, modificaciones que dieron lugar al surgimiento de la Grilla de Clasificación enmarcada en el decreto N° 2613-08. Su finalidad fue generar un equilibrio entre la formación inicial y la experiencia profesional docente en su desempeño que contribuya a la búsqueda de la calidad y equidad educativa.

Esta última normativa fue analizada por la importancia que les asignaron los/as profesores/as en sus experiencias y porque, si bien no regula directamente el campo de la Formación Permanente, si lo hace con el ingreso y ascenso de la carrera docente, esto es la búsqueda de los puestos de trabajo en el que las acciones de Formación tienen un importante lugar.

La Grilla de Clasificación Docente desde su creación hasta la actualidad tiene doce (12) años de institucionalización en el Sistema de Formación Docente, y fue un elemento de debate, disputa en distintos momentos históricos, tanto por los/as profesores/as como por los gremios defensores del colectivo docente al cual representa.

Un ejemplo de tales debates y pocos puertos de consensos -más disensos- se manifestó en los últimos años con su nueva modificación. En el año 2019 el Ministerio de la Provincia de Jujuy presentó un Proyecto de Ley titulado “Grilla de calificación de Antecedentes para el Personal docente del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, cuyo objetivo era establecer una *única* tabla de valoración de antecedentes para la carrera docente, el cual contemplaba a niveles educativos, modalidades y el reconocimiento del perfeccionamiento permanente para el progreso profesional.

La nueva Grilla pretendía unificar en un mismo esquema las formas de calificación de los puntajes docentes, es decir que los criterios de consideración serían los mismos con independencia de los niveles educativos, modalidades y escuelas técnicas y profesionales. Dicho proyecto fue aprobado por el Poder Legislativo de la Provincia de Jujuy, sin embargo, en entrevistas se conoció que fue rechazada por la mayoría del colectivo docente, cuyas razones de oposición se fundamentaban en la

participación simbólica por parte de los docentes en el diseño del documento, la vulnerabilidad de derechos laborales adquiridos, la pérdida de años formativos y de carrera docente, entre otros.

Si bien el proyecto fue sancionado por el Poder Ejecutivo Provincial en el mes de noviembre del año 2019, debido al fuerte rechazo por parte de los distintos gremios de la educación, el gobernador de la provincia de Jujuy decidió en enero de 2020 dar continuidad al tratamiento durante todo el año a dicho proyecto, con la finalidad de valorar la institucionalidad y la representación sindical en la construcción de la grilla.

Por tales razones la Grilla de Calificación de Antecedentes Nota N° 189-G-19 que se aprobó mediante el Poder Ejecutivo Provincial en el año 2019 fue reemplazada por la Ley N° 6298 “Grilla de Calificación de antecedentes para docentes de los niveles obligatorios y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Jujuy<sup>16</sup>”. Su objetivo es valorar los títulos, las condiciones de ingreso, movilidad, traslado, cambio de funciones, escalafón y ascenso en la carrera docente del Sistema Educativo de gestión estatal.

A continuación, se presenta el escenario en el que se encuentra el sistema formador de la Provincia de Jujuy, a través de una comparación de ambas grillas docentes, con la finalidad de visibilizar los aspectos notorios renovados, conservados y otros novedosos respecto de la formación docente en nivel superior, no por ello positivos al sistema de carrera docente.

### 2.1.1. Grilla de Clasificación Decreto N° 2613-E-08 versus Grilla de Calificación de antecedentes para docentes de los niveles obligatorios y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Jujuy- Ley N° 6298

Grilla de Clasificación Docente del Decreto N° 2613-E-08			Grilla de Calificación de antecedentes para docentes de los niveles obligatorios y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Jujuy- Ley N° 6298		
Ítem	Sub-ítem	Puntaje asignado	Ítem	Sub-ítem	Puntaje asignado
<b>J) Por Estudios de Perfeccionamiento:</b> son actividades de perfeccionamiento	J.1. Para cursos con asistencia y evaluación	0,01 punto por cada hora cátedra.	<b>E) Formación Continua y otras instancias de Formación:</b> propuestas o acciones nacionales y/o provinciales de formación y desarrollo profesional docente	E.1.1. 100 a 150 horas cátedras	0,30 puntos

<sup>16</sup> Denominada en adelante nueva grilla.

o pedagógico, técnico específico y culturales, organizados por entidades oficiales y aprobados según la normativa vigente.	ón (carga horaria mínima de 40 horas cátedra).		(de carácter presencial y no presencial) afines al nivel/modalidad/especialidad/o ferta formativa/espacio curricular que se rija por el Ministerio de Educación de la Nación, el C.F.E. Ministerio de Educación de la Provincia o de los I.E.S.		
	J.2. Para cursos a distancia con evaluación presencial (carga horaria mínima de 40 horas cátedra).	0,005 puntos por cada hora cátedra.		E.1.2. 50 a 99 horas cátedras	0,15 puntos
				E.1.3. 40 a 49 horas cátedras	0,10
				E.1.4. 10 a 39 horas cátedras	0,05
			E.2. <b>Formación Continua:</b> las propuestas de cursos con una carga horaria mínima de 40 horas cátedras, sean nacionales y/o provinciales que se enmarquen en Líneas Prioritarias de Capacitación Profesional Docente, con Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy y/o I.E.S.		0,01 puntos por hora cátedra de duración del curso.

En el cuadro comparativo se observó una discrepancia entre las dos grillas de clasificación docente en cuanto al contenido y a la valoración que se asignó a la Formación Permanente, especialmente en entornos virtuales.

En la primera grilla la Formación Permanente fue entendida como Estudios de perfeccionamiento, traducidas en actividades pedagógicas, técnicas específicas y de interés cultural. Este ítem se compuso de varios sub-ítems, pero en esta investigación se analizaron los que señalaron modalidad virtual y la carga horaria mínima. En el caso de la segunda grilla (nueva) se observó que su nombre cambió por el de



Formación continua e instancias de formación, esto respondió a dos perspectivas distintas sobre la formación.

Por un lado, la noción de “Perfeccionamiento” pertenece según Serra (2004) a un modelo de formación tradicional que traduce a la formación como “aggiornamiento” o actualización de los contenidos, considera que la formación inicial debe ampliarse y profundizar algunos temas para la mejora de la práctica. Es decir que la formación de los/as profesores/as, desde esta grilla, se relacionaba a actividades que servían para actualizar los conocimientos previos adquiridos durante la formación inicial. Este modelo no plantea cuáles son las relaciones entre la teoría y la práctica, por tal razón los contenidos se actualizarían de forma aislada y con escasa relación de los saberes previos de los/as profesores/as.

Por otro lado, la categoría de “Formación continua” se relacionó con la profesionalización docente, entendida como un proceso del desarrollo de capacidades, aptitudes para el desempeño de la actividad docente (Serra, 2004). En este sentido, en este ítem de la segunda grilla (nueva) se observó que la formación se realizará durante toda la vida del sujeto, en la búsqueda de capacidades para lograr un buen desempeño profesional. Esta perspectiva superó a la anterior porque se entendió que la formación no se acaba y no busca renovar los conocimientos, sino que los mismos puedan fortalecer “la capacidad de los docentes para enfrentar su tarea cotidiana y mejorar consecuentemente el aprendizaje de los alumnos” (Serra, 2004, p.47). Esta grilla amplió tanto la concepción teórica de la formación como los alcances porque acepta propuestas de carácter provincial y nacional, es decir que los/as profesores/as que hicieron los cursos fuera de la provincia, en instituciones a nivel nacional, tales como FLACSO, Universidad Nacional Tres de Febrero, Universidad San Rafael de Mendoza, entre otras, podrán acreditar las puntuaciones correspondientes y lograr ascensos en la carrera docente.

Respecto al ítem “Estudios de Perfeccionamiento” se subdividió en seis (6) sub-ítems:

- 1) Cursos con asistencia y evaluación con carga horaria mínima de 40 horas cátedra, estableciendo un puntaje de 0,01 punto por hora cátedra;
- 2) Cursos realizados a distancia con instancia de evaluación presencial de una carga horaria mínima de 40 horas cátedra cuya valoración es de 0,005 punto por hora cátedra;

- 3) Estudios en los institutos de Nivel Superior (oficial o privado) al cual se le asigna 0,10 punto por materia aprobada;
- 4) Adscripciones en instituciones de enseñanza superior con resolución, cuyo puntaje es de 0,75 punto por cada una;
- 5) Pasantías aprobadas en los I.E.S. o entidades privadas con la puntuación de 0,50 por cada una y, por último,
- 6) Perfeccionamiento como producto del acceso a una beca, dentro del país o en el extranjero cuyo total del puntaje es 1,55 puntos dependiendo de los meses de duración de la beca como también por instancias de trabajo final.

Se observó una desvaloración a los cursos realizados a distancia en relación a los otros sub-ítems porque se asignó 0,005 puntos por hora cátedra, en cambio en los otros cursos con asistencia y evaluación se otorga 0,01 puntos. Ambos cursos tienen evaluación, y se aclara que los cursos “a distancia” tiene que tener una evaluación presencial. Se infiere una desconfianza en estos tipos de cursos, de ahí que se señaló la necesidad de la instancia final para corroborar los aprendizajes obtenidos por los/as profesores/as que hicieran estas ofertas.

Pero, por otro lado, si se tiene en cuenta la perspectiva de la didáctica la evaluación en la educación superior es concebida como un proceso que a partir de la comprensión de determinada información es posible emitir un juicio valorativo sobre las prácticas de enseñanza o aprendizaje dentro de un contexto determinado (Steiman, 2008). Esta valoración permitió conocer y acompañar el proceso formativo del profesor respecto al cursado, con ello orientar sus dudas, asesorar en las experiencias de aprendizaje, es decir tender los puentes necesarios para llevar adelante la formación. Estos argumentos sostuvieron quizás, la instancia evaluativa presencial para los cursos que fueron “a distancia” en la vieja Grilla de Calificación Docente.

En tal sentido, fue relevante considerar este aspecto dentro de los cursos, evitando así una comercialización o mercantilismo de la acreditación de cursos, como sostuvo una profesora: “hay cursos que solamente son mercantilistas te los venden. Vos los pagas y te mandan el certificado”. Situación que priva la alternativa a la formación y rompe con los valores éticos y profesionales y de los oferentes. Estas prácticas que mencionó la profesora corresponden al *fraude académico* que según Araujo (2003) son conductas deshonestas tales como el plagio, duplicación de publicaciones, fabricación de datos; fabricación de títulos y credenciales, inflado del

currículo entre otras. Prácticas que, a través del engaño, en este caso, la obtención de certificaciones de cursos permitió obtener un beneficio, perjudicando a otros que realizaron las acciones a conciencia y bajo principios éticos y honestos.

En ambas grillas los cursos, “presencial” y “a distancia” tenían una carga horaria mínima de 40 horas cátedras razón por la cual los/as profesores/as eligieron cursos con esa carga horaria y no algo inferior. Fue un elemento fundamental dentro del campo de la Formación Permanente para lograr el ascenso en la carrera docente.

En la segunda grilla (nueva) los cursos forman parte de las “propuestas o acciones de carácter presencial y no presencial”, serían las ofertas con modalidad virtual. La puntuación se modificó según la carga horaria del curso, tales como se detallaron en el cuadro comparativo. La valoración en estos sub-ítems se incrementó en relación a la carga horaria, sin distinción si eran virtuales o presenciales como sucedió en la primera Grilla.

La denominación de “a distancia” y “no presencial” respondió a distintos contextos históricos en que surgieron tales términos, Litwin (1993) analizó la noción de *educación a distancia* como la modalidad cuya característica era influir en la relación pedagógica del docente y el alumno a través de una propuesta clara, con roles definidos, en espacios y tiempos distintos no compartidos por los sujetos. Esta perspectiva tiene en cuenta la relación pedagógica de los sujetos involucrados en su proceso formativo, la cual se adhiere en esta investigación, a la mirada formativa donde tal relación adquiere un lugar privilegiado para que los/as profesores/as pudieran formarse.

En cambio, en la categoría “no presencial” se observó la negación de la presencia física del sujeto, noción que adquirió relevancia en el contexto de la Pandemia Covid-19. Impidió el contacto físico entre las personas en todos los aspectos de la vida. En el caso de la dimensión formativa la mayoría de las ofertas de Formación Permanente se hicieron con modalidad virtual, es decir en un espacio no físico, el uso de dispositivos tecnológicos que permitieron el contacto entre los sujetos. De ahí que lo no presencial adquirió relevancia social porque permitió encontrar, conocer, buscar, aprender, enseñar, entre otros en un espacio distinto al físico, espacio conocido.

Lo no presencial refiere a la ausencia de alguien o algo delante de un otro u otra cosa en el mismo lugar. Esto se traduce como virtual, que en esta investigación los/as profesores/as que hicieron cursos “no presenciales”, es decir con modalidad

virtual, podrán acreditar su Formación Permanente en la nueva grilla para el ascenso en la carrera docente.

El ítem de Antigüedad en la docencia fue un tema por el cual los/as profesores/as tuvieron distintas dificultades para conseguir la valoración por el tiempo de servicio prestado. Situación considerada injusta generando impotencia por no encontrar solución al respecto, lo cual llevó a la resignación y consuelo de los mismos. Una profesora tuvo la experiencia durante su carrera de esta índole y lo expresó de esta manera:

ENT: (...) que para la antigüedad cuando vos te inicias para ser maestra te cuentan los días, o sea si en la semana trabajaste 4 días en esa época porque había feriado, porque hacías paro, sábados y domingos no entraban. Entonces vos podías haber trabajado 2 años y en realidad te computaban un año. (Entrevista N° 6).

En esto se observó que el inicio de la docencia en la enseñanza primaria, cuando estaba vigente la primera grilla de calificación docente<sup>17</sup>, solo computaba los días trabajados, sin tener en cuenta aquellos días que coincidían con fechas de feriados o paros docentes; es decir que para el Sistema Formador el docente acumulaba antigüedad en la docencia dada esas condiciones. Aquí se manifestó una concepción de docente desprovisto de derechos, tales como descanso laboral los fines de semana, lucha por mejores salarios y condiciones de trabajo, etc. De allí que la profesora había “trabajado 2 años y en realidad te computaban un año”, porque durante ese período acontecieron distintos feriados (provincial o nacional), como también luchas gremiales a la cual todo docente tiene derecho de adherir.

Los mecanismos de control y coerción que utilizó el Estado se legitiman y naturalizan para los agentes partícipes del campo de la Formación Permanente y se convierte en una regla más a ser asimilada dentro del campo.

Uno de los cambios sufridos en la nueva Grilla fue la consideración de los distintos niveles, modalidades y especialidad u oferta formativa del cargo docente, que en el documento anterior no contemplaba estas posibilidades, sino que solo se refería a docentes de la enseñanza secundaria (la cual también regía para el nivel superior). En cuanto al puntaje se vio una incrementación y un desglosamiento por los años o

---

<sup>17</sup> Decreto N° 2613-E- 08 y el Estatuto del Docente Leyes 3520/78, 4528/90 y 4680/93, y su Reglamentación.

meses de servicios prestados, una demanda que según la profesora no estaba contemplada en la vieja grilla.

La Grilla del año 2008 solo otorgaba un puntaje de 0.25 puntos aquellos docentes que completaran un año o fracción no menor a seis (6) meses, sean continuos o discontinuos, durante su carrera docente. En cambio, la actual Grilla<sup>18</sup> (2022) diferencia dos (2) puntuaciones a la Antigüedad en la docencia; por un lado, concede dos puntos a la antigüedad por el año de servicio o una fracción superior a seis (6) meses de forma continua. Por otro lado, otorga 0,50 puntos por fracción no inferior a los tres (3) meses y hasta un máximo de seis (6) meses de servicios fueran continuos y discontinuos. Esta aplica también para quienes tienen menos de un año de antigüedad en su desempeño y puede acumularse para los que no alcancen el mínimo de tres (3) meses.

Esta incrementación del puntaje podría responder<sup>19</sup> a las demandas de los/as profesores/as por valorar el tiempo de servicio trabajado, no obstante, también pudo tratarse por atender a la precarización laboral incrementada los últimos años en la docencia que provocó malestares en los sujetos que ingresan a la carrera docente.

Algunos ejemplos de la precarización laboral de los/as profesores/as de la provincia de Jujuy corresponden a los cargos tomados por reemplazo, establecidos por el Estatuto Docente, que tienen un período de duración corta; cargos de contrato ITL (Inicio de Término Lectivo) que se encuentran ubicados presupuestariamente en nivel secundario y superior para cubrir espacios curriculares no incluidos en el Listado Único de Orden de Mérito, c) la falta de ingreso a la titularidad, por la cual profesores tienen la necesidad de trabajar en más de un lugar para conseguir un equilibrio económico; d) la prolongada edad de docentes que precinden la opción de jubilarse por la reducción considerable del sueldo, etc.

Esta y otras situaciones pudieron influenciar en las nuevas modificaciones de la Grilla al tener en cuenta meses de trabajo prestado o inclusive horas docentes, como lo comenta una profesora: “no es como la secundaria que vos tenés 4 horas, trabajas 1 año con esas cuatro (4) horas siendo suplente, es un año”. Cuya forma relatada mantiene el equilibrio de las relaciones interpersonales dentro del campo docente y con ello continuar todos dentro del juego.

---

<sup>18</sup> Grilla de Calificación de antecedentes para docentes de los niveles obligatorios y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Jujuy.

<sup>19</sup> Porque aún no se aplicó para el Sistema Educativo de la Provincia de Jujuy.

La incorporación de cursos semipresenciales o virtuales creció gracias al avance progresivo de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante Tic), no solo como instrumento pedagógico y didáctico, sino también como entorno de enseñanza y aprendizaje para la formación inicial y permanente. Esta visión de la nueva Grilla brinda garantías a la Formación Permanente porque permitirá que los agentes dentro del campo puedan mantenerse en los cargos como también ascender a partir de la posibilidad de formarse en otras modalidades distinta a la tradicional presencialidad.

Esto permitió analizar la relación entre la *carrera docente* que “permiten que el docente ascienda a puestos de trabajo que lo alejan del aula” (Terigi 2010, p.25) y la *Formación Profesional o Desarrollo Profesional* que señala el fortalecimiento y progreso profesional de los/as profesores/as a lo largo de toda su carrera.

Dicha relación podría darse según Terigi (2010) a partir de la estimulación de la adquisición de capacidades, habilidades, conocimientos, enmarcados en políticas institucionales que permitan la salida provisoria del puesto laboral para formarse o participar de experiencias innovadoras o de investigación y producción de conocimiento, para luego retornar al trabajo con otras condiciones de formación.

El debate en torno a este tema lo señaló un profesor de la siguiente manera:

ENT: mantener la cuota es una manera de decirle, para mantener cierto puntaje. Es el sistema de puntaje de media, está hecho para que vos año a año te perfecciones y que vayas subiendo en puntaje año a año. Entonces te da como mínimo de actividad que tenés que hacer como por cumplir... un par de cursos, un par de seminarios de lo que fuera, y ya está ya se cumple y se carga lo necesario para el año. (Entrevista N° 2).

En este relato se advirtió el fenómeno de *Formación Permanente cuotificada* en “dosis” por año, entendido como la *cuota* al sistema de puntaje de nivel medio, que tiene por función acumular anualmente cursos que luego permiten acrecentar el puntaje docente. El término *cuota* se asoció a una parte o porción fija de un todo, de allí que el profesor lo significó como la posibilidad de perfeccionamiento docente que establece rangos de alcance, entre un mínimo de cursos “un par de cursos, un par de seminarios de lo que fuera, y ya está ya se cumple” (ENT N° 2) y un máximo que se relaciona con la cantidad de puntaje obtenido de los cursos. Si bien la *cuota* fue cumplir con los requisitos mínimos de cursos o seminarios para la obtención de

puntaje, esto no impidió hacer otras ofertas de Formación Permanente que fortalezcan el desarrollo profesional docente.

El profesor tuvo la libertad de hacer cursos o seminarios, en modalidad presencial, semipresencial o virtual, sin tener en cuenta la temática, lo que le interesó fue la carga horaria por curso, porque de ello dependió el puntaje asignado y, en consecuencia, la posibilidad de completar la cuota anual dentro del sistema. Sin embargo, no fue la única alternativa para continuar dentro de la carrera docente, existieron otras formas que respondieron a inquietudes o intereses de los/as profesores/as en trabajos de investigación, presentación de ponencias, actividad con alumnos, etc., que fueron mencionados en las grillas como "Otros antecedentes" y en la grilla reciente como "Formación Continua y Otras instancias de formación".

El entrevistado reconoció estas formas complementarias a los estudios de perfeccionamiento y consideró que las mismas "miden de otra forma...hay una especie de carrera, hasta cierto punto perversa" (ENT N°2). Se infiere que, al existir múltiples maneras de ganar puntaje, el sistema se torna perverso, malvado, maligno porque empuja a los agentes a correr hacia una determinada meta, que es la adquisición de puntajes y que tiene una correspondencia de los cursos y niveles de educación, es decir que la realización de un curso de nivel superior no tiene valoración para los otros niveles de educación. Esa corrida se convirtió en la condición principal para mantenerse dentro de la carrera docente, donde el tiempo es un requisito fundamental porque mientras más rápido, dijo el profesor: "corras", hagas cursos, más rápido se obtendrán los puntos dentro de la carrera.

Lo que prima a la hora de continuar con la carrera docente, de acuerdo a las exigencias del sistema de clasificación es la acumulación de puntajes, motivo por el cual los cursos ofrecidos por los diferentes agentes formadores tienen como atractivo la carga horaria que más beneficie a la competición dentro de la *carrera perversa*. El profesor que vivió dicha experiencia lo expresó así:

ENT: incluso vos fijate el ofrecimiento de cursos (...) la mayoría son de 75 u 80 no hay de menos, ¿Por qué no hay de menos? Porque si vos ofrecés de menos no van o no se hacen, o sea puede ser re interesante la temática, el que le interesa realmente va y lo hace y no se hace mayores problemas. Pero ¡puestos todos en esta carrera! entre el que tiene 60 centésimos de carga horaria, el que te da 60 centésimos de carga horaria y el que te da 80, vas y haces el de 80. (Entrevista N° 10).

Del fragmento citado se observó que los cursos se distinguieron por la cantidad de horas asignadas en relación a los puntajes, en su mayoría el puntaje fue superior a 70 para captar el interés del profesor, e inscribir a la mayor cantidad posible de acuerdo al cupo establecido como máximo.

En algunos casos los cursos seducían a la mayoría de los/as profesores/as por lo mencionado, pero no se inscribió a todos, así lo sostuvo un profesor: “siempre hay un cupo limitado”. La limitación fue otra de las condiciones del campo de formación para superar, los/as profesores/as debían correr para alcanzar un puesto y con ello formar parte del cupo admitido. Otro atributo más que promovió una *carrera perversa y competitiva*.

Caso contrario pudieron suceder dos cosas: primero, que los/as profesores/as no optaran por realizar esos cursos por lo cual no se inscribieran; segundo, que el curso no se desarrolle por falta de asistentes necesarios para su apertura. Ambas situaciones son complementarias, es decir que para la habilitación de cursos se requiere, como una de las reglas del campo, un cupo mínimo de cursantes, el cual puede alcanzarse según la cantidad de puntaje destinado a la oferta para atraer al público.

El campo de la carrera docente y Formación Permanente es un campo de lucha, de poderes y de posiciones dentro del mismo, por lo tanto, las diversas ofertas de cursos compiten y luchan por cautivar agentes (docentes), acompañado del arancel por el servicio prestado. No obstante, esta disputa no privó a profesores que hagan cursos, los eligieron por el interés de la temática, aunque el puntaje no fuera valorado por la junta de clasificación docente. Esto se explicó por la motivación del/la profesor/a por formarse, la cual trascendió el camino por la carrera docente, y llevó a analizar y elegir cuales de los cursos consideraron necesario realizar para el desarrollo de su formación profesional.

Al respecto, quienes analizaron sobre cuáles eran las mejores opciones para formarse, llevó a pensar en sujetos que entienden que su formación es una dinámica de desarrollo personal en la cual cada individuo elige la forma que desea tener y que la puede encontrar en los cursos que selecciona (Ferry, 1997).

A pesar de los intereses genuinos de los/as profesores/as por su formación prevaleció la lucha dentro del campo, que “¡puestos todos en carrera”!, como lo dijo un entrevistado, determinó las decisiones personales sobre las elecciones de curso. Esto



permitió comparar los cursos de acuerdo a la mayor valoración de puntajes y no a otros aspectos, tales como la temática, la relación con la formación inicial, etc.

Las acciones de Formación Permanente realizadas por los/as profesores/as les permitieron acreditar para la carrera docente, según lo establece la grilla, es decir poder permanecer, movilizarse y ascender dentro del sistema formador. El *capital cultural institucionalizado* que recibieron les sirvió para la acreditación de un área del saber y escalar en la lista de orden de mérito que propone la Grilla de Clasificación Docente.

La comparación señaló la relación entre la Formación Permanente con modalidad virtual y la carrera docente en la provincia, donde adquiere un lugar relevante la Grilla de Clasificación Docente para los/as profesores/as porque es el instrumento que se aplica a todos los niveles del sistema educativo.

### **3. Razones e incentivos para embarcarse en cursos de EVEA20**

Las experiencias de los/as profesores/as mostraron una fotografía de los motivos, intereses que tuvieron y que los impulsaron a realizar cursos con modalidad virtual. Los cuales nacieron a partir de múltiples razones que estimularon sus ganas por incursionar en los cursos inscriptos.

El material empírico de las entrevistas permitió la construcción de un conjunto de seis (6) grandes razones que tuvieron los/as profesores/as, las cuales se enumeraron de acuerdo a las categorías más recurrentes, cada una se detalla a continuación;

#### **3.1. Necesidad de cumplir con la cuota**

La realidad de las exigencias que plantea la Grilla de calificación docente fue un condicionante para los/as profesores/as porque cuando tuvieron que decidir que cursos podían hacer; la primera razón que definió sus elecciones fue el análisis de la oferta del curso con la cantidad de horas asignadas. Así lo expresó un profesor: “se busca mucho completar la cuota, la cuota anual de perfeccionamiento para la atención”. El cupo anual se constituyó por la realización de cursos con una carga horaria determinada y una cantidad de puntaje mínimo de 75 puntos por curso.

Este primer motor que llevó al profesor hacer cursos se relacionó con la obtención de certificados, así lo sostuvo: “mi idea era aprobar el curso para que me

---

<sup>20</sup> EVEA: entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

den la certificación” (ENT N°2). Se pudo construir la fórmula respecto al cumplimiento de la cuota como: hacer un curso + aprobación = certificado obtenido. Situación que sucedió con mayor frecuencia en los/as profesores/as que trabajan, además del nivel superior, en nivel de educación secundaria, así lo narró el profesor: “siempre para sumar puntaje en el nivel secundario”. Por lo que su cargo de permanencia, movilidad o ascenso se rige por las reglas de juego de la Grilla de calificación.

Las reglas del campo social de la Formación Permanente establecidas mediante una regulación de Grilla de calificación tienen vigencia porque existen jugadores-profesores/as que están dispuestos a jugar (Gutiérrez, 2004), es decir a competir en la carrera cuya recompensa del campo fue la obtención de mayores puntajes. Situación que sucedió tal como nos señalaron los/as entrevistados/as: sobre todo “al principio”, “inicialmente cuando te recibís y haces cualquier curso”. Al tener menos capitales en el inicio de su carrera profesional se inclinaron a preservar la “conservación o de la subversión de la estructura de la distribución del capital específico” (Gutiérrez, 2004 p. 22).

### **3.2. Temática e interés personal**

Los cursos se eligieron en base ciertos criterios, uno de los cuales fue la temática abordada, la que fue lo primero a analizar por los/as profesores/as a la hora de elegir alguna oferta. La forma en que se presentó el curso, su denominación, el uso de palabras y términos del propio campo y los aditivos de los aportes que obtendrá del curso fueron los factores que condicionaron las decisiones. Al respecto, algunos/as profesores/as sostuvieron: “me gustó la denominación, me llamaba mucho la atención el nombre” (ENT N° 1), esto permitió inferir que la terminología y conceptos dentro del título fue un dato relevante en las tomas de decisiones. Una profesora sostuvo: “que el título me seduzca” (ENT N° 5), la atracción que debió tener el título del curso como factor seductor para que la profesora decidiera hacer el curso.

La temática de las ofertas propuesta a los/as profesores/as en los cursos fue relevante por su carácter atractivo en su modo de enunciarlo que sirvió para captar más asistentes a estos cursos. Los temas fueron diseñados de acuerdo a determinadas demandas del campo de la Formación Permanente. La definición del tema que llevaron adelante el/la encargado/a del curso se relacionó con el perfil profesional al cual se dirigió. La elección de los/as profesores/as sobre los cursos realizados también se vinculó con su formación inicial; es decir que prevalecieron dos

criterios para la selección, por un lado, el carácter atractivo del curso y por otro, si se relacionaba con su formación inicial.

Los/as profesores/as señalaron dos tipos de *temáticas* ofrecidas; por un lado, las *transversales* y, por otro lado, las *específicas*. Las primeras resignificadas como temas del campo de la formación pedagógica y las segundas al campo de la formación específica, sentidos heredados de una dicotomía planteada en la lucha por la carga horaria de las materias dentro de los diseños curriculares y que en la jerga de los/as profesores/as prevaleció esa forma de comprender lo *transversal* y *disciplinar*. Desde el punto de vista del diseño curricular lo *transversal* refiere a los contenidos con significación social, de interés general, etc., en cambio, lo *específico* se relaciona con los conocimientos de la disciplina que se estudia.

Los dos tipos de temáticas no se presentaron de modo equilibrado en las ofertas que hicieron los/as profesores/as, porque uno de ellos señaló que: “no son muchas de ellas específicas de la carrera; si hay algunas que se presentan es muy difícil encontrarlas” (ENT N° 7). Esta experiencia advirtió la vacancia de ofertas de cursos de un campo disciplinar específico, y con ello la dificultad de encontrar algunos en el campo de formación. La ausencia de la especificidad, de acuerdo al análisis planteado, pudo deberse a la necesidad de los/as encargados/as de las ofertas de atraer más profesores/as a los cursos, en cambio al ofrecer cursos específicos los mismos estaban destinados a un grupo selecto.

Las temáticas transversales fueron trabajadas dentro del sistema educativo como “prioritarios para la enseñanza docente”. Así lo expresó un profesor: “la mayoría de los perfeccionamientos presenciales son transversales” (ENT N° 7), es decir que prevaleció una abundancia de cursos que podían hacer los/as profesores/as de distinta formación disciplinar, lo cual implicó que tales cursos tuvieran mayor adhesión de asistentes.

En la categoría transversal se observó que algo está atravesado o lo cruza de forma perpendicular. Este término se estableció en el campo educativo para remitirse a todos aquellos contenidos que forman parte del campo de la formación general<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup> La Formación general vs la Formación especializada señala la diferencia entre ambas, respecto a la carga relativa de las materias dentro del currículum, conocidas las primeras como materias de la formación general o pedagógica y las segundas como específicas o disciplinarias. La discusión giró en torno del dominio del contenido, el conocimiento sólido de la materia que se enseña se asoció a la pedagogía de los contenidos, es decir a la formación disciplinaria. En cambio, la formación pedagógica sostuvo que no basta con el manejo experto de la enseñanza, sino con el desarrollo complejo de lo que implica enseñar. Según Diker y Terigi (1997, p.140) “enseñar un contenido supone *tanto* manejo experto del conocimiento *como* manejo experto de sus condiciones de apropiación en contexto escolar”.

que se encarga de estudiar la complejidad de las prácticas pedagógicas que exceden el manejo experto del conocimiento.

En este sentido, la predominancia de temas transversales permitió inferir que las ofertas de cursos tuvieron un interés especial por la mayor cantidad de asistentes y usuarios, puesto que su oferta permitió entre otras cosas, el ingreso, ascenso, y/o movilidad en la carrera docente, resignificada como *carrera perversa*.

Distintos intereses tienen los/as profesores/as al momento de elegir sus cursos, los comunes a todos son aquellos que le dan existencia al campo, como “un acuerdo entre los antagonistas acerca de lo que merece ser objeto de lucha, el juego, las apuestas, los compromisos” (Gutiérrez, 2004, p.23) que son aceptados por todos sus miembros como las formas claras de entrar al juego.

Aquí la concepción de interés trascendió el ámbito económico, definido como “un arbitrario histórico, y por ello, una construcción histórica que solo puede ser conocida por el análisis empírico de sus condiciones de producción” (Gutiérrez, 2004, p.32). Los intereses de los/as profesores/as se implicaron en sus formas de participación dentro del campo, por ello el interés común fue obtener la certificación para lograr permanecer dentro de la carrera docente. No obstante, existieron intereses personales o específicos definidos según el campo de luchas, ligados directamente con las posiciones relativas dentro del campo.

Los/as entrevistados dentro del campo de la Formación Permanente ocuparon una posición o lugar en relación con el capital que estuvo en juego, por ello se constituyó en uno de sus motivos por los cuales hicieron los cursos.

Los/as profesores/as expresaron en relación a los motivos, sus intereses personales y de utilidad, lo siguiente (...) “si algo realmente me resultaba interesante, algo útil”, “elegir por opción que es lo que te interesa o que te puede servir”, “por una cuestión de desafíos personales lo hice”. Expresiones como éstas dan paso a inferir que los intereses se basan en la utilidad o provecho que puedan obtener del curso, y también sus elecciones se fundan en lo disponible dentro de la oferta, que no siempre puede servir y ser aprovechado en sus prácticas.

### **3.3. Adquisición de estrategias didácticas**

Una de las razones por que un profesor eligió el curso de EVEA fue para adquirir estrategias didácticas innovadoras. Las cuales se relacionaban con el

conocimiento y manejo de las Tic; si bien distintas fueron las temáticas sobre los cursos realizados, una tuvo como temática trabajar el uso de las Tic.

La creencia compartida por los/as profesores/as entrevistados fue que hicieron cursos para luego poder aplicar lo aprendido a sus prácticas áulicas, es decir consideraban que una de las razones que los motivó fue conocer un instrumento o herramienta más de enseñanza. En relación a esto las profesoras señalaron esto:

ENT: (...) siempre para aplicar en mis clases, para innovar.  
(Entrevista N° 1).

ENT: (...) era una cosa que yo desconocía las Tic, sabía muy poco de eso y quería aprender otras cosas, como un instrumento para poder desarrollar mis clases. (Entrevista N° 8).

ENT: (...) en mi caso trabajar con las Tic, pero mediada por estas herramientas, siempre pienso yo vas a obtener mejor enseñanza y mejor aprendizaje y a los chicos les gusta. Entonces era incorporar estas herramientas también como estrategias. (Entrevista N° 6).

En esto se observó la mirada de las Tic como algo desconocido, un campo nuevo del saber y como un instrumento o herramienta de clase, es decir que su utilidad fue la técnica de aplicación de algo. Razón por la cual, al ser un instrumento el mismo pudo usarse en la enseñanza.

Un segundo análisis permitió comprender la instrumentación del conocimiento adquirido por las profesoras basado en el *enfoque tecnista de la enseñanza* de Davini (2015) cuya función docente fue de ejecución de la enseñanza, bajando a la práctica el currículum prescripto que giraba en torno a los objetivos de conducta y medición del rendimiento. Esta perspectiva veía al docente como un ejecutor y aplicador de programas, que en las profesoras pudo reflejarse en la adquisición de nuevos conocimientos con la intencionalidad de aplicarlos en la práctica.

Las estrategias siempre estuvieron en un lugar de privilegio en la agenda didáctica, el interés se centró en conocer cuáles eran los mejores métodos, las técnicas que promueven aprendizajes, entre otros. Distintos son los significados sobre las mismas, aquí se adhiere a la planteada por Anijovich y Mora (2010) en tanto conciben a las *estrategias de enseñanza* como aquellas decisiones u orientaciones que realiza el docente sobre las formas de llevar adelante su práctica de enseñanza y con ello propiciar el aprendizaje de los estudiantes.

Los caminos y recorridos que desarrolló cada profesor/a dentro de su práctica lo llevó inevitablemente a tomar decisiones sobre su oficio, el cual no actuó de manera lineal y única, sino que dependió de múltiples factores. Por eso contar con el conocimiento y uso instrumental de las herramientas Tic tuvieron beneficios, los mismos pudieron potenciarse a partir de las iniciativas que tomó cada profesor/a cuando desarrolló sus prácticas.

### **3.4. Flexibilidad de horarios y manejo de tiempos**

Las categorías flexibilidad y manejo de tiempo fue recurrente en las experiencias de los/as profesores/as, en distintos momentos vividos recuperaron que el factor temporal fue importante para llevar adelante un curso con las características de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

Los/as profesores/as concibieron al tiempo como algo trascendente para hacer cursos, por múltiples razones; tales como porque tenían más de un trabajo o cargo docente, responsabilidades del hogar, tareas y actividades extracurriculares, entre otras. La sumatoria de las mismas influyeron en sus decisiones, y se encauzaron en la búsqueda de cursos que no requieran la presencialidad de horas en un determinado día y lugar.

Sus expresiones son claras al hablar del tiempo como un elemento complejo, así se observó en los siguientes fragmentos:

ENT: (...) también por una cuestión de horarios, a esta altura luego de haber estudiado, ya siento como que...ya tres, cuatro días que me tengo que sentar es más que complicado. Entonces, bueno... lo que es a distancia me permite manejar mis tiempos. (Entrevista N° 1).

ENT: (...) La disponibilidad del tiempo y más que nada eso; (...) vos podés hacerlo en el momento que podés, durante la semana te organizas, si bien tenés un día que te suben las clases, pero las podés hacer en cualquier momento que tengas de esa semana; no necesitas ir cursar, estar digamos... (Entrevista N° 4).

El factor condicionante en las experiencias de las profesoras fue el tiempo y el espacio, los cuales se tornaron complicados mantenerlos en un mismo nivel de relación. El manejo del tiempo pudo verse como un objeto maleable, que puede ir y venir de acuerdo a las necesidades de las profesoras, y para lograrlo se necesitó

organización personal, lo cual permitió, según lo dijo una profesora: “hacer en cualquier momento que tengas de esa semana” (ENT N°4), sin la necesidad de salir de movilizarse a un lugar fijo.

En este sentido, el factor tiempo y espacio fueron influyentes cuando se trató de realizar un curso o carreras profesionales, ambos factores desde la modernidad se tornaron mutable y dinámico (Bauman, 2002), puesto que la característica de su instantaneidad hizo cambiar la manera en la que vive y atiende a sus necesidades cada sujeto.

El lugar que le asignaron los/as profesores/as a sus instancias de formación estuvo atravesado por el balance que hicieron de los días y horarios disponibles dentro de su vida cotidiana, los cuales llevaron a optar por tales cursos y evitar salir de sus hogares y estar varias horas sentados en un mismo sitio.

### **3.5. Afinidad con la formación profesional**

Otro de los incentivos o razones de los/as profesores/as fue la relación de los temas de cursos con su formación y práctica docente. Un grupo de entrevistados/as manifestó que al momento de realizar los cursos en los EVEA se encontraban en un camino formativo paralelo, en algunos casos fue durante el cursado de otras carreras de posgrado o en trayectos de finalización profesional de carreras de grado. En cualquiera de los dos, sus elecciones estuvieron teñidas de ideas y razones que aportaron, colaboraron, ayudaron y organizaron sus estudios paralelos.

