



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Bragalenti, Darío Jesús

Proyecto de adecuación de la carrera Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración Plan 2090/2015 a una modalidad de cursada virtual y/o híbrida.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Bragalenti, D. J. (2026). *Proyecto de adecuación de la carrera Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración Plan 2090/2015 a una modalidad de cursada virtual y/o híbrida. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5942>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Proyecto de adecuación de la carrera “Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración” Plan 2090/2015 a una modalidad de cursada virtual y/o híbrida.

Trabajo final integrador

Darío Jesús Bragalenti

dariojesus21@gmail.com

Resumen

Se propone como trabajo final integrador realizar una propuesta de innovación para la carrera “Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración”, pasando de una modalidad de cursado presencial a una virtual y/o híbrida. Esta propuesta se inscribe en el proceso de actualización de la formación docente inicial establecido en la resolución N° 476/24 del Consejo Federal de Educación, que habilita la posibilidad de un formato de cursada híbrida hasta en un 50% de la carga horaria, exceptuando el campo de la práctica docente.



Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Trabajo Final Integrador

Título: Proyecto de adecuación de la carrera “Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración” Plan 2090/2015 a una modalidad de cursada virtual y/o híbrida.

Nombre del estudiante: Prof. Lic. Darío Jesús Bragalenti

Nombre de la Directora del trabajo: Prof. Dra. Susana Regina López

Índice

1. Resumen descriptivo del trabajo a realizar	3
2. Modalidad de TFI elegido	3
3. Descripción del contexto que da origen al proyecto y justificación de su relevancia en relación con el mismo	4
4. Objetivos del trabajo.....	7
4.1 Objetivo general	7
4.2 Objetivos específicos	7
5. Marco teórico.....	8
5.1. Componentes de la educación virtual	9
5.2. Dimensión institucional	10
5.2.1. Aspectos administrativos y el rol de coordinación tecnológico institucional.....	11
5.2.2. Normativas.....	12
5.3. Dimensión pedagógica o didáctico-curricular	12
5.3.1. Las competencias docentes para la educación virtual	12
5.3.2. Las estrategias de enseñanza.....	14
5.3.3. Las estrategias de evaluación	17
5.3.4. Los proyectos de cátedra y el plan de trabajo	18
5.3.5. Los nuevos roles pedagógicos de la virtualidad	19
5.3.6. Los materiales didácticos	21
5.4. Dimensión tecnológica	22
5.4.1. La plataforma educativa	22
5.4.2. La infraestructura tecnológica	23
5.5. Los distintos formatos posibles de virtualidad.....	24
6. Marco normativo de la institución y de su jurisdicción	27
7. Diagnóstico institucional y de la carrera	29
7.1. Diagnóstico de la carrera “Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración” del Instituto superior del profesorado nro. 5 “Perito Francisco Moreno”, de Cañada de Gómez....	30
7.1.1. La institución	30
7.1.2. La carrera	30
7.1.3. Proyectos de cátedra y plan de trabajo	32
7.1.4. El cuerpo docente y la jefatura de sección.....	33
7.1.5. Roles y funciones necesarios para la virtualidad	33
7.1.6. Materiales didácticos.....	33
7.1.7. La plataforma educativa	33

7.1.8. La infraestructura tecnológica	35
8. La propuesta de adecuación	36
8.1. El diseño curricular y los nuevos formatos de cursada	36
8.2. Los proyectos de cátedra y plan de trabajo	38
8.3. Nuevos roles y cargos necesarios	39
8.4. Formación del profesorado y adecuación de las estrategias de enseñanza	40
8.5. Evaluación de los aprendizajes en los nuevos escenarios de virtualidad	41
8.6. Adecuación de normativas institucionales	41
8.7. Dimensión tecnológica	42
9. Evaluación de la implementación de la propuesta	43
9.1. Indicadores cuantitativos.....	43
9.2. Indicadores cualitativos	44
10. Conclusiones	46
11. Referencias	47
12. Anexo I	53
13. Anexo II	57

1. Resumen descriptivo del trabajo a realizar

Se propone como trabajo final integrador realizar una propuesta de innovación para la carrera “Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración”, pasando de una modalidad de cursado presencial a una virtual y/o híbrida. Esta propuesta se inscribe en el proceso de actualización de la formación docente inicial establecido en la resolución N° 476/24 del Consejo Federal de Educación, que habilita la posibilidad de un formato de cursada híbrida hasta en un 50% de la carga horaria, exceptuando el campo de la práctica docente.

Para tal fin se procederá a realizar un diagnóstico integral de la carrera, en sus dimensiones curriculares, pedagógicas, administrativas y evaluativas, a los fines de determinar aspectos que deben reformularse ante el cambio de modalidad de cursada. Para dicho diagnóstico se recuperarán las dimensiones mencionadas de la Resolución N° 346/18 del Consejo Federal de Educación, como antecedente normativo en esta área.

A partir de dicho diagnóstico se presentará una propuesta de innovación que consiste en la reformulación de la carrera, en las mencionadas dimensiones, a los fines de poder concretar dicha migración en la modalidad de cursada. Se presentarán también indicadores que permitirán evaluar la implementación de la propuesta y los resultados obtenidos.

2. Modalidad de TFI elegido

El trabajo final propuesto se enmarca en la modalidad de proyecto de innovación. Se propone diseñar y presentar una reorganización de la carrera mencionada, constituyéndose como una propuesta novedosa que se fundamenta desde el marco conceptual desarrollado en la especialización.

3. Descripción del contexto que da origen al proyecto y justificación de su relevancia en relación con el mismo

El Instituto Superior del Profesorado nro. 5 “Perito Francisco Moreno” es un instituto de formación docente, de gestión pública provincial, de 60 años de trayectoria, ubicado en la ciudad de Cañada de Gómez, al sur de la provincia de Santa Fe. El ISP 5 posee en su oferta académica nueve carreras de profesorado y una tecnicatura superior. Ninguna de estas propuestas se desarrolla de manera virtual, ni tampoco incorpora formatos de virtualidad en alguna de sus cátedras¹. Tampoco existen antecedentes significativos en esta modalidad, exceptuando los formatos adoptados durante la pandemia de Covid-19.

Posee un anexo en la localidad de Carcarañá, donde cuenta además con otras 3 carreras.

Es de mencionar también que la jurisdicción a la que pertenece el ISP 5, la provincia de Santa Fe, no ha emitido hasta ahora ninguna normativa específica en torno a la educación a distancia, ni cuenta con algún organismo de coordinación específico para este tipo de políticas.

El ISP 5 posee una matrícula de más de 700 alumnos que asisten de distintas localidades de la región. Estos estudiantes, que en su mayoría son trabajadores de entre 18 y 35 años, se movilizan diariamente desde sus localidades de origen.

Una de las carreras que dicta el Instituto es la de “Profesorado de educación secundaria en Ciencias de la Administración” Plan 2090/2015. La mencionada carrera está estructurada en una cursada de 4 años de duración y comprende un total de 40 espacios curriculares. Se dicta totalmente de manera presencial, en la sede del Instituto en Cañada de Gómez. El plan de estudios se articula como se puede observar en la Tabla 1.

¹ Al momento de la elaboración de este trabajo final la presente carrera se dictaba íntegramente en modalidad presencial. Para el momento de su publicación en el repositorio institucional de la UNQ, la carrera contempla en el ISP 5 (instituto de formación docente donde se enmarca la propuesta) una cursada híbrida en 8 espacios curriculares, evaluando la posibilidad de incorporar otros espacios en función de los resultados obtenidos.

Tabla 1.*Plan de estudios de la carrera.*

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
Pedagogía	Instituciones Educativas	Filosofía	Ética y Trabajo Docente
UCCV: Sociología	Didáctica y Curriculum	Metodología de la Investigación	Educación Sexual Integral
Administración General	Psicología y Educación	Historia y Política de la Educación Argentina	Gestión Organizacional
Administración I	Administración II	Administración III	Administración IV
Sistema de Información Contable I	Sistema de Información Contable II	Sistema de Información Contable III	Matemática Financiera
Construcción de Ciudadanía	Derecho I	Derecho II	Prácticas de Investigación
Matemática	Economía	Didáctica de la Administración II	UCCV: Comunicación Social
Historia Económica	Estadística Aplicada	Sujetos de la Educación Secundaria	Unidad de Definición Institucional
Práctica Docente I	Práctica Docente II	Práctica Docente III	Práctica Docente IV
	Didáctica de la Administración I	Producción de Recursos didácticos I	Producción de Recursos didácticos II
		Práctica Impositiva y Laboral	

Estos espacios se encuentran distribuidos entre los tres campos de la formación que menciona el diseño curricular, que son el campo de la formación general, el de la formación específica y

el de formación en la práctica profesional. A su vez, los formatos curriculares adoptados por estos espacios son también variados, siendo algunos de ellos materias, otros talleres, seminarios, e incluso talleres integradores entre algunas asignaturas.