La búsqueda de cursos, la insistencia por encontrarlos y lograr cursar se debió a un interés explícito de enriquecer lo que ya habían iniciado, es decir, ahondar las temáticas elegidas como motores de su desarrollo profesional.

Al respecto, el motivo de encontrar los cursos seleccionados fue parte de una estrategia personal de cada profesor/a por hallarlas y con ello tener mayores firmezas en su Formación Permanente y desarrollo profesional. Las profesoras que experimentaron estas razones señalaron lo siguiente:

ENT: (...) en el otro de escritura académica tenía que ver más con que estaba escribiendo, estoy escribiendo todavía la tesis. En ese momento me ayudó como para organizar los trabajos, como organizar la escritura, pensar cómo organizar. (Entrevista N° 4).

ENT: (...) o sea el tema de mi tesis doctoral es polímero y en ese momento me interesaba saber dentro de la industria porque había

una parte teórica como pondría mi producto a la venta, como se fabrica, cuál es su característica. (Entrevista N° 9).

La escritura de tesis movilizó a las profesoras a buscar otras alternativas que contribuyeran a su desarrollo profesional y académico, puesto que sostuvieron que les ayudó a organizar los trabajos, la escritura y también conocer las perspectivas teóricas de las temáticas elegidas. Tanto la forma de los trabajos, reflejados en la escritura y organización, como el interés de conocer los atributos y características para la venta de productos se infirió que fueron aspectos no resueltos en sus etapas de formación permanente. De allí la opción por buscar nuevos caminos que abonen esos conocimientos no saldados.

Las razones de buscar cursos afines a la formación se relacionaron con la idea del *desarrollo profesional* el cual se orientó a la reflexión de la práctica docente, a la búsqueda por hallar mejoras en los conocimientos profesionales, promoviendo una fluctuación permanente de aprendizajes de los docentes (Imbernón, 2007). Por ello sostuvieron las profesoras que los cursos elegidos llenaron los vacíos de la formación paralela.

### **3.6. Actualización curricular**

Los contenidos de los cursos fueron un factor movilizador para los/as profesores/as que los llevó a buscar cursos de acuerdo a las disciplinas de estudio propias del ejercicio profesional. Reconocieron la necesidad de indagar ciertos temas desde dos perspectivas, de tipo teórico como práctico. La búsqueda por los cursos fue dirigida, de acuerdo a los fines propuestos por los/as profesores/as; actualizar temas que eran necesarios para su formación profesional y práctica docente. Así lo manifestaron:

ENT: (...) yo sentía que me hacía falta la estadística aplicada a la investigación, entonces busqué ese curso en distintos lugares y a distancia me pareció una buena posibilidad para no estar en forma presencial. (Entrevista N° 9).

ENT: yo me daba cuenta de que muchos de mis saberes establecidos ya están como desactualizados y fue como una actualización. (Entrevista N° 7).

ENT: Si bien sirven para actualizarte, siempre capitalizo la actualización en el marco teórico, la actualización bibliográfica y en



las propuestas o sugerencias metodológicas que te van sugiriendo.  
(Entrevista N° 5).

De estos fragmentos se observó una sensación de carencia sobre un tema específico, toma de conciencia de la desactualización del conocimiento lo que llevó a buscar su contracara directa, la actualización a través de la asistencia a cursos de capacitación y que el beneficio obtenido fuera doble, por un lado, a nivel teórico (del material bibliográfico actualizado) y por el otro lado, a nivel metodológico. Reconocieron que tenían un vacío formativo el cual necesitaban cubrir académicamente, es decir, en instituciones formadoras que abordaran la temática de vacancia recibida durante la formación inicial.

En estos sentidos subyace un modelo de formación de “aggiornamento”, término que proviene del idioma italiano y cuya traducción remite a actualización en algunos temas “de forma aislada y fragmentada, sin que esto implique un cuestionamiento integral de la práctica y de la formación recibida” (Serra, 2004, p.62). En tal sentido los/as profesores/as no confiaban en sus propias capacidades para dar respuesta a los problemas propios de la incorporación a la socialización profesional, por ello quisieron superar ese vacío a través de los cursos de capacitación.

La necesidad de actualizar sus conocimientos adquiridos durante su formación inicial les permitió reconocer que necesitaban realizar cambios, transformaciones, y adquisición de conocimientos diversos, tal es el caso del conocimiento de tics. El que se manifiesta en el siguiente fragmento de la experiencia de una profesora:

ENT: (...) ese curso lo hice más que nada, era una cosa que yo desconocía las Tic, sabía muy poco de eso y quería aprender otras cosas como un instrumento para poder desarrollar mis clases.  
(Entrevista N° 6).

Esta cita permitió inferir que la razón de la profesora por el curso fue por desconocimiento del tema o manejo superficial del mismo, entendiendo que de un tema hay que saber mucho y no como sostuvo: “muy poco” (ENT N° 3). El saber referido como algo cuantificable, que puede ser medido dando lugar a la construcción de niveles tales como “muy poco”, “poco”, “suficiente” y “mucho”, que según la profesora se ubicaría en el nivel inferior, al decir que: “sabía muy poco de eso” (ENT N° 6).

Al respecto, la concepción de saber de la profesora se extrajo de una perspectiva cuantitativa, que, si bien es significada de esa manera, también puede

pensarse de manera más amplia. Según Beillerot (1996, p.89) el saber es visto como aquel “que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia”. La adquisición es algo en común que plantea esta noción y el significado que le atribuye la docente, no obstante, el saber es construido y elaborado por el sujeto y su propia experiencia, es decir que más allá que la profesora consideró desconocer el tema es su modo de resignificar ese desconocimiento lo que le permitió apropiarse del mismo y construir nuevos aprendizajes.

Otro de los sentidos de los/as profesores/as a esta sexta razón, se relacionó con no quedar fuera de los cambios educativos y sociales, que llevaron a utilizar otros recursos tecnológicos como fuentes de aprendizaje. El sentido de pertenencia a un colectivo docente que hace uso de la tecnología se convirtió en la razón de la profesora por elegir cursos cuyas temáticas fueron las Tic. Lo sostuvo así: “no podías estar ajena al avance de la tecnología y no podías estar ajena a lo que tus alumnos aprendían” (ENT N° 6). Una razón vinculada al avance tecnológico, el cual desde sus inicios irrumpió el campo educativo, con la creencia que garantizaría mejor enseñanza de los estudiantes.

La producción y el crecimiento de las Tic fue exponencial en todos los aspectos de la vida, obligando a los/as profesores/as a conocer y hacer uso de la tecnología como parte de sus clases. La incorporación de las Tic en las aulas fue pensada por los/as profesores/as al señalar que: “vas a obtener mejor enseñanza y mejor aprendizaje y a los chicos les gusta” (ENT N° 5), presupuesto que subyace en sus decisiones y concepciones de enseñar y aprender, entendidas desde una visión de binomio, y correlato entre ambos.

#### **4. Recapitulación**

En conclusión, como elemento común de regulación se señaló a las formas de ingreso a partir de los requisitos de ingreso, es decir los trámites administrativos personales (formulario de inscripción, título docente, DNI, pago, Currículum vitae, entre otros), que no fueron distintos según las instituciones oferentes, lo que se interpretó como la lucha de poderes entre las instituciones. El capital económico constituyó uno de los capitales sobresalientes en las ofertas privadas porque condicionaron el ingreso, permanencia y egreso de los/as profesores/as. Las categorías de *habitus social y cultural* se observó en las disposiciones de formas de actuar, señalado en capacidades de escritura, de fundamentación, que tenían que tener los/as profesores/as para formarse en las distintas temáticas elegidas.

Respecto al campo de la Formación Permanente en Jujuy la investigación develó que existen, al menos, tres mecanismos de regulación apoyados en resoluciones de carácter jurisdiccional y provincial que condicionaron a los/as profesores/as a elegir sus acciones de formación. A su vez las instituciones oferentes de cursos (privadas y públicas) se regían por otras regulaciones internas y particulares de cada una, estableciendo los requisitos de ingreso, y aprobación de los cursos.

Una de las regulaciones relevantes fue tener a disposición diversos tipos de capitales: económico, objetivado, cultural. Esto lo señalaron a través de las siguientes categorías: condiciones de los sujetos los requisitos para admisión, el capital económico manifestado en el costo que demandaron las distintas ofertas privadas y públicas, el habitus social y cultural incorporado observado en las habilidades de escritura, capacidad de fundamentación solicitada a una profesora, y organización personal para el estudio y la trayectoria de formación realizada por la entrevistada.

Se observó que el campo social de la Formación Permanente estuvo condicionado por múltiples factores, internos y externos, que atravesaron las experiencias de los/as profesores/as de manera singular y única. Sin embargo, una de las profesoras advirtió que existieron prácticas fraudulentas para la obtención de certificaciones que benefició en términos de ascenso en la carrera docente. La comparación entre las grillas de clasificación docente mostró la desvalorización en puntajes que se le asignó a los cursos a distancia, lo cual se saldó en la nueva grilla donde la valoración se relaciona a la carga horaria, sin interesar si es presencial o no presencial.

Además, se observó la escasa relación entre carrera docente y desarrollo profesional, que lo señaló un profesor al decir que los cursos los hizo por el puntaje, donde se cumplió con un número de cursos por año para mantenerse en la carrera perversa y competitiva.

Respecto a las razones de los/as profesores/as para acceder a las ofertas señalaron que los motivaron necesidad de permanencia en la carrera docente, los temas significados como de interés personal, la adquisición de estrategias didácticas que se apoyó en el enfoque tecnicista de la enseñanza, el manejo de tiempo personal para formarse, resignificando la noción de tiempo como algo manipulable y manejable, la relación entre la formación inicial y el desarrollo profesional y la actualización curricular, basada en la reflexión personal y objetiva de los conocimientos identificados como necesarios de conocer.

## CAPÍTULO 3

### LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CURSOS EN EVEA

#### 1. Propiedades generales de los cursos con modalidad virtual

En esta sección abordaremos los distintos aspectos que distinguen a los cursos virtuales de otro tipo de cursos presenciales. En las experiencias de los/as profesores/as los cursos con modalidad virtual se caracterizaron por compartir ciertos rasgos, propios de la virtualidad, indistintamente de las instituciones oferentes que los proponen, sea por tipo de cursos o temáticas.

Los cursos se destacaron por utilizar como espacio áulico una plataforma virtual conocida como un sistema que permite la ejecución de distintas aplicaciones en un mismo entorno el cual es posible acceder a través del uso de Internet que hagan sus usuarios. Se compone de actividades y/o recursos; en las primeras se encuentran las wikis, tareas, foros, chat, etc., los recursos pueden ser archivo, carpeta, página, videos, entre otros. De las experiencias de profesores/as suelen recuperar los de uso más frecuentes el chat, material bibliográfico, café virtual, videos grabados y links. Cada uno fue administrado por los/as encargados del curso, es decir, se habilitaron en determinados momentos según sea la organización académica y necesidades del grupo de profesores/as.

De manera casi generalizada el primer ingreso y contacto que tuvo el/la profesor/a con el curso fue a través del foro de presentación, espacio donde se presentó siguiendo algunas recomendaciones tales como, decir quién es, donde trabaja, cual fue el interés de ingresar al curso, cuáles son sus expectativas, dar otra información por ejemplo referida a sus hobbies y otros pasatiempos personales que permitan conocerlo tanto para los/as encargados del curso como por sus compañeros. Situación que resultó poco habitual en las experiencias de los/as profesores/as, pero que reconocieron que debían hacerlo porque era parte de la modalidad virtual. Lo expresan en lo siguiente:

ENT: Me cuesta participar en los foros, y dentro de la modalidad virtual es uno de los requisitos que en todas está: participe en el foro, preséntese en el foro. (Entrevista N° 4).

ENT: (...) yo entraba los fines de semana y todos habían contestado eran 30 entonces la vista no te da, ni la paciencia tampoco para leer

tanto; pero a mi si me costaba eso; las primeras partes más que nada. (Entrevista N° 4).

ENT: (...) todos teníamos foros, teníamos las clases, nada más que las actividades eran diferentes. (Entrevista N° 3).

Se infirió en estos un esfuerzo personal de las/os profesoras/es por participar en los foros, aquel donde se presentaban, y otro donde tenían que subir tareas o actividades. La existencia de distintos foros podría interpretarse como una situación obligada por la que debe pasar todo profesor/a y por lo cual no tiene posibilidad de elegir, al ser un requisito se convierte en una exigencia la participación en los foros y fue lo que llevó a los/as profesores/as a reconocerlo como algo difícil de hacer.

Lo que más costó fue la lectura de un foro completo porque las respuestas rondaban las 30 participaciones y ello implicaba invertir más tiempo, paciencia y ganas de leer. Según lo manifestó una de las entrevistadas que ingresaba los fines de semana porque los días hábiles no podía por el trabajo y funciones que se cumplen como profesor/a en el cotidiano; entonces los días libres los dedica al curso. Se observó que el escaso interés de participar en el intercambio con otros no se asoció a la falta de presencia física de los sujetos, sino al significado que les dieron a las participaciones y comentarios. El intercambio con un otro que pareció no estar implicado, llevó a inferir que en los foros no se produce la interacción con otros, sino que se deja un comentario el cual otro lo lee y puede o no responder.

El sujeto adulto formado en un espacio virtual tiene la necesidad de la implicancia de un otro que se involucre en participación conjunta que hacen, porque sus actuaciones dependen de las actuaciones del resto (Flood, 2007). Esto pudo ser una de las razones de por qué le costó a la profesora entrar en los foros, porque no vio la participación consciente de los otros sujetos.

Otra interpretación fue que la poca paciencia para la lectura en los foros fue por el tiempo y espacio considerados como una inversión extra, si bien todo curso implica disponibilidad del tiempo y espacio, pero además este necesitó de una disposición de parte del sujeto. Para lograr que el curso tuviera un efecto formativo en la profesora, sería necesario que se diera con otros, que según Ferry (1997) se dirá que esa formación no se realiza en solitario, ni solo por medio de las lecturas de textos, sino también a partir de los múltiples mediadores (los otros sujetos) que forman parte de esa formación; compañeros, docentes, tutores, etc. Las experiencias y vivencias que tienen los compañeros podrían servir de medios que ayudaran a que se formen los/as

profesores/as, siempre que el sujeto a formarse mantuviera una actitud de apertura para resignificar y apropiarse de tales experiencias.

De esto surgen los interrogantes acerca de: qué cosas del sujeto se puso en juego en la presentación en los foros, por qué les costó o mostrar sus ideas en los distintos foros en los que participó. Desde el punto de vista semántico, presentarse es un verbo pronominal que significa aparecer [una persona] en un lugar o ante otra persona, especialmente si se hace de manera inesperada. En tal sentido, implicó poner al descubierto parte de su persona ante los demás, en esa comunicación donde la palabra oral, verbalizada no tuvo lugar; la principal fuente fue el texto, su modo de escribir, narrar y declarar las ideas de la profesora. Su modo de aparecer en los foros condicionó en la manera en que fue mirada, observada por los otros, puesto que la forma más habitual en estos espacios virtuales para conocer y conocerse es a través de la escritura. De modo tal que “cuando un individuo aparece ante otros sus acciones influirán en la definición de la situación que ellos llegarán a tener” (Goffman, 2001, p.18). En este intercambio y comunicación el sujeto se muestra ante los demás, y su modo de presentarse influye en la visión que los otros construyen de él. Tal vez esto constituyó el esfuerzo que realizó la profesora para presentarse y lograr ser conocida por aspectos positivos de su persona.

En este sentido se identificó al foro como una herramienta esencial en todos los cursos con modalidad virtual porque como bien lo señalaron: “todos teníamos foros, teníamos las clases” (ENT N° 4). Se definió al foro como el lugar virtual donde se reúnen los sujetos y se utiliza para intercambiar ideas y opiniones sobre distintos temas. Esta palabra tiene su origen en latín, *fórum* que significa 'plaza pública', 'plaza donde se trataban los asuntos públicos', 'tribunal de justicia'. Aplicado al entorno virtual sería el espacio donde los sujetos pueden encontrarse tratar algún tema, debatir ideas, intercambiar opiniones, construir conocimientos, generar dudas; de allí que todos los cursos usaron foros porque permitió que todos puedan expresarse con libertad de opinión.

Otro de los espacios que tienen las plataformas virtuales son las instancias de consulta, así lo dijeron las profesoras: las “secciones donde conversamos sobre las dudas y entonces todo el mundo interactúa” (ENT N° 5), “esas instancias de consulta, de poder interactuar con tus compañeros, o sea, no es que vos trabajas solo; salvo que quieras trabajar solo, tenés acceso a eso” (ENT N° 6). Estas expresiones permitieron inferir que respecto a la necesidad de generar (de parte del equipo docente del curso) un espacio para las dudas de los/as profesores/as, lugar donde

podrían encontrar contención pedagógica entre pares, donde se construyó una relación por la acción que cada uno realizó para abordar las tareas. La interacción entre pares fue un elemento clave para no cursar en soledad, es decir, que existió un lugar donde el/la profesor/a pudo sentirse contenido por otros pares, si así lo deseaba. Porque no estaba obligado hacer uso de la consulta, tenía la opción de “trabajar solo” como lo sostuvo una profesora. Esta forma de trabajo colectivo, pudo ser una alternativa para enfrentar las dificultades de tipo académicas y de contención emocional que pudieron necesitar cubrir los/as profesores/as. Lo colaborativo se vivió de forma positiva porque todos podían acceder a ese espacio, y en esa interacción cada uno aportaba desde su lugar para “conversar sobre las dudas” (ENT N° 6).

Apareció una categoría clave para esta investigación, denominada *interacción*, la acción recíproca que se produce entre dos sujetos. Desde el campo sociológico la *interacción social* según Goffman (cit. p. Gonnert 2020, p.2) es definida como “el conjunto de influencias recíprocas que se desencadenan en toda situación en la que dos o más personas se encuentran en presencia física inmediata”. Las profesoras resignificaron a la interacción como el encuentro entre los/as cursantes para despejar sus propias dudas, generar nuevas conclusiones de forma conjunta, que podría tratarse de un tipo de interacción, pero no sería la que sostiene la sociología según el análisis realizado, porque no hubo una presencia física. Si bien la situación de encuentro entre los sujetos es a través del aula, esta al ser virtual no permitió el contacto físico, sin embargo, fue valorada de ese modo por las profesoras. La interacción constituyó una de las demandas señaladas por la mayoría de los/as profesoras/as, esto se debió a la necesidad del encuentro face to face entre los sujetos en la Formación Permanente en entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

Otros de los elementos de los cursos con modalidad virtual fueron las wikis, entendidas como comunidad virtual donde las páginas se editan desde el navegador y permite a los usuarios realizar distintos trabajos, conectarse con otros sujetos y hacer trabajos grupales. Una profesora expresó lo vivido en el uso de la wiki:

ENT: Más allá de que vos podés acceder a un foro, podés trabajar con las wikis, hay miles de formas (...). (Entrevista N° 1).

Las wikis se pueden usar de distintas maneras, si bien el dato empírico no fue rico en detalles, es conocido que a través de ellas se pueden crear, corregir y modificar contenidos compartidos.

A estos elementos virtuales como los foros y/o las wikis se le sumaron los *videos* que fueron determinantes para la profesora, así lo expresaba: “es más algunas sino miras el video explicativo no te permite y no te posibilita ingresar al material bibliográfico” (ENT N° 8). El video como recurso de aprendizaje fue obligatorio y un condicionante para la profesora, allí se explicaba una síntesis de la clase teórica del curso. El desarrollo del curso se dio a partir de una secuencia, primero debían ver el video y luego podían acceder a los textos. Plantear el curso de esta manera permitió inferir que en esta propuesta académica existe una noción de sujeto homogéneo sin posibilidad de hacer recorridos propios y singulares, que además no se le permitía hacer su propio circuito de ingreso a los recursos del aula.

Una sola alternativa se les propuso a los/as profesores/as del curso, por ejemplo, primero ver el video de explicación de la consigna y segundo acceder al material bibliográfico, es decir que la plataforma estaba diseñada para impedir que algunas acciones por los/as profesores/a pudieran concretarse, es el caso de saltar la reproducción del video e ir directamente a los textos. Esta mirada no coincidió con la de este proyecto la cual adhiere a un enfoque clínico que sitúa al sujeto en un lugar relevante dentro de los procesos formativos porque es considerado como un ser individual, pensante, que esta sujetado por sentimientos, y se constituye como tal por la relación que establece con los otros. Es un sujeto que tiene historia, biografía, una experiencia que es individual y colectiva porque se construye con los otros (Souto, 2016). La forma en que se organiza el curso parece asumir una lógica reduccionista del sujeto, en el que se les da a todos lo mismo, sin tener en cuenta cuales fueron sus experiencias, necesidades, intereses y formas de aprender que pensó que necesitaba para continuar.

El sujeto de esta experiencia quiso dar sus propios pasos dentro del curso, y al intentar ingresar a la bibliografía pudo percatarse que no era una opción habilitada sin antes haber visto el video. Esta mirada procedimental, del curso, no brindó la posibilidad de construir los propios recorridos al sujeto, no se tomó en cuenta sus experiencias previas, sus modos de aprendizajes, sus intereses y maneras de organizar su estudio y proceso de cursado. Pero además esta lógica de presentar los recursos por etapas, uno seguido del otro, fue un modo de garantizar que el/la profesor/a leyera la bibliografía porque se consideró prioritaria en el proceso formativo del sujeto. No obstante, esta modalidad del curso se sustentó en una *tradición academicista* de la formación docente cuyo énfasis está en conocer de forma sólida el contenido de la materia que enseñan (Diker y Terigi, 1997), o en este caso de la que



estudian para poder enseñar. De ahí que los/as docentes encargados del curso pretendieron tener la seguridad que el/la profesor/a hará el recorrido indicado, ver el video y luego ir a la bibliografía, y tal vez luego hacer la actividad; se aseguró que llegaría a concretar si lee los textos, desconociendo los saberes previos que tienen estos sujetos, las experiencias en las prácticas y otras capacidades adquiridas que los ayuden a cursar sin la necesidad de ver un video explicativo de la teoría.

## **2. Tipos de cursos dentro del campo de la Formación Permanente**

Los/as profesores/as realizaron cursos en distintos momentos de su trayectoria profesional, permitiéndoles identificarlos y asignarles cualidades guiados por sus múltiples experiencias. Una clasificación se realizó distinguida por dos grandes grupos; *cursos generales* que señalaba los temas y contenidos propios de la formación pedagógica dentro de los diseños curriculares de los Profesorados no universitarios, y los *cursos específicos*, dirigidos a los conocimientos de la formación especializada o disciplinaria.

Las instituciones oferentes de cursos captaron la atención de los/as profesores/as para asistir a los cursos por medio de su presentación en el campo de la Formación Permanente, es decir el modo en cómo se mostraron, por ofrecer contenidos, disciplinas, estrategias, modalidad de pago, flexibilidad horaria, etc., que fueron atractivos e influenciables en las decisiones de los/as profesores/as. Así lo señalaron algunos de ellos:

ENT: Esta cuestión de las ofertas que salieron casi todas te ofrecían temáticas que son transversales la mayoría y lo que son específicos de alguna de las 2 carreras muy difíciles de encontrar o si las hay (...) no te dan el mínimo como para poder tener un elemento más para poder ir hacerlas y concurrir. (Entrevista N° 10).

ENT: yo hice de todo, hice varias diplomaturas siempre referidas a mi área porque es donde a mí me gusta situarme y es en donde me parece que cada uno tiene que estar en el lugar que le corresponde. (Entrevista N° 5).

ENT: (...) tengo varios cursos de posgrado. Los cursos de posgrado relacionados... porque yo estoy haciendo un doctorado cierto. (Entrevista N° 9).

ENT: Tenía el nombre de diplomatura en formación de formadores y no la termino porque no tenía para... tenía que rendirla en Buenos Aires y la cursé online, pero no pude ir hacer el trabajo final. (Entrevista N° 10).

Estos fragmentos permitieron inferir que los/as profesores/as encontraron como primera opción cursos denominados dentro del campo de la Formación Permanente como *generales* y *específicos*. Los generales fueron los más frecuentes, tales como educación sexual integral, tecnología de la información y comunicación, ambiente, entre otros. Los específicos fueron de difícil acceso, estaban integrados por los temas de interés de un área disciplinar específica, pero que no resultaron atractivos porque no tenían mucho puntaje docente.

El puntaje docente fue un elemento principal que motivó a los/as profesores/as para buscar cursos.

### **2.1. Cursos generales**

Los *generales* correspondían a los tipos de saberes que necesitaban conocer los/as profesores/as para enseñar tales como el currículum, la enseñanza, la didáctica, entre otros, es decir todo aquello que corresponde al campo de la formación pedagógica. Los cursos generales en comparación con los específicos ofrecieron mayor puntaje, así lo señaló un profesor: “un elemento más para poder ir hacerlas” (ENT N° 2), es decir que lo más interesante fue la cantidad de puntos obtenidos por un curso realizado y aprobado.

### **2.2. Cursos específicos**

El segundo grupo correspondió a los cursos *específicos*, relacionados con la formación específica o disciplinar dentro de los diseños curriculares de ofertas académicas. Se incluyeron diplomaturas y/o posgrados, ahí la especificidad se definió por la relación directa de sus temáticas con el área disciplinar del desempeño profesional docente. Reconocieron que los hicieron porque según lo dijo una profesora: “es el lugar que le corresponde” (ENT N° 10) a cada uno estar, pero a la vez admitieron que tales cursos son “muy difíciles de encontrar” (ENT N° 9). Los campos profesionales de los/as profesores/as no ofrecen Formación Permanente específica para su ejercicio en el rol, si bien se sienten cómodos en el área de estudio del que forman parte no obstante si desean seguir formándose en ese espacio resulta todo un

desafío por la vacancia de ofertas de formación específica dentro del campo de Formación Permanente.

Cabría preguntarse por qué los llamaron específicos, un primer sentido se orientó a la característica singular de algo que lo distinguía de otras cosas inespecíficas, es decir que por sus características se diferenció de otras cosas generales. Entre los cursos específicos señalaron los/as profesores/as que hicieron: “ingeniería al plástico”, “ciencias en llamas”, “formación de formadores”, entre otros. Entre estos tipos de cursos primó una dicotomía en el campo de la formación permanente, marcada por una división entre *específicos* y *transversales*, como realidades contrapuestas; cuando ambas abordan objetos de conocimiento, con encuadres, estrategias y formas de evaluación vinculadas al ejercicio docente.

Lo *específico* se observó en relación a lo disciplinar, a los contenidos porque querían profundizar un tema específico, tal como el derecho que lo señaló un profesor. Los cursos específicos fueron sinónimos de los cursos disciplinares, es decir de los temas vinculados a su disciplina. En este sentido, lo específico y general se analizó con la dicotomía de *formación general versus formación especializada* que según Diker y Terigi (1997, p.141) se entendió como la diferencia entre las materias dentro del currículum, por un lado, las materias del campo de la formación general y, por otro lado, las materias del campo de la formación específica. Disputa generada por el manejo del contenido, “ser experto en una disciplina no equivale a ser experto en su enseñanza, y menos aun cuando la enseñanza tendrá lugar en un contexto de trabajo peculiar”. Concepción que estuvo presente en los significados de los/as profesores/as atribuidos a los cursos específicos, señalando que se orientaron a los cursos del campo específico de la disciplina que tenía cada uno como formación de base.

Los cursos específicos, por un lado, eran difíciles de encontrar por la escasez de la oferta dentro del campo de Formación Permanente, es decir que estos cursos constituyeron espacios de vacancia dentro de las ofertas circulantes y, por otro lado, los pocos existentes no brindaban mucho puntaje por lo que desmotivó a los/as profesores/as a elegirlos y optaron como primer lugar los cursos con mayor acreditación sin importar la temática (general o específica). Sin embargo, cuando encontraron cursos específicos no fueron elegidos por los/as profesores/as porque como sostuvo una profesora: “no te dan el mínimo como para poder tener un elemento más para poder ir hacerlas y concurrir” (ENT N° 10). Lo cual pudo responder a un predominio de interés estratégico, una racionalidad estratégica con un objetivo claro de conseguir créditos, en desmedro de una intencionalidad de la propia autoformación.

Estos cursos se orientaban a temáticas que surgieron a partir de los nuevos escenarios y contextos que interpela a todos los ámbitos de la vida, y en especial a la educación. Al respecto, la especificidad de los temas la describen los/as profesores/as en los siguientes fragmentos:

ENT: Por ejemplo, derechos del paciente, que normalmente ni siquiera en los sanatorios están, me puse a buscar a ver si están publicando, si están en una pared puestos en un transparente, advirtiendo o anoticiando al paciente que tiene tales y tales derechos y no están. (Entrevista N° 2).

ENT: (...) Uno tiene que ver con política educativa y el otro tiene que ver con indicadores educativos, informes y estadísticas educativas. (Entrevista N° 4).

ENT: uh yo hice millones de cursos, (...) antes de recibirme trabajaba en una empresa y me dediqué a una parte, entonces hice tipos de cursos técnicos que tenían que ver con electricidad, con energías. Después me recibí e hice muchos cursos de la parte ambiental y después cuando empecé la docencia, ya hice como más cursos relacionados a la docencia. (Entrevista N° 9).

ENT: (...) esto de la inclusión, de las diferencias que hay entre la integración y la inclusión porque algunos creen que incluyen, pero al final excluyen. Respetando al discapacitado como persona, como es y no porque tiene una discapacidad se puede, ¿me entendés? (Entrevista N° 5).

Se infirió que los cursos abordaron nuevas cuestiones o problemas sociales que ellos/as consideraron que tenían que formarse en eso como parte de sus conocimientos disciplinares para luego enseñarlos. Estos temas se percibieron como vacantes de formación y por eso necesitaron formarse en ello; de ahí que: “derechos del paciente, que normalmente ni siquiera en los sanatorios están, me puse a buscar a ver si están publicando” (ENT N° 2), a indagar al respecto para difundir la información a los otros. Por un lado, parece una búsqueda hacia una justicia curricular<sup>22</sup> en sus enseñanzas, por cuanto exploraban cuales fueron los temas útiles para la vida en

---

<sup>22</sup> De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular evoca no sólo al derecho a aprender, sino a que dichos aprendizajes sean valiosos para la gestión de la autonomía y la participación activa en las esferas públicas y privadas de la sociedad contemporánea.

sociedad, tal como lo sostuvo una profesora: “diferencias que hay entre la integración y la inclusión porque algunos creen que incluyen, pero al final excluyen” (ENT N° 10). Desde la perspectiva de la teoría del currículum la justicia curricular se fundamenta en tres principios; los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad (Connell, R. 1999); que en su conjunto apelan a la construcción de un currículum contrahegemónico, que priorice las necesidades de los sujetos que no tienen voz ni participación en la sociedad. En tal sentido, estos temas o contenidos que trabajaron los/as profesores/as estuvieron comprendidos en el programa académico de los cursos, que les permitió iniciar un primer recorrido por dichos temas y que al mismo tiempo les permitió problematizar la realidad y la de sus estudiantes.

Por otro lado, los temas de los cursos tal vez no eran específicos como ellos los denominan, sino que quizás no fueron atendidos por ciertos campos de estudios; por lo que hoy “se reconstruyen como problemas en el interior de la didáctica” (Litwin, 2008, p.77). Es decir que los temas específicos corresponden a problemáticas que hoy se visibilizan debido a los cambios sociales e históricos que habilitan la circulación de la información en todos los aspectos del sujeto. Por ejemplo, la política educativa, estadística educativa y otros que citaron son específicos para ellos, pero no dicen nada acerca la especificidad trabajada.

### **2.3. Cursos transversales**

Existieron ofertas que fueron señaladas por los/as profesores/as como temáticas “generales” o “transversales”. Las temáticas transversales abarcaban temas como la educación sexual integral, el ambiente, las Tic, entre otros, que formaban parte del currículum oficial, razón por la cual se interesaron por conocerlos.

La categoría *transversal* o los temas transversales “aluden a determinadas enseñanzas que están presentes en todas las áreas del currículum de las diferentes etapas educativas” (Castro, Ortega, y Romero, 1994, p.14), algunos de los temas son la educación moral y cívica, educación vial, educación ambiental, educación sexual, entre otras. Desde esta perspectiva pedagógica los temas trascendían, es decir que atravesaban todas las áreas de conocimiento; implicando formulación de objetivos, selección de contenidos, criterios evaluativos, su relevancia social de los problemas que los integra y son demandados por la sociedad y su finalidad consistió en abordarlos de forma pedagógica para contribuir a la formación en valores.

Las características asignadas a transversales contribuyeron para que los/as profesores/as buscaran este tipo de cursos, que en la década del 90 respondían a una Reforma educativa, donde se pretendía una “reactualización del discurso del conocimiento integrado-globalizado e interdisciplinar y del replanteamiento de la educación ética-moral-humanística- puede y debe retomar los debates y vivificarlos a la luz de los nuevos retos sociales y culturales” (cit. p. Castro, Ortega, y Romero,1994, p.8).

En las decisiones de los/as profesores/as adquirió relevancia esta perspectiva de los temas transversales, que a pesar de que fue una política educativa de otro tiempo aún continua vigente en cuanto a su contribución a la educación en valores morales y una formación integral de los sujetos que se pretende mantener en las nuevas generaciones. Por eso las ofertas de cursos que en palabras de un profesor dijo: “casi todas te ofrecían temáticas que son transversales” (ENT N° 2) que si bien respondió a un modelo educativo pasado en la actualidad se retomó.

### **3. Las modalidades de cursos de Formación Permanente: denominaciones, significados y nueva concepción en los entornos virtuales**

En el campo de la Formación Permanente existieron distintas ofertas de cursos que fueron elegidas por los/as profesores/as de acuerdo a intereses, necesidades, posibilidades, expectativas y otros aspectos influyentes. Las experiencias en los cursos les permitieron construir sus propios significados acerca de la formación permanente en entornos virtuales. Etiquetaron a los cursos no presenciales, sea física o corporalmente, como “curso a distancia”, “curso virtual” y “curso de sistema e-learning”; denominación que coincide con el lenguaje común que gira en torno al campo de la Formación Permanente, los cuales responden a procesos históricos determinados que dieron lugar a su aparición.

El análisis de las tres nociones referidas a los cursos no presenciales se presentó en sentido inverso, comenzando por el último término para arribar a una noción más amplia y apelando a un sentido formativo para los sujetos.

El vocablo de “sistema e-learning” fue utilizado con regularidad en el ámbito empresarial o por profesionales que provienen de otros espacios, tales como arquitectura, diseño, industria digital, ingeniería, etc. Dicho término está compuesto de dos palabras; la noción de sistema según la R.A.E. refiere al “conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí”. Por su parte, e-learning, traducido al español de forma literal, la letra e significaría electrónico y learning se traduce como aprendizaje. Este sustantivo compuesto podría interpretarse

como aprendizaje electrónico. De lo cual sistema e-learning podría derivar en un sentido que los cursos con tales características reflejan una totalidad organizada por distintos elementos que se encuentran en espacios virtuales y contienen el aprendizaje de los sujetos.

En tal sentido el concepto de “sistema e-learning” tiene distintos significados, según García Peñalvo (2005) lo entiende como una capacitación no presencial que se produce en plataformas virtuales y se caracterizan por ser flexible en dos sentidos, por un lado, en cuanto a su acceso y por el otro, respecto al tiempo destinado al proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se puede adaptar a las necesidades de los usuarios en ambientes de aprendizajes colaborativos.

Otro de los significados de los/as profesores/as sobre estos cursos fue visto como “curso virtual”, también conocido como educación virtual, es decir, una modalidad del proceso de enseñanza - aprendizaje que se sustenta en la inteligencia del sujeto para lograr la interrelación con las nuevas tecnologías, a partir del uso de redes de comunicación ilimitadas (Martínez Uribe, 2008). Desde esta perspectiva la inteligencia del sujeto le permite interrelacionarse con las tecnologías, en dos tiempos distintos sincrónico y asincrónico.

En esta perspectiva el sujeto, en el juego de interrelacionarse con las tecnologías puede manejar distintos elementos tales como el tiempo, el espacio y el lugar que se requiere para realizar la capacitación deseada.

Por último, la noción de “educación a distancia” posee múltiples acepciones según los distintos momentos históricos en que surgieron para dar respuestas a demandas sociales concretas. Fue entendida como enseñanza por correspondencia debido al manejo de textos escritos que eran enviados por correo electrónico a los estudiantes, con la pretensión de reproducir de esa manera una clase presencial. Los sujetos que estaban alejados de los institutos o centros educativos no podían acceder o continuar con sus trayectos formativos, dificultad que fue superada con este tipo de modalidad; a través de la enseñanza por correspondencia.

La “educación a distancia” según Litwin (1993) se definía como una modalidad caracterizada por influir en la relación entre docente y alumno, con una propuesta marcada por unos que enseñan (docentes) y otros que aprenden (alumnos) a través de situaciones poco habituales en espacios y tiempos diferidos y no compartidos entre los sujetos. Esta noción trasciende los otros sentidos de los/as profesores/as y permite pensar en una forma que asumen las ofertas de cursos que tienen en cuenta la

mediatización tecnológica de la relación pedagógica y una propuesta desarrollada en otros espacios y tiempos alternativos a los presenciales. Se acerca a una mirada formativa porque adquiere presencia la relación entre los sujetos, y también en relación al objeto de conocimiento en estudio.

Los cursos con modalidad virtual fueron distinguidos por distintos aspectos, tales como la duración, la dinámica y las exigencias de un cursado en entornos virtuales. La duración se relacionó, con la temporalidad, que fue un factor destacable por la mayoría de los/as profesores/as que los eligieron, porque sintieron que tenían el poder de manejar sus propios tiempos para cursar, dentro de los límites establecidos para las actividades y/o tareas. La dinámica es un concepto del campo de la física que significa el estudio del movimiento en relación con las causas que lo producen, en esta investigación se lo utilizó para señalar el ritmo de los cursos, los cuales condicionaron la organización personal de los/as profesores/as para hacer el curso. Los cursos tenían algunas exigencias que tuvieron que superar los/as profesores/as para aprobar exitosamente.

La duración temporal fue disímil, algunos fueron de dos (2) meses, cuatro (4) meses, y en menor medida dos (2) años; de acuerdo a la oferta académica institucional. Las formaciones de corto aliento correspondieron a los cursos que no superaron los cuatro meses porque fueron propuestas de actualización y/o perfeccionamiento docente, por lo que el tratamiento de los temas se realizó de modo general y con mayor agilidad. En cambio, los que fueron de formación de largo aliento, las carreras de posgrado se extendieron hasta los dos (2) años de cursado porque su finalidad fue formar perfiles profesionales con determinadas capacidades formativas en un área de conocimiento y que se constituyen por distintas materias dentro de un plan de estudios.

La durabilidad de las ofertas de cursos estuvo atravesada por las dinámicas, es decir, si eran rápidas en su desarrollo según fueron teórico, trabajos prácticos y/o actividades, porque eso definió los modos de organización del cursado y a su vez los significados de los/as profesores/as como acelerado o moderado. Sobre el dinamismo de los cursos algunos profesores/as señalaron:

ENT: no, no era el gran tiempo. Estamos hablando de casi dos meses. Ibarra (Entrevista N° 9).

ENT: Se organizaban algunas veces semanal, quincenal ponele. No era más que eso. (Entrevista N° 10).



ENT: por eso yo te digo flexible por el tiempo...y siempre han sido así como 2 meses, 60 días. (Entrevista N° 7).

ENT: era... duró cuatro cuatrimestres, por módulos. Tenía un encuentro presencial por cuatrimestre y los módulos por ejemplo por cada dos meses tenía, o cuatrimestrales eran los módulos que yo tenía, eran todos virtuales excepto un solo presencial (...) (Entrevista N° 3).

Se observó que los/as profesores/as consideraron que el tiempo invertido en estos cursos fue moderado, solo un par de meses que no llegaron a superar un cuatrimestre; por lo tanto, fue un tiempo suficiente para formarse en algún tema en particular. El tiempo se flexibilizó según las necesidades de los/as profesores/as. La fragmentación en cuanto a la realización de las actividades para hacer de forma semanal o quincenal era óptima para organizarse con sus otras actividades personales. Cabe preguntar *qué quisieron decir con la flexibilidad del tiempo en los cursos*.

En el intento por responder a este interrogante primero se definió el término flexible que corresponde a aquello que puede doblarse o se adapta de forma rápida. Lo que fue significado como tiempo flexible para los/as profesores/as, fue un tiempo destinado para cursar porque no fue mucha su inversión así lo dijo una profesora: “no era el gran tiempo” (ENT N° 9), es decir que se clasificó el tiempo en: corto, breve y extenso y que pudo implicar otro análisis para decidir hacerlo.

Se pudo interpretar que el factor *tiempo* se relacionó con un bien durable, en este caso de corta duración, desde “dos meses” (ENT N° 3) o de “cuatro cuatrimestres” (ENT N° 10). Estos tiempos formaron parte del *tiempo breve* asignados por los/as profesores/as. Esta clasificación se relacionó con otros tiempos que manejaron los/as profesores/as, el tiempo laboral, profesional y personal, que implicaron una mayor extensión por los roles y funciones que desempeñaron cada uno. Además, es poco el tiempo que se destina para un curso que no sólo lo forma en el tema, sino que le otorga una acreditación que le permite sumar puntaje dentro de la carrera docente en la cual compite con otros.

La preocupación temporal de los/as profesores/as pudo originarse por diversos motivos. Fue con el surgimiento de la Revolución Industrial que instituyó la urgencia por producir el tiempo de rotación del capital. Uno de los instrumentos que ayudó a medir el tiempo fue el reloj, dando origen a la fragmentación, parcelación del tiempo en

relación con la vida diaria de los sujetos. Ampliando esta interpretación el *tiempo* adquirió nuevos significados, que también se interpretó desde la sociología porque el tiempo de la modernidad, denominada por Bauman (2002), “liviana” permite a los sujetos tener mayor libertad para moverse como lo desean, donde el espacio no se relaciona estrictamente al tiempo, como fue pensado en la modernidad pesada<sup>23</sup>, sino que en dicha relación se puede acceder al espacio en cualquier momento. Se pudo visitar un lugar, por ejemplo, el ingreso al aula virtual en el momento que quiso el/la profesor/a porque “no tiene ningún impulso de visitarlo con frecuencia” (Bauman, 2002 p.127). Estas interpretaciones ayudaron a sostener que el tiempo fue considerado desde esta perspectiva como flexible, líquido donde los/as profesores/as tuvieron la libertad de manejarlo y que en términos de cantidad se consideró que lo óptimo destinado para formarse fue entre dos meses y cuatro meses.

En cuanto a los cursos de mayor extensión sostuvieron que el más extenso fue de cuatro (4) cuatrimestres y que además su modalidad fue bimodal porque tuvieron instancias virtuales, pero también un encuentro presencial. Este caso se trató de una carrera de posgrado que por lo general duran entre un año y medio y dos años, lo que equivale a cuatro (4) cuatrimestres, es decir que el tiempo fue resignificado de forma particular.

Algunos/as profesores/as, consideraron que hicieron cursos que duraron pocos meses, hasta dos y otros, otros apostaron a una formación académica de largo aliento que implica una extensión del tiempo. En este caso la formación fue de una duración prolongada, donde el tiempo fue necesario para lograr madurar ideas, formar capacidades, reflexionar las experiencias. Dicha elección pudo elegirse por la mayor acreditación que otorgaba, es decir el puntaje asignado por la carrera. Estas dinámicas de los cursos fueron vividas por los/as profesores/as de un modo singular, así lo expresaron:

ENT: (...) Entonces era leer los PDF que te daban... porque estos cursos en una semana avanzan, en la semana hay un cambio de tema. En ese tiempo te dan PDF para leer y después tenés que hacer una participación obligatoria en algún foro y bueno como es estadística algún ejercicio práctico; entonces encima tenés que resolver el ejercicio práctico. (Entrevista N° 9).

---

<sup>23</sup> Bauman, Z. (2002, p.129). “La modernidad pesada mantenía el capital y el trabajo dentro de una jaula de hierro de la que ninguno podía escapar. La modernidad liviana [o líquida] solo ha dejado a uno de ellos dentro de la jaula”.

ENT: una semana, y ahí debía resolver, leer, enviar, entregar, interactuar. Y la otra semana ya pasaba a otro tema. (Entrevista N° 10).

ENT: (...) por supuesto que cada módulo tiene un tiempo, no te esperan. Si desaprobás el primer módulo, bueno ya como que perdiste toda la capacitación. (Entrevista N° 8).

De esto se interpretó que el desarrollo del curso o su dinámica fue apresurado y también poco tiempo el que se destinó para hacer distintas cosas por cada módulo, tales como leer el material bibliográfico, participar en foros, hacer ejercicio práctico, interactuar con los compañeros, etc., estas acciones tenían como plazo una semana, a la siguiente semana se inicia un tema nuevo y las distintas actividades que necesitaba su abordaje. Señalaron la organización a partir de módulos, cuya posible clasificación de este podría ser una serie de etapas tales como el desarrollo de la parte teórica, la presentación de la bibliografía del tema, la actividad a realizar con el material didáctico y por último la participación en el foro.

Esta interpretación y análisis permitió construir la categoría *cursos express* debido al dinamismo de los cursos, porque su funcionamiento fue rápido, casi mecánicamente, de forma consecutiva sucedieron una tras otras las etapas del módulo, sin identificar los procesos de formación de los/as profesores/as que necesitaban de otros tiempos para formarse de modo consciente y con vías a transformarse, asimismo. Y en el caso de no cumplir con alguna de ellas se desestimó todo lo realizado tal como lo señaló la profesora: “bueno ya como que perdiste toda la capacitación” (ENT N° 10).

La evaluación a los/as profesores/as sirvió para acreditar, por eso la profesora señaló: “si desaprobás el primer módulo, bueno ya como que perdiste toda la capacitación” (ENT N° 8). Cada instancia del curso fue considerada eliminatoria para avanzar en las siguientes etapas porque en la experiencia no tuvo instancias de recuperación. La didáctica de nivel superior se pudo observar una *evaluación* de tipo *sumativa* que se realiza al finalizar una etapa de aprendizaje, que le da cierre a una instancia de cursada (Steiman, 2008) y que tiene por función determinar el grado de adquisición de capacidades que obtuvo un estudiante en relación a los objetivos que se plantea la materia o en este caso el curso. Es decir que el módulo se acreditó de una evaluación final, lo cual se infiere que las otras acciones incluidas como obligatorias no fueron valoradas como instancia formativa por los encargados del curso.

En estas experiencias se observó una noción de sujeto que solo recibe información, procesa y ejecuta la acción de hacer un trabajo práctico o participar en el foro, como si fuera una máquina y no un sujeto con historia, subjetividad y deseo por aprender. Desde esta mirada no se tendría en cuenta los procesos de aprendizaje o formativos que necesitaron los/as profesores/as, las interacciones entre los sujetos, el feedback o retroalimentación, la comunicación e intercambio de opiniones, etc. Esto permite inferir que hubo un desconocimiento por los/as encargados/as de los cursos del lugar de la alternancia necesaria para que el sujeto pueda formarse.

La noción de *alternancia* es recuperada de la pedagogía de la formación que sostiene la relación de teoría, práctica y reflexión que realiza el sujeto que se forma (Ferry, 1997), realizada a través del tiempo entre las mismas, para pensar, reflexionar y apropiarse de lo aprendido. En las experiencias de los/as profesores esas idas y vueltas, de formarse en un espacio cuidado, reflexionar, hacer la práctica y nuevamente iniciar con este ciclo como un círculo, no fue posible porque el tiempo de la semana para hacerlo no les permitió formarse desde los marcos teóricos y formarse en la propia práctica de cada profesor/a o en la resignificación de lo aprendido desde la reflexión sobre su práctica.

#### **4. Encuadre y enfoques de la Formación Permanente identificados en las experiencias de los/as profesores/as**

Los cursos se desarrollaron de manera particular de acuerdo a sus finalidades formativas, pero la mayoría de ellos se estructuraron en base a la organización académica, actividades, tareas, metodología y estrategias didácticas entre otros temas que; constituyeron los aspectos centrales del encuadre metodológico del curso. El orden que se planteó dicha estructura se debió a la recurrencia con la que aparecieron en las entrevistas de las experiencias de profesores/as.

La difusión y circulación de información acerca de las ofertas de los cursos aparecieron con datos definidos y claros para los destinatarios de las propuestas, con información de objetivos, metodología y formas de ingreso que les permitió tener un panorama de la oferta académica. Detrás de estas propuestas existió una preparación previa que por lo general fueron aspectos no informados a los profesores/as que cursaron. Este desconocimiento interno de la organización de los cursos en algunos casos fue ser obstaculizadora o facilitadora del proceso de formación de los/as profesores/as porque algunos señalaron que contaban con ayuda de la familia para

disponerse a cursar sin interrupción y otros señalaron que no lograban tener el tiempo libre de los fines de semana por responsabilidades personales.

La mayoría de los cursos se organizaron a partir del formato “módulos” que desde la dimensión pedagógica representaría a una unidad de conocimiento completa que proporciona un marco de referencia integral, líneas de acción y estrategias para intervenir en el campo docente<sup>24</sup>. Dicha unidad está compuesta por guías de trabajo, material bibliográfico, actividades, clases grabadas, etc. y todo aquello que permitió facilitar el estudio a los/as profesores/as, tal como lo sostuvieron:

ENT: la organización académica, por módulos, va son clases en realidad. En la diplomatura creo que le ponían módulos, pero eran clases que te subían todos los martes y vos tenías que participar en foros, tenías que participar haciendo la actividad de la clase y después compartiendo con los colegas, leyéndolos; bueno haciendo como una retroalimentación de lo que había en un foro, cosa que me costó siempre. (Entrevista N° 4).

ENT: eran por módulos, y los módulos tenían definiciones, características y los trabajos eran leer los textos y contestar las preguntas y a parte participar de la conferencia que estaba siempre. Ellos le daban mucha importancia a esa conferencia, que es lo que vos opinabas. (Entrevista N° 5).

ENT: te decían que en cada semana ibas a ver un tema y al finalizar las 6 semanas tenías un trabajo práctico integrador que lo tenías que entregar, que sumaba también para la evaluación al final del curso digamos. Si todas las semanas estaban bien organizadas. Eso es como la parte más técnica. (Entrevista N° 9).

ENT: este curso de facilitadores tenía 4 módulos y cada módulo implicaba un mes de trabajo. Cada módulo tenía como 4 actividades y en las 4 actividades tenías una evaluación, vos hacías una actividad que te llevaba 7 días, al séptimo día tenías que entregar la actividad y ahí decía si estaba aprobado o no. (Entrevista N° 8).

En estos fragmentos señalaron que los módulos aparecieron como sinónimos de clase, compuesto por foros, actividades, definiciones, trabajos, preguntas,

---

<sup>24</sup> Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

conferencias, trabajo integrador y evaluación. Dichos módulos duraron una semana, se subían un día determinado y finalizaban al cabo de siete días desde su inicio. En este sentido los módulos se presentaron como bloques o unidad de conocimiento que, compuestos por distintos recursos didácticos, metodología de trabajo y la evaluación de los aprendizajes de los/as profesores/as. Si bien en los fragmentos no se describen con detalle en que consistieron dichos recursos, se puede inferir que se trabajaron de forma fragmentaria, pero que se realizó un cierre en el trabajo integrador o la instancia de evaluación de los aprendizajes.

En esta propuesta los/as profesores tenían tareas que cumplir como una instancia más para la acreditación del curso, y además aportaban a la formación de los otros compañeros a partir de las retroalimentaciones en los foros, es decir que en su formación estuvo implicada la formación de los otros. El/la profesor/a leyó la participación de un compañero en el foro, pero también fue leído por otro quien también le aportó ideas desde su experiencia. Este intercambio se relacionó con la noción de *formación de la pedagogía de la formación* que postula Ferry (1997) donde los mediadores ayudan a los sujetos a formarse, quienes podrían ser sus compañeros. Es decir que la formación además de ser un proceso individual existe otro tipo de formación, importante para el sujeto, la hetero-formación. Esta surge de las relaciones que se establecen con otros sujetos, los compañeros del curso. De allí que le costara a la profesora retroalimentar en el foro, porque necesitó implicarse en la formación del otro, y también en la suya, por ello sostuvo: “uno se expone” (ENT N° 5) ante otro que también es expuesto.

Se puede inferir que existió una especie de resistencia por parte de la profesora para realizar la retroalimentación, también conocido como feedback, es decir devolver al otro algo desde su perspectiva. Ella se sintió incómoda para hacer la retroalimentación, lo que respondería a la falta de hábito para hacerlo o no sabía cómo lo tiene que hacer, así lo manifestó: “cosa que me costó siempre” (ENT N° 4). En la educación superior se utiliza el término retroalimentación o feedback que refieren a devolver o alimentar algo, en este caso al foro donde participaban todos a través de comentarios sobre lo que se trabajaba.

El feedback tiene el propósito de “desarrollar la capacidad de los alumnos para emitir juicios evaluadores tanto sobre su propio trabajo como sobre el de los demás” (Boud y Malloy, 2015, p.51). El sujeto tiene un papel activo dentro de su propio proceso formativo por eso se considera que es capaz de emitir juicios valorativos a sus compañeros y no solo el docente encargado del curso. A la profesora le costó hacerlo

porque tenía que realizar procesos cognitivos que no logró en el curso, tales como la reflexión, construcción de conocimiento, y conocer criterios que permitan que sus juicios sean objetivos. También la resistencia a hacer sus valoraciones podría anclarse en experiencias previas donde la retroalimentación era evaluación del tipo que solo identificaba los errores. Un modo de invitarla a realizar la retroalimentación tal vez podría haber sido desde una perspectiva que la ayudaría a formarse, considerando que la retroalimentación implica “la orientación y el apoyo al estudiante en el conjunto de su proceso formativo” (Saiz Linares y Susinos Rada 2018 p.4). En tal sentido esto podría haber modificado la forma de pensar de la docente frente a la retroalimentación y con ello pensar en cómo sus decisiones en la participación en los foros podrían haber contribuido a los aprendizajes de los compañeros. La retroalimentación también requiere de encuadres metodológicos que favorezcan el proceso formativo, por lo que el ejercicio de retroalimentar también debe enseñarse.

Otro de los elementos fueron los trabajos, de tipo prácticos, y el trabajo integrador que parecen fueron diferentes uno del otro. El primero consistió en la lectura de textos para responder determinados interrogantes y el segundo fue un trabajo práctico que pudo integrar muchos temas abordados en el curso y formó parte de la evaluación final. Los trabajos prácticos de los cursos fueron una instancia más de carácter obligatorio para el/la profesor/a que requirió de procesos cognitivos tales como leer, interpretar, analizar, sintetizar y responder a las preguntas. Se infirió que estos tipos de trabajos son conocidos como recurso de enseñanza usado con más frecuencia en instancias formativas para dar cuenta sobre el abordaje de un objeto de conocimiento y que en ocasiones adquiere una acreditación conceptual.

Desde la didáctica de nivel superior el *trabajo práctico* es un recurso didáctico, es decir “una propuesta de interpretación y fundamentación teórica que parte de una situación problemática global que contextualiza a cada una de las tareas a realizar” (Steiman, 2008, p. 86). En las experiencias de los/as profesores/as el trabajo práctico necesitó de interpretación de textos para luego contestar con fundamentos los interrogantes solicitados y aquí se involucraron distintas acciones que serían la lectura del material teórico, el análisis de una situación problemática y la resolución de interrogantes, como lo sostuvo una profesora.

Otro sentido asignado a este análisis dirá que para que un trabajo práctico adquiera su sentido formativo sería conveniente que favorezca la circulación de la teoría y la práctica como dos dimensiones para abordar un contenido disciplinar, que

en los comentarios de las profesoras no aparecieron pero que podría ser una forma en que los cursos utilicen este recurso didáctico como apoyo para la enseñanza.

Una profesora además presentó un trabajo práctico integrador que, si bien podría pensarse con las características señaladas antes, aquí se agrega la categoría *integrador* que fue entendido como la composición o unión de varias cosas, o, en este caso, de aprendizajes de distintas disciplinas, con la finalidad de sintetizar los temas y presentarse a través de la articulación de varios temas. El trabajo práctico integrador también fue una instancia de evaluación final de los aprendizajes, es decir que el trabajo era acreditado, asignándole una calificación conceptual que: “decía si estaba aprobado o no” en términos de la entrevistada.

En la propuesta del curso la evaluación fue considerada de tipo final o sumativa lo que implicó solo la instancia final de los logros de aprendizaje, donde no se valoró el proceso formativo del sujeto, de las reflexiones, vueltas sobre sí mismo y de las nuevas elaboraciones cognitivas para formarse. Este tipo de evaluación estuvo presente en las propuestas de los cursos porque se hablaban de distintas actividades y del último trabajo integrador con una calificación conceptual de aprobado o desaprobado. Desde un análisis crítico es la evaluación formativa o procesual la que permitiría formarse a los sujetos de estas experiencias porque se realiza durante el proceso de aprendizaje inconcluso con el objeto de mejorarlo (Steiman, 2008), esto permite conocer como el sujeto se enfrenta a la tarea desde sus procesos cognitivos. En tal sentido adherir a este tipo de evaluación sería la más pertinente para un sujeto adulto que tiene la iniciativa de querer formarse en los cursos que realiza.

Los temas antes analizados se comprendieron mejor a partir del análisis de las estrategias didácticas que usaron los/as encargados de los cursos para el tratamiento de los contenidos. Estos en su gran mayoría fueron abordados desde una relevancia conceptual, estableciendo una diferencia entre la teoría y la práctica. Enfatizando lo conceptual y en algunos casos haciendo una referencia al contexto en el que se produjeron las perspectivas teóricas usadas en el desarrollo del curso. En relación a esto los/as profesores/as consideraron que se presentaba primero la teoría la que: “era un problema y después cómo aplicabas la metodología proyectual a una cuestión práctica” (ENT N° 10); aquí se separa la teoría y la práctica, como si fueran dos aspectos que no se entrecruzan. Esto se complementó con otra forma de trabajar los temas que en algunos casos partían de “mucho corte histórico” (ENT N° 9), según lo dijo una profesora, para llegar a brindar una “descripción de las infancias a lo largo del tiempo” (ENT N° 9), donde la descripción permite establecer “diferencias que hay entre



la integración y la inclusión” entre dos o más conceptos que parecieron ser relevantes de conocer “porque algunos creen que incluyen, pero al final excluyen”.

La diferencia entre la teoría y la empiria encubrió un modelo docente relacionado con el de *adquisiciones* porque orienta al docente a transmitir, avanzar en la acumulación de los conocimientos de su disciplina y también poder integrarlos y apropiarse de ello para “saber-hacer” (Ferry, 1997). Al respecto los/as encargados/as de los cursos se movilizaron desde este modelo, a partir de un sentido de acopio de conocimientos, que, a mayor cantidad alcanzada, mejor será la capacitación de los sujetos.

Si bien este modelo apareció en las formas de abordar los contenidos, sin embargo, no ayudó a la formación de los/as profesores/as porque una de ellas dijo: “nunca entendí cuál era la cuestión práctica que vos querías que le apliques digamos” (ENT N° 9). La ruptura con la que se presentó el contenido a los/as profesores/as los llevó a no poder comprender la relación entre teoría y la práctica. Lo que podría haberse resuelto desde una perspectiva dialéctica entre ambos, donde existe el diálogo y retroalimentación constante. De esta manera los conocimientos puedan ser integrado a los saberes de los sujetos que le permitan tener una visión holística sobre sus objetos de conocimientos, como una totalidad a analizar.

En el planteo de los temas los/as encargados/as de los cursos desarrollaron sus clases a partir de la exposición del contenido, que resultó poco placentera para los/as profesores/as, una profesora señaló “era mucha explicación del docente y... me sonó como redundante” (ENT N° 5). La explicación se convirtió en un elemento poco motivador para aprender y no fue valorada de forma positiva sino de aburrimiento porque así lo expresó la profesora: “todo lo que la docente explicaba yo ya lo conocía” (ENT N° 5). El elemento sorpresa del curso se perdió con las reiteradas explicaciones.

En estas clases desarrolladas por los/as encargados/as, apelaron a la explicación o ejemplificación estableciendo una relación de relación teoría y práctica, que suelen presentarse en ocasiones como dos aspectos separados y contrapuestos. No hubo una resignificación de los/as profesores/as en este tipo de clases porque eran temas conocidos por la profesora, lo cual le pareció redundante. Así lo expresó: “ya lo conocía, por ello redundar en tanta explicación resultó innecesario” (ENT N° 6).

Otro análisis se realizó con el *método de transmisión significativa* de Davini (2008, p.96) donde el “aprendizaje significativo solo es posible cuando los alumnos *relacionan*, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus

conocimientos y experiencias previas, y *comprenden (reconstruyen)* el significado del nuevo conocimiento”, de tal manera la explicación de los/as encargados/as del curso se basó en anclar los conocimientos nuevos con los previos de los/as profesores/as. De ahí que para la profesora le resultó innecesario la explicación porque eran temas que ya conocía.

## **5. Los dispositivos utilizados en los cursos**

Los/as profesores/as lograron reconocer distintos dispositivos de trabajo que ofrecieron los/as encargados/as del curso, los cuales la mayoría los conocían porque fueron parte de sus experiencias previas sea en la formación inicial o en la formación continua, o de la socialización profesional. Entre ellos se mencionan las “tutorías”, “seminarios”, “trabajos de reflexión” y “talleres” como los dispositivos usados con más recurrencia según las expresiones de los/as entrevistados/as que sostuvieron los/as entrevistados. Se usaron en distintos momentos del cursado, y posiblemente con finalidades específicas dependiendo el grupo de aprendizaje. En todos los casos lo destacaron como algo positivo debido a su corta duración, a la operatividad de su uso, lo cual resultó un espacio que posiblemente colaboró con los propios procesos de formación de los sujetos. Así lo dijeron los/as profesores/as:

ENT: en los foros estaba donde se participaba, bueno... si había tutorías. Las de la primera instancia podríamos decir aquellas que te daban cuando se presentaba un tema. (Entrevista N° 2).

ENT: una semana, y ahí debía resolver, leer, enviar, entregar, interactuar. Y la otra semana ya pasaba a otro tema. Se organizaban algunas veces semanal, quincenal ponele. No era más que eso (Entrevista N° 2).

Aprendimos a escribir de manera... escritos académicos también, vimos evaluación, había seminarios que eran operativos y uno elegía, eh... trabajos de reflexión, por ejemplo, trabajos que tenían que ver con la función que uno cumplía, entonces como yo estaba dentro del equipo directivo, trabaje las Tic en el equipo directivo. (Entrevista N° 3).

ENT: había seminarios y eran más cortos, duraban cuatro clases o un mes y medio o dos meses, eran cortitos. Eran como más intensivos (Entrevista N° 7).

ENT: había talleres también, después las aulas comunes. Pero todos tenían el mismo.... Todos teníamos foros, teníamos las clases, nada más que las actividades eran diferentes. (Entrevista N° 1).

En estos fragmentos se mencionaron tres tipos de dispositivos y su durabilidad, que iban desde cuatro a un mes y medio de clases. El que fue más prolongado se consideró intensivo porque se dio con más fuerza, o porque permitió conocer más el objeto del curso. Las tutorías sucedieron en más de una instancia del curso, la primera fue como una especie de introducción al tema presentado, como una explicación que, por falta de detalles descriptivos, podríamos suponer se trató de algo breve que se les dio a todos los/as profesores/as al iniciar un nuevo tema. El término tutoría deriva de tutor que se dice de la persona que orienta a sus alumnos que fue lo sucedido en el curso, así lo manifestó una profesora: “cuando se presentaba un tema”, se asesoró pedagógicamente el tema en cuestión en ese momento.

La *tutoría* es entendida como un dispositivo de formación, es decir un artificio o mecanismo creado para obtener un resultado, que implica un grupo de cosas que se combinan para facilitar un trabajo (Souto, 1999). Es algo creado con determinados objetivos, que tendrían que ser formativos para el sujeto, que le permita transformarse, analizar su propia práctica, provocar cambios en su pensamiento, entre otras cosas. En esta línea se ubica a las tutorías que se utilizan para profundizar un tema con la ayuda de otro que guía u orienta la acción del sujeto, “representan una estrategia centrada en el estudio del tema o problema, con material bibliográfico y uso de distintas fuentes de información, relevamiento de datos, etcétera” (Davini, 1997, p.141). En la experiencia de la profesora fue de forma individual o grupal, porque se dio siempre al empezar un nuevo tema, es decir que la ayuda no fue solo a nivel explicativo sino también apoyados posiblemente en marcos teóricos como sostuvieron otros sujetos para quienes las clases tenían instancia de teoría y de lectura de textos.

Entendida así la tutoría podría pensarse que fue un dispositivo usado con fines formativos, de ayudar a los/as profesores/as a formarse, a sentir que en ese camino no estaban solos, sino que estaban acompañados en otro que los sostuvo en términos pedagógicos. Tal vez este dispositivo se utilizó en este curso y no en todos, por la necesidad de guiar al profesor/a, que hizo distintos trabajos.

Los seminarios fueron un segundo dispositivo utilizado en los cursos, aquí la profesora los vio como operativos, término que podría analizarse desde la semántica como algo que está preparado o listo para ser utilizado o entrar en acción. En el caso de los cursos pudieron elegirse a partir de otros sub-dispositivos como fueron los

trabajos de reflexión. De ahí que los consideró operativos, algo práctico y rápido de hacer que ya estaban pensados en función a las temáticas específicas generadas según los perfiles de profesores/as. Organizar el curso con dispositivos didácticos permite inferir que los/as encargados/as de los cursos consideraron a los sujetos como adultos capaces de formarse a partir de distintas mediaciones, que ofrecen los dispositivos, porque toda construcción artificial se crea con ciertos fines y para un grupo de aprendizajes con determinadas características.

En los *seminarios* se trabaja sobre un tema específico con el apoyo de teorías que hablan sobre eso, los sujetos que participan ahí conocen el tema que se trabaja lo cual les permitió ahondar y elaborar “redes conceptuales de los enfoques estudiados, la comparación de diversas posiciones y su discusión grupal” (Davini, 1997, p.143). La profesora sostuvo que eligió uno de los seminarios de acuerdo a la función profesional que cumplía en ese momento, por eso seleccionó “las tic en el equipo directivo” (ENT N° 3) porque era en lo que necesitaba formarse para su ejercicio profesional, en el pequeño sub grupo que se armó para abordar este tema posiblemente el trabajo fue sobre la toma de conciencia de las tic dentro de la gestión directiva, a partir de un debate con otros sujetos que también formaban parte del equipo directivo. Se infiere que el conocimiento de la práctica que manejaban los sujetos les permitió conformar un seminario porque podían dar su mirada sobre eso y con ello analizar con marcos teóricos al interior de la discusión grupal.

Los *talleres* fue otro dispositivo usado, que suelen ser los más comunes dentro de una formación académica, porque se trabaja de forma grupal permitiendo la circulación de los significados de los sujetos, sus formas de comprensión y los procesos reflexivos. Según Sanjurjo (cit. p. Caporossi, 2009, p. 72) el *taller* es “un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos”. Los/as encargados/as de los cursos acercándose así a la noción antes presentada usaron el taller con fines pedagógicos de reconstrucción de sentidos y generación de producciones colectivas. En los talleres había foros, clases y actividades, que fueron parte de la propuesta para los/as profesores/as. Pero en uno de los casos se diferenció el taller de las clases, lo que permitió inferir que una clase pudo implicar instancias de formación teórica y/o práctica que podían o no tener el trabajo grupal, en cambio en el taller lo distintivo es la producción del grupo, algo que pudo ocurrir en la experiencia analizada.

Cabe recordar que un dispositivo de formación es aquel donde se integran diferentes estrategias para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones

propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales.

Todos los dispositivos usados en los cursos podrían aportar a la formación personal y profesional de los sujetos si reunieran ciertas condiciones para revelar los significados de los sujetos, por ejemplo, de las relaciones aprendidas durante esos trabajos dentro de los dispositivos, convertirse en un analizador de las condiciones en que se produce el dispositivo tales como las variables de tiempo en que desarrollaron. Algunos duraron poco tiempo y otros fueron más largo e intensivos, es decir que además necesitarían de cierto encuadre de trabajo para la puesta en práctica y por último para que estos dispositivos sean formativos de los sujetos también se necesaria que provoque transformaciones en las relaciones con otros sujetos, pero también con el/los objetos de conocimiento.

## **6. Recapitulación**

En conclusión, los cursos con modalidad virtual se caracterizaron por aspectos propios de los recursos de las plataformas virtuales, tales como chat, tareas, foro, instancias de consulta, wikis y videos, entre otros. Resultó complicada la forma de relacionarse con estos por la baja disposición al contacto con el entorno virtual, que generaron resistencia y esfuerzo a realizar las actividades obligatorias. Se manifestaron cualidades personales desarrolladas con baja implicancia para el trabajo en estos entornos. Una carencia de implicación del sujeto por el trabajo en estos recursos, es de decir la participación con escasa consciencia de los sujetos en sus propias intervenciones.

La *interacción* fue una categoría relevante porque permitió sentir la contención pedagógica y social entre los/as profesores/as entre los/as pares, en los espacios de consulta dentro de la plataforma virtual. Fue vista como un lugar de encuentro entre los/as profesores/as cursantes donde podían despejar dudas sin el contacto físico, pero si la participación recíproca de los sujetos.

Otra noción presente fue la *tradicón academicista de la formación docente* porque las ofertas enfatizaron el conocimiento teórico en los cursos, reflejados la obligación de acceder primero al material bibliográfico como habilitante de otros recursos de aprendizaje. Las categorías de *cursos, generales, específicos y transversales* permitieron reconocer la diversidad de tipos de cursos que presentan las ofertas de acuerdo a las temáticas que se relacionaron con los campos de la

formación pedagógica con los *cursos generales*, la formación disciplinaria con los *cursos específicos* y los *cursos transversales* con temas sociales y políticos.

Otra categoría clave fue “curso a distancia”, por la relación que se estableció entre docente (encargado/a del curso) y alumno (profesor/a cursante) la cual se acercó a la perspectiva formativa que sostiene esta investigación, que orientó la relación pedagógica entre los sujetos.

Los cursos se identificaron por distintos aspectos, duración, dinámica, exigencias del cursado. Respecto a la duración se relacionó en dos sentidos, por un lado, la duración del curso (uno o varios meses), algunos de largo aliento y otros *cursos express* resignificado de tal modo por el dinamismo, por la rapidez en cuanto a su funcionamiento lo cual dificultó procesos formativos en los/as profesores/as, sin embargo, fueron elegidos entre las experiencias narradas. Y por el otro, el *tiempo* para la organización del aprendizaje, resignificado como posible de ser manejado según las propias necesidades personales, cierta libertad para mover según sus propios intereses.

Se manifestó la categoría de *evaluación sumativa* de algunos cursos permitió dar cuenta de la noción de sujeto ejecutor, sin mediar las necesidades formativas y de interacción con otros sujetos para formarse. Otra cara mostró la mirada formativa a partir del uso del *feedback* de los/as profesores/as a los pares, la cual implicó de aprendizaje que podría haberse trabajado con profundidad para cumplir con el mismo.

Respecto a lo didáctico se observaron las nociones de *trabajo práctico*, *trabajo integrador* los cuales necesitaron de especificaciones metodológicas para que fueran formativas y *método de transmisión significativa* de los saberes previos de los sujetos en su nueva relación con el conocimiento de forma positiva. La noción de *dispositivos* tales como tutorías, seminarios, trabajos de reflexión y talleres, los cuales aportaron a la formación de los/as profesores/as en distintas formas, en una mirada proyectiva estos tendrían que repensarse a partir de las condiciones propias de la formación.

## CAPÍTULO 4

### LOS/AS PROFESORES/AS Y SUS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE EN CURSOS DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE / EVEA

#### 1. Las experiencias positivas de los/as profesores/as dentro de la formación recibida

Este apartado aborda las *experiencias* de los/as profesores/as en los cursos con entornos virtuales considerando diversos aspectos tales como obstaculizadores en la formación, condicionantes que facilitaron su trayectoria académica, tiempo destinado a la formación y representaciones construidas como sujetos en el rol de estudiantes de un curso. La categoría *experiencia* constituyó el nodo central de esta investigación porque abordó las vivencias que tuvieron los/as profesores/as en la Formaciones Permanentes, resignificadas como singulares e irrepetibles. Sostiene Larrosa (2007, p. 3) que la “experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma”. El acontecimiento que vivieron los/as profesores/as los atravesó una sola vez más allá de hacer varios cursos con modalidad virtual, cada uno lo vivió como la primera vez. Les permitió tener un marco de referencia para compararlas con otras experiencias formativas, sean virtuales o presenciales.

Los/as profesores/as vivieron distintos condicionantes que influyeron en sus decisiones cuando hicieron los cursos, las más frecuentes fueron los de tipo personal y social e institucionales, estas últimas se expusieron en el capítulo uno.

Se manifestaron como *experiencias positivas* porque favorecieron a la formación de los/as profesores/as por las ventajas respecto a otros pares, las cuales se detallan a continuación;

#### 1.1. Conocimiento instrumental previo de los/as profesores/as sobre el manejo de plataforma virtual

Los cursos con modalidad virtual acreditaron reconocimiento académico e institucional a través de certificados de aprobación que utilizaron los/as profesores/as para el ingreso o ascenso a cargos en sus profesiones. Estos tipos de cursos demandaron *conocimientos instrumentales del manejo de plataformas virtuales*, navegación por internet y otros conocimientos sobre las Tic. Una de las fortalezas que mencionó la profesora fue: “tenía el conocimiento” (ENT N° 9) de estas, las cuales

fueron usadas para su beneficio en su desempeño como estudiante del curso, permitiéndole desenvolverse con fluidez en este entorno. Otras profesoras señalaron:

ENT: los cursos te mandan el primer documento que es cómo navegar en la plataforma digamos, o sea como mandas un archivo, como lo haces; nunca los leo o pego una mirada porque yo por ahí hago más intuitivo de que uno tiene la filosofía de... tenés foro, tenés la tarea. (Entrevista N° 9).

ENT: sí, sí, sí, creo que ya intuitivamente fui sabiendo como se hace, porque por uno siempre en un curso (...) Ahora estoy haciendo un curso y ni lo vi al instructivo ese te digo, encima es de la plataforma Moodle. (Entrevista N° 9).

Se observó que hubo un cursillo introductorio sobre cómo manejarse dentro de la plataforma virtual, destinado para un público que desconocía el sistema y necesitó adquirir orientaciones para evitar futuras dificultades respecto a cómo moverse en dicho espacio. Este material introductorio no lo usaron todos los/as profesores/as, aquellos que sabían en qué consistían los entornos virtuales decidieron obviar la lectura instructiva y se guiaron por sus conocimientos previos, por un sentido intuitivo del “aprender haciendo”. En otros cursos de tipo presencial no se necesitó de conocimiento previo porque se conocían las formas de trabajo, en cambio, en la virtualidad fue necesario contar de conocimiento de base sobre los entornos virtuales donde se producen la enseñanza y el aprendizaje que forman parte de la formación. Conocer estos entornos fue un punto a favor para el/la profesor/a porque sabía cuáles eran las herramientas pedagógicas usadas, los canales de presentación para las actividades y la lógica organizativa de las plataformas, que se programan con calendarios estableciendo fechas y horarios para cada actividad o instancia de trabajo colaborativo.

Los aprendizajes previos de los entornos virtuales fueron significativos porque les permitió a los/as profesores/as manejarse en otros espacios similares sin necesidad de recurrir a instrucciones y sin invertir tiempo extra en ellos. Desde la perspectiva psicológica de Ausubel esto se entiende como la relevancia que tienen los saberes previos del sujeto, para que se produzca “una relación con aquello que debe aprender” (Moreira, 2017, p. 13). En tal sentido los conocimientos recuperados de otras experiencias en cursos con modalidad virtual sirvieron de referencia y de anclaje para la adquisición de nuevos conocimientos de plataformas virtuales, porque estas tienen elementos comunes con la nueva experiencia, así por ejemplo los/as



profesores/as sostuvieron que en un curso de plataforma Moodle no necesitó ni mirar el instructivo. Usaron lo que conocían para moverse en el entorno virtual, lo cual fue una ventaja en relación a otros que desconocían el funcionamiento de plataformas virtuales tales como Moodle. Otra interpretación se hizo con el enfoque clínico que postula Souto (2016) para quien la relación entre sujeto y conocimiento se da en una interrelación a partir de un proceso de subjetivación-objetivación de un vínculo constante entre el objeto y sujeto con toda la subjetividad que lo atraviesa. Por cuanto los/as profesores/as en sus experiencias previas se relacionaron con el conocimiento sobre las plataformas virtuales de un modo positivo.

## **1.2. Posibilidad de solicitar licencia laboral de los/as profesores/as**

Otra de las experiencias favorables para la formación de los/as profesores/as fue la *posibilidad de solicitar la licencia laboral* o concentrar la carga horaria de trabajo en una sola institución, en cualquier caso, esto les permitió realizar cursos con modalidad virtual, sin tener que movilizarse de sus hogares y/o trabajos, evitando complicaciones en cuanto a los tiempos necesarios para cursar. Así lo expresaron:

ENT: o sea tenía te estoy hablando cuando tenía más de... con una carga acentuada, o sea estabilidad. (Entrevista N° 7).

ENT: en algunos casos te daban una licencia, era por el reglamento que hay para docente, que es dos licencias por mes, creo que era el artículo 27 que vos podías tomarlo ya sea para un parcial, para un curso. (Entrevista N° 6).

De esto se infiere que eligieron hacer estos cursos cuando vieron que su situación laboral era estable, es decir que tenían el goce de algunos derechos para continuar formándose, lo cual les permitió usar determinados artículos que avalaban su ausencia laboral justificada por su formación permanente. Esta situación favorable redundó en un manejo del tiempo de modo más planificado para cursar sin generar desequilibrios a nivel laboral y/o personal. En ambos casos se habla del uso de derechos de los/as profesores/as pensados a partir de lo que sostiene el Estatuto del Docente de la provincia de Jujuy según lo dispuesto por el Centro de Docentes de Enseñanza Media y Superior (C.E.D.E.M.S.), que en el artículo N° 5 inciso I) tiene la posibilidad de acceder a licencias especiales, por ejemplo, para asistir a los cursos de capacitación docente. Este derecho se sostuvo a partir de una de las obligaciones que tienen los/as profesores/as, respecto a “ampliar su cultura y propender al perfeccionamiento de su capacidad pedagógica”, según lo establece el Estatuto

Docente de Jujuy. Si bien los/as profesores/as tuvieron la iniciativa personal para formarse, usaron ese derecho para asumir sus deberes en el ejercicio profesional. Se infiere que para hacer cursos se necesitó tener un conocimiento claro de los derechos y deberes que implica el ejercicio profesional docente, porque puede usarse como estrategia usada con fines formativos.