Una de las problemáticas principales que se presentan en las trayectorias escolares de los estudiantes de la carrera reside en el desplazamiento espacial para concurrir a cursar, consecuencia de la poca frecuencia de transporte público que existe en el turno de cursado (noche), sumado al costo que esto representa. Esta problemática es uno de los impedimentos más mencionados por los interesados en cursar la carrera y a su vez uno de las causas más influyentes en el desgranamiento de la matrícula y, finalmente, la deserción.

Ante esta problemática, la posibilidad de ofrecer una modalidad a distancia, total o parcial, en el cursado de la carrera se presentaría como una posible respuesta a la misma, permitiendo el acceso a la educación superior a aquellos alumnos que encuentran hoy un limitante a ello y por otro lado contribuiría a sostener la matrícula ya existente.

4. Objetivos del trabajo

4.1 Objetivo general

- Realizar el diseño de una propuesta de innovación para la carrera “Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración”, del Instituto superior del profesorado n° 5 “Perito Francisco Moreno”, que comprenda la adecuación de la misma a una modalidad de cursada a distancia, con un formato virtual y/o híbrido.

4.2 Objetivos específicos

- Realizar un análisis de la carrera desde la dimensión curricular, pedagógica y administrativa a los fines de diagnosticar elementos a reconfigurar para diseñar una cursada a distancia de la misma, con un formato virtual y/o híbrido.
- Presentar un rediseño en el formato de cursada de la carrera, en función de las resoluciones n° 346/18 y 476/24 del Consejo Federal de Educación y sus correspondientes anexos, así como también del marco teórico trabajado en la Especialización.
- Establecer indicadores que posibiliten evaluar la implementación de la propuesta y sus resultados, a los fines de poder establecer conclusiones sobre la misma.

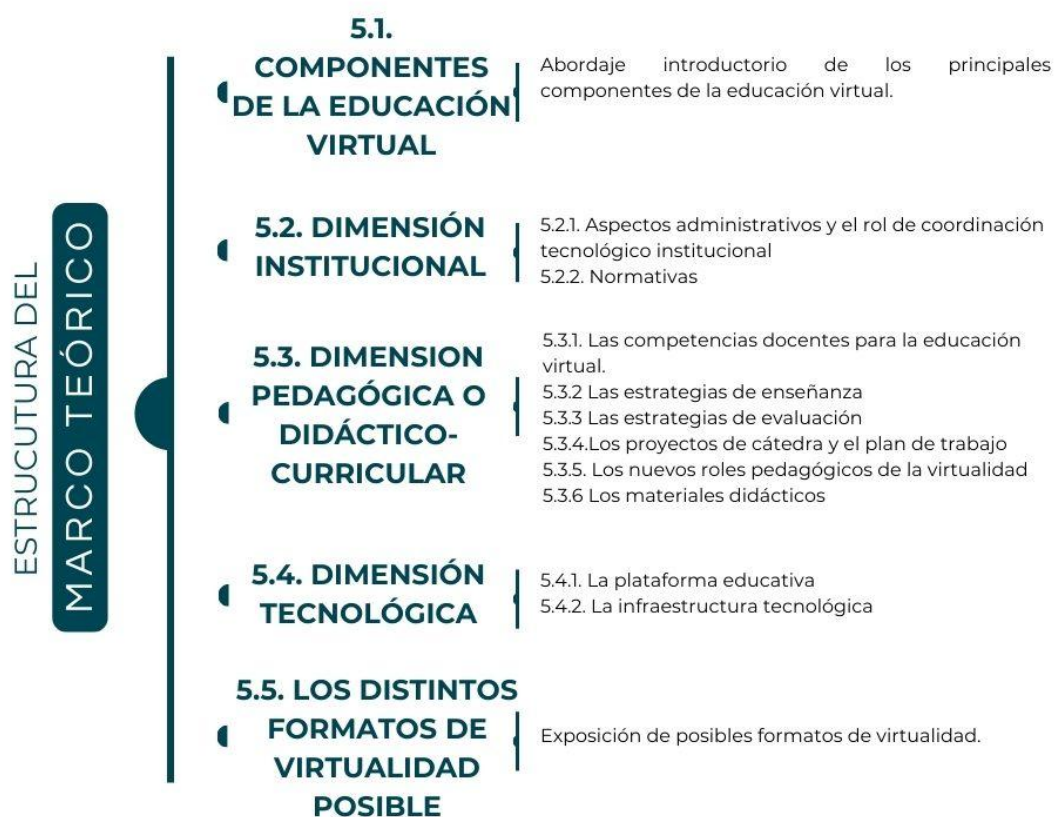
5. Marco teórico

Conforman del marco conceptual desde el que se realizará este trabajo los aportes de importantes pedagogos referidos a la educación a distancia, a los entornos virtuales de aprendizaje, a las competencias docentes requeridas para la enseñanza en estos entornos, a la elaboración de los materiales didácticos necesarios, y otros aspectos relevantes para la propuesta pedagógica que se propone.

La tarea de evaluar las características actuales de la carrera, para luego poder proponer una adecuación a la misma la modalidad virtual y/o híbrida exigen analizar distintos aspectos que podemos agrupar en dimensiones, tales como las “variables institucionales, didácticas, curriculares y tecnológicas” (Mereles, 2020, p. 26).

Figura 1

Estructura del marco teórico



5.1. Componentes de la educación virtual

García Aretio (2008) expone que todo sistema de educación a distancia (entre ellos el de educación virtual) comprende a los docentes y a las técnicas y estrategias de enseñanzas, los programas y el currículum, los materiales y las vías de comunicación, los recursos, la gestión y liderazgo institucional, así como su proyecto educativo y, por supuesto, los estudiantes y las relaciones establecidas entre los mismos. Todos estos elementos enmarcados en un contexto determinado y atravesados por la evaluación.

En sintonía con García Aretio otros autores mencionan que “los componentes del Entorno Virtual son: la plataforma virtual que lo implementa y su conjunto de herramientas, los docentes-tutores, los alumnos, los modelos pedagógicos, los contenidos y las estrategias didácticas” (Torres Auad et al., 2013, p.48).

Autores más recientes, como Galdeano & Buontempo (2021), enumeran ocho aspectos que consideran indispensables en toda propuesta virtual, siendo estos el equipo docente, los tutores, los contenidos y actividades, los recursos y la bibliografía, la evaluación, los estudiantes, la estructura del aula y el tipo de propuesta.

Mena (2005), por su parte, propone siete “miradas” para el diseño de proyectos de educación a distancia. Estas miradas materializan un análisis desde lo conceptual, desde las aperturas posibles, desde su significación social, desde lo tecnológico, desde la estructura, en relación con la presencialidad y desde el desarrollo histórico.

La importancia de estos aportes, que realiza García Aretio (2008), Torres Auad (2013), Galdeano & Buontempo (2021) y Mena (2005), radica en que permite identificar los aspectos a repensar, en función de las posibles adecuaciones que deban realizarse. De esta forma, agrupando dichos elementos, podemos identificar distintas dimensiones a considerar, coincidentes con las “gestiones” que enumera la resolución 346/18 del Consejo Federal de Educación:

En primer lugar, una dimensión institucional, que refiere al proyecto educativo y las decisiones institucionales respecto de la educación a distancia, y particularmente de la educación virtual. Considera también la historia y experiencia de la institución en esta modalidad.

En segundo lugar, una dimensión pedagógica o didáctico-curricular, que considera aspectos tales como los docentes y a las técnicas y estrategias de enseñanzas, los programas y el currículum, así como los materiales didácticos utilizados y los modos de relacionarse con los estudiantes. Se incluye también aquí la evaluación de los aprendizajes.

En tercer lugar, la dimensión tecnológica comprende los recursos que serán necesarios, de forma particular la plataforma educativa y la infraestructura tecnológica con que cuenta la institución.

Es conveniente, entonces, abordar cada una de las mismas.

5.2. Dimensión institucional

La dimensión institucional refiere a los aspectos de institución educativa, que se vinculan los modelos de enseñanza en entornos virtuales. Es importante pensar la educación virtual en el marco de la institución, contemplando aspectos más amplios que los que refieren específicamente a la carrera. En este mismo sentido Galdeano & Buontempo (2021) afirman que

diseñar una propuesta educativa en línea implica algo más que seleccionar un recurso tecnológico o poner a disposición de los estudiantes un aula virtual. Implica tomar decisiones sobre la enseñanza, pensar al menos en un primer momento en el nivel y la institución en donde se llevará a cabo, en el problema que busca atender, en el público destinatario, en los objetivos; para luego avanzar en cuestiones más específicas vinculadas con los tiempos, las tecnologías, los contenidos, las actividades, la evaluación, entre otras cuestiones. (p. 17)

Mena (2005) aborda desde distintas miradas la educación a distancia, y en particular el diseño de proyectos para esta modalidad. Estas miradas materializan un análisis desde lo conceptual, desde las aperturas posibles, desde su significación social, desde lo tecnológico, desde la estructura, en relación con la presencialidad y desde el desarrollo histórico.