### **1.3. Uso frecuente de la conectividad que hicieron los/as profesores/as**

El *uso frecuente de conectividad* fue una característica relevante para hacer cursos con modalidad virtual, según lo dijeron los/as profesores/as, que lo tenían la mayor parte del día y en cualquier lugar. Estar conectado en la actualidad se convirtió en una necesidad para algunos sujetos cuyas ventajas son múltiples porque permiten estar comunicado con el mundo en todo momento, acceder al conocimiento de distinto tipo, estudiar en otros países, etc., que no todos cuentan con ese beneficio. Sin embargo, los/as profesores/as que cursaron dijeron que internet estuvo presente en todo momento de su vida diaria y ante algún obstáculo respecto a esto, lo solucionaron a través de otros sujetos que si tenían el acceso. Así lo señalaron:

ENT: Yo en mi casa tengo internet y en la casa de mi mamá también y en mi trabajo también, o sea en todos los lugares que estoy tengo internet. (Entrevista N° 9).

ENT: Esa vez fue la única vez que me pasó que no tenía internet en mi casa y bueno tengo la facilidad que agarré mi auto y me fui a la casa de mi mamá y me senté con la computadora ahí digamos. (Entrevista N° 8).

Ambas citas remiten a la ventaja de acceder a internet en múltiples lugares, sean laborales o personales, la posibilidad de ingreso ilimitado estuvo presente en la vida de la profesora. Cobró un lugar significativo en su cotidianidad la conectividad constante, es decir que esta herramienta se convirtió en un servicio de primera necesidad para todo/a profesor/a y su entorno. Aquí estuvo presente la inversión económica para estar conectado, lo cual asegura la conexión para ingresar al curso en cualquier lugar. Ante una situación excepcional como la narrada en el segundo fragmento la solución se hizo a través de otras ventajas de tipo económicas, tal como lo señaló una profesora: “tengo la facilidad que agarré mi auto y me fui a la casa de mi mamá y me senté en la computadora...” (ENT N° 8). Esto se interpretó teóricamente con Bauman (2002, p.82-83) quien sostiene que, en la sociedad líquida del siglo XXI, “la principal preocupación, entonces, es la de *adecuación*: “estar siempre listo” (ENT

N° 4), tener la capacidad de aprovechar la oportunidad cuando se presenta...”, trasladarse de un lugar a otro en búsqueda de mejores condiciones de conectividad, como fue la situación vivida por la profesora. La necesidad de “estar listo” de forma instantánea responde al ritmo de vida acelerado, instantáneo cuya finalidad es tener todo al momento, no aceptando la noción de un tiempo a largo plazo, es decir que la profesora no esperó que la conexión de internet se restablezca, sino que su necesidad la llevó a buscar una solución en la inmediatez.

#### **1.4. Condiciones materiales favorables para los/as profesores/as en los cursos con modalidad virtual**

En los cursos con modalidad virtual las *condiciones materiales* fueron un elemento relevante para los/as profesores/as porque necesitaron de la conectividad, acceso a internet de forma ilimitada, el dispositivo tecnológico (computadora, celular u otro medio) y el ingreso económico, que en caso de no contar con este último un modo de resolverlo fue a través del acceso a becas, como lo dijeron las profesoras:

ENT: Yo entré con una beca al curso, o sea que me hicieron la mitad del curso, van gerentes de empresa, un curso muy para la industria...entonces los cursos son caros. (Entrevista N° 9).

ENT: A parte era desde otro punto de vista, porque los cursos que yo había hecho en X (nombre de la institución), o sea donde hice los otros cursos de posgrado, son todos científicos y en este curso si bien algunos eran científicos otros eran de la industria y tenían muchas cuestiones prácticas, mucha experiencia en planta. (Entrevista N° 1).

ENT: bueno la diferencia es que cuando yo estaba haciendo el posgrado o el doctorado o sea mi única función era hacer cosas del doctorado, no tenía otro trabajo; o sea tenía una beca del CONICET, de esa forma me pagaban y estaba muy dedicada a eso. (Entrevista N° 8).

Se manifestó la necesidad de acceder a una ayuda económica para continuar los estudios de la formación superior los cuales demandaba ingreso económico favorable y permanente para hacer cursos con modalidad virtual. Los cursos se diferenciaron en dos aspectos, según los sujetos destinatarios, por ejemplo, dijo una profesora: “gerentes de empresa” (ENT N° 9) y según las instituciones laborales de pertenencia de dichos sujetos. De esto se construyó la cadena de asociación

denominada como *cursos científico-tecnológicos/cursos de alto costo económico/mediados por beca/dedicación personal única*, porque se manifestó que la formación superior se subvenciona por quien se forma, cuyo costo elevado pudo alcanzarse a través de distintas estrategias, como las becas.

Como parte de los requisitos de ingreso y de cursada la obtención de una beca implicó realizar esfuerzos personales, destinando tiempo para desempeñar un buen cursado, y sacrificios laborales para obtener la beca como ayuda económica. En el caso de una profesora, de forma excepcional, sostuvo que su beca fue doctoral otorgada por el CONICET<sup>25</sup>, cuyo reglamento establece derechos y obligaciones del becario, entre ellos su dedicación de forma exclusiva a las tareas académicas y de investigación y el cumplimiento de los objetivos y plazos previsto en su plan de trabajo<sup>26</sup>. En tal sentido dichas obligaciones fueron asumidas por la profesora cuando sostuvo: “estaba muy dedicada a eso” (ENT N° 8), caso contrario hubiera perdido la beca y la posibilidad de hacer investigación.

Esto puede interpretarse desde la perspectiva sociológica de Bourdieu (cit. p. Bonnewitz, 2003, p.47) cuando aborda los tipos de *capital*, el *económico* entendido como “el conjunto de bienes económicos: ingreso, patrimonio, bienes materiales” y el *cultural* reconocido en el “estado institucionalizado, es decir, socialmente sancionado por instituciones (como los títulos académicos) los cuales estuvieron estrechamente relacionados en la experiencia citada, que condicionaron su permanencia dentro del curso o la carrera de doctorado.

La obtención de una certificación de curso o carrera demandó de cierto capital económico para su obtención. El factor económico fue condicionante y determinante para algunos que tenían el interés por seguir formándose. La formación permanente de los/as profesores/as con modalidad virtual estuvo destinada a quienes tuvieron al menos dos (2) capitales adquiridos. Se infiere en quienes organizaron los cursos que tenían una mirada reduccionista de los sujetos como propietarios de dichos capitales. En caso de no tenerlo accedieron a otras estrategias con otras exigencias. Accedieron a las becas quienes lo merecieron y estaban en condiciones para hacer tareas académicas como cursos de posgrado o carrera doctoral.

---

<sup>25</sup> CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas.

<sup>26</sup> Res. D N°3386 Reglamento de Becas de Investigación Científica y Tecnológica.

### **1.5. Organización personal y/o familiar de los/as profesores/as en los cursos con modalidad virtual**

La *organización personal y/o familiar* fue valorada como otro aspecto que facilitó a los/as profesores/as hacer cursos con modalidad virtual, la distribución del tiempo destinado para las diversas actividades diarias, tanto laborales como recreativas sirvió para consignar otros tiempos a su formación. Se identificaron tareas vinculadas a roles dentro de la familia tal como, ser madre que implicó primero organizar el cuidado de los niños y luego pensar en su formación permanente o los roles laborales y pasatiempos como parte de los modos organizativos que consideraron los/as profesores/as para hacer esos sus cursos. Lo señalaron así:

ENT: (...) yo lo hacía cuando volvía de mi trabajo y tenía la colaboración de ... una niñera que se encargaba de los chicos y me acuerdo que ¡le pedía que los saque afuera! SUSI Viste que yo decía ¡que se vayan de la casa! ¡no, no!. Ahora ya es mucho más fácil porque ya no tengo que estar levantándome ni muy temprano ni acostándome muy tarde o pedir que cambien la rutina porque yo quiero estudiar. Ya no son pequeños, va pequeños 15 y 12 años. Y cuando ellos hacen sus tareas ya me puedo... (Entrevista N° 7).

ENT: Me organizaba tratando de buscar un espacio, entre mi trabajo y mis actividades en la casa, mis actividades domésticas. (Entrevista N° 4).

ENT: o sea yo tenía el conocimiento, tiempo yo siempre te voy a decir que no tengo tiempo porque ando a mil. Ponele vos me decís de hoy...yo salgo a las 20:30 me tengo que ir al profesorado y a las diez tengo entrenamiento, o sea, yo ya tengo todo; salgo a las 23:30 voy como me siento, tengo que terminar de corregir y así, mi vida es así. Entonces yo ya tengo planificado lo que tengo que hacer hoy, lo que tengo que hacer mañana, si por ahí sale algo, que se yo, sacrifico algo de lo que tengo que hacer. (Entrevista N° 5).

En los dos primeros fragmentos enfatizaron que las cuestiones familiares necesitaron ser ordenadas para centrarse exclusivamente en las tareas que el curso demandó. Se infiere que la profesora tenía los medios económicos para organizar su vida personal, a través de la contratación de alguien para el cuidado de sus hijos, lo cual fue una estrategia para avanzar con el curso. Las actividades de la formación

demandaron silencio, tranquilidad y concentración por eso solicitó que sus hijos se fueran de casa mientras ella estudiaba. Cuando los niños son pequeños, tal vez menores de 12 años, generan mayor dificultad para quien desea formarse, pero la situación se revierte cuando crecen porque ambas tareas, familiar y formativa, pudieron conjugarse con más facilidad.

Esta organización personal y familiar lo hicieron las profesoras, caso que no ocurrió para los profesores que por lo general tienen mejores condiciones que las mujeres para estudiar. Esto responde a una diferencia de género para ciertas tareas, las domésticas y familiares estuvieron destinada a las mujeres, en cambio los hombres se ocupaban de trabajar. Situación que se trasladó a otros ámbitos de la vida como ser la del desarrollo profesional, como sucedió en la situación analizada.

La formación en cursos con modalidad virtual según los/as profesores/as se interpretó como una formación con múltiples condicionantes, tales como los tiempos y espacios, resignificados, por un lado, como un *espacio individual, de soledad y tranquilidad*, que permitieron poder pensar con calma y paciencia para formarse en este tipo de cursos, y por el otro lado, como un *tiempo específico, distinto* porque no fue igual a otro, porque su finalidad determinada fue usada para la formación.

Esto se profundizó con Ferry (1997) cuando sostiene que entre las condiciones para la formación se necesitan el *tiempo y espacio* como partes de ese proceso, un tiempo para poder trabajar sobre uno mismo, para pensar, reflexionar, buscar sus propios modos de hacer y un espacio construido y creado con la finalidad formativa. En tal sentido, la identificación de los/as profesores/as como *organización personal* fue resignificada como los condicionantes que atravesaron la Formación Permanente con modalidad virtual. El tiempo y el espacio jugaron un papel relevante dentro de sus experiencias, organizarse a través de la ayuda o colaboración de los otros para tareas del hogar habilitó un *tiempo y espacio individual, específico y de tranquilidad* para que hicieran su formación pensada, meditada y consciente. Lo cual podría permitir una formación subjetiva de transformación personal y profesional para quien se forma.

Los/as profesores/as resignificaron las experiencias como positivas porque entendieron que necesitaban tener a su favor un conocimiento instrumental de la plataforma, para moverse de forma fluida por las actividades y herramientas disponibles, acceso a licencias para asistir al curso, una buena conectividad, situación económica estable o posibilidad de beca de reducción de arancel, y organización personal/familiar. Lo positivo se manifestó por el uso de determinadas condiciones, si bien algunas ya las tenían previamente al curso, otras las adquirieron a partir de la

toma de conciencia sobre lo que necesitaban para formarse. Sin embargo, esto no garantizó que las experiencias de los/as profesores/as fueran formativas, pero dan pistas para comprender que las mediaciones de la vida le permitirían abrir el camino para que la formación tenga lugar.

## **2. Las dificultades en la cursada de los/as profesores/as**

En las experiencias de formación permanente de los/as profesores/as con modalidad virtual se presentaron inconvenientes que los atravesaron de un modo singular, manifestados como *las condiciones negativas o desfavorables*, porque pausaron los procesos formativos afectando su subjetividad y diversas emociones en su relación con el conocimiento. Las cuales pudieron reorganizarse en tres grandes grupos, que se detallan a continuación:

### **2.1. “Retraso de la tarea-dificultad de avance”**

A partir del análisis del material empírico se situó la recarga académica por la lectura del material bibliográfico y su actividad correspondiente, que pudo identificarse con la categoría “retraso de la tarea-dificultad de avance” cuyo significado remite a la poca flexibilidad académica que tienen los cursos respecto a las entregas de actividades programadas, sea respecto a la dimensión teórica o práctica del curso. Así lo señaló una profesora:

ENT: Todo eso en una semana, y después pasa otra semana y ya cambias de tema. Entonces si ya te atrasas en una semana se va haciendo más difícil, porque encima los temas están concatenados, o sea que si vos no resolviste esto muy posiblemente el segundo tema no lo vas a poder resolver. Yo me acuerdo que son casi 4 o 5 horas por día las que te demandaba el curso...porque la idea era aprender. (Entrevista N° 9).

Se observó que lo importante fue el avance del contenido asumiendo un papel central dentro del curso obligando a los/as profesores/as a apropiarse del mismo. Se manifestó la idea de sujeto de la formación que era capaz de manejar el contenido de forma completa y exhaustiva. La preeminencia al contenido y su correspondiente actividad permitió interpretar que la relación del profesor/a con el objeto de conocimiento fue poco relevante dentro de las ofertas formativas de capacitación; al igual que los procesos formativos quedaron al margen de la formación. Esta lógica se sustentó en una *tradición academicista* cuyo centro es que el docente conozca

sólidamente la materia que enseña, la disciplina de estudio (Diker y Terigi, 1997) como eje prioritario de la formación docente, de allí que todo se avanza en una semana, pareciera que no se admiten cambios en las propuestas formativas.

Prevalció una visión reduccionista del sujeto, como un mero receptor de información sin las reflexiones necesarias sobre el conocimiento para que pueda formarse asimismo y con ello transformarse subjetivamente. La lógica que asume el curso pareciera ser expulsora del sujeto que se forma porque no habilita la construcción de tiempo y espacio que entiende que lo necesita para realizar sus propios procesos formativos, al contrario, esto implica que los sujetos corran con la pretensión de no quedar afuera.

## **2.2. Actividades paralelas por la acumulación de tareas atrasadas**

Se le sumaron las *actividades paralelas por el atraso en tareas anteriores* que fueron resignificadas como una dificultad de avance, señalado por una profesora: “ya estabas con el 2, si te atrasabas un poquito ya se te juntaba la semana 3 y tenías cosas de la semana 1, de la semana 2, después ¿Cómo volvés para atrás? Creo que ahí es lo complicado” (ENT N° 9). La demora en la presentación de una actividad significó el retraso y sobrecargaba al hacer la siguiente generando que los/as profesores/as optaran entre dos alternativas; la primera presentar a término la actividad programada o la segunda hacerlas de forma simultáneas, tanto la programada como la retrasada. En cualquiera de los casos los/as encargados/as de los cursos asumieron que la formación de los sujetos se dio en dos planos, teórico y práctico, de ahí que buscaran la evidencia del aprendizaje obtenido.

Las actividades fueron sucediendo de forma progresiva desconociendo por parte de los/as encargados/as del curso las necesidades temporales que necesitaban los/as profesores/as. El aprender en el hacer no dejó huellas significativas de aprendizaje, ni de formación porque para que esta última suceda se necesita de un tiempo y espacio para la alternancia entre las mediaciones teóricas y prácticas, lo cual no ocurrió según lo sostuvieron los/as profesores/as.

## **2.3. Variable temporal**

Otro inconveniente para los/as profesores/as fue la *variable temporal* porque necesitaron administrarlos con otros tiempos; personales y laborales, ajustando y haciendo uso del tiempo libre de los fines de semana para poder continuar con el cursado. El tiempo fue resignificado como un perjuicio porque no pudieron equilibrar lo



profesional con la formación permanente, fue entendido como vertiginoso, acelerado, rápido sin atender a sus necesidades particulares. Así lo expresaron:

ENT: (...) de 7 o 10 días no me acuerdo bien, era poco tiempo y si ellos dicen que vos tenés que tener 10 horas semanales ¡no! Uno tendría que tener más horas semanales. No te alcanza el tiempo, entonces por esa razón es que a veces los cursantes leen muy rápido y la lectura es superficial, pero bueno después... (Entrevista N° 8).

ENT: no, porque ellos te daban la consigna que en un tiempo determinado vos tenías que poner tantas fotos y elegir la música, o sea no es complicado, pero tenés que tener la paciencia y el tiempo para querer aprender eso. (Entrevista N° 1).

En la propuesta formativa del curso se manifestó una concepción de sujeto *estándar*<sup>27</sup>, de un ideal homogeneizador que ofrece los mismos escenarios de estudio que otros sujetos, cuya homogeneidad le permitirían realizar la clase en el tiempo preestablecido. Como consecuencia los/as profesores sostuvieron que esa rapidez del curso los obligó avanzar con lecturas carentes de significados formativos, lo que se tradujo en una especie de carrera por el mero avance de presentación de actividades sin efecto formativo en sus destinatarios.

Un análisis teórico se hizo con Souto (2017) sobre la noción de *sujeto* singular, social, creador, que no acepta la enajenación y la serialidad, y por tal es su experiencia social y la construcción de su subjetividad lo que lo convierte en un sujeto en la temporalidad. Esta visión de sujeto estuvo ausente en la propuesta formativa, porque se pensó en sujetos uniformes que podían hacer lo mismo, realizar las clases en las horas pensadas, a partir de la idealización de un sujeto. Para cada sujeto el tiempo no fue el mismo, para algunos “no te alcanza el tiempo” (ENT N° 8) y en el caso que si alcanzara se termina leyendo rápido “y la lectura es superficial” (ENT N° 8). Se sumó otro inconveniente que los/as profesores/as tenían que tener aptitud para aprender necesitando de dos aspectos, paciencia y tiempo, como elementos de la disposición del sujeto en su relación con el aprendizaje.

Se observó que lo novedoso les generó incomodidad, provocó un desequilibrio y salida de su zona de confort de los modos de aprender conocidos. Esto se analizó

---

<sup>27</sup> Estándar según la R.A.E. (adj.) que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia.

con la categoría de *relación con el saber* de la mano de Beillerot (1996) entendida como la relación de sentido y de valor de un sujeto y los productos del saber, es decir un proceso dinámico a través del cual el sujeto en función de lo que conoce puede producir nuevos saberes que lo ayuden a transformar su realidad. Cada sujeto construyó su relación de un modo singular y único, por eso no aprendieron exactamente lo mismo y las actividades no pudieron hacerla igual que sus pares porque cada uno creó el saber, lo fabricó e inventó según sus propios sentidos.

Sumado a esto, los significados del tiempo para la formación permanente según los/as profesores/as lo percibieron como poco, que no alcanzaba, y que en un caso impidió finalizar con su formación. Dentro de este tipo de propuestas la variable temporal se produjo en doble sentido, por un lado, como un punto a favor de los sujetos porque manejaron esos tiempos para organizar sus tareas y roles diarios, por otro lado, como algo que impidió su formación porque fue un tiempo que avanzó más allá de lo establecido por el reloj. Lo dijeron así:

ENT: No lo pude terminar porque volaba este curso, como que te llevaba muchas cosas y yo en ese momento estaba trabajando, estaba en otras cosas (...). (Entrevista N° 9).

ENT: Yo me anoté en un curso de imágenes, de edición de videos, pero bueno esos nunca los terminé en forma virtual porque siempre me ganó el tiempo. (Entrevista N° 8).

ENT: Porque cuando te dan un tema para leer y que hagas una opinión sobre eso no te dan una bibliografía, sino te dan 10 textos y la verdad que no alcanza. (Entrevista N° 10).

Se observó las limitaciones de las profesoras respecto a las tareas que debían desarrollar, las dificultades sobre como se pensaban que podían aprender o qué necesitaban para hacerlo. Se interpretó con la noción de *autorregulación del aprendizaje* de Lion (2020, p.40) entendido como un “proceso por el cual un estudiante, de manera activa, consciente y constructiva, monitorea y regula su cognición, motivación y conducta con la intención de alcanzar las metas que ha fijado para su aprendizaje” teniendo en cuenta las características del contexto. A las profesoras les faltó asumir una posición propia sobre cómo se generaba el aprendizaje en cada, es decir que necesitaban de la toma de conciencia, reconocer sus capacidades y habilidades para aprender, crear sus propios ambientes y motivaciones personales que no lograron hacerlo.

Estas experiencias fueron inconclusas de la Formación Permanente con modalidad virtual porque se vieron impedidos a seguir el ritmo del cursado por sus distintas obligaciones. Por tal se observó que los cursos demandaban múltiples actividades en un tiempo resignificado como breve, corto o poco y para avanzar los/as profesores/as necesitaban hacer esfuerzos extra a sus utilidades habituales. Se construyó la categoría “tiempo inalcanzable en la virtualidad” cuyas cualidades giraron en torno a la capacidad de volar, ganar, difícil retenerlo, que escapó a toda atadura y por lo cual fue inalcanzable para los/as profesores/as. Se presentó una lucha contra el tiempo del cursado, que difirió del tiempo que tenían disponible, donde no se consideraban las actividades, los ritmos de aprendizaje y la cantidad de información nueva que llegó a los/as profesores/as. De este modo, les costó equilibrar el tiempo entre la formación y los aspectos de la vida personal. Ante esa dificultad la salida más rápida fue abandonar el cursado.

La noción de *tiempo* acuñado por Bauman (2002) señala que en este tiempo de una modernidad caracterizada como líquida las personas dominantes tienen la capacidad de escapar, de estar en otro lugar y tienen el derecho a decidir con que velocidad se hacen las cosas. Los/as profesores/as quisieron tener un dominio de la manera en que recorre el tiempo en lo cotidiano, que su relación íntima es tiempo y espacio, lo que no fue un resultado exitoso por eso abandonaron el curso. Se manifestó que el tiempo fue fugaz y que el ritmo con que ellos/as se movían eran más lentos o de mayor duración respecto al tiempo programado por la formación virtual.

#### **2.4. Ausencia de mediadores formativos**

En tal sentido, estuvieron ausentes los *mediadores* formativos, tales como los/as encargados/as del curso y los otros pares -compañeros/as- que pudieron sostener a quienes lo necesitaron. Analizado desde la pedagogía de la formación según Beillerot (1996) un formador realiza distintas tareas en su oficio, tales como analizar el entorno, diseñar dispositivo, construir una progresión pedagógica y formar de manera seria. Algunas de estas tareas se hubieran implementado por parte del formador del curso, podrían haber sido las contenciones de la formación de los/as profesores/as para no dejarse vencer ante la lucha constante contra el tiempo que se diluía. El formador como tal parece ausentarse en estas propuestas, puesto que no acuden a las situaciones de dificultad que atravesaron las experiencias de los/as profesores/as en sus procesos de aprendizaje.

Se desconoce cuál fue el rol de los/as formadores/as, en el caso de existir. Los/as encargados/as de los cursos cumplieron una función de ejecutor de paquetes, subir las actividades y controlar la fecha de cierre programada en el aula virtual. A los/as profesores/as solo debían realizar solos sus actividades, que en la mayoría no estuvieron acompañados por otro quien brindando escucha, contención, y que promoviera sus aprendizajes, genera reflexiones sobre el conocimiento, o ayudara a la coparticipación, entre otros.

Esto se analizó desde el *rol del tutor* que podrían haber cumplido los/as encargados/as de los cursos, que según Flood (2007) en los entornos virtuales es necesario que el *tutor* tenga una impronta de acompañamiento en la familiarización con el entorno, sobre las formas de comunicación, realice un seguimiento sobre los accesos de los estudiantes, de la participación de actividades y pueda resolver las dudas. Si bien algunas de estas funciones fueron asumidas por los/as encargados/as de los cursos, no sucedió en todos los casos, por lo que permitió inferir que el rol podría definirse a partir de tales funciones para acompañar en los procesos formativos de los/as profesores/as.

### **3. Las propuestas de actividades: múltiples incertidumbres para su resolución**

Otra de las instancias difíciles que afrontaron los/as profesores/as fue cuando se enfrentaron al desarrollo de las actividades del curso, que no fueron lo suficiente claras de ahí que sus modos de resolverlas fueron inciertos porque no supieron si respondían la consigna. Les quedo una sensación de desconcierto si lo que se había presentado era lo solicitado. Así lo expresó una profesora:

ENT: (...) pero nunca entendí si tenía que elegir uno de esos ejemplos y yo hacerla o proponer yo una problemática y la manera de resolverla. Eso nunca lo supe. Yo propuse mi problemática, la resolví en función de eso, y eso parecía que estaba bien digamos. Yo pregunté, pero nunca me respondieron si era así o no, me quedé con la duda. (Entrevista N° 4).

Se observó la desorientación de la profesora respecto a la consigna de trabajo práctico que lo resolvió copiando algo similar a la ejemplificación presentada. Es decir que lo que vio en el desarrollo del curso le sirvió como modelo y estrategia para salir de la situación incómoda de no saber que tenía que hacer. Un segundo sentido se interpretó como la carencia de una devolución del encargado/a del curso para los/as profesores/as sobre sus dudas, que demandaron saber qué pasó con lo aprendido, así

lo dijo la profesora: si fue “bien aplicado o no” (ENT N° 4). Profundizando su análisis, Canabal y Margalef (cit. p. Saiz Linares y Susinos Rada, 2018) ofrecen una perspectiva sobre la retroalimentación entendida como el “feedforward”, que implica la orientación y el apoyo al estudiante en su proceso de formación, como un tipo de evaluación que permite tomar decisiones en el proceso de enseñanza y con ello hacer modificaciones necesarias. En tal sentido, los/as profesores/as cursantes se manejaron por una especie de *pálpito pedagógico*, una sospecha de que algo bueno podía surgir de la aplicación del ejemplo a una consigna en concreto. Fue la profesora quien se evaluó de modo favorable suponiendo que lo realizado: “parecía que estaba bien” (ENT N° 4). Su interés por conocer cómo iba en su proceso de aprendizaje, que podrían ser los soportes de la formación, estuvieron presentes, pero al no haber una respuesta sostuvo: “me quedé con la duda” (ENT N° 4). Por lo que necesitaba de una retroalimentación, una devolución sobre sus aprendizajes aplicados a ejemplos prácticos.

Otra profesora relató que la consigna del trabajo fue ambigua por lo que tuvo que detenerse un momento para repensar lo que solicitaban, planteando interrogantes que ampliaban la consigna y con ello le permitiera reflexionar sobre el sentido de la misma. De esta manera lo señaló:

ENT: Yo me acuerdo que ¡no le podía escribir un mensajito! ¿cómo tiene que ser ese mensajito? Tiene que ser breve, ¿Qué tiene que decir? Lo que vos quieras respecto de... y así ¿viste? Pero eso era lo más fácil. (Entrevista N° 8).

Se manifestó en esto un pedido implícito de auxilio de parte de la profesora, porque no comprendió en qué consistía la consigna y por eso necesitaba de otras explicaciones, lo difícil tal vez fue comprender la actividad y no tanto hacerla, sino tener una orientación más clara de lo que implicaba, según sostuvo: “¡escribir un mensajito!” (ENT N° 8). La dificultad se dio en la presentación de la consigna, la cual puede ser entendida como la explicitación de tareas que los estudiantes tienen que desarrollar, según lo plantea Anijovich (2017), es decir que no fue lo suficiente explícita la instrucción que le dieron a la profesora, pudo haber sido formulada oralmente por el/la encargado/a del curso o tal vez su enunciado general privó de detalles que eran necesarios para avanzar. El dato empírico manifestó la soledad del proceso de formación que tuvo la profesora. Ante una dificultad pedagógica como esta no pudo acudir a nadie para solucionarlo y finalmente avanzó según su propia intuición pedagógica.

En las experiencias de los/as profesores/as se presentaron otros problemas relacionados con el uso de recursos tecnológicos con la posibilidad de quedar fuera de la propuesta académica del curso, la dificultad económica para acreditar, y quienes podían aprobar el módulo para avanzar en la carrera. Fue señalado así:

ENT: (...) En esas cosas no había problemas, el problema se generaba cuando tenía que producir materiales digitales, ahí se me generaba el problema, por ejemplo, decían: suban una imagen tanto, entonces uno tenía que subir una imagen, pero la imagen salía así de gigante. No, no está bien, tiene que achicarla, lea el tutorial tanto, entonces te daban un tutorial yyyyy. Bueno y vos ibas hacer y no, no lo podías hacer, de nuevo te salía grande. No se pide tantos pixeles, tiene que mejorar la imagen y ahí es donde vos pedís ayuda. (Entrevista N° 8).

ENT: claro, para esos casos sí. Pero a primera instancia nosotros que teníamos conocimiento básico no lo podíamos hacer esa gente más... que tenía otro conocimiento sí. En mi caso era básico, quizás para la gente que sabía un poquito más no era tan difícil, pero para nosotros los docentes que teníamos conocimiento básico si nos costó ese primer curso de facilitadores de tics. (Entrevista N° 1).

En este caso el curso además de ser con modalidad virtual, tuvo como objeto de estudio las Tic, cuyas actividades giraban en torno al diseño de recursos digitales que implicaron otros conocimientos tecnológicos que tal vez esta profesora no tenía. El problema fue el aprendizaje adquirido para ponerlo en práctica. Una de las tareas consistió en diseñar sus materiales didácticos, y cuando lo hicieron se enfrentaron a dos situaciones diferentes; por un lado, lo lograron sin dificultad y por el otro, tuvieron problemas para diseñarlos. Este tipo de tareas es lo que Steiman (2008) denomina como *recursos didácticos*, entendidos como los “materiales de apoyo a la enseñanza” que sirven en situaciones de aprendizaje donde es necesario el uso de textos, los cuales pueden convertirse en instrumento de trabajo didáctico.

Si bien los materiales que hizo la profesora no eran estrictamente textos tradicionales forman parte de recursos didácticos tecnológicos que también construyeron lo/as profesores/as para sus prácticas pedagógicas. El problema fue el conocimiento instrumental acotado sobre herramientas digitales tales como, edición de imagen.

A pesar de que existieron mediaciones como los tutoriales no ayudaron a superar la dificultad en su construcción. La profesora necesitaba otro tipo de mediación o explicación para aprender, retomando sus conocimientos previos de las Tic. Aquí se observó que se pueden establecer tipos de selección respecto a los tutoriales que se eligen. En el caso de la profesora no señaló si uso algún criterio para eso, lo que permitió inferir que los tutoriales tenían información general sobre conocimientos básicos de edición de imagen, por ejemplo, que son los pixeles, cómo se miden los pixeles y no algo específico que necesitó saber la profesora que pudo ser una introducción a tales temas.

Otra profesora señaló que vivió una instancia de evaluación la cual fue desaprobada y que debía recuperarla para continuar en el curso. Si bien la mayoría de las propuestas académicas giraban en torno a la presentación de actividades prácticas, sin embargo, aún prevalece un sistema de enseñanza y aprendizaje fundados en instancias eliminatorias de la formación de los/as profesores/as. Así lo sostuvieron los/as profesores/as:

ENT: Fue la que más me costó, si rendí recuperatorio porque era un nivel muy catedrático: o tenías que leer mucho o tenías que hacer mucho y, si no presentabas (...) acá si recuperé y te decían recuperatorio y te mandaban: te mandamos el recuperatorio y tiene hasta el día tanto. (Entrevista N° 7).

ENT: Entonces si directamente no aprobás el primero te perdiste la posibilidad de los otros. (Entrevista N° 6).

Se manifestó el recuperatorio caracterizado como de “un nivel muy catedrático”, es decir como un curso fundamentado en los conocimientos propios de la academia universitario que, en el imaginario común suele asociarse a algo de difícil acceso, estricto o de rigurosidad científica. Los aportes teóricos de Menin (2002) y Monetti (2015) permitieron ampliar el análisis de lo catedrático cuyo término proviene de la noción de *cátedra* entendida como una organización del trabajo académico que realiza un conjunto de docentes, es decir, un equipo docente a partir de la tarea que comparten según sus relaciones jerárquicas. La exigencia por la lectura o la amplitud de lo presentado estuvo dirigida a la tarea del equipo docente encargado/a del curso. Lo catedrático fue resignificado como un/a docente que es miembro de un equipo universitario, intelectual cuya función es presentar un tema que conoce y desde allí evaluarlo. De ahí que fuera considerado/a como un experto que sabe el tema que enseña y que por ello el profesor en su rol de estudiante tenía que: “leer mucho” (ENT

N° 7) para poder alcanzar el nivel solicitado por los miembros docentes encargados/as del curso.

En tal sentido, el curso tuvo una instancia de evaluación, recuperación y de eliminación de quienes no contaban con los conocimientos esperados. Desaprobar una instancia significó desertar, abandonar de forma involuntaria el curso y con ello la posibilidad de obtención del certificado. La perspectiva formativa del curso asumió un estilo de evaluación sumativa, donde demandó aprobar una parte para tener, según la profesora: “la posibilidad de los otros” (ENT N° 6), poder aprobar las instancias siguientes. Se observó el tipo de *evaluación final* que, según Steiman (2008) se realiza cuando se finaliza alguna etapa del aprendizaje que está relacionado más a la acreditación, la calificación obtenida sea conceptual o numérica. El curso se fundamentó en tales postulados, por ello los/as profesores/as estaban obligados a aprobar cada instancia de aprendizaje, de modo contrario perdían por completo el curso. Se instalan algunos interrogantes tales como qué sucede con la formación personal y profesional de los sujetos, qué pasa con el papel del formador en estas propuestas, qué procesos de transformación posibilitan a los sujetos, cómo son considerados los/as profesores/as que hacen estos tipos de ofertas académicas. Si bien algunos de estos interrogantes fueron analizados en otros apartados, se plantean a modo de avanzar en otras investigaciones que brinden mayores datos empíricos para ser comprendidos.

Las limitaciones que atravesaron los/as profesores/as fue la no obtener el título o certificado del curso por no cumplir con uno de los requisitos que fue la asistencia presencial a la evaluación de cierre. Si bien estos cursos se caracterizaron como virtuales, su evaluación fue de forma presencial, generando un problema más para una profesora cuando señaló: “en formación de formadores yo no voy a recibir la titulación porque no tenía dinero, tenía que pagarme desde el traslado, el hotel y el examen” (ENT N° 10). Hacer el curso no garantizó la aprobación, para acceder a esta se debió pasar por una evaluación de conocimientos aprendidos de modo presencial, por lo que se observó que para acceder a la certificación del curso fue imprescindible aprobar un examen final.

Dos tipos de condicionantes cruzaron por tal experiencia, uno económico y el otro cultural, es decir que quienes no tenían una suma necesaria de dinero para costear gastos extras del curso, tales como pasaje, hospedaje etc., quedaban excluidos, lo que significó no recibirse. Esto analizado desde la teoría sociológica de Bourdieu (2005) puede indicar que los tipos de capitales, *económico y cultural*



determinaron las experiencias en estos cursos, la imposibilidad de acceder a “bienes económicos: ingreso, patrimonio” y otros bienes materiales fue una de los obstáculos para alcanzar el *capital cultural institucionalizado* a través de la titulación por el curso realizado. El curso asumió una perspectiva de enseñanza y aprendizaje, donde se asoció evaluación con acreditación, priorizando que toda evaluación sirve para acreditar un saber, y desconociendo que la evaluación pudo hacerse en distintas instancias del curso y no solo al finalizar. Se observó una mirada limitada sobre la formación, lo importante sería en todo caso, que el sujeto pueda transformarse, reflexionar sobre sus aprendizajes, autoevaluarse y resignificar su mochila de saberes que le permitan crecer.

#### **4. La relación del profesor/ar con los recursos tics: pistas para comprender el papel de las mediaciones**

En los cursos con modalidad virtual la relación con las Tic es inevitable porque es el medio principal donde se desarrolla la propuesta académica, que se materializa en el aula o plataforma virtual, lugar donde se encuentran los/as encargados/as del curso y profesor/a (estudiante del curso). Es una situación obligada por las que todos sus destinatarios tienen que cruzar y conocer. Los profesores/as se relacionaron (de forma negativa o positiva) con los recursos Tic según las experiencias vividas, algunos/as profesores/as conocían previamente el curso y el uso, como también los que tienen las plataformas virtuales en su utilidad de herramientas para el aprendizaje.

Los recursos tecnológicos puestos al servicio de los sujetos fueron significados desde su potencialidad para la formación permanente, así lo sostuvo un profesor:

ENT: Tiene la posibilidad de hacerlo extensivo, imagino yo también o complementario con otros tipos de perfeccionamiento; te acerca a la utilización de los recursos virtuales como forma de perfeccionarte, cosa que no es masiva, que no se ve siempre; por ahí también quizás está la complejidad o la falta de costumbre. Pero tiene muchísimo potencial, muchísimo potencial, nada más que no estamos acostumbrados, creo yo a este tipo de actividades hechas de esta forma. (Entrevista N° 2).

Se deriva de esto las múltiples ventajas de los recursos tecnológicos, tales como la posibilidad de hacer cursos en simultáneo, la mayor capacidad de cupos de inscriptos, la apertura a utilizar nuevos recursos con finalidad pedagógica, entre otras. Las formas habituales de la formación permanente fueron con modalidad presencial

cuya característica principal se destaca por compartir el espacio y el tiempo, que pueden ser comprendidos como, al menos, dos de las condiciones existentes que permiten la formación. Los/as profesores/as tenían matrices de aprendizaje vinculadas al trabajo con modalidad presencial, y salir de esas formas resultó un desafío porque tenían que modificar sus esquemas de acción y adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje.

La formación se relacionó con el perfeccionamiento docente al uso de recursos virtuales para la enseñanza, al ingreso masivo a cursos. Por su parte las propuestas que valoraban estos aspectos pudieron ser interesante para los/as profesores/as.

El uso de recursos tecnológicos que caracteriza a los cursos con modalidad virtual adquiere un atractivo especial en las ofertas de formación permanente, asumiendo un doble carácter como el medio de la formación y como objeto de estudio de la formación permanente. Formarse en un entorno virtual y a la vez que el tema fueran los recursos tecnológicos permitió reconocer que se trataron distintas necesidades relacionadas una al espacio y tiempo acotados para hacer de forma presencial y la otra orientada al aprendizaje de nuevos recursos demandados en la actualidad (Tic). Una profesora sostuvo:

ENT: Si bien ese curso que yo hice era de las Tic, era el instrumento de las Tic como te enseñaban, pero eso vos lo tenías que ejercitar con tu trabajo, con lo pedagógico que hacías en el aula, entonces vos hacías ese cruce ¿entendés? No era solamente eso, sino también hacer cruces de lo que vos hacías. (Entrevista N° 6).