En relación con las instituciones, atravesadas por estas miradas, afirma que “los proyectos existen y se realizan en instituciones con una identidad propia que las diferencia de otras. Esa identidad es la que obliga a pensar qué proyecto formativo o de capacitación se desea generar,

definir las características y condiciones que lo hacen singular y que posibilitan reconocer su pertenencia a la institución de origen” (Mena et al., 2005, p. 26).

Si bien la autora destaca la importancia de la eficacia en la implementación de estos proyectos, propone poner el eje en “la construcción de consensos y compromisos entre los actores, hacia la consideración de la realidad institucional y contextual” (Mena et al., 2005, p. 26) resaltando lo fundamental de la dimensión institucional en los proyectos de educación a distancia.

5.2.1. Aspectos administrativos y el rol de coordinación tecnológico institucional

A nivel de coordinación institucional autores de la relevancia de Area Moreira exponen la necesidad de que exista un coordinador tecnológico.

Es relevante que en el centro exista la figura del profesor coordinador TIC cuyas responsabilidades de actuación consistirán en impulsar uso pedagógico de las TIC en las aulas, atender a las demandas y necesidades formativas del profesorado del centro, velar por la mejora y disponibilidad de los recursos y materiales digitales, así como todas aquellas destinadas a propiciar la innovación educativa con las tecnologías. Evidentemente, para el éxito es indispensable que exista una comunicación y colaboración muy directa entre este profesor y el equipo directivo del centro (Area Moreira, 2019, p. 32).

García Aretio (2023) expresa que en todo programa de educación a distancia deben existir “planificadores a los que debe exigírseles un alto grado de especialización dado que los fundamentos, estructuras y organización son diferenciados de las propuestas presenciales. En todos los equipos debe existir un Coordinador.” (p. 18)

Antúnez Carmona (2012) repasa en los aspectos administrativos en los modelos de gestión institucional.

Esta dimensión la conforman la planeación, importante puesto que dicta las actividades a realizar, las cuales van en estrecha vinculación con otro de sus componentes: la Filosofía Institucional de la organización. La estructura organizativa, que establece las responsabilidades y funciones del personal, guiado por normas y procedimientos, la gestión del personal docente y de los procesos estudiantiles y la evaluación de los

procesos, con su respectiva retroalimentación, a fin de mejorar constantemente (Antúnez Carmona, 2012, p. 14).

5.2.2. Normativas

Parte de la realidad institucional está compuesta por el conjunto de normativas que regulan las actividades académicas, la estructura jerárquica y las condiciones de cursado y acreditación. Si bien estos puntos constituyen parte de la realidad institucional, se abordarán en el apartado correspondiente al marco normativo, en el cual se detallarán en profundidad.

5.3. Dimensión pedagógica o didáctico-curricular

La dimensión pedagógica o didáctico-curricular de la propuesta, se presenta como una de las dimensiones que requerirá un mayor desarrollo en la implementación de la misma. Esto como consecuencia de la necesaria revisión de las prácticas pedagógicas actuales, para adecuarlas a modalidades de enseñanza no presencial, lo que supone una actualización de los conocimientos del cuerpo docente. Se hace necesario abordar las competencias docentes, estrategias de enseñanza y evaluación y la elaboración de materiales didácticos.

5.3.1. Las competencias docentes para la educación virtual

La educación en entornos virtuales requiere, por parte de los docentes, el ejercicio de competencias específicas con el objetivo de garantizar la calidad de enseñanza. Guillermo Bautista (2011) enumera distintas competencias que considera indispensables, tales como captar y expresar emociones a través de los entornos virtuales, tener y transmitir empatía con los estudiantes, crear un clima de motivación, diseñar y planificar actividades que faciliten el aprendizaje, atender a las necesidades del estudiante y investigar sobre las propias prácticas pedagógicas en dichos entornos. Destaca también la importancia de trabajar en equipo.

Investigaciones realizadas sobre este tema, como las de Buitrago-Bohórquez y Sánchez (2021) afirman que son necesarias dos tipos de competencias: las pedagógicas y las tecnológicas. Las primeras de ellas refieren al

conocimiento y la actitud que tiene el docente para orientar su práctica pedagógica desde su formación inicial. Es decir, cuál es su perfil y que es lo que sabe a partir de su vocación, comprensión, su disposición cognitiva, y socioafectivas para lograr una convivencia con sus estudiantes, salvando alcances y limitaciones (p. 97).

Estas competencias comprenden la capacidad de implementar estrategias didácticas en entornos tecnológicos, actuar como mediador pedagógico en los entornos virtuales, apoyar a los estudiantes, aplicar estrategias de motivación, etc.

Las competencias tecnológicas, en cambio, son descritas como:

Los conocimientos habilidades y destrezas que posee el docente para saber hacer su práctica online, siempre que cuente con una infraestructura tecnológica que le permita el uso de estrategias didácticas mediante el manejo y uso adecuado de herramientas y recursos para diseñar cursos en línea y desempeñarse como docente virtual (p. 98).

Estas competencias incluyen entre otras el saber utilizar los recursos digitales, el manejo de la tecnología, el manejo de equipos para apoyar su práctica virtual, etc.

Revisiones sistemáticas de la literatura sobre las competencias digitales docentes, definen a estas últimas como “competencia profesional compleja que aglutina un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente debe poseer y movilizar, de forma simultánea, para utilizar las tecnologías digitales en su práctica profesional” (Verdú-Pina et al., 2023, p.9).

Estas competencias están constituidas por “saberes relacionados con aspectos didácticos, metodológicos, de gestión de espacios y recursos, comunicativos, éticos y de su propio desarrollo profesional” (Verdú-Pina et al., 2023, 9).

Cervantes Mata (2024) sobre las distintas competencias docentes que enumera para la docencia, posterior a la pandemia de Covid-19, establece cuatro tipos de competencias: básicas, disciplinares, pedagógicas y digitales. Esta última comprende la resolución de problemas tecnológicos, la creación de contenido digital, el manejo de herramientas de comunicación y colaboración, el uso de organizadores gráficos en línea, el manejo de ambientes virtuales de aprendizaje, la selección y elaboración de recursos didácticos digitales y la capacidad de detectar plagio en los trabajos de los estudiantes y conocer sobre los derechos de autor, entre otras.

Como síntesis entre estos autores, se resalta la coincidencia en aspectos referidos a fomentar la interrelación y empatía con los estudiantes, y entre los mismos, en ambientes virtuales, diseñar instancias de aprendizaje mediante estrategias de enseñanza acordes a la modalidad, utilizar

diversas herramientas digitales para la producción de recursos y contenido digital, evaluar y autoevaluarse en entornos no presenciales y trabajar en equipo con los colegas.

La importancia de estas competencias radica en que “las estrategias de enseñanza van de la mano de la autonomía del profesorado, en contraposición a la idea de método, en tanto reglas y preceptos a seguir” (Rodríguez Simón & López, 2017, p. 3) Para que dicha autonomía sea efectiva, el docente debe tener desarrolladas las competencias que le permitan ejercer esa autonomía.

Para el desarrollo de estas competencias se requiere también pensar en programas de formación adecuados, que permitan a los docentes la adquisición de las mismas.

5.3.2. Las estrategias de enseñanza

Stenhouse (1984) explica que el concepto de estrategias de enseñanza refiere “a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (p. 53).

Esta concepción, sin embargo, no promueve una actitud individualista del docente, sino que por el contrario, reconoce que tienen una dimensión colaborativa al afirmar que “han de ser elaboradas nuevas estrategias por grupos de profesores que colaboren dentro de un marco de investigación y desarrollo.” (Stenhouse, 1984, p. 54).

Estas estrategias adquieren un carácter moldeable, en función del ámbito particular donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Si bien la tradicional tríada didáctica, conformada por el docente, el estudiante y el contenido, siguen estando vigentes, con la incorporación de las tecnologías en dicha tríada “aún se conservan los ejes de la interacción, pero sufren transformaciones los medios para llevarse a cabo dicha interacción, siendo el docente un actor fundamental para que surtan los cambios de manera efectiva en los procesos educativos” (Pérez Vertel & Larreal Bracho, 2023, p. 4278).

En este sentido, la mediación tecnológica exige diseñar nuevas estrategias y repensar las existentes, ya que esta mediación “pone a disposición gran cantidad de herramientas que pueden ser utilizadas en la práctica pedagógica; pero al mismo tiempo demanda del conocimiento y dominio de estas herramientas, lo que constituye un gran reto para el docente y el sistema educativo” (Pérez Vertel & Larreal Bracho, 2023, p. 4277).

Esta realidad exige “mejorar las competencias, habilidades y destrezas de los docentes en las herramientas que brindan las TIC” (Pérez Vertel & Larreal Bracho, 2023, p. 4277).

Los entornos virtuales de aprendizaje poseen características particulares que requieren distintas estrategias de enseñanza, acordes a estos formatos.

Es importante aplicar estrategias didácticas acordes a la educación virtual universitaria desde la planeación hasta el control del proceso de enseñanza aprendizaje, que incluya la motivación, la comunicación, la empatía y el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, así como la innovación y formas de evaluación. Se requiere además utilizar metodología constructivista activa y estrategias de autorregulación para responder al modelo educativo. La educación virtual universitaria necesita de diversas estrategias que involucren a los estudiantes en los diferentes campos del saber. Como una reflexión, las estrategias didácticas virtuales adecuadas deben ser planificadas, ejecutadas y autorreguladas mediante controles que garanticen el logro de competencias del estudiante estimulando el trabajo colaborativo y de todo aquello que sea de su interés. (Rivera Tejada et al., 2023, p. 130)

La mediación tecnológica potencia estas estrategias, modificando “los modos de enseñar y de aprender en esta modalidad, o al menos la posibilidad de generar propuestas que valoran las interacciones personales y que se proponen como más cercanas a enfoques constructivistas del conocimiento” (Galdeano & Buontempo, 2021, p. 15).

Reviste entonces particular importancia la forma en la cual se integrarán las decisiones tecnológicas, conjuntamente con los aspectos pedagógicos y los contenidos. En este sentido la literatura encuentra una importante matriz de análisis en el modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006), luego profundizada en su comprensión en función del contexto por Rosenberg y Koehler (2015), y finalmente retomado y ampliado por García Aretio (2020). Este modelo requiere de las competencias mencionadas en el punto anterior, ya que resulta necesaria la integración de ambas.

El modelo TPACK en efecto, propone la integración entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. El primero de ellos, el conocimiento disciplinar “se refiere al conocimiento del contenido o tema disciplinar que se va a enseñar” (Magadán, 2012, p. 10), el conocimiento pedagógico “se refiere al conocimiento profundo de los procesos, métodos o prácticas de enseñanza y aprendizaje. Considera, además, los

propósitos, valores y metas generales de la enseñanza” (Magadán, 2012, p. 10) y, por último, el conocimiento tecnológico “se refiere al conocimiento de tecnologías tradicionales (libros, tiza y pizarrón, etc.) y de tecnologías más recientes (internet y sus aplicaciones, dispositivos digitales, etc.). Este conocimiento incluye las habilidades que le permiten al docente operar con esas tecnologías” (Magadán, 2012, p. 10).

De la integración de estos tres saberes se construye el conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar, “que todo docente debe desarrollar para integrar de manera significativa la tecnología en las prácticas de enseñanza” (Libedinsky, 2016, p. 50).

Un cuarto elemento del TPACK lo constituye el contexto, en el cual se desarrollará la propuesta de enseñanza. Rosenberg y Koehler (2015) analizan la importancia que tiene el contexto en el modelo TPACK, estableciendo tres niveles en el mismo: el macro contexto, el meso contexto y el micro contexto. El primero refiere a condiciones provinciales, nacionales, e internacionales, tales como políticas públicas de promoción de tecnología educativa, normativas ministeriales sobre educación a distancia, etc. El meso contexto está integrado por la institución y la comunidad. El micro contexto refiere por último a las condiciones áulicas.

La importancia de este modelo, debidamente contextualizado, radica en que permite “saber cómo abordar una asignatura específica con tecnología de manera didáctica, en un contexto determinado” (Libedinsky, 2016, p. 52).

García Aretio (2020) incorpora al modelo TPACK el compromiso investigador e innovador, especialmente cuando se lo piensa para la educación superior. Lo define como compromiso, siendo este, para el autor, un estadio superador a la competencia.

Respecto al diseño de las actividades que se propondrán a los estudiantes, Galdeano y Buontempo (2021) enumeran distintas opciones, tanto para propuestas individuales como para grupales.

Dentro de las individuales mencionan la posibilidad de que los estudiantes “busquen información, entreguen tareas, participen en un foro para socializar una reflexión o de un chat para compartir sus experiencias sobre alguna actividad, realicen alguna lectura para revisar si comprendieron un tema, recabar sus conocimientos sobre determinado contenido, etc.” (Galdeano & Buontempo, 2021, p. 79).

En cuanto a las grupales mencionan el “intercambio de materiales, la creación de documentos, su revisión, la posibilidad de hacer anotaciones en ellos, etcétera.” (Galdeano & Buontempo, 2021, p. 80).

A los fines de poder materializar estas últimas destacan distintas herramientas que proporcionan las plataformas virtuales “sincrónicas (chat) y asincrónicas (foros de debate, correos) y herramientas de creación de documentos de edición múltiple como, por ejemplo, wikis” (Galdeano & Buontempo, 2021, p. 80).

El principal objetivo de estas estrategias consiste en lograr una enseñanza poderosa, en términos de Maggio (2016), como aquella que “da cuenta de un abordaje teórico actual, permite pensar al modo de la disciplina, mira en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura que es en sí original y conmueve y perdura” (p. 62).

5.3.3. Las estrategias de evaluación

La evaluación es siempre un elemento de gran relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los entornos virtuales no es la excepción, sino que, por el contrario, exige ser repensada y adaptada a estos entornos para poder adecuarla a los propósitos. En tal sentido puede ser útil preguntarse “¿por qué estamos evaluando?; ¿qué estamos evaluando?; ¿cómo estamos evaluando?; ¿qué es lo principal para evaluar?; ¿cuándo deberíamos evaluar?” (Brown & Glasner, 2003, p. 27).

Resulta conveniente, ante nuevos escenarios de enseñanza, la exploración de formas de evaluación que puedan presentar las evidencias del saber que los estudiantes se han apropiado (o no) durante la cursado, teniendo en cuenta que:

La selección de los métodos, técnicas e instrumentos de recogida de datos ha de estar en concordancia con el contenido de lo que queremos evaluar, con el contexto en el que se desarrolla la evaluación y con la finalidad que pretendemos con esa evaluación. Los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados no son “neutrales” con respecto a la información que proporcionan, cada método es adecuado para recoger cierto tipo de información y, al mismo tiempo, desechar otra. (Fernández Sierra, 1994, p. 305).

Es necesario entonces pensar, para la educación virtual, tanto los momentos e instrumentos de evaluación formativa como sumativa. “La evaluación formativa se caracteriza principalmente

por ser continua, la evaluación sumativa tiende a ser un punto final, numérico y que encierra juicios evaluativos” (Brown & Glasner, 2003, p. 27).

Ambos tipos de evaluación son de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya que, si bien la instancia de evaluación sumativa determina la acreditación, aspecto que deja en evidencia su valor, también es cierto que “la evaluación necesita ser progresiva, es decir, formativa, ya que, si se deja todo para la evaluación final de un curso o una unidad, los estudiantes no tendrán tiempo de corregir sus problemas y evitar sus errores.” (Brown & Glasner, 2003, p. 32).

En cuanto a las instancias de evaluación sumativa, necesaria para acreditar los espacios curriculares, esta puede desarrollarse de manera presencial o virtual. Sin embargo, autores como Lipsman (2005) consideran que

una buena propuesta de evaluación virtual puede prescindir de la presencialidad, pero no de una instancia pública. Cuando se evalúa a través de proyectos de trabajo, monografías o similares, es importante incluir una instancia de defensa pública, que en el caso de la evaluación virtual se puede enmarcar, por ejemplo, en un chat on-line con los profesores y tutores a cargo (p. 220)

Esto posibilita considerar instancias de evaluación sumativa que puedan adoptar tanto formas virtuales, sincrónicas o asincrónicas, como presenciales.

Respecto de los instrumentos y herramientas para la evaluación en entornos virtuales, Moreno Tapia et al. (2024) mencionan a los portafolios digitales, la resolución de ejercicios o problemas, los proyectos, las pruebas o cuestionarios, los foros, los ensayos, entre otros.

5.3.4. Los proyectos de cátedra y el plan de trabajo

El currículum es un proceso dinámico, que se cristaliza en planes de estudio y que genera a su vez proyectos de cátedra enmarcados en los mismos, entendiendo a los proyectos de cátedra como

una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del

contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la Institución. (Steiman, 2018, p. 18).

Los proyectos de cátedra presentan distintos componentes. Steiman (2018) menciona entre los principales al encabezamiento, la actividad académica de la cátedra, el marco referencial, compuesto por el marco curricular, epistemológico, didáctico e institucional, los propósitos, los contenidos, el marco metodológico, el cronograma, la evaluación y la bibliografía.

Feldman y Palamidessi (2001) enumeran como elementos a las metas, los objetivos o las expectativas de logro; la selección, organización y secuenciación de los contenidos; las tareas y las actividades; la selección de materiales y recursos y la evaluación de los aprendizajes.

Los proyectos o programas de cátedra deben dar cuenta de las decisiones tomadas por el docente, por lo que, en el caso de la educación virtual, deben dar cuenta de esta modalidad de enseñanza, no solo en el marco referencial de la misma, sino también en el resto de los componentes, tales como los propósitos y objetivos, la metodología, los recursos, y los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación.

Además del proyecto de cátedra, López (2017) menciona otro instrumento valioso para la educación virtual, que es el Plan de trabajo.