Se observó que la enseñanza de las Tic tenía que trasladarse a la práctica, a través del ejercicio diario de la docencia, pero con una finalidad o sentido pedagógico, es decir que esta perspectiva de la profesora trascendió el sentido aplicacionista del recurso para adquirir un uso orientado más a lo formativo. Algunos interrogantes sobre esto fueron: *qué se comprendía por hacer el cruce, que implica cruzar la enseñanza de las Tic con lo laboral, que efectos producen en la formación permanente.*

La relación entre teoría y práctica se observó según lo dijo una profesora: “lo que vos hacías” (ENT N° 6), con su materia práctica; es decir visto como dos instancias de un mismo aprendizaje. Los sentidos de la profesora se apoyaron en un uso instrumental y aplicacionista de la teoría en la práctica. Una visión de la *relación teoría-práctica* comprendidas como dos campos separados y antagónicos donde se prima la primera por sobre la segunda. La que se aleja del sentido formativo que

asume esta investigación, porque la formación no se produce solo en la teoría, sino que “el conocimiento surge y avanza en la elucidación de las prácticas y estas en sus transformaciones constantes” (Souto, 2016, p. 168). En esta *dialéctica de teoría-práctica*, según Sanjurjo se construyen conceptos, teorías que les permiten a los docentes resolver problemas prácticos y reconstruir nuevos esquemas conceptuales (en Caporossi, 2009). Desde esta perspectiva podrían repensarse los enunciados metodológicos de los cursos para que el intercambio de la formación de los/as profesores/as tuvieran un efecto enriquecedor en la reflexión. Esta visión aportaría a una comprensión integral de la formación que podrían tener los/as profesores/as con sentido de transformación y cambios personal y profesional.

En las propuestas académicas de los cursos prevaleció una concepción de sujeto con conocimientos mínimos sobre del acceso a internet, el manejo de ciertos programas de procesamiento de texto, y el uso de sistemas de intercambio de mensajes, entre otros. Se manifestó una idea de sujeto de aprendizaje alfabetizado digitalmente, con habilidades para usar información utilizando la tecnología digital, desde ingresar a internet hasta otras competencias para un desempeño en entornos virtuales y multifacéticos. Los/as profesores tenían saberes previos de conocimientos mínimos sobre el uso de la tecnología, así lo señalaron:

ENT: yo el conocimiento básico tenía es que alguna vez hice un curso de capacitación para manejar el teclado, para usar Word, para bajar de internet documentos, para enviar por correo. Conocimiento básico, básico. (Entrevista N° 8).

Se observó un interés genuino de la profesora por capacitarse en relación a operador de PC, que fue resignificado como “conocimiento básico” (ENT N° 8), para moverse en una sociedad globalizada por el sistema informático que tiene fuerte peso en todos los aspectos de la vida del sujeto. Los conocimientos básicos se interpretaron como un aprendizaje de *tipo instrumental* porque el curso de capacitación se hizo para emplear de forma apropiada los recursos que están en internet. La denominación de básico remite a la aparición histórica de los mismos, que dieron origen a otros recursos, programas o sistemas de mayor complejidad cibernética. Con Beillerot (1996) se interpreta estos sentidos a partir de la noción de *saber práctico* que devienen de la acción, productos de los saberes colectivos que se formalizaron en cierto momento. Las acciones de capacitación que realizó la profesora fueron de índole práctica porque implicó conocer a partir de la acción como manejar el teclado, a través del ensayo y error del uso, lo cual permitió dar lugar sentar las bases para

ampliar dichos saberes en otras experiencias de formación. Esta práctica fue considerada como un “conocimiento básico” en relación a los otros futuros que se podrían conocer.

Otro sentido asignado fue del reconocimiento personal de una relación buena con las Tic, de ahí el gusto por ellas, al punto de personificarla es decir atribuirle características propias de los seres con vida a este objeto inanimado como la universidad, reconocido según un profesor:

ENT: Siempre tuve facilidad para la computadora y me gustaba mucho y era como un doble desafío porque no vas a la universidad y sin embargo la universidad llega a tu casa. (Entrevista N° 7).

Se interpretó una valoración personal sobre sus conocimientos tecnológicos, el aprendizaje surgió por un deseo de conocer, el mundo informático, el cual se resignificó como las puertas a la democratización del saber. La relación construida dio lugar a interpretarla como la doble dimensión que guarda la relación del profesor/a con los recursos tics, por un lado bucear en el mundo de las tics es un beneficio en términos de movilidad física hacia la institución académica, la universidad, es decir que el moverse en el universo tics primero es deseable y segundo es beneficioso; por otro lado el conocimiento toca la puerta del/la profesor/a, lo cual podría suponerse que el conocimiento o saber académico está al alcance de todos los aliados de las Tic.

## **5. Recapitulación**

En conclusión, de este capítulo se analizaron distintas categorías teóricas tales como la noción de experiencia (Larrosa, 2006) porque fue vivida por cada profesor/a de modo singular, ninguna experiencia fue igual a otra por su dimensión subjetiva, personal, contextual y provisional. Se añadieron otras categorías, tales como las condiciones personales positivas dadas por los conocimientos previos del manejo instrumental del aula virtual y recursos tecnológicos que les permitió “aprender haciendo”, que según Ausubel (1976) estos conocimientos previos son relevantes para establecer la relación con los nuevos saberes, lo cual posibilitó apropiarse de forma consciente de los saberes a los sujetos. La apropiación del conocimiento que hicieron los/as profesores/as fue posible por la relación positiva entre el sujeto y el conocimiento (Souto, 2016) generado de un proceso de subjetivación-objetivación entre objeto y sujeto que en los/as profesores/as permitió anclar nuevos saberes. La noción de adecuación (Bauman 2002) para estar siempre listos como les sucedió a

los/as profesores/as de contar con conectividad de forma ilimitada y en todo lugar, evitando la pérdida de tiempo considerado como valioso.

La cadena de asociación cursos científico-tecnológicos/ cursos de alto costo económico/ mediados por beca/dedicación personal única se construyó porque la formación superior en un caso fue elevado el costo por lo que la profesora recurrió a la estrategia de ser becaria. La organización personal y/o familiar fue resignificada en las experiencias de profesoras, elemento que atravesó al género femenino y no así al masculino que no necesitó de este tipo de organización.

Los obstáculos en la Formación Permanente de los/as profesores/as se produjo por condicionantes negativos que alteraron sus procesos formativos irrumpiendo en la subjetividad y disposición para aprender. Se observó la concepción de sujeto como único, sin atender a sus necesidades y particularidades de aprendizaje para formarse asimismo y colaborar en la formación de los otros. Las propuestas de aprendizaje sostenida por la ejecución de actividades o tareas presentadas por los sujetos se relacionaron con una idealización homogeneizadora de los/as profesores/as, cuyas biografías y trayectorias académicas se desconocieron. Razón por la que las propuestas tuvieron pocos efectos formativos en los sujetos, e impidieron transformaciones y reflexiones a nivel personal y profesional.

## CAPÍTULO 5

### LAS EXPERIENCIAS DE LOS/AS PROFESORES EN LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN: APRENDIZAJES, VALORACIONES Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

#### 1. Acerca de los aprendizajes y sus transferencias en el ejercicio profesional docente

Las experiencias que vivieron los/as profesores/as dentro de los cursos de formación permanente con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje fueron resignificadas y valoradas de forma particular como se señaló al principio. Este proyecto de investigación adhiere como línea teórica a la categoría *experiencia* de Greco (2008) que refiere al paradigma de la experiencia como acontecimiento que enfatiza la relación sujeto-mundo considerando al mundo a partir de la inmersión en él. En esta perspectiva, la experiencia-acontecimiento es lo que produce el sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina, no se fija o se cierra en un sujeto terminado. El sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto que estuvo abierto al descubrimiento, al acontecer de los hechos, y que pudo transformarse, dejar de ser lo que era para aventurarse a ser distinto.

El valor que tiene la experiencia fue importante para los/as profesores/as porque pudieron reflexionar sobre lo que vivieron, comparar sus propias percepciones y las de sus pares en el curso, identificar debilidades y fortalezas del cursado, indagar sobre sus estrategias para cursar, reconocer sus propios aprendizajes para el ejercicio de sus prácticas profesionales. Dejando huellas significativas para alimentar y/o analizar sus propias formaciones.

#### 1.1. Los aprendizajes adquiridos por los/as profesores/as en los cursos con modalidad virtual

Las preguntas sobre qué y cómo aprendieron los/as profesores/as en las actividades y otras instancias propuestas en los cursos permitieron pensar, por un lado, en los aprendizajes obtenidos en los cursos, de qué tipo son, qué características tenían, y por el otro, los aprendizajes y su transferencia a sus prácticas pedagógicas. Un pasaje de un lugar (la formación permanente) hacia otro (la práctica pedagógica). Así lo manifestaron las profesoras:

ENT: me enseñaron un montón de herramientas, o páginas web que ni siquiera conocía a dónde poder ir a buscar información, muchos recursos, o a diseñar, digamos que... varias ideas que vos también

las podés ir adaptando, ¡ah! puedo hacer esto a partir de acá.  
(Entrevista N° 1).

ENT: El primero todo lo que yo aprendí me sirvió muchísimo para aprender todo lo que tiene que ver con las nuevas tecnologías aplicadas al aula, me sirvió muchísimo por eso es que hoy enseño TICs en la formación docente, me encanta, me apasiona. (Entrevista N° 9).

ENT: lo que era Word, PowerPoint, Excel, el trabajar con las páginas web, entonces eso me dio la base. Eso me dio la base ya.  
(Entrevista N° 3).

Se manifestaron los aprendizajes relacionados a herramientas tecnológicas, recursos y otras informaciones útiles para indagar en internet, las cuales fueron de interés de las profesoras. Sirvieron como un instrumento de ganancia extra a la formación y se usó ante nuevos aprendizajes caracterizado como de tipo *instrumental*. Aprendieron algunas competencias<sup>28</sup>, aptitudes que les permitieron acercarse a un mundo mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, por lo que se convirtieron en sujetos idóneos sobre el tema y lo hicieron desde un doble rol, de sujetos de aprendizaje y también de sujetos de la enseñanza, porque enseñaron a otros los mismos conocimientos adquiridos y resignificados a partir de un deseo epistemofílico por conocer.

Este tipo de aprendizaje analizado desde la teoría se relacionó con el *conocimiento procedimental* que según Ormrod (cit. p. Hoyo, 2011) remite al conocimiento que tienen los sujetos sobre cómo hacer las cosas, para lo que se necesita de una adaptación de las acciones a las condiciones alteradas que sufre el entorno de forma constante. Además, se relacionó con el *saber hacer* entendido como actos del ser humano que se aprendieron y experimentaron, es decir que remiten a las potencialidades de un sujeto que puede implementarlas en el momento que necesite (Beillerot, 1996). Los aprendizajes adquiridos de *tipo instrumental o del saber hacer* se instalaron en las prácticas a partir de la experimentación, de la práctica de haberlos conocido y aprehendido para luego reproducirlos a sus propios estudiantes.

---

<sup>28</sup> Competencia: Del lat. *competentia*; cf. *competente*. f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

La experiencia fue vivida a partir de la experimentación, es decir de la puesta en práctica de herramientas, del hacer, que fue el nivel inicial de conocimiento sobre las Tic para luego poder ser transmitir las por los/as profesores/as. Si bien la noción de experiencia que sostiene esta investigación no refiere a este hallazgo, no obstante, pudo pensarse que la experiencia se asoció a su sentido restringido vinculado comúnmente al experimento, a la acción de probar algo.

Desde una perspectiva del sujeto de la experiencia, ésta no fue transformadora en lo personal y subjetivo, porque el aprendizaje no tuvo esos efectos en los sujetos, solo se aprehendió para instalarse en las estructuras de pensamiento con posibilidad de su transmisión sin ninguna alteración o cambio, de allí que dijeron: “elegí tic en la formación docente porque ahí puedo aplicar todo lo que aprendí” (ENT N° 9), “Entonces todos los gráficos te enseñaban a como leerlo y como eso trabajarlo con los alumnos, o sea eso lo aplico siempre, desde que lo aprendí en ese curso” (ENT N° 3).

Los aprendizajes adquirieron un sentido de utilidad, porque para los/as profesores/as se aprendió para luego aplicarse en las propias prácticas, es decir como una relación de causa-efecto. Así lo sostuvieron:

ENT: si, si, si, de todos los cursos que hice millones de cursos, tanto presenciales como virtuales; de todos algo he aprendido y algo he puesto en práctica. (Entrevista N° 9).

ENT: me sirvió para recrear mis estrategias didácticas. Para decir bueno esto que a mí me hicieron trabajar se los hago trabajar a los grupos de estudiantes o esto que observé o cambiar desde el posicionamiento teórico que estaba manejando el mismo tema. A mí me sirvió bastante. (Entrevista N° 7).

En la primera cita la profesora encontró alguna riqueza en los cursos que hizo porque sostuvo que algo aprendió, que pudo ser algo sobre el objeto de conocimiento en su profundización teórica y práctica, o también de aquellos otros saberes propios de la metodología del cursado. En ambos casos de formación permanente la profesora sostuvo: “algo he aprendido y algo he puesto en práctica” (ENT N° 9), reconocieron que el aprendizaje es adquirido cuando se lo implementa en la práctica.

En la segunda cita se observó un efecto formativo en el profesor porque sostuvo que recreó, es decir creó algo distinto a lo que conocía y cambió su marco



teórico para trabajar con estudiantes, como un grupo de sujetos a la luz de nuevas comprensiones.

## **1.2. Transferencias de los aprendizajes adquiridos por los/as profesores/as a las prácticas pedagógicas**

En los dos casos antes analizados se observó la relación de lo aprendido y la implementación en la propia práctica, lo cual se interpretó con la categoría de *transferencia docente* que son relaciones de los profesores del espacio y tiempo de la formación, de lo que se “produce generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, que se re-actualizan en la práctica misma a través de acciones creativas” (Flores Talavera, 2004, p. 46). Fueron las competencias, habilidades y concepciones del/la profesora/a como lo sostuvieron: “cambiar desde el posicionamiento teórico que estaba manejando el mismo tema” (ENT N° 7) las que se recrearon o re-actualizaron en el hacer según la creatividad puesta en acción. En dicho traslado algo cambió, se modificó, se transformó como producto del proceso interno realizado por el/la profesora/a en el marco de la transferencia realizada. Una acción realizada a conciencia donde hubo ruptura teórica al pensar a los sujetos de aprendizaje desde otro lugar, en el caso del profesor (ENT N° 7).

Se observó que en el caso de la profesora la transferencia del aprendizaje no fue algo transformativo para ella, porque enunció que algo aprendió y lo llevó a la práctica, lo cual pudo ser una transferencia la cual supone “trasladar los aprendizajes logrados en un espacio de formación a otro contexto” (Ornelas Gutiérrez, Cordero Arroyo y Luna Serrano, 2017, p. 2). Por lo que el simple traslado de un lugar a otro no implicó nuevas transformaciones, es decir no hubo lugar para el análisis, la reflexión, la relación de tiempo y espacio de la formación sobre cuáles eran las características de ese nuevo contexto, cómo aprendieron los sujetos destinatarios de los aprendizajes replicados, qué aspectos tuvo la actividad replicada, entre otros.

Si bien el dato empírico no es rico en detalles, no obstante, se hipotetizó que se aprendió una metodología para el trabajo pedagógico, donde se reprodujo lo adquirido sin muchas transformaciones o modificaciones que podrían resultar en la recreación esperada.

Otro análisis al respecto fue desde una mirada dicotómica de la relación *teoría* y *práctica* comprendidas como aspectos diferentes y de jerarquía de la primera sobre la segunda, de ahí que se identificó a la práctica como separada de la teoría. En esta

división no se identificó algún tipo de reflexión de los aprendizajes, que solo fueron valorados desde una recepción de algo, entendiéndolo como un objeto a ser aprehendido en términos de beneficio generado de la formación recibida.

En el proceso de formación vividos prevaleció la motivación por buscar nuevos conocimientos “teóricos”, relacionados a sus disciplinas, lo cual pudo tratarse de una mirada sobre la formación como actualización académica o conceptual, y también de un conocimiento sobre la escritura científica, en respuesta a la necesidad de hacer carrera académica. Así lo señaló la profesora:

ENT: (...) bueno eso me pasó más para enriquecer la bibliografía eso y lo otro haciendo la escritura de ponencia también. El de escritura de papers; porque son cosas que tiene que ver con la gramática que uno no le da bolilla, pero me acuerdo clarito que me ayudó un montón. Uh las preposiciones a, ante, bajo, cabe, con, contra las usaba y repitiendo, pero te ayudan un montón a la hora de la escritura; darle sentido a lo que vos querés transmitir, asique ese me sirvió un montón para remirar algunas cuestiones con las ponencias. (Entrevista N° 4).

Se infiere la existencia de una estrategia doble de formación porque, por un lado, pretendió renovar, innovar las perspectivas teóricas y metodológicas subyacentes a su disciplina formativa u objeto de estudio del curso y, por otro lado, surgió una mirada reflexiva de su propia práctica, a través de la escritura. De ahí el interés por adquirir un buen manejo de la gramática como un modo de enriquecer sus capacidades de comunicación de forma clara a un lector.

El curso “escritura de papers” está compuesto por tres palabras de idiomas distintos, los primeros dos son en castellano o español y la tercera corresponde al inglés y traducido al español significa papel, pero en la resignificación en el campo académico se entiende al “escrito en el cual el autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado” (R.A.E.). Este escrito realizado por un autor suele conocerse como trabajo de ensayo, comunicación, ponencia, informe, entre otros nombres, que es común encontrar en el ámbito universitario como una forma de comunicar en la construcción de conocimiento producido desde un rol de investigador.

En tal sentido, otro análisis fue con Souto (2016) quien considera que para escribir se necesita de una madurez emocional, una capacidad para enfrentarse a la hoja en blanco, a sus fantasmas o deseos inconscientes, que permiten una

construcción social producto de la interacción con el afuera y con los otros. En el proceso de escribir se producen pliegues, repliegues y despliegues del sujeto que escribe, que toma conciencia como el curso contribuyó a mejorar la escritura, desde un sentido de la gramática, pero también a reconstruir su sentido comunicativo y expresivo para otro quien lo lee. Desde esta perspectiva se presentó que la escritura tuvo un sentido formativo para la profesora, porque se interrogó como se podría transmitir lo que se piensa, a alguna práctica, a un otro. Si bien la preocupación giró en torno de la adquisición de capacidades sobre la función sintáctica de las palabras, no obstante, también tuvo una función semántica de asignar un significado a dicha palabra dentro de su contexto textual.

Este análisis se profundizó con otros sentidos de los/as profesores quienes reflexionaron que los aprendizajes adquiridos sirvieron como una aplicación a otra situación, pero también encontraron nuevas miradas sobre algunos temas que forman parte de sus prácticas profesionales sobre los cuales tenían algunos supuestos y prejuicios. Las rupturas teóricas sobre categorías como “infancia” y “sujeto”, implicaron cambios de pensamientos y de relaciones con los otros. Les sirvió para reflexionar tanto a nivel conceptual como la transformación personal que provocó en los nuevos aprendizajes adquiridos por los/as profesores/as. Lo manifestaron así:

ENT: Por ejemplo, ahí aprendí hablar de las infancias y no de una infancia que nosotros todos, bueno desde la escuela todos son iguales, todos aprenden iguales, y viene desde esa concepción de qué crees vos. Si hablamos de las infancias o de la infancia y bueno que va cambiando al igual que va cambiando la sociedad. (Entrevista N° 4).

ENT: Mira con ella aprendí que no se decía alumnos en el nivel superior, sino estudiantes en formación. Y eso fue lo que yo llevé y a mí me cambió el trabajo y hoy día hago una propuesta totalmente diferenciada en el nivel superior trabajando mucho esto de cómo generar estrategias que ayuden a fortalecer el (...) Por ejemplo, a mí al principio me molestaba mucho si uno se levantaba del aula y se iba y en la psicología del adulto te enseñan que en el nivel superior ¡si quiere entrar a tu clase, quiere entrar! Y que esto dice bueno si usted tiene que trabajar con un alumno va a trabajar con un alumno y te muestran la diferencia de que no. (Entrevista N° 7).

ENT: Yo tengo un curso de dos años del Populorum que por una cuestión de desafíos personales lo hice, y también me hizo un cambio muy grande en mi forma de ver la vida, en poder plantearme otros objetivos y otras cuestiones y... (Entrevista N° 5).

En el primer fragmento se infiere un aprendizaje reflexivo de la profesora sobre lo que implicó hablar de la *infancia*, lo que generó rupturas de ideas, pensamientos y paradigmas respecto a tal categoría. La resignificación conceptual le dio pistas para reconstruirla conceptualmente y ampliar la mirada sobre la forma de relacionarse a los sujetos infantiles. Se presentó en estos sentidos un análisis crítico sobre uno de los mandatos fundacionales de la escuela donde “todos son iguales”, lo cual pudo fundarse desde una perspectiva histórica en los pilares de la Escuela Moderna (Diker y Terigi, 1997) con pretensión de universalidad y uniformidad de la educación. En el contexto argentino se consideró necesario la homogeneidad de la población de orígenes diversos debido a las fuertes migraciones europeas.

Tal análisis permitió señalar que fue una formación transformadora en la profesora porque logró reflexionar y tomar conciencia sobre cómo consideraba a los sujetos en otro contexto histórico y cómo los ve en la actualidad. Por lo que hubo una transformación subjetiva y profesional del sujeto porque su aprendizaje reflexivo le permitió indagar, cuestionar, y asumir otra posición ideológica respecto a la infancia.

En la segunda cita se manifestó un cambio de perspectiva respecto a los sujetos del aprendizaje, que implicó otra forma de construir la relación pedagógica de docente-alumno. Desde un análisis interpretativo los términos de *alumno* y *estudiante* sus significados trascienden lo conceptual y tienen efectos en las relaciones que se construyen entre este sujeto y los docentes en el contexto pedagógico. Esto manifestó la ruptura de categorías teóricas heredadas en torno a los sujetos de la educación porque la noción de alumno según la R.A.E. deriva del latín “*alumnus*, der. de *alĕre* 'alimentar'” y significa persona que recibe enseñanza de un profesor o de la escuela o lugar donde estudia. Es un sujeto pasivo que no tiene la capacidad de enseñar, sino solo de recibir, de tomar lo que otros le pueden dar. Pudo ser el fundamento al cual adhirió el profesor respecto a este sujeto, el cual fue resignificado desde un nuevo lugar.

Según Beillerot (1996) se pudo interpretar con la categoría de *saber teórico* que se encarga de definir algo, que para la profesora fue el descubrimiento de un nuevo término cuyo significado es otro, tal definición condicionó el posicionamiento de la profesora en su propuesta didáctica. Reemplazar la noción de alumno por estudiantes

en formación implicó pensar no solo en los términos sino en los enfoques teóricos que trabajan tal categoría. Un análisis al respecto fue con Ferry (1997) sobre la noción de *formación* que es entendida como una dinámica de desarrollo personal que realiza un sujeto, donde no tiene un fin o meta a donde llegar, sino que el sujeto se forma permanentemente en el ámbito académico y en otros aspectos de la vida del sujeto, otras instituciones, espacios o relaciones con los otros. Este *saber teórico* llevó al profesor a comprender al sujeto desde una nueva mirada, un sujeto que tiene la capacidad de elegir formarse, de allí que sus propuestas implicaron una revisión de estrategias que acompañen a estos sujetos a adquirir su propia forma.

En la tercera cita hubo una transformación subjetiva y personal de la profesora porque le permitió cambiar internamente y reflexionar sobre su comprensión de la vida, y con ello replantearse nuevos objetivos relacionados a su ejercicio profesional. Su aprendizaje fue significativo y profundo a nivel personal porque cambió su mirada respecto a algo específico. Si bien el dato empírico no es rico en detalles se pudo hipotetizar que pudo lograrlo cuando señaló: “poder replantearme otros objetivos y cuestiones” (ENT N° 5). Dejó huellas importantes en la profesora que la ayudaron a transformar su forma de pensar y actuar en la vida, lo que se relacionó con un aporte teórico de Souto (2016) cuando sostiene que la transformación siempre tiene algo de disruptivo, donde hay algo que se conserva, pero también algo que cambia, lo que produce una crisis en la dinámica de desarrollo personal del sujeto. Según Ferry (1997) se agregaría que la formación es un proceso activo donde a partir de la acción y gracias a determinadas condiciones producen en el sujeto algo nuevo en relación a una experiencia anterior. En tal sentido, la reflexión de la profesora se originó en los cambios internos que le provocó su tránsito por el curso, que alteró su forma de pensar y una revisión de como entendía la vida antes y como pudo resignificarla luego de hacer el curso.

## **2. Valoraciones de los/as profesores/as sobre los cursos asistidos**

### **2.1. Valoraciones positivas**

Los/as profesores/as les asignaron un reconocimiento particular a los cursos el cual fue diferente a cada experiencia e influyeron distintos factores tales como la comparación, organización, formación, calidad, gratuidad, arancelamiento, innovación, entre otros. Con eso se construyó una tipología del reconocimiento de los cursos en dos líneas, por un lado, el *atributo positivo* (favorable) y por el otro, el *atributo negativo* (desfavorable); ambas permitieron comprender que la valoración también formó parte,

indirectamente, de los motivos *para y porque* de los/as profesores/as para hacer los cursos, los cuales fueron analizados en el capítulo 1 de esta investigación.

Respecto al primer *atributo positivo* dos profesoras manifestaron:

ENT: lo bueno es que es actualizado el contenido, eso es bueno (...), hay profesionales de Buenos Aires que tienen otra metodología diferente a la de acá, son más prácticos (Entrevista N° 3).

ENT: el propio autor te escribía una clase, incluso con diversos temas. No era solamente lean un texto y ya está, los profes que construían sus clases con aportes de otros también; entonces estaba muy bueno. En relación a eso y cada uno iba construyendo y ninguna eran repetidas, y si tenían como un hilo conductor: las infancias, la historia, todos tocaban un poquito de eso. Las clases eran construidas y como te digo tenían un hilo conductor que también eso ayuda mucho al momento de quedarte sentada y leyendo. (Entrevista N° 4).

Ambas profesoras ponderaron los aspectos académicos, metodológicos y el compromiso profesional asumido de los/as encargados del curso, como también la originalidad de las propuestas pedagógicas. La mirada de los/as profesores/as se dio en el rol de evaluador de los cursos y de sus formadores.

Respecto al primer fragmento se interpretó con la noción de *tradición academicista* que sostienen Diker y Terigi (1997) donde se enfatiza el conocimiento sólido de la materia que se enseña, es decir que la importancia reside en la formación disciplinaria. Esta visión se presentó en el criterio evaluativo de la profesora respecto a los cursos, porque esta tradición otorga primacía a un contenido, el cual es necesario se actualice, e innove permanentemente, de allí que este tema fue de interés para esta perspectiva.

También se agregó otro tipo de tradición docente que pudo estar presente, la *eficientista* que distingue al conocimiento teórico del conocimiento práctico, éste último es una aplicación del primero, desde un lugar de complementariedad y no de mutua relación entre ambos. La practicidad de la que habló la profesora, o que los profesionales “son más prácticos” (ENT N° 3), pudo referirse a la aplicación de la teoría puesta en acción, es decir que son más útiles los cursos porque se pone en ejercicio la teoría, lo cual sirvió de andamiaje. Además, la referencia a la metodología dio cuenta de la forma de trabajo que eligieron los profesionales para el grupo de

aprendizaje del curso, la cual pudo significarse como algo sencillo de trabajar. En este sentido tal categoría surgió de la noción restringida de lo *metodológico* que señala Edelstein (2015, p.79) “como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos”. Así lo entendió la profesora a la metodología usada por los profesionales como otras técnicas poco conocidas y además de haber sido novedoso fue sencillo de trabajar.

Del segundo fragmento se observó la capacidad del/la encargado/a del curso de construir nuevos conocimientos porque pudo integrar, interrelacionar, establecer diálogos entre perspectivas teóricas y avanzar gradualmente en el desarrollo de los temas. Un segundo sentido se relacionó con la innovación pedagógica porque las clases fueron originales y la construcción en cada una estuvo de acuerdo a los avances pedagógicos anteriores. Por último, estuvo presente una mirada sobre los/as docentes encargados/as de los cursos como comprometidos con la enseñanza. Este sujeto se diferenció de otros por sus tareas referidas al desarrollo como lo señaló una profesora: “clase a través de aportes de autores”, que son “docentes jóvenes” y tienen “producción de un tema”. Con los/as encargados/as del curso se estableció otra relación que para alguno/as profesores/as tuvo un efecto relevante en su formación porque los recuerdan. Así lo expresaron las profesoras:

ENT: Ahí si había una interacción muy fuerte con el alumno, se notaba la presencia, es más yo me acuerdo de muchos docentes de ahí, de otros cursos ni siquiera me acuerdo de los docentes que lo dictaron. (Entrevista N° 9).

ENT: Me gustaban las devoluciones, las devoluciones decían los invito, me gustó como lo devolvían, te devolvían de una manera muy cercana. (Entrevista N° 3).

En la relación del encargado/a del curso con la profesora se manifestó el intercambio respecto a la actividad, las devoluciones marcadas por un modo particular de motivar a la profesora a seguir con su proceso formativo. Lo que se interpretó con la noción de feedback (Boud y Malloy 2015) la capacidad de emitir juicio de valor que realiza el sujeto sobre las acciones de los otros. Diversas son las formas de devolver al otro, en la profesora su devolución fue buena, lo señaló: “te devolvían de una manera muy cercana” (ENT N° 3). Esto pudo habilitar los procesos reflexivos en ella por la contención y valoración positiva sobre su proceso de formación.

Esta relación docente-alumno también se marcó por la presencia que en los entornos virtuales adquiere otra forma, diferenciada de la presencia física, que pudo

darse en el intercambio, diálogo, comunicación, formas de entablar una relación amable y respetuosa. En todo proceso formativo se necesita de alguien que contenga, que preste atención a lo que le pasa al profesor/a -estudiante- quien necesitó de esa presencia materializada en palabras y acción de reciprocidad entre sujetos. Lo cual se analizó a partir de la relación pedagógica que según Monetti (2015, p.167) refiere a “la forma en que desempeñan el rol asumido, el lugar que otorgan unos a otros con respecto al saber a enseñar y la valoración que se le asigna a la relación”. Ambos asumieron sus roles y los/as profesores/as valoraron tal relación porque se sintieron escuchados, atendidos, y comprendidos, porque esos sentidos positivos se asientan en el gusto por recibir devoluciones del docente, a partir de una presencia cercana entre sujetos. Tal descripción supuso rasgos que definieron a un/a encargado/a de cursos con modalidad virtual, vistos como sujetos productores de su propio conocimiento y/o enseñanza. Y que sus aportes sirvieron para la revisión de las prácticas de enseñanza de los/as profesores/as cursantes.

Estos sentidos fueron analizados con la perspectiva de la pedagogía de la formación con enfoque clínico, que según Souto (2016) entiende al *sujeto de la formación* que es autor en dos sentidos, por un lado, autor de sí mismo, porque ocupa un lugar dentro del mundo, de pensar y poder expresarse libremente y tiene autoría de su propia escritura de su situación o experiencia profesional. Esta perspectiva le asigna un lugar de protagonismo de su propia historia al sujeto y con ello de su construcción profesional, que en el caso de la profesora fue la creación de las clases que hicieron los/as encargados/as del curso, cuyas lecturas de diversos temas adquirieron el status de *mediadores*, de andamios para su propia elaboración conceptual y práctica. La mirada que tuvieron los/as profesores/as fue ver que “el propio autor te escribía la clase” (ENT N° 4), lo que permitió reflexionar que la escritura implicó saber escuchar o leer a otros, querer comunicar a otros. Tales efectos provocaron las clases escritas por los autores o podría decirse los/as encargados de los cursos. Las clases no se repitieron por los/as encargados/as del curso, dato que fue evaluado por los/as profesores/as como la capacidad de innovar en sus producciones, que fue bien visto quien no repitió. Esto permitió ver a la clase escrita como un organizador del aprendizaje, por tanto, como *mediación* del proceso formativos de los/as profesores/as.

El sujeto como autor de su clase rompió con un modelo de enseñanza transmisiva, y recuperó la mirada de los otros sobre un tema, tuvo apertura y disposición para aprender de otros. Un análisis teórico se dio con Fiscarelli (en



Cerqueira Ribeiro de Souza, 2016) quien sostiene que la comunicación demanda diálogo, genera debate y favorece la implicación de la subjetividad de los sujetos en un crecimiento recíproco. Lo que trató de buscar el/la encargado/a del curso -formador- a partir de la construcción de las clases, fue una comunicación escrita permitiendo el diálogo entre distintos autores, la generación del debate de las posturas epistemológicas, entre otros aspectos. Esto generó efectos positivos en la profesora porque dijo que esas clases: “ayuda mucho al momento de quedarte sentada y leyendo” (ENT N° 5). Se manifestó una actitud comprometida del/la encargado/a del curso porque según la profesora: no da “un texto y ya está” sino que “te escribía una clase, entonces estaba muy bueno”. Esta acción fue valorada de forma positiva por la profesora, donde cada profesor/a se abocó a su construcción pedagógica teniendo en cuenta los avances de otros colegas. La categoría de *compromiso*, según lo sostiene Elías (1981, cit. p. Fuentealba Jara & Imbarack Dagach, 2014) se utiliza para diferenciar a los profesores, por un lado, quienes se entregan y, por otro lado, quienes no muestran preocupación alguna por sus estudiantes. En el caso la encargada del curso entregó su tiempo, espacio, comprensión, lectura y otros aspectos para poder construir algo con sentido para los/as profesores/as cursantes, se ocupó que la enseñanza fuera comprensible en momentos donde el/la profesor/a estaban solos haciendo la lectura. Y pudo ser formativa porque hubo una especie de intercambio dialógico entre temas del desarrollo del curso.

Sumado a esto se agregó la valoración positiva en la dimensión organizativa y pedagógica lo que habló de un trabajo en equipo, con responsabilidad, en atención a la diversidad. Así lo dijo otra profesora:

ENT: si este curso específicamente se organizaba bastante bien porque la plataforma era accesible, el profesor, el PDF con el PowerPoint digamos y además tenía el audio que él iba relatando lo que decía ese PowerPoint, es como si vos cerrarías los ojos en una clase teórica digamos. Estaba muy bueno porque encima el PowerPoint tenía escrito todo o por ahí las cosas que él decía; entonces una vez que pasaba eso uno podía releer, releer, releer y releer y tenía la teoría ahí. (Entrevista N° 9).

Se manifestó la necesidad de tener un horizonte claro para lograr sus aprendizajes, y ese camino señalado lo brindaron las características organizativas de los cursos. Estos sentidos giraron en torno a los recursos visual y audiovisuales usados como apoyo de las clases teóricas, lo que fueron dispositivos tecnológicos de

presentación. La transposición didáctica permitió comprender el contenido tanto escrito como oral, y el audio fue pensado en la diversidad de profesores/as cursantes.

Al respecto, esto pudo ampliarse con otros sentidos de los/as profesores/as cuando dijeron: “tenías bien diferenciado el soporte técnico, ahí si tenías un tutor que él se encargaba de ver como habías avanzado y después tenías el docente que te dictaba el curso” (ENT N° 6). En esto se identificó la conformación del equipo de trabajo del curso, sus roles y funciones, que al estar diferenciados los/as profesores/as tenían claridad a quien debían acudir en cada situación acontecida. A diferencia de otros cursos, los que son con modalidad virtual requieren de un técnico en informática, que se encargue de las dificultades tecnológicas propias del uso de un aula virtual.

## **2.2. Valoraciones negativas**

Respecto al segundo *atributo negativo* se manifestó en relación a la mirada sobre el tutor que tuvo en una experiencia una profesora. Si bien existió un tutor cuya tarea consistió en acompañar las trayectorias de los/as profesores/as, se planteó el interrogante sobre cómo se realiza un acompañamiento con modalidad virtual, en qué consiste el rol de un tutor virtual. Si bien no existen mayores detalles del dato empírico, se podrían señalar aspectos que remiten a esta función tutorial según perspectivas teóricas. Tal como sostiene Anijovich (2015) sobre el *profesor tutor* que relaciona las situaciones y problemas del mundo que afectan al estudiante, su responsabilidad es potenciar el aprendizaje del alumno atendiendo la dimensión cognitiva y emocional. En los espacios de tutorías individuales el tutor trabaja sobre la resignificación de los sentidos y procesos de los aprendizajes, lo cual no fue ponderado por este tutor porque otra profesora sostuvo: “comunicarme con el tutor me generaba tensión porque eran tan estricto que yo decía si le pregunto algo... y sentía hasta terror si entraba un minuto... no ¡eran muy estrictos! Demasiado estrictos” (ENT N° 8).

La función tutorial no fue de apoyo y retroalimentación a los trabajos que hicieron los/as profesores/as. Las acciones tutoriales tienen un carácter educativo, con una intencionalidad clara, y está mediado por marcos teóricos que les dan fundamento a tales acciones (Coronado, Boulin, & de Anglat, 2015). En este caso su cualidad impidió que se formara una relación entre tutor-profesor (estudiante), porque provocó efectos persecutorios, de miedo porque señaló la profesora: “fuera estricto” (ENT N° 8) es decir que no admitía excepciones, por ejemplo, ingresar fuera de horario a las clases. Analizado según Souto (2016) se interpretó con la categoría de la *relación continente-contenido* interna, una relación que se establece entre dos sujetos, de

crecimiento que permite tolerar emociones que se presentan al conocer o ante nuevos cambios. En el caso de la profesora no se produjo esta relación porque no hubo otro que contuviera, sino que generó miedos en ella impidiendo depositar sus temores para poder avanzar.

El tutor no pudo encargarse de ver los avances, de los aprendizajes, por no haber logrado entablar una relación armónica y de confianza.

### **2.1.1. El tiempo y la resignificación personal de los/as profesores/as**

En la mayoría de las experiencias de los/as profesores/as hicieron referencia al tiempo en distintos momentos de sus entrevistas, y sirve la aclaración decir que este tema fue tratado en varios capítulos de esta investigación, sin embargo, una vez más fue analizado dado su carácter benéfico que adquirió en los cursos con modalidad virtual. El término tiempo proviene del latín *tempus*, momento, ocasión propicia, estado temporal en un momento determinado, que actualmente según la R.A.E. lo define como magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro, y cuya unidad en el sistema internacional es el segundo. Es decir que refiere a la dimensión histórica, no obstante, fue concebido como algo propio, de cada uno, y que pudieron manejarlo según las propias necesidades. Así lo expresaron las profesoras/as:

ENT: Se puede utilizar el tiempo que tiene cada uno, teniendo rangos de tiempo, obviamente que puedas resolverlo en forma normal, eh...Tiene la posibilidad de hacerlo extensivo, imagino yo también o complementario con otros tipos de perfeccionamiento; te acerca a la utilización de los recursos virtuales como forma de perfeccionarte, cosa que no es masiva, que no se ve siempre; por ahí también quizás está la complejidad o la falta de costumbre. (Entrevista N° 2).

ENT: Vos podés hacerlo en el momento que tengas tiempo en el día, por lo menos los cursos que yo elegí hacerlos son muy buenos. (Entrevista N° 8).