El “Plan de Trabajo” es un documento que organiza semanalmente las actividades, los contenidos y la bibliografía, que se presenta digitalizada en las aulas virtuales. Incluye las fechas de entrega de los trabajos prácticos o instancias de evaluación de aprendizajes que propone cada profesor con sus propios criterios pedagógicos. Es común en todas las aulas virtuales de las asignaturas o cursos que se dictan simultáneamente en un mismo periodo de clases. Tiene la función de estructurar y organizar temporalmente el trabajo en el aula virtual en tanto que incluye información acerca de los contenidos a tratar semanalmente, las instancias de evaluación y también la distribución temporal para abordar la bibliografía de cada clase. (López, 2017, p.85)

5.3.5. Los nuevos roles pedagógicos de la virtualidad

La migración del formato actual de la carrera a uno de educación virtual y/o híbrido genera el surgimiento de nuevos roles pedagógicos. Ávalos (2021) menciona dos en concreto: el contenidista y el docente tutor.

Respecto del contenidista “es el profesional experto, encargado de diseñar los contenidos y las actividades de una asignatura, curso o programa de formación, según corresponda, y de seleccionar material bibliográfico de lectura obligatoria y complementaria, enlaces y videos, etc.” (Avalos, 2021, p. 36). García Aretio (2023) refiere también a la necesidad de que existan en cada propuesta a distancia “expertos en los contenidos de la disciplina o curso en cuestión” (p. 18).

En cuanto al rol del tutor virtual, se encuentran diferentes concepciones de este rol, dependiendo de los modelos adoptados. En algunos modelos este “será el responsable de preparar los andamiajes para que el estudiante desarrolle aprendizajes en un ambiente virtual, compartiendo los recursos, las estrategias, los medios de interacción y la mediación en sí misma” (Avalos, 2021, p. 35). Estos “no se limita a responder consultas y corregir trabajos, sino que participa en la selección de recursos, diseña actividades, realiza el seguimiento de los estudiantes, propone y promueve espacios de interacción, entre otras tareas” (Galdeano & Buontempo, 2021, p.28). Los “tutores/consultores, orientadores, asesores, consejeros, animadores que motivan el aprendizaje y aclaran y resuelven las dudas y problemas surgidas en el estudio de los alumnos” (García Aretio, 2023, p. 18).

Es necesario aclarar que este tutor virtual, así como lo proponen los autores, oficia de profesor de la materia. Sin embargo, otros autores como Bevacqua (2019) distinguen entre el referente académico y el referente de acompañamiento, siendo el primero quien asume las funciones anteriormente mencionadas, y el segundo quien realiza un acompañamiento del estudiante, resolviendo dudas generales sobre cuestiones administrativas, pedagógicas o tecnológicas, por lo cual este autor considera que quien ocupa este rol “debe contar con habilidades digitales, comunicacionales y pedagógicas” (Bevacqua, 2019, p. 97).

En algunos modelos educativos, como el de la Universidad Nacional de Quilmes, el tutor realiza una función de acompañamiento, pero sin abordar aspectos curriculares. López (2017) exponiendo el modelo pedagógico virtual de dicha universidad, refiere al tutor en este mismo sentido, detallando entre sus funciones “el acompañamiento durante todo el trayecto académico, orientándolo (al estudiante) en la personalización y diseño del recorrido curricular de cada uno dentro de la carrera elegida y asistiéndolos en la elección de asignaturas en cada período académico” (p.88). En lo que respecta al perfil que debe revestir el tutor, en función del desempeño que debe realizar, este debe ser “un docente de un área o disciplina afín a la

carrera en la que se desempeña. Es el referente permanente para los estudiantes de la modalidad” (p.88).

Respecto de la diferencia entre el tutor y los docentes que dictan las asignaturas, las funciones de estos últimos incluyen “la gestión de contenidos, diseño de actividades, selección de recursos digitales, elaboración de materiales didácticos, seguimiento y evaluación de los aprendizajes” (p.88) incluyendo también entre estas funciones “la mediación en los procesos de comunicación en su conjunto que tienen lugar en el campus virtual” (p.88)

Cabe destacar que, según otros autores, “no necesariamente cada uno de esos roles son desempeñados por diferentes personas, hay propuestas en las que una sola persona desempeña todos” (Galdeano & Buontempo, 2021, p.25) por lo cual un docente de alguna de las cátedras, o el mismo jefe de sección, podría cumplir también el rol de tutor, especialmente si dicho cargo no existe formalmente.

5.3.6. Los materiales didácticos

La importancia de los materiales didácticos es siempre valorada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero en el caso de la educación virtual adquiere una importancia aún mayor. Esta importancia queda definida por Área Moreira al enumerar las posibilidades que habilitan los mismos.

Entre las mismas destacan que son accesibles en cualquier momento y desde cualquier lugar ya que están en línea; facilitan en el alumnado tareas de búsqueda y exploración de la información; permiten realizar representaciones virtuales tanto en escenarios figurativos como tridimensionales; proporcionan entornos de gran capacidad de motivación a través de planteamientos gamificados o de aprendizaje lúdicos; hacen posible que el alumnado genere o construya conocimiento de forma fácil en distintos formatos o lenguajes (textuales, icónicos, audiovisuales, gráficos, ...); son interactivos en cuanto reaccionan de modo distinto según el comportamiento del usuario, permiten la comunicación interpersonal y, en consecuencia, el trabajo colaborativo en la red, empiezan a ser inteligentes en el sentido de que registran y almacenan datos de los usuarios para poder automatizar respuestas e interfaces personalizadas, entre otros. (Área Moreira, 2019, p. 5)

La figura del contenidista, como responsable del diseño de los materiales de enseñanza para la educación virtual cobra, a partir de estos aportes, aún más relevancia.

El diseño de los materiales didácticos en escenarios virtuales nos lleva a pensar la enseñanza como narrativa transmedia. Este concepto fue desarrollado por Jenkins (2008) y recuperado por Scolari (2013). Las narrativas transmedia “son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” (Scolari, 2013, p. 24)

Este concepto, en el ámbito educativo, nos permite pensar en

una educación transmedia donde el relato se construye entre todos y utilizando muchos medios y plataformas. Si en el modelo tradicional el alumno era un consumidor pasivo de información que debía repetir, repetir y repetir (y si lo hacía bien estaba aprobado), ahora debemos poner al alumno como co-productor de contenidos y pasar de la repetición a la creación (Scolari, 2017, p. 29).

5.4. Dimensión tecnológica

Una tercera dimensión es la tecnológica que exige pensar el espacio virtual en el cual “habitarán” los estudiantes y docentes. A los fines de analizarla se abordarán dos conceptos: el de plataforma educativa y el de infraestructura tecnológica.

5.4.1. La plataforma educativa

La educación virtual ha dado origen a un nuevo espacio educativo, diferente del aula física. Estos nuevos espacios, denominados entornos virtuales de aprendizaje, constituyen un ambiente que, si bien “no es físicamente palpable y su acceso está mediado por la tecnología, su objetivo académico no es diferente al de los ambientes educativos físicos, a saber, obtener información, propiciar el conocimiento, desarrollar competencias, lograr aprendizaje o generar formación” (Pérez García & Rodríguez Sánchez, 2022, p. 68)

La plataforma educativa constituye, dentro de los entornos virtuales de aprendizaje, uno de los recursos fundamentales para toda propuesta de educación virtual. Mereles (2020) las define como “ambientes electrónicos, alojados en la web y formados por un grupo de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica” (p. 32). Por su parte, Vital Carrillo (2021)

la identifica como “un entorno informático en el que se pueden encontrar varias herramientas agrupadas y optimizadas para fines docentes. Su función es crear y gestionar cursos completos en línea sin necesidad de tener experiencia en la programación” (p. 10)

Entre las distintas secciones o herramientas que proveen las plataformas educativas, diversos autores como Pérez García y Rodríguez Sánchez (2022), Mereles (2020), Galdeano y Buontempo (2021) y Vital Carrillo (2021) mencionan los foros de discusión, los chats, las wikis, las bibliotecas/carpetas, la mensajería interna y los espacios para tareas y exámenes.

Vital Carrillo señala además que, respecto de su forma de utilización, las plataformas virtuales pueden “orientar sus actividades a dos aplicaciones: la educación a distancias y apoyo y complemento de la educación presencial” (Vital Carrillo, 2021, p. 10).

Para analizar una plataforma educativa, en relación a la propuesta de enseñanza virtual que se quiere implementar, Galdeano y Buontempo (2021) propone las siguientes preguntas:

¿Qué funcionalidades posee la plataforma? ¿Qué tipo de aula se adapta mejor a nuestra propuesta? ¿Solo utilizaremos la plataforma? Además de la plataforma ¿incluiremos otras aplicaciones, otros recursos?, ¿cuáles? Por ejemplo, hoy está muy extendido el uso de plataformas para videoconferencias. ¿Qué herramientas utilizaremos? ¿Por qué pensamos utilizarlas? ¿Se adaptan a las actividades que queremos desarrollar? ¿Quién se hará cargo de gestionarlas? (p. 46).

Dentro de la plataforma educativa podemos encontrar las aulas virtuales, a las que Mereles (2020) define como “la integración organizada de muchos recursos digitales de texto, imagen, sonido y animación” (p. 31).

5.4.2. La infraestructura tecnológica

La infraestructura de tecnología de la información es definida como “los recursos de tecnología compartidos que proveen la plataforma de tecnología de la información para las aplicaciones de sistemas de información específicos (...) Incluye la inversión en hardware, software y servicios que se comparten a través de toda la empresa” (Laudon & Laudon, 2016, p. 169).

En resumen, “la infraestructura de tecnología de la información consiste en un conjunto de dispositivos físicos y aplicaciones de software requeridas para operar” (Laudon & Laudon, 2016, p. 170).

Es importante aclarar que, si bien Laudon & Laudon (2016) hacen referencia al ámbito empresarial, su definición y aportes son igualmente válidos para pensar la infraestructura tecnológica en el ámbito educativo.

Definido este concepto es necesario identificar los aspectos observables, a los fines de poder establecer un diagnóstico sobre la disponibilidad o no de estos recursos, y la calidad de los mismos. En este sentido resulta valiosa la matriz TIC propuesta por Lugo (2011). En esta matriz, la autora propone el análisis de seis dimensiones: Gestión y planificación, TIC en el desarrollo curricular, desarrollo profesional de los docentes, cultura digital en la institución escolar, recursos e infraestructura de TIC e institución escolar y comunidad.

Para el análisis de este apartado se hará foco en la dimensión “recursos e infraestructura de TIC”, para el cual Lugo (2011) propone siete variables a analizar: Localización, intranet, soporte técnico, internet, software y contenidos digitales, variedad de dispositivos y actualización del equipamiento.

5.5. Los distintos formatos posibles de virtualidad.

El anexo 1 de la resolución 2599/23 del Ministerio de Educación de la Nación², diferencia la educación presencial de la educación a distancia, considerando a esta última como aquella

modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente estudiante se encuentra separada en el tiempo y en el espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2023, p. 1).

A su vez, dicha normativa considera que una carrera es dictada a distancia si al menos el 50% de la carga horaria total de la misma cumple con las características mencionadas en el párrafo anterior. Este porcentaje, sin embargo, no está actualmente habilitado para las carreras de formación docente, ya que “se incorpora en la Formación Docente Inicial la posibilidad de incluir Educación Híbrida, hasta un máximo de 50% de actividades a distancia” (Consejo

² Si bien esta resolución tiene un carácter normativo, más que teórico conceptual, se recuperan del mismo en esta instancia algunos conceptos de interés, dado el valor de estos al encontrarse en documentación oficial, promulgada por el Ministerio de Educación de la Nación con la aprobación del conjunto de universidades. Este consenso hace valiosas las definiciones conceptuales vertidas en la resolución.

Federal de Educación, 2024, p. 30) siempre que dicho porcentaje no incluye los espacios curriculares correspondientes al campo de la formación en la práctica profesional.

La educación virtual es entonces concebida como uno de los formatos que puede adoptar la educación a distancia, pudiendo esta presentarse bajo dos modalidades: sincrónica y asincrónica. Será “comunicación asincrónica (si hay distancia temporal entre la producción de la información y su análisis por parte de los alumnos) como una comunicación sincrónica, en tiempo real entre los protagonistas del proceso de aprendizaje” (Mena et al., 2005, p. 4).

Respecto de las ventajas de la comunicación asincrónica, esta “permite al estudiante ser independiente ya que este puede organizar su tiempo. Los materiales se encuentran disponibles en todo momento, además puede descargar el contenido y tener el acceso, aunque no tenga internet” (Ascencio Sánchez et al., 2022, p. 21). Sin embargo, entre las desventajas se destaca que “no existe una interacción en tiempo real entre maestros y estudiantes e incluso entre los mismos compañeros” (Ascencio Sánchez et al., 2022, p. 21).

Por otro lado, el modelo sincrónico tiene como ventaja que “existe una interacción en tiempo real entre maestros y estudiantes, de esta manera las dudas o problemas que se tengan se pueden aclarar en el momento” (Ascencio Sánchez et al., 2022, p.20). Pero presenta como desventajas que el estudiante debe conectarse en un día y horario determinado, lo que lo vuelve menos flexible, además de que “debe contar con equipos informáticos además de conexiones a internet estables” (Ascencio Sánchez et al., 2022, p.21).

Existen, entre la educación presencial y la educación virtual, distintos modelos intermedios que combinan ambos aspectos de diferente forma. CONEAU diferencia entre dos modelos:

El modelo alternado (períodos con presencia simultánea de docentes y estudiantes en el espacio-aula localizado en una sede de la institución y períodos en el espacio-aula de audiovideocomunicación) o a la estrategia de aula híbrida, en la que convergen simultáneamente algunos actores en el espacio-aula localizado en sede y la presencia sincrónica remota de otros actores a través de un espacio-aula de audiovideocomunicación (CONEAU, 2022, p. 4).

De esta forma podemos organizar estos conceptos y sistematizar las siguientes opciones de cursado, en relación con la virtualidad:

- Presencialidad
- Virtualidad
 - Sincrónica
 - Asincrónica
- Hibridez
 - Modelo alternado
 - Estrategia de aula híbrida

A su vez, Mereles (2020) enumera también cuatro enfoques. El autoaprendizaje “completamente en línea y sin interacción entre estudiantes ni con el docente” (p. 26), la formación asistida, que agrega al modelo anterior “herramientas comunicacionales (correo electrónico, noticias, chat y calendario) con las que el docente va guiando el aprendizaje” (p. 26), la formación colaborativa en la cual “se habilita un espacio de trabajo donde los estudiantes colaboran con un fin determinado” (p. 26) y el modelo combinado donde “los estudiantes asisten a la escuela para cursar algunas materias y se les asigna otras para que las estudien fuera de ella a través del aula virtual” (p. 27).

6. Marco normativo de la institución y de su jurisdicción

La educación superior en la provincia de Santa Fe, así como las posibilidades de implementar formatos de educación a distancia se encuentran enmarcados en una normativa específica, integrada por el conjunto de decretos y reglamentos que regulan la enseñanza en el nivel educativo, para el cual se desarrolla esta propuesta.

En lo que respecta a la posibilidad de implementar propuestas de educación a distancia en el nivel superior no universitario, ese marco está compuesto por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la resolución del Consejo Federal de Educación n° 346/18 con sus correspondientes anexos y la resolución del Consejo Federal de Educación n° 476/24.

En efecto, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 habilita la opción de educación a distancia para distintos niveles y modalidades, entre los cuales se encuentra comprendido el nivel superior, en el cual se enmarcan las carreras terciarias de formación docente. La resolución 346/18 del CFE se presenta, a su vez, como un marco normativo para la educación a distancia, acordado por los ministerios de educación de las distintas jurisdicciones, siendo aplicado también para el nivel superior, en el cual se encuentra el instituto de formación docente en el que se centrará este trabajo.

Por último, la 476/24, específica para la formación docente inicial, regula los procesos de actualización de los diseños curriculares habilitando formatos híbridos, con determinados limitantes.

El diseño curricular jurisdiccional de la carrera será también uno de los elementos fundamentales sobre el cual se deberá trabajar, tanto como una fuente normativa como también objeto del análisis a realizar y de la propuesta de rediseño.

Los Institutos superiores de la provincia de Santa Fe poseen cada uno su propio Reglamento Académico Institucional (RAI), su Reglamento Orgánico Institucional (ROI), su Reglamento de práctica docente institucional (REPI) y su Plan institucional de práctica docente. Corresponden en este caso los propios del Instituto Superior del profesorado nro. 5 “Perito Francisco Moreno”.

El Reglamento Académico Institucional es, según lo expresa el artículo 1 del mismo, “la norma de derecho especial que regirá la vida académica del Instituto Superior del Profesorado Perito

Francisco Moreno No 5 de la ciudad de Cañada de Gómez (en más ISP5) y de su Anexo en la ciudad de Carcarañá” (Instituto Superior del Profesorado Nro. 5 "Perito Francisco Moreno", 2019, p. 1), comprende aspectos normativos referidos a la inscripción de nuevos ingresantes y a los requisitos para la aprobación de los espacios curriculares, entre otros.

El Reglamento de Práctica Docente Institucional (REPI) regula las instancias de práctica docente que realizan los estudiantes, así como los deberes y derechos de las escuelas asociadas, de los docentes coformadores, y de los practicantes.

El Plan Institucional de Práctica Docente, define aspectos operativos de las prácticas de ensayo y de residencia, siempre enmarcado en el REPI.

El Reglamento orgánico institucional (ROI) es la normativa institucional, con aprobación del Ministerio de Educación provincial, que regula el gobierno de la institución, la organización del personal, y las funciones y atribuciones propias de los jefes de sección y personal administrativo.