El tiempo fue resignificado por cada sujeto, por la necesidad de tener algo propio y por lo cual no fue el mismo para otro sujeto. Es algo propio de la formación con modalidad virtual y el cual regresa en forma de avances académicos, posibilidad de ampliar el perfeccionamiento docente, entre otras. En ambos fragmentos se valoró

el tiempo usado en la virtualidad porque permitió hacer distintos cursos en simultaneidad, es decir aquí se rompió la dicotomía de tiempo-espacio porque los/as profesores/as dijeron usar: un *tiempo diferenciado* en “rangos”, “extensivo”, o “complementario”, “momento del día”. Un tiempo del dinamismo, donde fue posible desvincular lo temporal con lo espacial pues “dan la posibilidad de aprender sin ir al lugar digamos” (ENT N° 8). Se manifestó la noción de un sujeto que se trasladó de un lado al otro como producto de la utilización que hizo del tiempo, que por la necesidad de obtener mayor capital cultural e institucionalizado provocó que se mueva en un nuevo mundo, virtual, para resolver sus necesidades “en forma normal”, según sostuvo una profesora.

Hacer cursos con modalidad virtual implicaron otros beneficios, además del formativo en un tema específico. Conocer el entorno virtual y sus distintos recursos como un *extra formativo*, categoría construida sobre la ganancia adicional obtenida por los sujetos luego de haber realizado un curso con modalidad virtual. Porque los sujetos de alguna forma estuvieron obligados a moverse dentro de un aula virtual, desconocida y la cual necesitó de otros conocimientos para su ingreso, permanencia y egreso de la misma.

Se observó la noción de *perfeccionamiento* que adquirió sentido para el/la profesor/a como capacitación o cursos que se dirigen a capacitar, lo cual puede analizarse teóricamente según Serra (2004) como una concepción que señala la formación como *aggiornamento*, actualización de los contenidos o adquisición otros nuevos. Esa forma de perfeccionarse se apoyó en esta perspectiva teórica, lo que hace que el/la profesor/a consideró que aprendió otros nuevos conocimientos en el marco de la formación con modalidad virtual.

Otra valoración del curso en relación al tiempo se resignificó como poco grata para los/as profesores/as porque dijeron: “llevó mucho tiempo”. Este tipo de cursos, implicó esfuerzos y sacrificios por sostener el cursado porque no fueron fáciles. Ese tiempo se dio en cuanto a las tareas para aprobar como también los nuevos conocimientos de un entorno virtual. Lo manifestaron de esta manera:

ENT: lo malo es que por ahí dedicas todo tu tiempo libre a eso, porque te lleva tiempo hacerlo, son gratis, y por el hecho de ser gratis no son ... no es que lo vas aprobar así nomás, tenés que esforzarte para aprobarlo. (Entrevista N° 3).

ENT: La soledad es como que te lleva...el sedentarismo también porque tenés que estar mucho tiempo sentada o trasnochada. (Entrevista N° 5).

En el primer fragmento se manifestó una contracara del *tiempo* asociado a la privación de otros goces y/disfrutes como el tiempo libre, utilizado para la formación permanente con modalidad virtual. Fue complicado hacer el curso, que por su carácter de gratuidad no era para cualquiera sino para quien cedía su tiempo para esforzarse hasta aprobar. Los cursos gratuitos fueron exigentes, difíciles y se aprobó con sacrificio, ofrendando el tiempo a cambio de una aprobación.

Desde una pedagogía de la formación ese tiempo es lo que le permitió al sujeto formarse, transformarse y replegar sus propios sentidos sobre sus saberes adquiridos. El cursado con modalidad virtual se resignificó por los/as profesores/as como “agotadora”, “absorbente”, que no le permitía hacer actividades simultáneas al profesor/a, así lo señalaron: “esos cursos son muy intensivos, (...) hacía ese curso y hacía pocas actividades digamos, porque el curso me demandaba mucha actividad práctica y mi idea aprobar el curso para que me den la certificación” (ENT N° 9).

El tiempo invertido fue para los trabajos prácticos, visto como la ecuación entre mayor práctica igual a mayor aprendizaje obtenido por la profesora. Se enfatizó la parte práctica en las propuestas académicas. Si bien el dato empírico es acotado se puede hipotetizar que la demanda de actividades no generó efectos formativos para la profesora, porque su interés principal estuvo en obtener la certificación.

En las propuestas de cursos con modalidad virtual se enfatizó el abordaje de la *práctica* como si fuera dependiente de la teoría, lo cual difiere al posicionamiento que se tiene en esta investigación, que adhiere a la noción de *praxis*, entendiendo que la relación entre teoría y práctica se da a través de la comprensión y la puesta en acción de principios éticos como procesos constitutivos de la relación entre el conocimiento y la acción (Steiman, 2018). Es decir que en tal relación se produce una *dialéctica* y retroalimentación permanente donde teoría y práctica no estarían en caminos separados, sino en un proceso continuo de interrelación y diálogo constante.

### **2.1.2. Los recursos didácticos para el aprendizaje de los/as profesores/as**

La bibliografía, materiales, textos y otros documentos fueron parte de los andamios para el aprendizaje, los que fueron vistos como favorable en estos cursos. Algunos se vieron atraídos por toda la propuesta formativa y otros pensaron en qué

podían extraer del cursado, valorando los recursos didácticos que usaron los/as docentes encargados. Así lo expresaron:

ENT: realmente todos los textos y bibliografía con la que nos manejábamos ¡me encantó! Me dio otro cuarto de giro a mis conocimientos; esto de la inclusión, de las diferencias que hay entre la integración y la inclusión. (Entrevista N° 5).

ENT: Yo ya no hago otro curso, sino el que a mí me interesa nada más por eso acepto estos cursos, porque te dejan materiales, además esos materiales son andamiados por los tutores que están preparados para colaborar con tu lectura y tu escritura. (Entrevista N° 3).

ENT: Nos ayudó a profundizar, nos daba muchísima bibliografía latinoamericana, nos permitió agudizar un poco más la mirada en las gestiones institucionales, a mí me favoreció muchísimo. (Entrevista N° 6).

En el primer fragmento se trató de un sentido transformativo de la profesora porque las lecturas teóricas le permitieron cambiar la mirada respecto a la inclusión, lo cual sirvió para pensar en sus clases al tener que abordar el tema desde un nuevo “giro a sus conocimientos” (ENT N° 5). La bibliografía se planteó desde un nuevo paradigma respecto de la educación inclusiva, que fue un tema transversal que atraviesa las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as que enseñan en educación superior no universitaria. Esto según constituyó un nuevo tema de la agenda didáctica que postula Litwin (2008) quien entiende a los temas de análisis de la didáctica abordados en estudios e investigaciones diversas de distintas disciplinas. En la actualidad la *inclusión* constituye un tema interesante a debatir, cuestionar y crear nuevos sentidos que aborden la dimensión didáctica y pedagógicas para el ejercicio de la práctica de enseñanza. De ahí que entre las temáticas ofrecidas fue un tema que eligieron los/as profesores/as para conocer y comparar lo que sabían con los nuevos conocimientos a adquirir.

En la segunda cita se identificó un reconocimiento de formación al tutor, sea en lo teórico o metodológico. En ambos casos fue el acompañamiento en los procesos de aprendizaje, es decir que un tutor no es cualquier sujeto sino aquel que tenga capacidad de ayudar en la comprensión lectora o en la organización para escribir. Lo que se interpretó con la noción de *andamiaje* de Bruner (cit. p. Delmastro 2008) la cual

trata sobre una estructura provisional del docente o de otros sujetos que se usa de apoyo al estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes. El andamio se retira cuando el estudiante es capaz de realizar sus procesos de forma independiente.

Los andamios que se les presentaron a las profesoras permitieron apoyar y acompañar los aprendizajes logrados, andamios que hicieron los/as encargados/as del curso y que fueron valorados por las profesoras así: “son andamiados por los tutores que están preparados para colaborar con tu lectura y tu escritura” (ENT N° 3), que les permitieron “agudizar un poco más la mirada” (ENT N° 6). Es decir que los tutores fueron un apoyo o guía de las profesoras para construir sus propios conocimientos y realizar las actividades como parte del proceso formativo.

Los tres fragmentos hicieron hincapié en los textos, bibliografía, material de lectura, es decir los *soportes para la formación y el aprendizaje* porque fueron los medios que sostuvieron la formación personal de los sujetos, y de los saberes aprendidos para su ejercicio docente. Se valoró el conocimiento materializado en las publicaciones científicas, académicas de autores, lo cual dio fundamentos a sus decisiones pedagógicas apoyados sobre este material legitimado científicamente. Tales documentos son conocidos como *recursos didácticos* que según Steiman (2018) se utilizan como un apoyo de la enseñanza cuyo objetivo es la promoción de situaciones de aprendizaje. El aspecto bibliográfico del curso (parte de la programación didáctica) despertó un interés particular en los/as profesores/as porque hablaron de la cita de los textos científicos trabajados a partir de investigaciones que construyó una guía que sostuvo de forma conceptual el desarrollo del contenido.

Los cursos fueron valorados por las fortalezas identificadas en los recursos, modos de interacción con otros participantes, y respecto al especialista en el tema que se hizo cargo del curso con cierta predisposición y/o preparación para el trabajo virtual. Así lo sostuvo una profesora:

ENT: tienen mucha amplitud de posibilidades en recursos, temas, interacción, por ahí yo imagino que podés buscar la participación de una autoridad en determinada temática sin comprometerlo en tener que trasladarse, sin comprometerlo en tener que ocupar su tiempo puede cargar un video, puede cargar un tutorial, puede cargar un audio de clase y lo tenés disponible, eh... (Entrevista N° 1).

De esta cita se infiere que la profesora consideró viable este tipo de propuestas y pensó que la implicancia de quien se asumió como “autoridad” (ENT N° 1), formador

o docente encargado del curso como un sujeto que tiene capacidad del manejo de cuestiones instrumentales. Se manifestó una mirada técnica de la “autoridad” que podría referirse al formador/a del curso conocido también como capacitador/a, quien realiza actividades de tipo instrumentales, perspectiva opuesta al planteo en esta investigación en cuanto que el *formador* tiene ciertas tareas por desarrollar, tales como saber organizar, analizar el entorno o contexto, diseñar un dispositivo, construir un plan pedagógico, formar con seriedad, evaluar, capitalizar lo aprendido, difundirlo y sistematizarlo (Beillerot, 1996).

En los sentidos de la profesora no se presentaron las características de un/a formador/a, sino las de tipo instrumentales, asociadas a un *saber práctico* que según Beillerot (1996), provienen de la acción del sujeto, pero tiene cierto alcance teórico, porque son pensadas y organizadas con fines específicos. Acciones como la participación de una autoridad en un curso, encargarse de “cargar un video”, “cargar un tutorial”, “cargar un audio de clase”, es decir que aparentan ser simples acciones que pudieron hacerse de forma colectiva, lo cual supone que no implicaron otros saberes de orden cognitivo que impliquen mayores desafíos e implicancia del sujeto que lo hizo.

### **2.1.3. Sobre la gratuidad y el arancelamiento de los cursos con modalidad virtual**

De las experiencias de los/as profesores/as surgieron dos tipos de visiones respecto al aspecto costo de los cursos, un grupo valoró los gratuitos caracterizados como exigentes, parte de políticas de formación continua, cuya institución oferente corresponde a INFOD<sup>29</sup>, el segundo grupo sostuvo que las propuestas aranceladas fueron de mayor calidad académica y reconocimiento social, representado por FLACSO<sup>30</sup>. Ambas aparecieron como las dos (2) instituciones más recurrentes elegidas por ellos/as. Tal diferencia lo sostuvo una profesora así:

ENT: Los del INFOD eran así y no pagabas nada eran gratuitos, hay que admitirlo. Hoy FLACSO me parece que están arriba de los 7 mil las cuotas y demás, pero me parece que esa era la debilidad. Bueno son elecciones también, hay muy pocos que eran gratis en ese momento, bueno los del INFOD eran el boom, pero después... esa es la debilidad. Hoy pagarlos está complicado, un sueldo de maestra, por ejemplo, no te alcanza. (Entrevista N° 4).

---

<sup>29</sup> Instituto Nacional de Formación Docente

<sup>30</sup> Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales



Se observó un aspecto positivo de una propuesta académica por su carácter de gratuidad, lo que implicó que la formación tuvo mayor alcance, permitiendo a los/as profesores/as hacer cursos a través de una plataforma virtual. Las propuestas compitieron respecto a este aspecto, si bien no hablaron de la formación brindada, el énfasis estuvo en lo gratuito y en las condiciones materiales de los/as profesores/as que no fue la misma. Los cursos arancelados son costosos y que no todos los/as profesores/as tuvieran ese monto para pagar.

Los destinatarios son distintos según las instituciones oferentes, quienes son docentes de grado (o niveles de educación obligatorios, inicial, primario y secundario) tuvieron la posibilidad de hacer cursos ofrecidos por el INFOD. En esa elección el capital económico del profesor/a fue condicionante para iniciar y continuar su formación permanente en cualquier área de conocimiento. Lo que se analizó desde el enfoque sociológico de Bourdieu (1998 en Bonnewitz, 2006) respecto al *capital económico* compuesto por distintos factores de producción, el propio trabajo y el ingreso o bienes materiales disponibles. Para los/as profesores/as fue un factor determinante, algunos dadas sus condiciones materiales de ingreso monetario pudieron invertir en su formación privada, en cambio otros por su situación de precarización laboral no pudieron darse esa posibilidad formativa y optaron por acceder a los que estaban en auge de crecimiento, como fueron los del INFOD.

Se manifestó la autoexigencia del sujeto en los cursos gratuitos por acreditar, lo que implicó hacer esfuerzos, sacrificios para alcanzar los conocimientos y finalmente aprobar. Así lo expresó una profesora:

ENT: lo malo es que por ahí dedicas todo tu tiempo libre a eso, porque te lleva tiempo hacerlo, son gratis, y por el hecho de ser gratis no son ... no es que lo vas aprobar así nomás, tenés que esforzarte para aprobarlo. (Entrevista N° 3).

La gratuidad se tradujo en una cadena de asociación *gratuito/ demandante de tiempo/ desgaste personal*, que pudieron darse respecto al desarrollo de múltiples tareas como forma de evidenciar el aprendizaje y con ello la aprobación. La gratuidad de los cursos implicó para los sujetos hacer sacrificios, son difíciles, exige de una cuota extra de trabajo según lo dijo la profesora. Un profesor señaló “cuando empezaron las propuestas en Nuestra Escuela y que eran totalmente gratuitas” (ENT N° 7), cuando fue la inscripción “la ponen un día al otro día ya se llenó el cupo o sea me parece que la demanda del curso es muy alta, porque son cursos gratuitos” (ENT N° 7).

Los/as profesores/as tuvieron como primer criterio de selección de cursos aquellos que eran gratuitos, sin conocer el tema en cuestión, la trayectoria del formador, los abordajes teóricos y metodológicos, etc. No se resignificó desde el carácter formativo, sino desde la necesidad de credencial que permitió con ello ascender en la carrera docente.

En estas citas el condicionante en la experiencia de los/as profesores/as fue el tiempo y el espacio, que a partir de la modernidad se volvió mutable y dinámico (Bauman, 2002), puesto que la característica de su instantaneidad hace cambiar la manera en que se vive ateniendo a sus necesidades, de allí que su tiempo libre, aquella región autónoma de lo cotidiano, del trabajo; se vio ausente por la exigencia del curso. Esto resignificó el lugar que ocupó el/la profesor/a y su formación, que estuvieron ausentes en las diferentes condiciones para formarse, desconociendo lo que Ferry (1997) plantea como necesario la alternancia de la formación, la vinculación de la relación espacio-tiempo, teoría-práctica que son necesarios para el proceso formativo del sujeto.

En tanto los cursos rentados fueron reconocidos como caros, destinado para quien tiene una mejor situación económica y elegidos por su calidad. De esta manera lo sostuvieron el/la profesor/a:

ENT: Si bien vos pagas el curso y no te salen baratos, pero bueno sabes que es algo de calidad, de ahí yo saque, me enseñaron un montón de herramientas, o páginas web que ni siquiera conocía a donde poder ir a buscar información, muchos recursos, o a diseñar, digamos que... varias ideas que vos también las podés ir adaptando, ah puedo hacer esto a partir de acá. (Entrevista N° 1).

ENT: No son propuestas baratas, pero te sale más barato que pagarte un pasaje de avión o un pasaje en colectivo, no de avión. (Entrevista N° 7).

En ambos casos el pago por el curso fue visto como una inversión que tuvo beneficio en la calidad de la formación, lo que se interpretó como la cualidad del curso basado en su excelencia de la enseñanza, porque aprendieron herramientas y otros recursos para recrear sus prácticas pedagógicas. Se manifestó otra idea de beneficio sobre las propuestas aranceladas que evitó otros desgastes personales como el tiempo y economía para gastos extra que implicaría asistir a cursos de otros lugares. Esto se interpretó con la noción de *calidad social formativa* donde le concierne "al

formador, como mediador del proceso formativo, valorar cuestiones relativas a cómo reflexionar mejor, como adoptar actitudes metacognitivas, pensar sobre su propio pensamiento, hacer que lo que se aprenda tenga sentido y esté articulado a la práctica ética social que le dio origen” (Cerqueira Ribeiro de Souza, 2016 p.3).

Por tales razones los/as profesores/as dijeron que la enseñanza fue múltiple, innovadora, de apertura a volver a pensar en sus prácticas pedagógicas. Sobresalió una institución oferente de los cursos pagos reconocida y valorada positivamente lo decían en estos términos: “parece que estoy vendiendo la FLACSO, pero me parecen super serios, re organizados y muy buenos realmente, “sabes que es algo de calidad”. Los/as profesores/as que eligieron FLACSO, lo hicieron por su capital económico y porque en general provienen de un sector ligado a la academia; tanto profesores, intelectuales e investigadores, que hacen una elección en el sentido de calidad de los cursos de formación.

### **3. Estrategias de acción de los/as profesores/as en cursos con modalidad virtual.**

#### **3.1. Estrategias de acción previstas por los/as profesores/as en el cursado**

Las condiciones personales de conectividad, tiempo, capital económico, conocimientos básicos tecnológicos, entre otros, son relevantes para hacer estos cursos en modalidad virtual, sin embargo, se presentaron imprevistos que obligaron a los/as profesores/as a utilizar estrategias para continuar con su formación lo que implicó romper el desafío por estar, ingresar para cumplir, presentar la actividad al inicio del curso. Esto lo dijo un profesor:

ENT: las primeras partes cumplía, como sea entraba y mandaba lo que ellos necesitaban. Cuando ya fue avanzando y cuando te agarraban otros momentos que es mi tarea, ya me empecé a demorar, a quedar atrás con la presentación de fechas. (Entrevista N° 2).

Hubo un empuje personal por hacer hasta lo imposible para no dejar de cumplir, lo cual permitió inferir que estuvo ausente la finalidad formativa del curso, porque se desconoció que se aprendió de esa acción, solo se realizó tal vez a los fines de buscar una acreditación futura. Esta estrategia de presentar “como sea”, según lo sostuvo una profesora no pudo sostenerse por mucho tiempo por la demanda de tareas que se acumularon y ese envío u obligación de presentar necesitó de otros procesos cognitivos que necesitaban más tiempo para su apropiación significativa.

Esto se relacionó con el fenómeno de *ausencia de implicación al curso/a la actividad*, quiere decir que sintió que lo que hacía era para un otro, en cambio otras sí eran: “mi tarea” (ENT N° 2) su actitud cotidiana. Subyace que la responsabilidad asumida fue débil y pasajera, porque no hubo una implicancia puesta en la acción.

La interpretación se hizo de la relación del sujeto con el objeto del curso, las actividades y evaluaciones. El enfoque clínico según Soledad Manrique, Di Matteo & Sánchez Troussel (2016, p.8) entienden a la *implicación* como “el conjunto de relaciones, vínculo particular y absolutamente inevitable que entablan en el proceso de conocimiento, el investigador y el objeto de investigación, sea un sujeto individual, colectivo o social”. Tales relaciones entre sujeto y objeto no se construyeron por eso cuando se le presentaron tareas propias de su desempeño profesional dejó de lado el curso y se demoró en las presentaciones. Aquí cabe interrogar *qué lugar tienen los que solicitaban las actividades, formadores, docentes o tutores del curso en el proceso formativo de los/as profesores/as, qué características tendrían que tener las actividades para que el sujeto sienta implicación en lo que hace*.

Otra estrategia fue la relación entre sujeto y objeto de conocimiento tecnológico que al ser positiva promovió el interés de la profesora de ampliar su conocimiento. Por eso algunos se adaptaron con rapidez a manejar dispositivos tal como la computadora con distintos fines pero que contribuyeron a su formación. El aprendizaje se dio por iniciativa personal del sujeto, por un deseo y necesidad pedagógica de conocer. Así lo dijeron las profesoras:

ENT: si, si porque era lo básico, además yo siempre fui curiosa en el tema de la computadora, lo que es computación así que, hay muchas cosas que fue autoaprendizaje porque yo tenía la curiosidad y la necesidad, entonces...por eso también me... por eso capaz que lo pude hacer. (Entrevista N° 3).

ENT: si, porque... digamos me organizaba para leer, una vez a la semana descargaba los textos, si eran muy extensos los leía aparte. Pero después el tiempo me alcanzaba y tenías esto de que sabías que toda la semana había clase nueva, si ya te dejabas pasar bueno... (Entrevista N° 4).

Hubo una preparación previa de la profesora para formarse en el uso de las tecnologías, una autodidacta porque se preparó sola en el tema, cuyo aprendizaje tuvo efectos positivos para su desarrollo profesional porque le permitió saber lo básico del

tema y con ello hacer un curso en modalidad virtual. Si bien no describe que aspectos de lo que llamó “computación” aprendió, se puede suponer que fueron conocimientos de índole tecnológicos.

La forma de autoaprender se analizó con la *autorregulación del aprendizaje*, aquel proceso por el cual “el estudiante monitorea y regula su cognición, motivación y conducta con la intención de alcanzar las metas que ha fijado para su aprendizaje, siempre a partir de las características cambiantes del contexto” (Lion, 2020, p.40). Su intención fue conocer lo básico, posiblemente el uso del Microsoft (Word, powerpoint, Excel) que suelen usarse para el trabajo docente y para la formación profesional, en cuanto son herramientas que permiten el procesamiento de textos e información que se diseñan para crear documentos de una mejor calidad profesional. Así se convirtió en la dueña de sus propios aprendizajes, se formó en lo tecnológico porque pensó que necesitaba hacerlo, para luego implementar en su práctica pedagógica con sus estudiantes.

### **3.2. Estrategias de acción imprevistas surgidas en la inmediatez de la situación**

El acceso a internet tiene un costo de acuerdo al servicio que presta, puede variar según la necesidad del cliente por adquirir más megas para navegar, lo cual es un extra más que tuvo que tener el/la profesor/a para formarse en los cursos con modalidad virtual. En caso de no tenerlo se valieron de ciertas tácticas, por ejemplo, utilizar lugares que tuvieran acceso. Así lo señaló un profesor:

ENT: La cuestión de los costos de servicios también imagino que se transforman en otro condicionante, cortar la opción de recepción de datos te ahorras los márgenes que te otorgan las empresas, “entre comillas” gastar en escuchar un video o descargar un archivo pesado, decidí hacerlo en otros tiempos, en otros lugares cuando estas conectado. (Entrevista N° 2).

Se observó una elección por usar el servicio para formarse y aprovechar los momentos de acceso a internet, lo cual se usó como estrategia “administrar los gastos del servicio móvil” (ENT N° 2), cuando consideró que urgía ingresar al curso, pero cuando vio que la actividad implicaba otros gastos como la descarga de un video o archivo prefirió hacerlo cuando tuvo wifi. Desde la perspectiva sociológica de Bourdieu (en Wilkis 2004) la noción de estrategia señala los agentes o sujetos que realizan acciones de forma coherente de acuerdo a objetivos predefinidos, lo que también podría referir a un tipo de estrategia que la denomina *estrategia de inversión*

*económica* “orientada a la perpetuación o el aumento de capital en sus diferentes tipos” (Bonnewitz, 2006, p.59). Cortar los datos y optar por usar para lo necesario fue una estrategia que permitió ampliar el capital económico de acceso a internet y usarlo para su propia formación y tal vez no para recreación u otros usos.

Otra de las estrategias utilizadas por los/as profesores/as fue *organizar el modo para cursar* porque sirvió como un medio para avanzar con la formación. Hacer cursos con modalidad virtual implicó crear ciertas estrategias de acción para terminar en tiempo y forma según lo propone cada curso. Lo manifestaron así:

ENT: yo trabajo todo el día y por ahí me costaba mucho...todos los días yo entraba a la página y *veía qué había de nuevo*. (Entrevista N° 5).

El tiempo personal fue estrecho en la vida de estos profesores/as, por eso optaron por hacer una planificación previa para ver en qué momentos dar cada paso y continuar su cursada. El ingreso diario de la profesora fue por la búsqueda de alguna devolución sobre la actividad enviada, de ahí que dijo: “todos los días tenía que entrar a mi correo y ver que me habían mandado, o leer, leer bastante, poder hacer los prácticos porque nos daban en cada módulo” (ENT N° 5). La adaptación a cursar con modalidad virtual implicó el hábito de ingresar al correo y revisar mensajes.

Se observó que no todos los mensajes estaban predeterminados en el programa del curso, por eso aparecieron como mensajes nuevos con posibles devoluciones, sugerencias de lectura u nuevos trabajos prácticos. Los/as profesores/as desconocían el programa del curso, de ahí esa incertidumbre e ingresar al aula por las dudas encontraban algo nuevo. Ingresar al aula para ver si había algo nuevo significó “estar al tanto”, “estar vigilante a” los posibles mensajes nuevos que hayan ingresado al aula lo que es propio de lo indeterminado de la enseñanza y complejo de la práctica.

#### **4. Recapitulación**

En conclusión, en este capítulo se analizaron las categorías de experiencia-acontecimiento de Greco (2008) que es de un sujeto en su propio proceso de construcción, que está expuesto al propio devenir, al acontecer de los hechos.

Las/los profesores/as investigados manifestaron aprendizajes de tipo instrumentales dado por las diversas competencias digitales adquiridas, o aspectos de la metodología del cursado, que fueron instalados en las prácticas por la

experimentación, lo cual no fue transformador para el/la profesor/a porque no dejó efectos perdurables en ellos. Pero también se presentaron aprendizajes con efectos formativos (Ferry, 1997) para los/as profesores/as porque recrearon sus conocimientos previos, cambiando sus paradigmas y formas de interpretar la realidad cotidiana y a los sujetos. La escritura fue otro aprendizaje significativo porque le permitió repensarse en relación a los otros, por la preocupación de cómo transmitir sus ideas, tanto desde la sintaxis como desde el significado en cada contexto del sujeto. El saber teórico (Beillerot, 1996) fue valorado como un saber que promovió nuevas comprensiones teóricas sobre el sujeto adulto.

Lo que se tradujo en la transferencia docente como producto de la relación de tiempo y espacio de la formación reorganizadas las acciones desde un sentido creativo en las prácticas pedagógicas. El traslado implicó cambios, transformaciones y rupturas de los/as profesores/as lo que permitió sostener que hubo formación de forma consciente y reflexiva sobre lo que aportó a su desarrollo profesional.

Se construyeron las categorías de atributo positivo y atributo negativo de los cursos al valor asignado por los/as profesores/as que estuvieron relacionados con los motivos porque y los motivos para de ellos/as para hacer los cursos.

Se presentaron dos tradiciones docentes, por un lado, un grupo de profesoras señaló la tradición academicista y, por otro lado, otros/as manifestaron la tradición eficientista (Diker y Terigi, 1997) para mostrar el énfasis puesto en lo teórico que sostuvieron encargados/as del curso, por la primacía del conocimiento que debían manejar los/as profesores/as. En cuanto a la segunda tradición se enfatizó en la valoración del conocimiento práctico de algunos cursos, como una aplicación de la teoría a la práctica como algo sencillo de trabajar.

Se presentó la categoría de sujeto de la formación (Souto, 2016) del sujeto autor de su propia escritura cuando los/as encargados/as de los cursos escribieron las clases de forma consciente y pensada convirtiendo en mediaciones (Ferry, 1997) para los/as profesores/as en sus procesos formativos. Esto se relacionó con el compromiso (Fuentealba Jara & Imbarack Dagach, 2014) docente con capacidad de entrega y preocupación por el estudiante, que manifestaron los/as encargados/as del curso en las clases construidas.

La función tutorial (Coronado, Boulin, & de Anglat, 2015) se resignificó en dos sentidos, uno desde lo negativo porque no estuvo presente porque generó angustias y preocupación y no una relación continente-contenido (Souto, 2016) que promueve la

contención emotiva para otro que tiene alguna dificultad sea afectiva o cognitiva. en cuanto a lo positivo, se vio la presencia de un tutor con capacidad de andamiar, que apoyó los aprendizajes de los/as profesores/as. En cambio, si se presentó un feedback (Boud y Malloy 2015) valorado como positivo porque se presentó desde una cercanía con la profesora, lo que generó cambios reflexivos en ella.

El capital económico (Bourdieu, cit. p. Bonnewitz, 2006) se destacó en la capacidad de adquisición de los sujetos por tal capital para acceder en distintos lugares y momentos a internet, a la vez fue un factor condicionante para realizar cursos arancelados, que no todos pudieron acceder debido al costo elevado, por eso algunos pusieron como primera opción los cursos gratuitos. Una categoría que devino de esto fue la calidad social formativa (Cerqueira Ribeiro de Souza, 2016) atribuida a los/as encargados/as de los cursos arancelados por su buena enseñanza de apertura.

La noción de autorregulación del aprendizaje (Lion, 2020) permitió comprender cómo se produjo en los/as profesores/as sus aprendizajes, cómo aprendieron a regular su cognición, sus tiempos, motivación para avanzar con el cursado.



## CAPÍTULO 6

### LA EVALUACIÓN DE LOS/AS PROFESORES A LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN PERMANENTE EN ENTORNOS VIRTUALES

Las múltiples experiencias que transitaron los/as profesores/as de Nivel Superior fueron resignificadas a partir de criterios que permitieron emitir juicios valorativos sobre las ofertas formativas recibidas por las diversas instituciones oferentes. La mayoría de las propuestas tienen instancias de evaluación a los asistentes/ cursantes/ estudiantes y/o participantes, propias para el sistema de acreditación del curso. Una forma de revisar las propuestas sobre sus alcances y limitaciones fue a través de instancias de evaluación a los docentes/ encargados / tutores de cursos, que no todos la realizaron.

Cada profesor/a pudo identificar debilidades de las ofertas en cursos con modalidad virtual y fortalezas desde su experiencia, lo que sirvió de insumo para su revisión atendiendo a distintas demandas de los/as destinatarios/as. Las ofertas formativas necesitaron de saberes previos de los sujetos tales como el aprendizaje instrumental de los recursos tecnológicos, manejo de computadora, aula virtual, programas informáticos, plantillas de presentación, etc. Se movieron en un espacio no físico, situación que implicó conocer previamente el entorno para moverse con fluidez y sin mayores esfuerzos.

#### 1. Debilidades de los cursos

Señalaron distintos aspectos débiles de las propuestas formativas que se reagruparon bajo la clasificación de debilidades, tales como 1- *debilidad sobre la enseñanza de lo tecnológico*, 2- *debilidad de la interacción personal*, 3- *debilidad por la rigidez del aula virtual* y 4- *debilidad por la invasión del tiempo libre*. Esta clasificación permitió conocer las limitaciones de las propuestas en relación a la visión de los/as profesores/as quienes pensaron que había cosas que se podían prever para este tipo de ofertas virtuales.

##### 1.1. La enseñanza de lo tecnológico

La ausencia de una etapa introductoria para los/as profesores/as acerca el conocimiento indispensable para moverse en el aula virtual tales como el uso de correo electrónico, la habilitación de cuenta en el aula virtual, las herramientas digitales, etc. Todo ello fue un denominador común que tenían que manejar los/as profesores/as cursantes para acortar las brechas tecnológicas entre los sujetos y

contribuir a una llegada a buen puerto de aprendizajes y saberes. Esta necesidad fue sentida por los/as profesores/as, así lo señalaron:

ENT: A ver yo creo que accedo normalmente y me manejo medianamente bien, utilizando todos estos recursos, conozco que la mayoría de muchos docentes que dicen no, no; no hago porque lo clásico es: “estoy peleado con la tecnología y no me acerco para nada”. He conocido a muchos que no lo quieren hacer por ese miedo o temor de chocar con recursos totalmente distintos a lo que ellos normalmente usan en su vida diaria, quizás sea eso. (Entrevista N° 2).

ENT: en estos cursos vos tenés que saber algo de cómo usar los recursos, sino fuiste porque si no sabes cómo entrar al aula, cómo ingresar a un foro, o cómo presentar alguna actividad es difícil, imposible que avances por más que leas el material. No tuve problemas porque sabía cómo hacerlo, porque en el curso te dan la bienvenida y empiezan, no te preguntan sabe ingresar al aula o no hay una preparación en eso. (Entrevista N° 10).

ENT: (...) yo creo que dan por sentado que uno maneja la plataforma virtual. (Entrevista N° 6).

Se observó que los/as profesores/as se autoevaluaron positivamente como estudiante porque fueron capaces de usar los recursos disponibles del aula, pero al mismo tiempo evaluaron a sus pares profesores y/o colegas que mostraban resistencia a usar las tecnologías y no aceptar este tipo de ofertas formativas con modalidad virtual por sus miedos a enfrentarse a algo distinto o simplemente no querían aprender algo nuevo. Esto se analizó con la *tecnofobia* que según Lion (2006, p.6) entiende como la aversión, el rechazo a las nuevas tecnologías, donde “se ocultan el hecho de que la propia opción tecnológica es una opción social, que la dimensión social es constitutiva del hecho científico y tecnológico”. Un grupo de personas que rechazan o presentan una postura dicotómica de las tecnologías respecto a la sociedad y la cultura. Un profesor manifestó que entre sus representaciones sobre sus colegas vio una actitud de rechazo, o enfrentamiento, es decir un posicionamiento de *tecnofobia* de ahí que según el profesor dijo: “He conocido a muchos que no lo quieren hacer por ese miedo o temor de chocar con recursos totalmente distintos a lo que ellos normalmente usan en su vida diaria, quizás sea eso. (ENT N° 2).

Las ofertas con modalidad virtual se dirigen a un público selecto, es decir quienes tienen una relación amigable con las tecnologías. Quienes no la tenían o se pelearon cuando intentaron acercarse, ello impidió el éxito para la adquisición de nuevos aprendizajes. El “tener miedo o temor de chocar con recursos distintos” (ENT N° 2) que señaló el profesor, pudo deberse a la movilización que requiere del sujeto en salir de una zona de confort, conocida, hacia otra nueva y desafiante. Esto se analizó con la noción de *habitus* que según Bourdieu 1998 (cit. p. Bonnewitz, 2006) es un “sistema de disposiciones duraderas adquirido por el individuo en el transcurso del proceso de socialización”. Tal *habitus* permitió a los sujetos hacer sus propias lecturas de la realidad y actuar de determinada manera ante la vida, lo que se produjo en el profesor al decir: “manejo medianamente bien los recursos” (ENT N° 2), o como sostuvo una profesora: “sabía cómo hacerlo” (ENT N° 10). La actitud frente a las tecnologías fue positiva al punto de establecer ciertas disposiciones e interiorizar lo nuevo los propios esquemas de pensamiento para moverse con seguridad. Sin embargo, otro grupo de colegas no desarrollaron el proceso de socialización con las tecnologías, porque no se asimilaron aprendizajes a sus saberes previos.

Estas ofertas formativas con modalidad virtual necesitan instancias previas de introducción a las tecnologías a través de la primera socialización con el objeto para los/as profesores/as. Esto permitiría incorporar ciertas actitudes que se transformen en algo perdurable en el tiempo, el *habitus*, lo cual surge como prioritario abordar en estos casos porque una profesora dijo: “sino fuiste (...) es difícil, imposible que avances” (ENT N° 10).

## **1.2. La interacción personal**

Fue resignificado como la importancia de un Otro que escuche, acompañe, sostenga, y devuelva algo al sujeto de la formación. Una forma de actuar desde la reciprocidad, dar y recibir, es lo que señalaron los/as profesores/as que necesitaron en sus experiencias. Lo que se interpretó con la noción de *interacción* que fue analizada en el capítulo 3<sup>31</sup>, sobre la acción recíproca entre los sujetos de forma física. Si bien en los cursos con modalidad virtual la interacción fue diferente, en la reciprocidad de los sujetos mediados por el entorno virtual, esto implicó un nuevo modo de interacción al que se enfrentaron las profesoras, una interacción virtual que no implicó necesariamente interacción pedagógica. Así lo dijeron:

---

<sup>31</sup> 3. CAPÍTULO 3 “Las características de los cursos en EVEA”. 3.1 Propiedades generales de los cursos con modalidad virtual

ENT: una de las debilidades es no mirar a la cara, de no conocerlo físicamente al docente, el que vos trabajas con una pantalla, te individualiza más; es como que no podés hacer integralmente el trabajo con tus compañeros, siempre estás solo. La soledad es como que te lleva al sedentarismo también porque tenés que estar mucho tiempo sentada o trasnochada, y estas cuestiones también, esos son aspectos negativos (Entrevista N° 5).

ENT: en un curso que me pasó yo le escribí millones de mensajes al docente y nunca recibí una respuesta, en cuanto a los contenidos, alguna duda que tenía, ¡nunca recibí una respuesta! Esa es la debilidad que yo creo que algunos docentes piensan que ya subieron todo y que así va funcionar, digamos. (Entrevista N° 9).

En la primera cita la profesora demandó por un encuentro físico entre los sujetos, una sensación de insatisfacción por sentirse en soledad respecto a su relación pedagógica con el/la encargado/a del curso como de los/as compañeros/as, ambos sujetos necesarios en instancias de formación. *Qué lugar ocuparon los sujetos en los procesos de formación de los otros, cómo influyó en la formación el contacto físico entre sujetos, cómo logró el sujeto formarse en soledad.* Esto dio cuenta de la demanda por tener un grupo que hiciera de sostén a su proceso de formación, lo que se pensó desde la noción de *grupos de formación*. Según Souto (1999, p.50) con el “conjunto constituido por personas que se reúnen con el fin de lograr nuevos desarrollos para una función, un rol profesional”, que las profesoras necesitaban tener un grupo donde apoyarse, de intercambio pedagógico y formativo para su desempeño profesional y contención emocional cuando lo necesitaran.

En el segundo fragmento la profesora manifestó malestar ante sus innumerables mensajes de auxilio pedagógico dirigidos al/el encargado/a del curso – docente- No hubo acompañamiento a la profesora, es decir que la relación pedagógica entre el docente y el estudiante no se construyó. Los cursos aparecieron como paquetes subidos una sola vez al espacio virtual, con el supuesto que era suficiente y tendría que funcionar bien. Prevaleció la idea de un sujeto/objeto, ejecutor de actividades, cuando al contrario fue un sujeto con un interés real sobre su proceso formativo, que solicitó atención, que estuvo movilizado por sus dudas e intención de encontrar respuestas pedagógicas.

Lo que se interpretó teóricamente con la noción de *ayudar al aprendizaje virtual*, de Onrubia (2005) quien lo define como el seguimiento del proceso de

aprendizaje del estudiante y ofrecer soportes que requiera en los momentos donde cree que son necesarios. El tiempo corto de respuesta señala dinamismo y genera al estudiante la sensación de bienestar y compañía en su proceso de aprendizaje, según Barberá y Badía (2004). Situación ajena a la experiencia de la profesora, porque esos apoyos no se presentaron, el tiempo de respuesta se agotó y con ello su interés en el contenido. Los sujetos de estas experiencias no lograron formarse porque para que ello se produzca tendrían que haberse modificado algo en ellos, algún cambio, pregunta o reflexión, lo cual se podría haber logrado si las respuestas hubieran llegado a la profesora.

A diferencia de la experiencia anterior aquí una profesora sintió el compromiso del/la encargado/a del curso -docente-, en cuanto al acompañamiento y seguimiento a la formación recibida. Lo expresó así:

ENT: no hay una interacción con el alumno digamos, nadie te preguntó no sé: ¿Qué pasó que no leíste en la semana 2, no la entendiste o la actividad te fue muy difícil resolverla? ¡Cero interacción!, por eso ese curso que yo te digo que era re caro, era de la UCA ahí me parece que los docentes estaban obligados, ¡imagínate que eran caros y encima el curso duraba casi 10 meses! Era re largo y cada mes tenías un nuevo docente, ese docente si te preguntaba todo el tiempo que era lo que te habías trabado (Entrevista N° 9).

Los/as encargados/as estuvieron atentos/as a las necesidades formativas de los/as profesores/as a través de preguntas tales como las situaciones personales a travesadas en ese momento. En esto se observó una mirada en doble sentido, por un lado, de atención al sujeto/cliente porque pagó por un servicio, el de formarse, y por el otro, porque trabajaban mejor el rol tutorial los/as encargados/as del curso.

Otra profesora, al respecto de la tutoría dijo: “En la parte más práctica por ahí eso es la debilidad que yo veo, la falta de interacción con el alumno; ¡ahí si que la virtualidad es virtualidad! Te dejan solo digamos” (ENT N° 10). Identificó debilidades como la interacción y la soledad del sujeto que se forma, como un servicio que ofrece que no brindó todas las condiciones para formarse. La interacción puede ser entendida como un diálogo que permite la construcción de conocimiento (Barberá y Badía 2004), o “un discurso que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, con una orientación hacia la construcción social del conocimiento” (Alcalá, 2009, p.7). El diálogo fue el motor para destrabar ciertos conflictos cognitivos de los/as profesores/as cursantes,

cuando existe ese otro que se comunica y que busca los andamios para que se produzca el proceso de formación. Allí el sujeto sintió que la interacción fue real, y fue posible generar cambios en ellos/as a nivel profesional y/o personal.

La duda también se produjo en relación directa al conocimiento, al contenido, pero al no obtener respuestas el/la profesor/a resolvió a su manera, sin saber realmente si su aprendizaje fue acertado según lo enseñado. Sí pudo adquirir ciertas habilidades que se demandaron, como tales aspectos de un fenómeno. Así lo sostuvo una profesora:

ENT: y yo las resuelvo como yo pienso que son, es más hay un curso que me queda la duda, había dos conceptos que ellos te preguntaban cuál era la diferencia y cual no. Después yo pregunté miren para mí esto es esto y esto es lo otro ¿está bien? Nunca me respondieron y cuando hubo que resolver la parte práctica yo hice como lo había propuesto ahí, estaba aprobado, pero yo no sé si estaba aprobado porque participé o porque el concepto estaba bien aplicado digamos, pero nunca lo supe, digamos. Porque ahí lo que se valoraba era la participación, no la parte técnica. (Entrevista N° 9).

Se observó que las capacidades solicitadas como establecer diferencias y semejanzas no estuvieron claras en cuanto a su enseñanza, de ahí que la profesora tuvo sus dudas sobre ello. No siempre la enseñanza generó un aprendizaje en el sujeto, porque existió un espacio de duda, incertidumbre, desconfianza personal como profesora -estudiante-. Se manifestó un desconocimiento sobre los criterios con los que fueron evaluados los/as profesores/as porque aprobaron bajo los supuestos criterios de la participación, es decir que se llegó a una instancia final sin saber que fue valorado por el/la encargado del curso. Esto puede analizarse según la didáctica de nivel superior que propone Steiman (2008), en cuanto la evaluación no es sinónimo de acreditación, ésta refiere al proceso que involucra múltiples decisiones tales como seleccionar los contenidos, trabajos para los estudiantes, criterios de evaluación, devolución, etc. Es decir, que no fue la evaluación, sino que pudieran intervenir otros factores para la aprobación. También se observó la ausencia de criterios claros que según Steiman (2008) son las características que se presentan como grados de especificidad que se esperan los estudiantes pongan en juego en la apropiación de contenidos de un área de conocimiento. Uno de los criterios pudo ser la participación, pero el dato empírico no describe que tipo de participación, cuáles fueron sus características.

Más allá de la necesidad de aprobar de la profesora, su preocupación giró en conocer las razones de su aprobación. Si los criterios se hubieran compartido a los/as profesores/as se habría develado la cara oculta de la evaluación, presenta en esta experiencia relatada.

Se observó otro análisis de la interacción, la que se resignificó a partir de la asociación “virtualidad/ soledad”, es decir que los cursos bajo esta modalidad se hacen si la compañía de otro, solos, sin nadie que contribuya a la propia experiencia formativa. Así lo expresó una profesora:

ENT: yo propuse mi problemática, la resolví en función de eso, y eso parecía que estaba bien digamos. Yo pregunté, pero nunca me respondieron si era así o no, me quedé con la duda. En la parte más práctica por ahí eso es la debilidad que yo veo, la falta de interacción con el alumno; ¡ahí sí que la virtualidad es virtualidad! Te dejan solo digamos. (Entrevista N° 9).

Se infiere que no hubo espacio para el intercambio, el feedback o devolución respecto a problemas con el contenido, las dudas que surgieron no fueron atendidas. Emergieron aquí dos miradas: una sobre una dimensión práctica que se interpretaría a la relación pedagógica entre estudiante y docente. Y otra mirada como virtualidad absoluta o soledad en la formación con modalidad virtual.

El término virtual según Sandoval (2010) es aquello que se materializa, vivencia y se habita en la red, con todo lo que implica por ejemplo la reconfiguración de la identidad del sujeto, la subjetividad, el lenguaje y las formas de comunicación. Es decir que la virtualidad trascendió el hecho de encontrarse con otro en un tiempo y momento preciso, sino que abarcó formas de comunicación distintas a la presencial donde la respuesta podría producirse al instante o no. La virtualidad fue vista como falta de interacción pudo referirse a las nuevas formas de comunicación propias de un espacio virtual de formación, porque tal vez la comunicación en este entorno se dio por el hecho de subir los materiales y dejar avisos a todo el grupo de profesores en su rol de estudiante del curso.

### **1.3. La rigidez del aula virtual**

Las actividades, tareas y/o evaluaciones se entregaron por el aula que tuvo una fecha de habilitación y de cierre programada previamente por el/la encargado/a del curso -docente- sin posibilidad de nueva presentación. Fue visto como algo negativo porque al no poder entregar, no solo se desaprobaba la actividad sino también el curso

completo, es decir que no existió otra chance de entrega. La limitación produjo que las presentaciones estuvieran atravesadas por lo temporal y no por el propio sentido formativo del curso. Esto lo sostuvo una profesora:

ENT: los tiempos son así vos entregas el trabajo práctico de tal día a tal día y ya está se te baja la página y no sabes cómo mandarlo porque no te lo reciben y todas esas cosas ... (Entrevista N° 6).

Los/as profesores/as hicieron sus actividades y presentaciones diversas bajo la presión del tiempo del aula para su ingreso, que fue la única vía para las entregas. Estas ofertas no admitieron otro tipo de espacio que no fuera el aula virtual, no fue posible enviar un mensaje vía correo electrónico al encargado/a del curso -docente-, ni tampoco otro tipo de canal de comunicación. Las ofertas fueron pensadas desde la lógica de eficacia y eficiencia, y no pensando que quienes ingresaban eran sujetos sociales que estuvieron atravesados por múltiples situaciones. Nuevamente se reforzó el sentido de soledad de los/as profesores/as que no lograron comunicarse con nadie detrás de la pantalla.

En otras experiencias los/as profesores/as señalaron que el aula fue un espacio que no siempre estuvo abierto, porque tuvo un tiempo de vigencia para la presentación de actividades, lo que provocó que tiempo y espacio finalicen, con previo aviso a los/as profesores/as. Esto implicó que compitieran con el aula, con los tiempos que en ella se contemplaban como límites de cierre o finalización de actividades. Se produjo una carrera doblegada en dos líneas, por un lado, contra el tiempo real del aula virtual y por el otro, el tiempo personal de los sujetos. Así lo dijeron las profesoras:

ENT: Las debilidades serías esto que vos por ahí podés hacerlo y no lo entregaste ese día ya fuiste, no lo podés mandar, porque ya no entra ... (Entrevista N° 6).

ENT: porque eso que a mí me salió más o menos lo hubiese mejorado, pero como los tiempos apremiaban lo tenía que mandar sí o sí, no importa como estaba; sino me atrasaba con la siguiente actividad (Entrevista N° 8).

ENT: Sabes que esto tiene una fecha de límite, si en esa fecha de límite no la haces, si no te haces el tiempo también tenés que hacerte cargo. (Entrevista N° 10).



Se manifestó en las expresiones tales como dijeron las profesoras: “se baja la página”, “ya no entra”, “esto tiene una fecha límite”, que hablaron del aula, el espacio por excelencia del proceso de enseñanza y aprendizaje que motorizan la formación. Desde un sentido restringido el aula se entendió como la sala donde se dieron las clases por un docente, Dussel y Caruso (2003, p.20) indican que el aula es vista como una construcción histórica donde se incluyeron otras alternativas y posibilidades, el hecho de habitar el aula “quiere decir armar ese espacio según gustos, opciones, márgenes de maniobra, considerar alternativas, elegir algunas y rechazar otras”. Allí entran en juego las relaciones de autoridad, jerarquía, formas de comunicación y poderes, que por tales características puede asociarse al aula física de la presencialidad. En cambio, el aula virtual del que hablan los/as profesores/as tenían otras características, de un espacio protegido, con posibilidad de abrirse y cerrarse cuyo poder lo manejaba el/la encargado/a del curso -docente y/o tutor del curso-, espacio donde se produjo la interacción que contó con herramientas tecnológicas, entre otras características. Barberá (2004) señala que el entorno virtual puede entenderse como el soporte tecnológico que permite la existencia de la interacción virtual a través de medios electrónicos. Por lo que el aula virtual o entorno virtual se constituyó como un apoyo que no necesariamente pedagógico y por lo que tuvo sus alcances y limitaciones.

Los/as profesores/as enfatizan las limitaciones porque no permitió la interacción con los otros, expulsó a quienes no se adaptaron a sus características de uso por lo que el trabajo que quisieron enviar fuera del plazo establecido no fue admitido en el aula. Se observó que no fue un espacio propicio para la interacción o relación pedagógica entre sujetos, profesor/a y encargado/a del curso, - profesor/estudiante y docente. Esto manifestó que se encontraron mayores limitaciones porque condicionó los procesos de formación de los/as profesores/as, sus ritmos de aprendizaje, provocando que el trabajo del/la profesor/a se envió sin revisión alguna: “los tiempos apremiaban lo tenía que mandar sí o sí, no importa como estaba” (ENT N° 8), porque en caso de no enviar significaba la pérdida del módulo y/o curso.

#### **1.4. Invasión del tiempo libre**

La mayoría de los/as profesores/as tenían distintos cargos que realizaban a diario en distintas instituciones, lo que implicó movilidad agitada para cumplir con sus laborales cotidianas. Las ofertas académicas virtuales demandaron de un tiempo prolongado que excedió los días de semana provocando que cedieran parte del tiempo libre de los/as profesores/as, lo que se resignificó como invasión. Esto así lo dijeron:

ENT: Entonces es todo tu tiempo libre te lo absorbe el cursado del postítulo ... eso es lo malo. Pero bueno... después uno ve los frutos (Entrevista N° 3).

ENT: En esos cursos lo que si te remiten mucho PDF o libros que no se vos estás viendo un tema te remiten a un libro, entonces es como 50 hojas más que tenés que leer para ese pedacito. Entonces después vuelven a leer otra cosa, tenés que hacer otra cosa y te remiten a otro libro y otras 50 o 60 hojas más, capaz que te estoy hablando de más hojas. Esa es mi crítica a los cursos de distancia, que te mandan mucho material para leer que no se si en esa semana tenés tiempo para leerla. (Entrevista N° 9).

ENT: en otros lugares cuando estas conectado, pero muchas veces esos otros tiempos ya te han quitado, quizás el tiempo libre que podías haberlo hecho de manera más tranquila suponete en un viaje. Es este quizás el condicionante o contra, elemento que se puede contradecir. (Entrevista N° 2).

Se observó que estos cursos con modalidad virtual generaron agotamiento, cognitivo, físico y emotivo dado que el tiempo libre del profesor/a que suele usarse para tomar distancia del trabajo, y renovar energías para regresar a la actividad laboral, fue utilizado para el cursado. El desgaste se dio por las lecturas de materiales extensos, como lo sostuvo una profesora: “vuelven a leer otra cosa, tenés que hacer otra cosa y te remiten a otro libro y otras 50 o 60 hojas más” (ENT N° 9). La lectura supone realizar un proceso mental y visual donde se busca la interpretación del texto, es decir que al leer el sujeto necesita de tiempo, espacio y disposición para comprender lo que se pretende conocer. La lectura se presentó como una carga cognitiva que costó hacer, por lo que la mirada respecto a las ofertas académicas fue entendida como cursos difíciles de hacer por la irrupción del tiempo libre en sus vidas. Del análisis emergió que tales profesores/as no adquirieron el hábito de acciones como leer, releer, interpretar, analizar, comprender y conocer algo nuevo con la capacidad de asociarlo a sus conocimientos previos ni tampoco la planificación del tiempo personal.

Otra interpretación manifestó que los tiempos necesarios para la formación fuera de mayor duración por cada actividad, lo cual se analizó desde la pedagogía de la formación de Ferry (1997) quien entiende que el sujeto requiere de ciertas condiciones para formarse, tiempo, espacio, *alternancia*, los primeros dos refieren al

trabajo sobre sí mismo que requiere de un tiempo y lugar específico para ello, y también es menester apropiarse de la dialéctica de teoría y práctica. Esas condiciones no estuvieron presentes en las experiencias narradas, porque el tiempo fue poco, breve durante algunos días de la semana, por ejemplo, mientras viajaban. La formación de los/as profesores/as se dio de forma incipiente, reconocida en algunas reflexiones como lo señaló una profesora “Pero bueno... después uno ve los frutos” (ENT N° 3) reconoció que algo bueno sucederá luego de cursar, que pueden ser los aprendizajes adquiridos, a las transformaciones u otros aspectos que considere como importantes para su profesión.

## **2. Fortalezas, sugerencias y aspectos para mejorar de los cursos identificados por los/as profesores/as**

Los/as profesores/as expresaron juicios valorativos sobre los cursos, encontrando en algunas fortalezas, en otras debilidades como las analizadas anteriormente. Además, recomendaron, a modo de visión proyectiva, algunos puntos a tener en cuenta para el/la encargado/a de cursos. Lo dijeron las profesoras:

ENT: (...) que flexibilicen los tiempos.... Porque te llevaban corriendo te digo, ¿no? O sea, una tarea, la otra, la otra, la otra, y después el trabajo final, pero bueno... un poco también debe ser la estrategia para que terminen, ¿no? (Entrevista N° 1).

ENT: yo creo que sea más tiempo de lectura, de los trabajos prácticos. Bueno ya sabemos que todas las capacitaciones van contra reloj, pero no sé si se podría cambiarlo y...por ahí estas conferencias centrales estaría bueno que la empiecen a implementar. (Entrevista N° 5).

En ambas citas se manifestó la demanda de ampliación del tiempo, porque los cursos se caracterizan por el uso acelerado del tiempo, como una lucha constante por ganar al reloj, por ser el instrumento por excelencia que mide el tiempo e indica la hora diaria. Según la R.A.E. el término contra reloj refiere a una carrera, generalmente ciclista: que está organizada de manera que los participantes salen a intervalos regulares y se clasifican según el tiempo invertido por cada uno para llegar a la meta.

Al respecto, los/as profesores/as estuvieron preparados en todo momento para salir y llegar a la meta -entregar a tiempo el trabajo o actividad- para volver a salir, en búsqueda de una nueva presentación y así de un modo cíclico hasta llegar al final. Creyeron que este modo de organizar el cursado constituyó la estrategia

asumida por el/la encargado/a del curso, de haber sido así las propuestas motivarían la competición entre los sujetos, para la obtención de un conocimiento o acreditación, u otra interpretación fue que los cursos con modalidad virtual estaban saturados de actividades que de algún modo constituirían evidencias de aprendizaje de los sujetos. Pero no estarían aportando necesariamente a su propia formación, transformación subjetiva, personal y profesional.

Otra sugerencia fue respecto a la presentación y/o construcción del contenido que en algunos casos fue un obstaculizador para su comprensión y apropiación formativa, que tuviera anclaje con conocimientos previos. Se manifestó en la clásica dicotomía entre teoría y práctica como aspectos separados u opuestos, que circulan en el imaginario de los sujetos debido a distintas experiencias arraigadas en dicha visión. Esto lo dijeron las profesoras:

ENT: para mí faltaba un poco de ejemplos, por ahí nos pedían cosas que no nos daban tantos ejemplos. Entonces por ahí era difícil plasmar algunas ... por eso a veces también no nos iba tan bien, faltaba ejemplo, era muy teórico. Eso fue lo complicado, pero bueno. Uno como puede lo va salvando. (Entrevista N° 8).

ENT: primero la presentación de las clases, las clases no tienen autores, por ejemplo. Por ejemplo, vos tenés un documento de PDF, o sea lo tenés puesto, pero después lo podés descargar como PDF que tiene por ejemplo la alfabetización inicial los métodos te los describe tatatatá muy teórico, muy teórico y después tenés... no hay construcción del autor. O sea, vas y lo buscas en un texto de Tabarovsky y encontrás lo mismo, o sea no es como una construcción o un análisis sea de la perspectiva que sea crítica o que estén acordes con esa línea; no lo hay. Entonces es una síntesis de millones de textos que vos sabes que... Brailovsky... entonces eso es así. Las clases se pueden descargar, pero al no ser una construcción vos tenés que discernir si está criticando o está defendiendo la postura, pero es una síntesis muy teórica. (Entrevista N° 4).

En el primer fragmento se manifestó la falta de coherencia entre enseñanza y evaluación, porque se les pidió algo que poco fue abordado, de allí que dijo la profesora: "difícil plasmar algunas cosas" (ENT N° 8) que se habían solo teorizado y que tal vez su nivel de abstracción fuera alto que necesitaban de otros andamios,

como el ejemplo, para apropiarse del contenido. Para ella no fue malo solicitar la ejemplificación, porque pudo ser parte de una relación teoría-práctica, es decir como un apoyo más al proceso formativo.

Lo que se interpretó con la articulación dialéctica entre *teoría-práctica*, que según Lucarelli (2009) se entiende al proceso de aprendizaje donde se alteran ambos momentos de articulación de actividades integrando distintas estrategias de enseñanza, que dado en un nivel bajo de articulación con el aprendizaje significativo correspondería a la ejemplificación. Lo que solicitó la profesora para orientar y regular su aprendizaje, o el andamio necesario para tender los puentes entre el saber teórico y el práctico que no resultó sencillo de interpretar según lo dijo la profesora.

En ambas experiencias se observó una visión reducida sobre la relación teoría y práctica, entendida como dos campos distintos y contrapuestos de conocimientos, que, por un lado, se asentó la práctica y que, por el otro, dijo la profesora que “era muy teórico”, “muy teórico, muy teórico”, interpretado como abundante de conceptos, definiciones o nociones sobre un tema.

Otra interpretación de ambas citas manifestó una visión estrecha de la teoría, como aquella que puede usar leyes causales para controlar o predecir los resultados de una práctica. Visión contrapuesta a la que se adhiere en esta investigación desde la teoría sociológica de Habermas (cit. en Carr y Kemmis, 1998, p. 125) que sostiene que “todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría”, en relación a esto Aristóteles propuso la noción de praxis que refiere “al comportamiento que requiere deliberación sobre los medios y preocupación por los fines” (cit. en Steiman 2018, p 67), que ambos campos de conocimientos se complementan como procesos que se constituyen en un encuentro dialógico. Esta perspectiva podría haber ayudado al/el encargado/a del curso a comprender de qué manera resignificar los conceptos e interrelacionar o articular los dos campos de conocimiento, teórico y práctico desde una mirada crítica de la realidad educativa.

En el segundo fragmento se presentó una construcción de material didáctico, de una clase compuesta por múltiples conceptos a modo de glosario conceptual que tuvo poco valor formativo para la profesora. Se manifestó que el/la encargado del curso que construyó la ficha no conocía los caminos metodológicos y formativos para su elaboración, por lo que no aportó al crecimiento formativo profesional de la profesora. Esta construcción de ficha se pudo sostener desde un *modelo clásico* de clase asentada en un modelo binario, por un lado, clases teóricas a través de una

“exposición preferentemente oral, a cargo del profesor titular” y, por otro lado, clases prácticas que comprenden “trabajos prácticos” a cargo de docentes auxiliares (Menin, 2002), modelo que cobró relevancia en la universidad. Esta pudo ser la forma metodológica que adoptó el curso, visión que parece no compartirse por la profesora, porque ella esperaba una “construcción o análisis” (ENT N° 4) desde algún posicionamiento del sujeto.

Pensar la propuesta desde un sentido superador a la crítica de la profesora sería plantear una perspectiva diferente de la comprensión de teoría y práctica, con resignificación de conceptos, donde el sujeto se convierta en constructor de teoría, conocimiento. Lo que contribuiría a una formación genuina del sujeto, para resignificar que modelo docente quiere seguir, de qué manera establece las relaciones entre los campos de conocimiento, comprendiendo que es una relación dialéctica que se nutren de forma constante le permitiría hacer cambios cualitativos en su modo de comprensión de la realidad.

Por otra parte, en varias experiencias las/los profesores/as sostuvieron que en caso de darse otro curso sería deseable replantear algunos aspectos, tales como la moderación de los intercambios en el foro, flexibilidad o ampliación de tiempos para las actividades, opciones múltiples de trabajo, por citar algunos. Lo dijeron así:

ENT: y ponele, no que sean a ver... yo entro tengo 30 mensajes no me dan ganas de leerlos; si por ahí acordar una hora por ahí que también va en contra de la virtualidad no sé. (Entrevista N° 4).

ENT: Pero bueno los que están júntense e interactúen a ver que... para hacerlo más dinámico, más como un chat no como un foro. Entonces habilitar eso, porque es instantáneo, uno va aportando eso y lo lees ahí y es más ameno que sabes que el otro está conectado... porque los otros son no sé... lo dijo hace 5 días y yo recién me conecto y ya pasó el tema capaz. Pero bueno sé que esos son requisitos de la virtualidad, cuando uno puede. (Entrevista N° 4).

ENT: La estructura de las clases, que los foros no sean obligatorios, va la verdad que a mí eso no me gusta. (Entrevista N° 1).

Se observó en los tres casos una idea innovadora de gestionar otro abordaje para los foros a partir del trabajo dialógico entre los sujetos, como un espacio que promueva la conversación, el intercambio personal en un mismo tiempo y espacio. La organización de tiempo asincrónico no fue valorada por estas profesoras porque vieron

al tiempo como efímero, fugaz y pasajero, por lo que encontrarse con los aportes de los foros en un tiempo diferido no resultó significativo para su formación y exige un esfuerzo mayor. Esto se analizó desde la teoría sociológica de Bauman (2002, p.117) que entiende a la civilidad como la capacidad de interactuar con extraños para no perder los vínculos sociales, que suele realizarse esfuerzos para mantener distancia con el “otro”, el extranjero, foráneo, que con ello se excluye la comunicación, el compromiso recíproco que genera incertidumbre a la posibilidad de construir vínculos sociales. Esto pudo ser lo que demandaron las profesoras cuando propusieron interactuar, dinamismo, a modo de “chat y no como un foro”, como lo sostuvo una de ellas. Es decir, apostar por crear vínculos con el otro que es extraño y ajeno a ellas, pero que podrían hablar de forma libre y no presionados por un tiempo que finaliza, un tiempo que se diluye y otro que no está para escucharte o leerte.

En este sentido, la presencia del tiempo fue visible también en sus ideas que pudieran ayudar a mejorar los cursos, así lo señalaron:

ENT: (...) te lo remarcaba la tutora ya estamos en tercera clase y vos estás en la primera y esas cosas, pero no te cerraba el tiempo. (Entrevista N° 4).

ENT: En cambio pensaba incluso se los llegué a plantear porque no mandan todo el módulo completo y uno lo va resolviendo y tener un tiempo más amplio para poder abordarlo y hacer la interacción con los otros concursantes de manera permanente. En si qué no haya límites con los tiempos, que no haya. (Entrevista N° 2).

En ambos afloró el significado múltiple del tiempo, como algo que puede cerrarse, que tiene límites, que podría situarse entre dos puntos o extremos: por un lado, un tiempo que se abre, por el otro, un tiempo que se cierra. La noción del tiempo adquirió otro sentido en estos profesores, porque se convirtió en algopreciado en sus experiencias personales, donde además de no contar con lo suficiente, se añadió la presión ejercida por la tutora al decir “ya estamos en tercera clase y vos estás en la primera” (ENT N° 4). Retomando los postulados de Bauman (2002), la relación de tiempo y espacio asume características de mutabilidad, dinamismo, e indeterminación.

Esta relación tiempo-espacio que surgió en la modernidad generó nuevas formas de comprenderla. Los/as profesores/as pensaron que el tiempo ya no tenía límites, no está encasillado en un lugar determinado, sino que fluye, es liviano, visión que si tomaran los/as encargados/as del curso podrían haber comprendido al sujeto de

la formación, reconociéndolos como sujetos que tienen intereses, deseos y motivaciones personales. Al ser propuestas con modalidad virtual tampoco podría pensarse que el tiempo sería infinito porque no se llegaría a ningún puerto, pero sí proponer que el tiempo asuma otras cualidades que inviten a una mayor flexibilidad. Se agregó otro sentido de una profesora:

ENT: más tiempo en la realización de las tareas que nos dan. Y tal vez no lo digo por mí, sino pensando en el futuro si nos llegara ir mal en algún módulo que le permitan de nuevo inscribirse al cursante y terminarlo de hacer, porque yo no sé eso no, pero se me hace que si vos ya te inscribiste en ese curso lo perdiste. Si no lo terminaste o te fue mal lo perdiste, creo que no te admite el sistema la posibilidad de hacerlo de nuevo. (Entrevista N° 8).

Se observó en la profesora una preocupación, en perspectiva proyectiva de nuevas experiencias, respecto a una instancia de recuperatorio, que no existió porque dijo: “Si no lo terminaste o te fue mal lo perdiste, creo que no te admite el sistema la posibilidad de hacerlo de nuevo” (ENT N° 8). Esto manifestó que el régimen académico del estudiante se basó en la evaluación de promoción directa, es decir que las tareas tenían que aprobarse en la primera y única presentación, caso contrario no existió otra oportunidad, lo cual resultó en la pérdida del curso. Desde los aportes de la didáctica universitaria se analizó con los tipos de *evaluación* que propone Anijovich (2011), la surgida en la experiencia fue de tipo *sumativa* porque midió el conocimiento o saber que los/as profesores/as demostraron alcanzar a partir de estándares preestablecidos en la etapa de aprendizaje. El propósito de esta evaluación fue certificar cuanto aprendió al finalizar del curso. Este modo de evaluar prevaleció en la experiencia de la profesora, lo que permitió observar la acumulación de conocimientos o medición de cuanto sabían no fue formativo y transformador para esta profesora que optó por tal oferta.

Una evaluación que pudo contribuir a la formación del sujeto sería de tipo *formativa* (Steiman 2002, Anijovich 2011, Scriven 1967) que se realiza durante el proceso de aprendizaje con la finalidad de señalar debilidades y fortalezas del estudiante para ayudar a mejorarlo. Esta opción permitiría ofrecer distintas posibilidades para mostrar los logros de los/as profesores/as, y con ello identificar qué aspectos necesitarían de más contención pedagógica o tecnológica.

Respecto a cuestiones de apariencia de la plataforma y a los trámites administrativos para ingresar al curso, fueron identificados como otros aspectos que



podrían mejorar las ofertas de cursos con modalidad virtual. Así lo expresó una profesora:

ENT: y bueno de la interfaz que realmente no... un poquito de color no estaría nada mal a la página del INFOD. El tema de los papeles, te piden un montón de cosas. En los papeles para inscribirte te piden, por ejemplo, constancia de trabajo, título autenticado, tenías que llevar. (Entrevista N° 5).

Se manifestó la crítica de la profesora a una institución oferente en particular, el Instituto Nacional de Formación docente, cuya visualización de la estética de la plataforma no captó su interés, que en términos de marketing<sup>32</sup> no resultó efectivo. Si bien fue una oferta de carácter público y abierto para todos quienes tenían el título docente, por ser un instituto creado con finalidad formativa para todos los/as profesores/as del país, Argentina, sin embargo, fue selectivo de quienes podían hacer la propuesta académica, porque uno de los requisitos fue presentar la “constancia de trabajo” (ENT N° 5), es decir que aquel que no estuviera en actividad o ejercicio profesional no podía acceder a tal oferta.

Se observó que la oferta del Instituto de formación docente, en este caso, solo estaba dirigida para docentes frente al aula y posiblemente con años de experiencia. Según la teoría sociológica de Bourdieu (cit. p. Bonnewitz, 2003 p.52) se interpretó con la noción de *campo*, de la formación docente, concebido como el “espacio de fuerzas opuestas” entre sus agentes por la lucha de capitales específicos para asegurar su dominación en el campo, aquí sería el *capital cultural* lo que daría seguridad en para el ejercicio profesional que pretenden los agentes oferentes del curso. El campo se restringió en cuanto a su acceso, no todos los/as profesores/as pudieron acceder, sino quienes estaban trabajando. Una de las reglas del campo fue presentar constancia de trabajo, acreditando ser una profesora, un agente más dentro del campo social, que estaba en posible disputa por muchos otros jugadores.

Un último asunto de las ofertas fue la demanda por dispositivos formativos que acompañen que promuevan cambio en los otros sujetos y se constituyan en grupos que persigan un mismo objetivo, poner en juego lo aprendido en el cursado. Esto se identificaron las profesoras:

---

<sup>32</sup> Conjunto de estrategias empleadas para la comercialización de un producto y para estimular su demanda.

ENT: o como se generarían ellos un dispositivo de trabajo que articule acciones de uno, de otro estudiante, como una pequeña comunidad de aprendizaje o comunidad profesional de aprendizaje, para que se replique y sean agentes multiplicadores de esta formación. (Entrevista N° 8).

ENT: Bueno aprendimos esto y ahora ustedes generen una acción que pueda diversificar esto y eso fortalecería el encuentro o la cercanía o la comunicación y continuidad en el diálogo de los participantes. (Entrevista N° 1).

En esta cita se observó un aporte metodológico interesante por su valor formativo, sobre la construcción de un dispositivo que trabaje sobre las múltiples relaciones que se entretengan entre los sujetos que participaron en el cursado. Se presentó la idea de gestionar una transformación de la educación con prácticas innovadoras tal como replicar la transformación a otros lugares educativos. Esto se analizó con *dispositivo* según Souto (1999) lo entiendo como un artificio utilizado para obtener algún resultado o facilitar un trabajo que se caracteriza por ser revelador, analizador, organizador técnico y provocador de nuevos sentidos. La profesora dio pistas para la construcción del artificio, del dispositivo técnico pedagógico que permitiera ayudar a los sujetos a formarse en las experiencias compartidas.

Un camino metodológico para su construcción sería coordinar acciones de los sujetos de manera que permitan integrarlas en algo nuevo, tal como la “comunidad profesional de aprendizaje”. Esta noción teórica fue analizada por distintos autores (Rodríguez de Guzmán 2012, García & Díez Palomar 2010, García & Puigvert 2015) que entienden que la *comunidad de aprendizaje* es un modelo de organización del centro educativo que trata de brindar respuesta a dos problemáticas, el rendimiento académico del estudiante y la convivencia en armonía. La profesora no enunció que entendió por comunidad de aprendizaje, pero señaló la finalidad de este grupo, así lo dijo: “sean agentes multiplicadores de esta formación” (ENT N° 8). Esto se relacionó con la categoría *grupos de formación* de Souto (1999, p. 53) que entiende que “cada grupo de formación es un *proceso singular* que surge de la conjunción de múltiples factores y da lugar a procesos de formación que también son diversos y únicos en cada persona”. Estos grupos necesitan de un enfoque clínico que atienda las singularidades, la historicidad, las relaciones inter, intrasubjetivas de los sujetos. Este grupo pudo ser el que necesitó la profesora para que sean agentes que puedan replicar o democratizar el conocimiento.

### 3. Aspectos inconclusos en la experiencia en cursos con modalidad virtual

En el apartado anterior señalaron los/as profesores/as sugerencias, aspectos a mejorar en próximas propuestas de formación permanente con modalidad virtual y también indicaron que posterior al cursado se quedaron con ideas confusas que no pudieron despejarlas y formaron parte de lo que, en otro momento, tendrán en cuenta para que la experiencia sea otra, más positiva para su formación profesional.

Lo manifestado como pendiente fue conocer su relación con el contenido, tal como sostuvo una profesora: “Hay cosas que yo no entiendo todavía, yo los miro y digo listo, pero ni los leo, son temas muy buenos porque es la actividad física y la salud” (ENT N° 9), “era difícil, las consignas, el material con el que trabajábamos, era mucha lectura, para mi eran muchas cosas nuevas, interpretaciones, formas de enseñar distintas” (ENT N° 6). La dificultad se dio en su relación con el conocimiento, que perduró hasta finalizar el cursado, aunque lo reconoció como una carencia en su formación por adquirir nuevos aprendizajes lo cual pudo resolverse con la compañía de un formador, que pudo asumirse por el/la encargado/a del curso. El análisis se profundiza con Souto (2016) quien postula que el conocimiento es construcción del sujeto, se produce en la interrelación sujeto-objeto que incluye aspectos psicológicos y sociales.

En este sentido, la profesora no estableció una relación con el conocimiento por el desafío cognitivo de interpretar, leer con frecuencia y nuevos modos de enseñanza que proponía el cursado. De cualquier manera, dicha relación estuvo atravesada por *obstáculos epistemológicos*, o la complejidad intrínseca del objeto de conocimiento. Los obstáculos pudieron darse por una disposición a leer el material nuevo, a conocer y comprender otras maneras de enseñar, tomar distancia entre la complejidad intrínseca del objeto de conocimiento y su realidad cotidiana, generar puentes entre lo nuevo a aprehender y lo ya adquirido en su pensamiento. A pesar de esta dificultad reconoció la profesora que “son temas buenos” porque son dos objetos de conocimiento de su profesión, la educación física, y la educación inclusiva. se podría preguntar qué lugar ocupó el formador en estos obstáculos de conocimiento.

Otro análisis fue que los aspectos didácticos fueron los que mayor dificultad provocaron en la profesora, y esto llevó a interrogar como fue su historia personal en relación con el campo de la didáctica. Los aspectos aparecen como algo nuevo en su experiencia, lo cual permitió inferir que todo profesor tiene entre sus saberes, ideas sobre lo que son las consignas, leer material, interpretar y aprender. Desde la

didáctica de nivel superior estos aspectos formarían parte de las actividades que propone el/la encargado/a del curso que se asientan a través de un método y en la secuencia de la presentación de un tema, su desarrollo y comprensión que se solicita al estudiante, es decir como el proceso elegido para enseñar algo.

Las consignas son ordenes, solicitudes que se pide al estudiante que haga, tales como extraer conclusiones, fundamentar, analizar y comparar (Litwin, 2008). La profesora tuvo dificultades con algunos de estos procesos cognitivos, porque en experiencias anteriores no los conoció. Se podría repensar que diversas formas promueven el desarrollo de la cognición entre formas de enseñanza, tales como búsqueda de analogías o comparaciones, resolver problemas concretos. Esto podría haber servido de medio para un andamiaje de nuevos conocimientos con otros previos, pero también se puede interpretar a partir de la relación entre actividades y objetivos de enseñanza porque tienen que guardar coherencia, de modo que lo que se enseña luego es evaluado a través, por ejemplo, de actividades donde se incluyen consignas de trabajo.

#### **4. Recapitulación**

En conclusión, se construyó la tipología de *debilidades* de las ofertas con modalidad virtual, de *la enseñanza de lo tecnológico*, por los saberes previos que debían contar los profesores/as y la adquisición de *habitus* disposiciones para leer, estudiar, hacer actividades, que sirvieron de apoyo a la formación. La *interacción personal* vista como una debilidad porque la interacción no fue necesariamente pedagógica, sino que las demandas surgieron por el intercambio entre sujetos. Se observó un desconocimiento del sistema de *evaluación* hacia los/as cursantes que se presentó como *evaluación sumativa* (Steiman, 2008) porque se presentó al finalizar el curso, pero tampoco se presentaron criterios evaluativos por lo que sembró dudas en los/as profesores/as que perduraron habiendo finalizado el curso. El *aula virtual rígida*, es decir la imposibilidad de presentar fuera de término fue determinante en el proceso formativo de los/as profesores/as porque implicó la desaprobación del curso completo, lo que permitió observar una lógica de eficacia y eficiencia de los/as encargados/as de los cursos hacia los/as profesores/as. La *invasión del tiempo libre* presentado en la inversión extra del tiempo para hacer cursos con modalidad virtual, debido a las distintas actividades, a las lecturas y otras obligaciones propias del cursado.

Los/as profesores/as también hicieron valoraciones significadas, por un lado, como debilidades de los cursos en cuanto el *tiempo* fue un elemento al que tuvieron

que enfrentarse y que, a través de la organización personal, entendido como una *estrategia* pudieron manejar el tiempo según sus necesidades. La *relación teoría – práctica* lo señalaron los/as profesores/as como una debilidad a reconstruir desde la ejemplificación como un puente entre los dos objetos de conocimiento que tenían que hacer el/la encargado/a del curso. Surgió la idea de un *tiempo múltiple* porque fue visto como un bien preciado que hay que cuidar, porque tiene límites, pudo abrirse como también cerrarse y con ello impedir el avance formativo.

Y también resignificaron los cursos, a partir de los aportes que les dejó sus experiencias, tal como la organización personal para formarse y los *dispositivos formativos* (Souto, 1999) se sugirieron para próximas instancias de formación con modalidad virtual, dado el carácter de formativo que implica para los sujetos.

Las incertidumbres se manifestaron por las ausencias de un *tutor* quien dialogara sobre las dudas respecto al contenido que se les presentó a los/as profesores/as, lo que provocó *obstáculos epistemológicos* que afectaron su capacidad de relacionarse con el saber.

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSIONES

Recapitulando el análisis interpretativo y teorizado en los apartados anteriores se observó que en la investigación el primer objetivo “identificar las acciones formativas en entornos de enseñanza y aprendizaje que realizan los/as profesores/as y las razones que los llevaron a elegirlos”, trabajado en el capítulo 2, permitió develar tres aspectos fundamentales del campo: la diversidad de oferentes de Formación Permanente con modalidad virtual que existen en la Argentina, las regulaciones del *campo de Formación Permanente virtual del que participaron los/as profesores/as*, y por último los motivos de los/as profesores/as a realizarlas.