7. Diagnóstico institucional y de la carrera

Para el diseño situado de la propuesta es necesario elaborar un diagnóstico adecuado, de la realidad actual de los elementos intervinientes. Para el diagnóstico a realizar sobre la carrera en cuestión, así como la institución en la cual se desarrolla, se utilizarán dos técnicas, ambas de carácter cualitativo.

La primera de ellas es la observación, en este caso en su modalidad participante, por ser quien realiza el diagnóstico parte del cuerpo docente de la carrera y personal de la Institución. En efecto, la observación participante es aquella que “incluye la intervención directa del investigador en el objeto estudiado” (Corbetta, 2007, p. 304) y que exige por parte de este “un deliberado trabajo de extrañamiento/distanciamiento que permita desnaturalizar prácticas constitutivas de la cultura a la que pertenece y que el observador ha adquirido a través de procesos de socialización” (Marradi et al., 2007, p. 196).

En segundo lugar, se hará uso del análisis documental, que procura la interpretación de documentos vinculados al objeto de estudio de este diagnóstico. En este sentido se entiende como documento al “material informativo sobre un determinado fenómeno que existe con independencia de la acción del investigador” (Corbetta, 2007, p. 376) siendo en este caso los principales documentos el diseño curricular de la carrera, los reglamentos institucionales y demás documentos mencionados en el marco normativo.

Entre los principales aspectos que se analizarán para efectuar el mencionado diagnóstico se encuentran:

- Cantidad de estudiantes matriculados.
- Localidad de los estudiantes.
- El rol de las TIC en las planificaciones de las cátedras.
- La organización de la estructura curricular de la carrera.
- Los formatos curriculares que adoptan los distintos espacios curriculares.
- Los cargos de la planta docente.
- Los roles y funciones de cada cargo.
- El nivel de equipamiento e infraestructura tecnológica disponible.

7.1. Diagnóstico de la carrera “Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración” del Instituto superior del profesorado nro. 5 “Perito Francisco Moreno”, de Cañada de Gómez

7.1.1. La institución

El Instituto superior del profesorado nro. 5 “Perito Francisco Moreno” tiene 60 años de trayectoria formando docentes y técnicos superiores para Cañada de Gómez y su región. Posee un anexo en la localidad de Carcarañá, ubicado a 25 kilómetros de su sede. Se dictan en Cañada de Gómez 9 carreras de formación docente y una tecnicatura superior, mientras que en su anexo se dictan carreras dos de formación docente y una tecnicatura superior.

La estructura organizacional está encabezada por su director y tres regentes (dos de ellos en su sede en Cañada de Gómez y uno responsable del anexo Carcarañá). Cuenta además con un secretario y 5 prosecretarias. El Instituto posee un Consejo Académico integrado por el director, los regentes, el secretario y los jefes de sección, siendo estos uno por cada carrera y una jefatura de práctica docente, elegidos democráticamente a inicios de cada año por los docentes integrantes de sus respectivas secciones.

La matrícula del Instituto supera los 700 estudiantes siendo más de la mitad de los mismos habitantes de otras localidades, que se desplazan diariamente para cursar los espacios curriculares. El alumnado se encuentra organizado en un Centro de Estudiantes, elegido democráticamente.

La Institución no posee trayectoria en la enseñanza virtual y/o híbrida³. El principal antecedente en el dictado de clases bajo modalidades no presenciales se remonta a los años 2020 y 2021 durante la pandemia de COVID-19.

7.1.2. La carrera

La carrera “Profesorado de educación secundaria en Ciencias de la administración” se desarrolla de manera íntegramente presencial. Cuenta con una duración de 4 años,

³ Al momento de la elaboración de este trabajo final la presente carrera se dictaba íntegramente en modalidad presencial. Para el momento de su publicación en el repositorio institucional de la UNQ, la carrera contempla en el ISP 5 (instituto de formación docente donde se enmarca la propuesta) una cursada híbrida en 8 espacios curriculares, evaluando la posibilidad de incorporar otros espacios en función de los resultados obtenidos.

comprendiendo en su diseño curricular espacios con distintos formatos, tales como talleres, seminarios, materias, talleres integradores y espacios de práctica docente.

El Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe (2015), define en el diseño curricular de la carrera a los mencionados formatos curriculares de la siguiente forma:

Materias o Asignaturas:

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinarios y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal en la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional (...). Asimismo, ejercitan a los/las estudiantes en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional y la participación social (p. 26)

Seminarios:

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Estas unidades, permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento (p. 26)

Talleres:

Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. (...) promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. (..) Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de estudiantes con alguna discapacidad, entre otros. (...) apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma

de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos... (p. 27)

Prácticas docentes:

Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. (p. 27)

Taller Integrador:

Es un espacio institucional cuyo fin es fortalecer el diálogo entre los tres campos de formación: de la Formación General, Campo de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional. Se ocupa de dos articulaciones importantes para la formación docente: las relaciones entre la teoría y la práctica, y las relaciones entre los saberes específicos de las disciplinas y los saberes generales. Es un dispositivo de articulación horizontal que pertenece al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y está coordinado por las parejas pedagógicas que tienen a su cargo los Talleres de Práctica Docente. (...) Los Institutos de Formación Docente programan la realización de, al menos, cuatro Talleres Integradores en el año, con problemáticas propuestas por los propios participantes, integrando a los diferentes actores involucrados en el proceso formativo. (p. 28)

El diseño curricular presenta también un régimen de correlatividades.

7.1.3. Proyectos de cátedra y plan de trabajo

Cada uno de los docentes confecciona el proyecto de cátedra correspondiente a su espacio curricular al inicio de cada año, entregándolo en formato impreso y digital a la jefatura de sección que a su vez lo eleva a la regencia. Existe un formato institucional para la elaboración de los mismos. Durante el transcurso del año la regencia remite a los docentes una devolución sobre dichos proyectos, marcando aspectos a redefinir o bien profundizar.

No se elaboran planes de trabajo.

7.1.4. El cuerpo docente y la jefatura de sección

La carrera cuenta con 32 docentes, que se desempeñan en esta y otras instituciones educativas, tanto de nivel superior como secundario, pero siempre en modalidad presencial. Posee además una jefatura de sección, que coordina aspectos pedagógico-administrativos, siendo el nexo entre el cuerpo docente y el concejo académico, el cual integra. Esta jefatura cuenta con una carga horaria de solo cuatro horas cátedra semanales.

7.1.5. Roles y funciones necesarios para la virtualidad

La institución no posee un cargo de coordinador TIC, siendo una profesora de la misma quien oficia de administradora de la plataforma, actualizando algunos aspectos del campus virtual, tales como incorporación de los nuevos estudiantes, creación de aulas a pedido de los docentes, etc.

Tampoco cuenta con tutores que realicen funciones de acompañamiento de los estudiantes.

En cuanto a antecedentes similares en esta modalidad de enseñanza, la única experiencia sustancial de virtualidad que tuvo el Instituto fue durante los años 2020 y 2021 en el marco de la pandemia por COVID-19.

7.1.6. Materiales didácticos

Las principales fuentes bibliográficas que se utilizan para el desarrollo de los contenidos son proporcionadas por los docentes en formato impreso, o bien se encuentran de manera física a disposición del alumnado en la biblioteca institucional. Estos se constituyen en los principales materiales didácticos utilizados en la enseñanza presencial en la carrera.

7.1.7. La plataforma educativa

El Instituto cuenta con una plataforma educativa provista por el Instituto Nacional de Formación Docente. La misma es una plataforma “e-educativa”, que actualmente es utilizada como apoyo y complemento de la educación presencial, sirviendo de repositorio de los materiales bibliográficos que proporcionan algunas cátedras, mediante sus aulas virtuales. El uso de la plataforma educativa es heterogéneo, pero principalmente escaso.

Las aulas virtuales de la plataforma ofrecen la posibilidad de publicar clases, noticias y archivos. También permite diseñar wikis y foros, para potenciar el trabajo colaborativo y cuenta

además con chats y mensajería interna, como medios de comunicación entre los estudiantes y con el docente.