En cuanto a la diversidad de instituciones oferentes, se caracterizaron por la *gestión* de carácter público o privado (gratuitas o aranceladas), *tipos de cursos* tales como diplomatura, curso docente, seminario, curso de posgrado, *carreras* como Especialización, Maestría o Licenciatura; o *temáticas* como, por ejemplo, Derecho, Facilitadores de Tic, Infancia y Pedagogía, Escritura Académica, Actividad Física y la discapacidad, entre otros.

Entre éstas se destacaron Instituciones Públicas, Facultades Privadas, Universidades Nacionales, Fundaciones y ONG. Según los/as profesores/as gozaban de una posición de poder de privilegios dentro del sistema social de interrelaciones, dados por gratuidad, flexibilidad del tiempo, organización académica buena porque los/as encargados/as de los cursos tenían planificadas las actividades, *capital simbólico* que giró en torno al prestigio, la legitimidad, autoridad y reconocimiento de los/as agentes encargados/as de los cursos, el *capital cultural* sobre el conocimiento y habilidades señaladas en las ofertas, *capital objetivado* en las distintas credenciales que acreditaron sus saberes, entre otros.

Las ofertas estuvieron reguladas por los *capitales económico, social y cultural*, propios del campo de capacitación permanente para los/as profesores/as que debían contar con tales capitales para formarse en los entornos virtuales. Un buen pasar económico para pagar las ofertas aranceladas y además costear los gastos de conectividad, respecto al *capital social y cultural* se observó en los saberes y conocimientos previos que necesitaron para anclar lo nuevo a sus esquemas previos, para avanzar en su proceso formativo personal. Respecto a los trámites administrativos de las instituciones oferentes se presentaron un formulario de inscripción (datos sobre el puntaje del curso, carga horaria, resolución de aprobación

del curso), cupo de asistentes, pago y acreditación (gestión privada), documentación probatoria, currículum, evaluación, acreditación al cursante, entre otros. En un solo caso se solicitó una carta de admisión y entrevista personal con el decano. Estas formas de regulación del campo de la Formación Permanente manifiestan la lucha de poderes entre las instituciones oferentes y los agentes encargados, estableciendo distintos grados de exigencia de acceso al campo.

Las reglas del campo de la formación permanente cambian según los propósitos de los agentes que tienen el poder respecto al ingreso y admisión, que condiciona la posibilidad de acceder a nuevos puestos de trabajo a los/as profesores/ por la adquisición de *capitales cultural y objetivado* y con ello mantenerse en carrera docente.

Respecto a las regulaciones del *campo de Formación Permanente virtual del que participaron los/as profesores/as*, la investigación develó que existen, al menos, tres normativas que regulan el campo: el Reglamento de “Normas básicas para las ofertas y reconocimiento de los Postítulos docentes”, el Reglamento “Nueva reglamentación de gestión y validación de proyectos de capacitación docente” y la “Grilla de Calificación de antecedentes para docentes de los niveles obligatorios y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Jujuy”.

La que mayor peso adquirió en las experiencias de los/as profesores/as fue la Grilla de Clasificación docente porque además de regular el campo de la Formación Permanente regula el ingreso y ascenso de la carrera docente para el acceso a puestos de trabajo. Las acciones de Formación Permanente aparecieron bajo el título de Formación continua y otras instancias de Formación integrada por distintos ítems. Se observó modificaciones respecto a las denominaciones, perspectivas teóricas elegidas para mencionar a los ítems, tales como “presencial” y “a distancia” de los cursos, que responden a cambios de paradigmas respecto a la formación permanente. Otra de las transformaciones fue la valoración asignada a los cursos diferenciados por la carga horaria y no por la modalidad, como se presentó en una grilla anterior (no vigente). Se observó la escasa relación entre carrera docente y desarrollo profesional, porque un profesor sostuvo que los cursos que hizo fue por el puntaje, cumpliendo con un número de cursos por año para mantenerse en la carrera docente, que se caracterizó de perversa y competitiva.

Los/as profesores/as de Nivel Superior en cuanto a su modo de selección de las ofertas, manifestaron seis grandes razones o motivos, tales como “Necesidad de cumplir con la cuota”, es decir, la relación entre la oferta del curso y la carga horaria

mínima que solicitó la grilla para la asignación del puntaje, lo que respondió al interés por la permanencia, movilidad o ascenso en la carrera docente. La “Temática e interés personal” respecto al nombre del curso que fue atractivo de conocer y en cuanto por *temática* se clasificó en *transversales* y *específicas* que dieron cuenta de la lucha existente entre la formación general y la formación específica de las materias dentro del diseño curricular, que abundaron más las primeras por considerarse que forman parte del currículum oficial.

La “Adquisición de estrategias didácticas”, que manifestó la presencia del *enfoque tecnicista de la enseñanza* (Davini, 2015) porque fue en búsqueda de estrategias para aplicarlas con los estudiantes. La “Flexibilidad de horarios y manejo de tiempos”, lo cual demostró que el tiempo fue condicionante porque debieron manejarlo teniendo en cuenta las diversas responsabilidades diarias, el que debió articularse con el espacio asignado para la formación, tiempo y espacio aparecieron de forma asociada como elementos que necesitaron de una organización personal.

La “Afinidad con la formación profesional” y “Actualización curricular”, manifestó que buscaron cursos que se relacionaban con su formación inicial y práctica profesional, algo difícil de encontrar en el campo de la Formación Permanente con modalidad virtual.

Todas las razones, en el fondo, estuvieron movilizadas por la necesidad de mantenerse en carrera docente y responder a su formación profesional para un mejor desempeño en sus trabajos.

En cuanto al segundo objetivo “identificar y comprender las experiencias formativas de los/as profesores/as sobre Formación Permanente en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y su relación con el desarrollo profesional”, el estudio permitió develar qué y cómo fueron vividas las experiencias en entorno virtual por los/as profesores/as. Tales objetivos fueron analizados en los capítulos 3 y 6.

Los cursos con modalidad virtual se destacaron por usar como espacio áulico una plataforma virtual que tiene distintos recursos y permite el intercambio y la comunicación, tales como wiki, tarea, foro, chat, entre otros. Además de ser recursos fueron actividades obligatorias en cursos con este tipo de modalidad, tal como el uso de foros, que fue resignificada como algo difícil de hacer por múltiples motivos: la cantidad de mensajes acumulados para leer, la exposición o presentación a un grupo de personas desconocidos, todos fueron aspectos que hicieron al cumplimiento con la tal actividad. La investigación mostró que no necesariamente los sujetos se implican



en estas actividades, sino que suelen comentar desde un sentido de la obligación con la tarea y no con un sentido genuino de *presentación* (Goffman, 2001) donde las acciones de uno influyen en las situaciones de los otros. Esto planteó la demanda por la *interacción social* (Goffman 2020) es decir la demanda de los/as profesores para el encuentro con otro que permitiera conversar sobre dudas, generar conclusiones sobre su proceso formativo. Los videos explicativos de la clase también fueron obligatorios porque habilitó el acceso al material bibliográfico, planteándose la formación como lineal, o procedimental, que respondió a la *tradición tecnicista* (Diker y Terigi, 1997) que enfatiza conocer sólidamente la materia para luego enseñarla

También existieron actividades no obligatorias, tales como wiki y espacios de consulta, como medio de encuentro para lo grupal que se valoraron positivamente en las experiencias de los/as profesores/as. Estas pudieron ser recursos de contención de la formación por cuanto permitió el intercambio entre sujetos cuyos propósitos eran formarse.

Los/as profesores manifestaron la existencia de dos tipos de cursos, *específicos* de los temas que se tratan en la formación especializada o disciplinaria y *generales* señalaron los contenidos propios de la formación general que se recibe en la formación inicial. Se develó la presencia de perspectivas teóricas de otro contexto histórico, como sinónimo de generales se asoció a los temas *transversales* adjudicado Reforma educativa de la década de los '90 para reactualizar el conocimiento integrado y disciplinar con temas que crucen todas las áreas de conocimiento. En cuanto a los *específicos* o *disciplinar* se trató de conocimiento de la disciplina de estudio, como la experticia del saber que tiene que manejar todo docente.

Ambas perspectivas corresponden a momentos históricos pasados, que sin embargo aún están vigentes en las concepciones de los/as profesores/as y en sus prácticas docentes porque plantean modos de comprender el fenómeno complejo de la relación teoría-práctica que les plantea la realidad cotidiana.

La investigación permitió develar los significados de los/as profesores/as asignados a los cursos de Formación Permanente virtual, denominados como "curso de sistema e-learning", "curso virtual" y "curso a distancia". Se observó que este último término fue el que se acercó a una mirada formativa, relacionado a *educación a distancia* (Litwin, 1993) porque le otorgó status a la relación entre sujetos y entre sujeto y conocimiento.

La duración, dinámica, exigencias, el espacio fueron aspectos que caracterizaron a los cursos con modalidad virtual y al mismo tiempo actuaron como condicionantes de las decisiones de elección por determinadas ofertas. La que más peso adquirió fue la duración asociada a la *flexibilidad del tiempo* se refirió a la extensión temporal de los cursos porque eligieron los que eran más cortos, resignificados como cursos de *tiempo breve*. En cuanto a su dinamismo fue visto como *curso express* por su rapidez con el que se presentaron las actividades y el avance del curso o carrera elegida por los/as profesores/as.

En las ofertas con modalidad virtual prevaleció el tipo de *evaluación sumativa* (Steiman, 2008) porque se dio al finalizar el curso y fue eliminatoria para quienes no aprobaron, no influyeron las instancias previas de aprendizaje y formación en la etapa de acreditación de conocimientos. Estas ofertas suelen organizarse por “módulos” con una duración semanal, integradas por foros, actividades, trabajos, preguntas, conferencias, trabajo integrador y evaluación final e instancias de retroalimentación. La investigación develó que no necesariamente los/as profesores/as que cursaron conocían los aspectos de los módulos, por su condición previa de haber sido estudiantes en otro momento. No solo se aprenden los temas que formaron parte de las ofertas, sino que también es necesario enseñar el cómo hacer el *feedback*, que necesitó de conocimientos metodológicos para ser usado.

Las categorías *método de transmisión significativa y ejemplificación* en cursos con modalidad virtual se convierten en apoyos de la formación porque en el ejemplo se estableció una relación de teoría-práctica para una comprensión integral del conocimiento. Y con la *transmisión significativa* (Davini, 2008) se pudo anclar los saberes, previos a los nuevos a incorporar, de modo de tender puentes entre ambos para una construcción del conocimiento consciente y con sentido.

El estudio mostró cómo el uso de *dispositivos formativos* (Souto, 1999) tales como “tutorías”, “seminarios”, “trabajos de reflexión” y “talleres” permiten que la *alternancia* (Ferry, 1997) el espacio entre la relación de teoría y práctica y la reflexión de ambas permitió que los/as profesores/as fueran conscientes de su propia formación, transformándose a nivel personal y profesional, provocando cambios en sus miradas para comprender la realidad.

En el capítulo 6 la investigación develó que respecto a las fortalezas se ubicaron al saber previo de recursos tecnológicos, programas informáticos, conocimiento de aulas virtuales, entre otros. Respecto a las debilidades, surgieron de cuatro tipos: *la enseñanza de lo tecnológico* de los recursos disponibles en el aula

virtual usados apropiadamente por los/as profesores/as que cursaron, pero además surgieron representaciones sobre sujetos con actitud de *tecnofobia* (Lion, 2006) al conocimiento de lo tecnológico. Para este tipo de cursos con modalidad virtual se necesita de tener una disposición y hábitos para aprender herramientas tecnológicas para acompañar el proceso formativo de los sujetos. *La interacción personal*, presentada como la importancia de otro para la formación personal y colectiva. Es decir, la reciprocidad de los sujetos de una interacción virtual que no necesariamente fue pedagógica, sino del encuentro entre sujetos para afrontar la soledad en la formación virtual. Se develó la demanda de la implicación de los sujetos tanto profesores/as como tutores o encargados/as del curso con quienes interaccionar. *La rigidez del aula virtual* ocasionó pérdida del curso completo, impidió el avance formativo y la percepción de la presión del tiempo programado en el aula para la entrega de las presentaciones diversas que tenían que hacer los/as profesores/as. *La invasión del tiempo libre* de los/as profesores, porque fue difícil equilibrar el tiempo personal entre las tareas cotidianas, laborales y la formación permanente. Generaron agotamiento cognitivo, físico, y emotivo por el tiempo extra que les demandaron las actividades y exigencias del cursado para aprobar.

La investigación dio cuenta de aspectos que podrían mejorarse en los cursos con modalidad virtual para futuras ofertas, tales como “ampliación del tiempo” en las actividades, porque se vivió una lucha del profesor/a contra el reloj, lo que implicó “estar preparado en todo momento”.

La construcción del contenido se resignificó como un obstaculizador de la comprensión en la relación teoría-práctica, la cual pudo superarse a partir del uso de ejemplos claros promoviendo andamios pertinentes para el aprendizaje de los sujetos. Otro aspecto a tener en cuenta fue la construcción de fichas de cátedra que se apoyaron en un *modelo binario de la clase* (Menin, 2002) conformada por clase teórica y clase práctica que realiza un docente. Esta visión no aportó a la construcción y análisis demandado por los/as profesores/as.

Se observó un modo de gestión diferente a los foros a partir del trabajo dialógico entre los sujetos, como un espacio promotor de la conversación, el intercambio personal en un mismo tiempo y espacio. Surgió como aporte el trabajo con otro tipo de evaluación *formativa* por su potencialidad para revisar en el proceso las debilidades y fortalezas del estudiante para ayudar a mejorarlo que hicieron los/as profesores/as en la formación permanente con modalidad virtual.

Tanto la estética visual del aula virtual como los destinatarios de las ofertas fueron aspectos que se podrían mejorar porque predisponen a los sujetos de otra manera para realizar sus procesos internos y subjetivos que implica la formación.

La construcción de *dispositivos y grupos de formación* que promuevan la formación, reflexión, y transformación de los sujetos podrían implementarse por su carácter analizador y develador de la propia práctica de los/as profesores/as.

Respecto al tercer objetivo: “indagar las fortalezas y debilidades que identifican los/as profesores/as en las ofertas formativas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y el cuarto objetivo “analizar e interpretar las condiciones personales, sociales e institucionales que caracterizan las experiencias de formación que reciben los/as profesores/as”, éstos se dilucidaron en el capítulo 4 y 5 de la investigación.

El estudio permitió dar cuenta que la identificación de fortalezas y debilidades que hicieron los/as profesores se relacionaron con las experiencias *positivas y negativas*.

En cuanto a las fortalezas se reconocieron: tener un conocimiento previo del recurso Tic y de otros saberes de lo virtual significó lo positivo en la experiencia del/la profesor/a porque se manejaron con fluidez para ingresar al aula y usar las herramientas. Estos conocimientos sirvieron para anclar a los nuevos adquiridos en los cursos, cuyo significado perduró en los/as profesores/as. Se manifestó una buena relación entre *sujeto y objeto de conocimiento*, que según Souto (2016) es un proceso de subjetivación y objetivación de un vínculo constante. La posibilidad de contar con un cursillo introductorio porque se pensó en los/as profesores/as que no tenían conocimientos previos de la plataforma, y eso fue un modo de pensar en el sujeto y sus necesidades para formarse. El beneficio de acceder a la licencia laboral o tener una mejor estabilidad laboral porque eso permitió una mejor organización de tiempo y espacio realizado en sus hogares y/o zonas de mayor confort. Esto se relacionó con la normativa del Estatuto Docente de la provincia que manifiesta derechos y obligaciones para los docentes, de los cuales obtuvieron el beneficio de la licencia. La conectividad es un aspecto imprescindible para hacer cursos con modalidad virtual, tener la mayor parte del tiempo o acceder en múltiples lugares dijeron los/as profesores/as que estaba a su alcance. Esto se convirtió en un servicio de primera necesidad por las múltiples ventajas que aportaba a su vida personal y profesional. Se relacionó con la *adecuación* (Bauman, 2002) del sujeto por esta siempre listo, es decir aprovechar toda oportunidad para estar conectado.

En relación a las debilidades fueron resignificadas como experiencias o *condiciones negativas* por la abundante cantidad de material bibliográfico, las numerosas actividades y el escaso tiempo para madurar las ideas de forma interrelacionadas. Se develó la *tradición academicista* (Diker y Terigi, 1997) en las propuestas de actividades, porque se priorizó el abordaje del contenido experto que se enseña por sobre la formación a conciencia y con tiempos para generar la reflexión.

Se manifestó una concepción de *sujeto estándar* desde la homogeneidad que podían dar lo mismo que los otros, en igualdad de condiciones y posibilidades, perspectiva opuesta a la idea de sujeto singular, creador y social que postula Souto (2017). El tiempo se significó como negativo fue poco, no alcanzó, o “tiempo inalcanzable en la virtualidad”, y en algunos impidió terminar con la formación. Fue visto como una lucha entre los/as profesores/as y el tiempo de la virtualidad, que afectó su modo de manejarlo y con el poder lograr la *autorregulación del aprendizaje* (Lion, 2020) de los/as profesores/as proceso de aprendizaje que regula el propio sujeto de acuerdo a las características del contexto.

La incertidumbre, desorientación o ambigüedad en las consignas de trabajo fueron otro ejemplo de lo negativo vivido por los/as profesores/as, que lo resolvieron a través del *palpito pedagógico* de que algo bueno habían hecho en las actividades. Esto develó la ausencia de procesos de retroalimentaciones o tutores que dieran cuenta del proceso de los/as profesores/as para acompañarlos y evitar la soledad.

En cuanto a lo didáctico, la construcción de recursos que solicitaron los cursos como también el sistema de evaluación eliminatorio, que se apoyó en una mirada reduccionista de los aspectos didácticos que ayudan a formarse a los/as profesores/as. No superar la evaluación no solo significó algo negativo, sino la pérdida de todo un proceso realizado por el sujeto, y del acceso a otro *capital cultural institucionalizado* por la acreditación lograda.

En las ofertas de cursos con modalidad virtual los recursos tecnológicos asumieron un doble carácter como el medio de la formación y como objeto de estudio de la formación permanente. Formarse en un entorno virtual y al mismo tiempo que el tema fueran los recursos tecnológicos manifestó dos aprendizajes logrados, una por el tema y otro por el aspecto metodológico que fueron propios de un entorno virtual, lo cual no sucedería de forma presencial. Se develó la existencia de una idea de sujeto alfabetizado en las Tic, entendiendo que los conocimientos previos eran de *tipo instrumental* y que les servían para moverse en el aula virtual. La relación construida

con el objeto de conocimiento se dio como algo positivo, y agradable por el deseo genuino por conocer.

Los/as profesores/as necesitaron contar con condiciones personales, sociales y materiales óptimas en este tipo de cursos. La conectividad, el acceso ilimitado a internet, el uso del dispositivo tecnológico propio y un buen ingreso económico, estos en conjunto estuvieron atravesados por el *capital económico* que según Bourdieu (cit. p. Bonnewitz, 2003) lo entiende como los bienes económicos sea bienes materiales o patrimonio. Para los cursos que tenían un costo elevado existió la posibilidad de acceder a beca económica, como un beneficio por el buen desempeño logrado en su formación.

Si bien el *capital económico* ocupó un lugar de privilegio en las experiencias de los/as profesores/as las ofertas ofrecen becas como una forma de ayudar a que los sujetos, quienes acceden, se beneficien demostrando el esfuerzo por conservarla. Con lo cual el capital económico en alguna medida aseguró el capital simbólico dado por la certificación recibida.

El nivel *organizativo personal y/o familiar* fue otra condición que tenían que contar las profesoras, de lo que la investigación develó que solo el género femenino señaló este punto a su favor, porque usaron ayuda de la familia y de recursos económicos para administrar mejor los tiempos de las tareas diarias, algo que no les sucedió a los hombres porque no presentaron dificultades en este aspecto.

Respecto a las condiciones, fueron resignificadas como *múltiples condicionantes* por el tiempo y espacio. El *tiempo* como “específico” solo para formarse y el *espacio* como “individual”, “de soledad” y “tranquilidad”. La alternancia es producto de la relación de tiempo, espacio y reflexión entre la teoría y práctica, que se identificaron como condicionantes para lograr la reflexión y formación personal.

El quinto objetivo conocer qué y cómo aprenden los/as profesores/as, en las actividades de entornos virtual de enseñanza y aprendizaje, cómo las capitalizan en sus prácticas y en su propio desarrollo profesional fue respondido en el capítulo 5.

Los aprendizajes se dieron en tres niveles, un nivel restringido de la noción de experiencia vinculada como experimento, porque aprendieron herramientas tecnológicas, recursos e información de utilidad general. Caracterizados como de *tipo instrumental o del saber* (Beillerot, 1996) que proviene de la práctica de la experimentación para su reproducción en otros contextos. Este tipo de aprendizajes no generó efectos transformativos en los/as profesores/as, fue una transmisión mecánica

basado solo en la utilidad o aplicacionista a las prácticas como una relación de causa-efecto.

Un segundo nivel ampliado, porque los aprendizajes produjeron transformaciones en los/as profesores/as sobre las formas de pensar a los estudiantes, y nociones en torno al fenómeno educativo, reflexionar sobre la propia práctica del valor de la escritura en el sujeto, la recreación de los saberes aprendidos convirtiéndolos diferente.

El tercer nivel fue conceptual o *saber teórico* (Beillerot, 1996) por la búsqueda de marcos teóricos nuevos, que se resignificaron, por un lado, desde una concepción de actualización académica, es decir una renovación de contenidos, manifestando una relación dicotómica de teoría-práctica como campos del saber aislados. Y por el otro, como un descubrimiento que generó reflexiones y nuevos posicionamientos para una comprensión de la realidad desde la complejidad.

Se develaron dos tipos de *transferencias* en distintos niveles, en el primer nivel no produjo efectos formativos, por el traslado de aprendizajes a otro contexto sin adaptaciones. En cambio, en el segundo nivel fue una *transferencia docente* (Flores Talavera, 2004) formativa para los/as profesores/as como producto de la relación entre espacio y tiempo de la formación, que originan concepciones y capacidades docentes que se recrean en las prácticas de forma creativa.

El *atributo positivo y negativo* de los cursos dieron cuenta de la valoración personal de los/as profesores/as respecto a lo académico, metodológico y el compromiso profesional de los/as encargados/as de los cursos. Este último se manifestó por la capacidad de construir nuevos conocimientos materializados en las clases diseñadas, por lo que los/as encargados/as de los cursos se vieron como *sujeto de la formación* (Souto, 2016) porque es autor de sí mismo, de su escritura y puede pensar libremente. Un sujeto con capacidades y habilidades para mediar los procesos formativos de los/as profesores/as, para entregar lo mejor que tiene a quienes estuvo formando.

La dimensión organizativa y pedagógica fue otro atributo positivo porque permitió una mirada clara sobre como avanzar en el cursado, en lo visual, en los recursos para la enseñanza y en la transposición didáctica. En estos cursos se distinguieron dos sujetos con roles y funciones diferentes, *tutor* y *docente del curso* -encargado/a-, quienes acompañaron las trayectorias de formación de los/as profesores/as.

La investigación develó, asimismo, dos formas de ejercer el rol tutorial, una que no siempre brindó la contención a los sujetos y generó miedo, angustia que fueron productos de una ausencia de lo que Souto (2016) llama *relación continente-contenido* cuya relación se da entre dos sujetos donde se permite tolerar emociones y aspectos de la subjetividad por la relación con el conocimiento. Y otra que, generó la empatía entre los sujetos, profesor/a y encargado/a del curso, a través de la contención en los mensajes enviados de forma agradable.

En los cursos con modalidad virtual la *relación pedagógica* (Monetti, 2015) pudo darse de forma armónica en ambos sujetos por las disposiciones asumidas por cada uno, en los roles que ocuparon, a partir de la escucha, comprensión, y valoración personal.

La categoría *tiempo* atravesó distintos objetivos planteados, en el presentado se observó su carácter favorecedor para cada profesor/a que hicieron del tiempo y espacio como una relación dialéctica significada como *tiempo diferenciado* “rangos”, “extensivo”, o “complementario”, “momento del día”. Los que se usaron del tiempo personal para formarse en cursos de este tipo, pero que en ocasiones manifestó una contracara asociada a la privación de goces y disfrutes del tiempo libre.

Los recursos didácticos para el aprendizaje fueron adquiridos por los/as profesores/as, tales como bibliografía, materiales y otros documentos que sirvieron de andamios para la formación. El estudio develó cambios de perspectivas teóricas y el acompañamiento de tutores que brindaron los andamios necesarios para la formación de los sujetos, es decir los *soportes para la formación y el aprendizaje* brindado a partir de los recursos que se ofrecieron.

Se valoró la formación recibida por cursos gratuitos que se dieron como parte de políticas de formación continua a profesores/as en ejercicio, y arancelados que tuvieron un prestigio social. El *capital económico* adquirido por los/as profesores/as permitió optar entre tales ofertas, las más elegidas fueron las gratuitas y con puntajes para sumar en la carrera docente que impuso la Grilla de Clasificación Docente. La formación permanente con modalidad virtual fue vista como una inversión a la que no acceden todos, quienes tuvieron mejores condiciones materiales tenían más ofertas para elegir, en cambio, quienes su situación laboral fue precaria el campo de ofertas se vio restringido por las de carácter gratuitos.

Otra forma de aprender por los/as profesores/as fue a través de la construcción de estrategias de acción, “presentar como sea” las distintas actividades solicitadas y



que por falta de tiempo se acumularon, lo que manifestó la ausencia de implicación al curso/ a la actividad por la atención a tareas cotidianas. “Administrar los gastos del servicio móvil” es decir las acciones conscientes con un objetivo claro que hicieron los/as profesores/as de la *estrategia de inversión económica* (Bonnewitz, 2006).

La *autorregulación del aprendizaje* (Lion, 2020) que usaron las/as profesores/as para aprender recursos tecnológicos esenciales para acompañar su formación permanente con modalidad virtual.

Se puede afirmar que las experiencias de Formación Permanente con modalidad virtual de profesores/as de nivel superior se presentan como parte de un proceso de formación personal, subjetiva, y social que se construye por las relaciones con otros, las mediaciones de los aprendizajes y los mediadores que promueven procesos de alternancia para la resignificación cognitiva de los sujetos. Las/os profesoras/es aprenden en estos entornos a través de encuadres teóricos y metodológicos organizados en términos formativos, cuya relación teoría y práctica parte de la dialéctica, donde es necesario apostar a una reflexión y metacognición permanente en cada instancia formativa.

Asimismo, uno de mis propósitos con la investigación fue aportar a la formulación de políticas para la Formación Permanente y su relación con el desarrollo profesional. Desde mi experiencia como investigadora -y docente de nivel superior- considero que los programas y las políticas educativas formuladas en el campo de la capacitación docente, especialmente, la de carácter virtual, deberían incluir algunos *principios pedagógicos* tales como:

- 1) La ampliación de temáticas específicas de distintas disciplinas para permitir que los/as profesores/as puedan especializarse en un área de conocimiento y formarse sobre las nuevas perspectivas existentes.
- 2) La relación entre Formación Permanente y carrera docente que promuevan transformaciones genuinas en los sujetos y permitan el crecimiento profesional en igualdad de condiciones sociales e institucionales para todos.
- 3) El uso de dispositivos formativos que promuevan la reflexión, y objetivación de las prácticas de los/as profesores/as a partir del análisis de sus propias experiencias docentes.

- 4) El espacio de intercambio entre sujetos en formación y los/as formadores/as promoviendo la comunicación, escucha atenta y retroalimentación pedagógica.
- 5) La relación pedagógica y formativa basadas en la relación de *continente-contenido* que permita depositar las emociones de los sujetos para avanzar en la formación.
- 6) La formación introductoria y optativa sobre el uso instrumental de recursos tecnológicos con andamiajes pedagógicos y de contención de ansiedades ante nuevos conocimientos.
- 7) La variable tiempo y espacio como aspectos intrínsecos de la Formación Permanente con modalidad virtual que sea flexible a las necesidades formativas y personales de los/as profesores/as.
- 8) El rol tutorial que pueda relacionar y comprender los problemas que afectan el proceso formativo de los sujetos, a partir de una contención cognitiva y emocional.
- 9) Las exigencias del cursado contemplen criterios formativos y pedagógicos que tengan en cuenta la variable tiempo, entendido desde su *complejidad y múltiple significado*, en la vida de los sujetos.
- 10) El aprendizaje y los saberes transferidos a las prácticas pedagógicas a partir de la calidad social formativa que promueva transformación y cambio en los sujetos que se forman.
- 11) La importancia de la definición de modelos docentes que permitan la reflexión, el análisis de las prácticas y la recuperación de las experiencias de los sujetos que se forman.

La investigación abrió nuevos interrogantes para futuros estudios que amplíen los conocimientos sobre la formación permanente con modalidad virtual. Las posibles líneas de investigación podrían indagar cómo es la función de la interacción formador-sujeto en formación, cuál es el rol de los *mediadores* en los procesos formativos virtuales, quiénes podrían asumir ese rol, de qué manera, con qué dispositivos; qué abordajes metodológicos se hacen en las propuestas didácticas, qué enfoques o modelos docentes prevalecen en las propuestas didácticas, qué noción de sujetos se presenta, qué y cómo es la evaluación que caracteriza a los cursos, cómo es la

relación de los sujetos formadores (docente-tutor-capacitador-asistente), entre otros posibles.

Desde mi rol de investigadora asumí el compromiso social con la educación por eso me vinculé con esta investigación, considero que los hallazgos son relevantes para los Institutos de Educación Superior y las Universidades porque la construcción del objeto permitirá tener en cuenta aspectos claves para abordar la Formación Permanente en entornos virtuales asumiendo un carácter formativo para los sujetos.

En este nuevo rol me vi transformada a nivel personal y profesional, los aprendizajes adquiridos de la investigación tales como la relación sujeto-sujeto (del trabajo de campo en las entrevistas) me permitieron conocer y reconstruir nuevos significados para los sujetos, enfoques y perspectivas teóricas sobre el campo de la Formación Permanente en entornos virtuales, asumir el desafío de construir teoría sobre el objeto investigado (categorías teóricas sociales), mi nueva relación con el objeto, el valor social y académico sobre lo encontrado, entre otros.

Esta investigación me permitió develar aspectos relevantes en la Formación Permanente en entornos virtuales desde una pedagogía de la investigación donde los sujetos puedan formarse y transformarse en las experiencias que vivirán dentro del campo. El estudio aporta elementos para repensar mi rol de formadora de formadora estableciendo criterios pedagógicos formativos en las instancias de Formación Permanente, que atienda a las necesidades formativas y metacognitivas en los procesos de cambio de los sujetos que se forman. Desde mi rol docente este estudio me abrió la mirada respecto a las demandas que plantearon los sujetos para formarse en un entorno virtual, la importancia de la interacción, la implicancia en las actividades, el compromiso del tutor, las mediaciones ofrecidas, entre otros.

En la investigación asumí un compromiso ético, social y político con la educación para aportar al campo de la Formación Permanente en un entorno virtual que crece como espacio de capacitación y formación continua que eligen profesores/as como otros profesionales, por lo que conocer lo que sucede en las experiencias de los sujetos contribuye con nuevos conocimientos y saberes pedagógicos.

## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. L. (2005). Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio (No. 303.1: 316.47). Laborde.

Alcalá, M. D. S. P. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1(1).

Andrade, L. D. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos*, 199-230.

Anijovich, R., & Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, 1.

Anijovich, R., & González, C. (2011). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Aique.

Anijovich, R. (2015). Las prácticas como eje de la formación docente. Bs.As.:EUDEBA. (Cap 1, 2 y 5)

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad.

Araujo, S. (2003). Universidad, investigación e Incentivos: la cara oscura. Ediciones Al Margen.

Argüello, S. B. (2015): La capacitación docente, la formación permanente y la investigación: algunos puntos de encuentro. Ficha de cátedra. Universidad y formación docente. FHyCS. UNJu.

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas.

Barberá, E., & Badía, A. (2004). Educar con aulas virtuales. Madrid: Antonio Machado Libros.

Bauman, Z. (2002). Modernidad líquida. Fondo de cultura económica.

Beillerot, J. (1996): La formación de formadores. (Cap. I). Bs.As.: Novedades Educativas.

Bonnewitz, P. (2003). La sociología de Pierre Bourdieu. In *La sociología de Pierre Bourdieu* (pp. 126-126).

Boud, D., & Molloy, E. (2015). El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien (Vol. 42). Narcea ediciones.

Bourdieu, P. (2005). Pierre Bourdieu Loïc Wacquant una invitación a la sociología reflexiva. Ed. Siglo veintiuno.

Cabero, J., & Llorente, M. C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. Revista electrónica Alternativas de educación y comunicación, 1-24.

Caporossi, Alicia (2009). "La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes". En: SANJURJO, Liliana (Coord.): Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Homo Sapiens.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado (p. 145). Barcelona: Martínez Roca.

Castro, C. U., Ortega, E. M., & Romero, M. D. D. (1994). La respuesta curricular. Cuadernos de pedagogía, (227), 14-18.

Cerqueira Ribeiro de Souza, R. C. (2016). "Cualidades epistemológicas y sociales en la formación, profesionalización y práctica de los profesores". Trad. De Susana Argüello. Seminario "La investigación educativa sobre profesores. Aspectos relevantes, desafíos y avances". Doctorado en Ciencias Sociales. FHYCS.UNJU. (Mimeo)

Chiecher, A. C., Luisa, B. M., & Doria, E. (2016). Sin fronteras ni distancias. Potencialidades del trabajo en red para la capacitación docente en nuevas metodologías de enseñanza y uso de TIC.

Connell, R. W. (1999). "Escuelas y justicia social". Ed. Morata. Madrid.

Coronado, M., Boulin, M. J. G., & de Anglat, H. D. (2015). Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior: análisis de trayectorias estudiantiles: los jóvenes ante sus encrucijadas. Noveduc.

Davini, M. C. (1997): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As. Paidós. (Cap. 1, 4 y 5)

De la Torre, G., Di Carlo, E., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., ... & Tirado, J. (2011). Teoría fundamentada o grounded theory. Universidad Autónoma de Madrid.

Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. Paradigma, 29(1), 197-230.

Diker, G. y Terigi, F. (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós (Cap. 1, 2 y 3).

Dussel, I., & Caruso, M. (2003). La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar. Santillana.

Edelstein, G. (2015): "La enseñanza en la formación para la práctica". En: Educación, Formación e Investigación. Vol 1, Nº 1. Abril de 2015 (En línea).

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la " agenda educativa" en América Latina. Educação & Sociedade, 28, 444-465.

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.

Ferry, G. F. (1997). Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas.

Flood, C. (2007). El adulto como sujeto de aprendizaje en entornos virtuales. MECyT-Programa Nuestra Escuela.

Fuenmayor, F. Á. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 8(2), 215-234.

Fuentealba Jara, R., & Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(ESPECIAL), 257-273.

García, M. R. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura, (33), 45-62.

García-Peñalvo, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning.

García, R. F., & Díez-Palomar, J. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 24(1), 19-30.

García, R. F., & Puigvert, L. (2015). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad, (99), 29-35.

Goffman, E., Perrén, H. B. T., & Setaro, F. (2001). La presentación de la persona en la vida cotidiana (No. 302 G6). Buenos Aires: Amorrortu.

Gonnet, J. P. (2020). ¿Por qué la interacción? Una reconstrucción de los escritos tempranos de Erving Goffman. *Revista Reflexiones*, 99(1), 168-188.

Greco, M. B., Pérez, A. y Toscano, A. (2008): "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares". En: Baquero, R. Pérez, A. y Toscano, A. (Comps.): *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Gutiérrez, A. B. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista complutense de educación*.

Hoyo, E. L. H. (2011). *El Conocimiento Procedimental y Estratégico del Profesor Experto según la Percepción del Alumno de Ingeniería-Edición Única*.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional (Vol. 119)*. Barcelona: Graó.

Larrosa, J. (2007). *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Revisado el 02 de octubre de 2007. Tomado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oie\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oie_20031128/ponencia_larrosa.pdf).

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.

Lion, C. (2020). *Aprendizaje y tecnologías: Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.

Litwin, E. (1993). *La educación a distancia: una perspectiva crítica*. *Educación*, 2(3), 53-64.

Litwin, E. (2008): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As. Paidós. 2008.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Tilde editora.

Martín, M. M. (2015). *Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Córdoba).

Martínez Uribe, C. H. (2008). *La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual*.

Menin, Ovide (2002): *Pedagogía y Universidad. Currículum, Didáctica y evaluación. Homo Sapiens. (Cap. 4)*

Miranda, J. M. G., Aguilera, E. M., Rodríguez, K. S., Guzmán, D. C., & Appiani, E. M. (2007). Aproximación al mejoramiento profesional de docentes, en una experiencia chilena de formación permanente, en modalidad blended-learning: opiniones y significados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11.

Monetti, E. M. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias: estilos de enseñanza y planificación*. Noveduc.

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*.

Ornelas Gutiérrez, D., Cordero Arroyo, G., & Cano García, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. *Aportaciones de la investigación reciente. Perfiles educativos*, 38(154), 57-75.

Peña, R., Waldman, F. B., Nelly, M., Berbain, P., Tejada, G. A., Cadirant, G. S. C., & Contrera, M. (2012). Implementación de los entornos virtuales de aprendizaje en cursos de capacitación docente. *Revista iberoamericana de Educación*, 60, 117-128.

Rodríguez de Guzmán Romero del Hombrebueno, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (19), 67-86.

Saiz Linares, Á., & Susinos Rada, T. (2018). Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un "practicum" reflexivo de maestros.

Sandoval, A. C. R. (2010). Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente. *Pedagogía y saberes*, (32), 33-44.

Sarlé, P. (2003). *La historia natural en la investigación cualitativa*.



Serra, J. C. (2004). El campo de capacitación docente: Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Miño y Dávila.

Soledad Manrique, M., Di Matteo, M. F., & Sánchez Troussel, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de pesquisa*, 46, 984-1008.

Souto, M. (1999): Grupos y dispositivos de formación. Bs.As. Novedades Educativas. (Cap. 3 y 5.3.)

Souto, M. (2016). Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.

Steiman, J. (2008): Más didáctica (en la educación superior). Bs. As. Miño y Dávila-UNSAM Edita. (Cap. 1, 2 y 3).

Steiman, J. (2018): Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica Reflexiva. Bs.As.Miño y Dávila(Cap. 3)

Quintanilla, A. M. D. A. S., & Cepeda, A. L. (2016). Formación continua del profesorado desde el aula virtual: un espacio para la reflexión. In *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2257-2264). Octaedro Editorial.

Quintín, J. J., & Depover, C. (2006). Diseño de entornos de formación mediatizados a distancia: algunos puntos de referencia metodológicos. *Estudios de lingüística del español*, 24.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados." España. Paidós.

Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Serie documentos, 50.

Vasilachis, I. (1992) *Métodos cualitativos. I Los problemas teórico-epistemológicos*. Bs. As. Centro Editor de América Latina.

Vezub, Lea (2013): "Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores". *Revista Páginas de Educación*. Vol.6, Nº 1. Montevideo Junio de 2013. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006).

Woods, P. (1987). "La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa". Paidós.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Editorial Brujas.