Figura 2

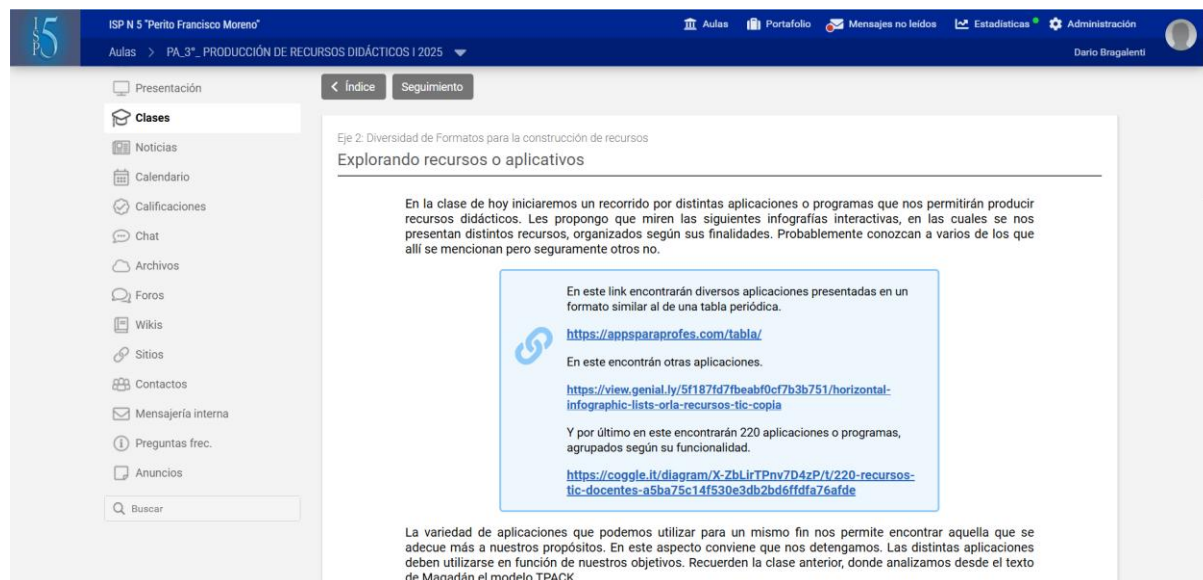
Aula virtual del espacio curricular “Producción de recursos didácticos I”



Las clases publicadas en el aula permiten incorporar no solo textos sino también imágenes, links y videos entre otros formatos multimedia.

Figura 3

Clase subida al aula del espacio curricular “Producción de recursos didácticos I”



7.1.8. La infraestructura tecnológica

Respecto de los recursos e infraestructura de TIC, analizados desde la Matriz TIC de Lugo (2011), el Instituto presenta la situación que se expresa en la Tabla 2.

Tabla 2.

Análisis de recursos e infraestructura de TIC del ISP 5 en base a la Matriz TIC de Lugo.

Aspecto	Nivel de desarrollo	Descripción
Localización	AVANZADO	Los alumnos y docentes cuentan con un dispositivo de uso personal, en la institución y en el hogar.
Intranet	INTERMEDIO	Las computadoras se conectan entre sí en el laboratorio de computación, pero no en toda la institución.
Soporte técnico	INICIAL	No hay provisión de soporte técnico
Internet	AVANZADA	La conexión a Internet para todas las computadoras se hace a través de conexiones inalámbricas
Software y contenidos digitales	INTERMEDIO	Algunos recursos de software e Internet están disponibles para cada nivel escolar; se han obtenido licencias para uso de toda la clase.
Variedad de dispositivos	AVANZADO	Se utilizan otros dispositivos como portátiles, móviles y proyectores para uso de alumnos y docentes.
Actualización del equipamiento	INTERMEDIO	El equipo es reparado o reemplazado sólo cuando es absolutamente necesario.

8. La propuesta de adecuación

A partir del diagnóstico realizado sobre la carrera, y en función de los datos proporcionados por el mismo, se procede a continuación a desarrollar la propuesta de innovación, eje central de este trabajo. Esta propuesta se realizará desde las categorías presentadas en el marco teórico conceptual, previamente desarrolladas en el apartado correspondiente.

En este sentido, se expondrán a continuación las adecuaciones necesarias para los distintos aspectos que requieren ser reformulados, a los fines de concretar el cambio de modalidad, pasando de presencial a híbrida, objetivo principal de esta propuesta y núcleo central de este trabajo.

8.1. El diseño curricular y los nuevos formatos de cursada

Respecto de la dimensión curricular de la carrera se propone modificar el dictado de los espacios curriculares, migrando los mismos de presenciales a virtuales o a híbridos, dependiendo de las particularidades del formato curricular propio, así como de las características específicas del saber del espacio (centrado en una dimensión conceptual o en una dimensión práctica).

De esta forma, al proponer un rediseño mixto, según cada espacio curricular en lugar de proponer una modalidad única para toda la carrera, se procura optar por la modalidad más acorde para cada espacio, procurando sostener la calidad de los aprendizajes.

En tal sentido, los espacios curriculares que correspondan a la práctica docente, continuarán impartándose en modalidad presencial. Esta decisión se fundamenta en la resolución 476/24 del Consejo Federal de Educación, y en la necesidad de que los estudiantes se involucren activamente en los ámbitos de práctica, a través de formatos como ayudantías, prácticas de ensayo o de residencia. La vinculación del estudiante con el territorio encuentra en la modalidad presencial su opción más óptima para estos fines.

Los espacios que posean formato de taller o seminario, dada la dimensión procedimental que poseen se propondrán bajo un formato híbrido, de modelo alternado, habiendo de esta forma encuentros presenciales en algunas semanas del dictado de clases, y otros virtuales asincrónicos. La fuerte impronta que poseen en estos espacios los contenidos procedimentales, el trabajo orientado a la producción de un objeto final y la necesidad de evaluar de forma

procedimental la trayectoria del estudiante sustentan la decisión de estos espacios se cursen desde un modelo alternado, que presente un dictado virtual asincrónico, pero sin renunciar a instancias presenciales que posibiliten momentos puesta en común, seguimiento y evaluación.

Los espacios que, aunque configurados como materia o asignatura, posean una fuerte presencia de actividades procedimentales, tales como Sistema de Información Contable o las distintas materias del área de las matemáticas, se propondrán también bajo un formato híbrido, para brindar al estudiante espacios de presencialidad, que posibiliten una comunicación más eficiente y un abordaje de las situaciones problemáticas que requieran de una explicación metodológica detallada para su resolución.

Por último, respecto de las demás materias o asignaturas, se propondrá un formato asincrónico, con la posibilidad de que el docente establezca encuentros sincrónicos no obligatorios, dentro de un horario establecido para la cursada, si considera necesario a los mismos para mayor beneficio de los aprendizajes. Esta posibilidad quedará a criterio de cada cátedra. Estos encuentros virtuales sincrónicos, realizados por plataformas de videoconferencias, deberán quedar grabados y disponibles en la plataforma educativa para la posterior visualización por parte de los estudiantes.

Las materias o asignaturas, al estar orientadas al desarrollo de modelos explicativos, centrados en contenidos de tipo conceptual, son acordes para el dictado de manera virtual asincrónico.

Sin embargo, mientras se encuentre en vigencia la resolución 476/24 del Consejo Federal de Educación, la implementación de esta propuesta se verá limitada en lo que se refiere al total de la carga horaria impartida en formato híbrido. La mencionada normativa especifica que “se incorpora en la Formación Docente Inicial la posibilidad de incluir Educación Híbrida, hasta un máximo de 50% de actividades a distancia” (CFE resolución 476/24, 2024).

Por este motivo, a los fines de que la propuesta quede encuadrada en dicha normativa, se propone que los espacios en formato taller o seminario se mantengan con una cursada presencial, al igual que aquellas materias que presenten una fuerte presencia de actividades procedimentales. Así también los espacios curriculares de la formación específica que sean necesarios para cumplimentar el porcentaje de educación en formato presencial exigido por la normativa.

De la misma forma “la carga horaria total correspondiente al Campo de la Formación en la Práctica Profesional queda exceptuado de propuestas pedagógicas de Educación Híbrida” (CFE resolución 476/24, 2024). Esta estructura curricular, se detalla en el Anexo I.

En caso de que la referida resolución sea modificada, ampliando la carga horaria total que puede impartirse a distancia, se procurará implementar gradualmente la propuesta en función de los criterios mencionados en los párrafos precedentes. La estructura curricular de la carrera, según los modelos de cursada propuestos y sin restricción de carga horaria a distancia, quedaría conformada según se detalla en el Anexo II.

8.2. Los proyectos de cátedra y plan de trabajo

Los proyectos de cátedra elaborados por los distintos profesores deberán ser rediseñados, en función de los cambios que se producirán en las modalidades de cursada. Los principales componentes de los proyectos de cátedra que se ajustarán a esta nueva realidad serán:

El marco referencial: Deberá dar cuenta los nuevos lineamientos que orientarán a la cátedra, especialmente en los marcos didácticos y curriculares.

Los propósitos: Tendrán que manifestar el compromiso del docente respecto del acompañamiento a los estudiantes en el formato de cursado que poseerá el espacio. Se debe poder evidenciar en los mismos, actitudes que reflejen las competencias docentes necesarias para estas modalidades de cursada.

El marco metodológico: Las estrategias metodológicas enunciadas tienen que ser acordes a las estrategias propias de los nuevos formatos, diseñadas desde el marco conceptual brindado por el modelo TPACK, y proponiendo actividades, individuales y grupales, congruentes con los recursos disponibles en la plataforma educativa.

El cronograma: debe detallar con precisión los momentos de la cursada que correspondan a la presencialidad y la virtualidad, tanto sincrónica como asincrónica, a los fines de que el estudiante y el equipo directivo de la Institución estén debidamente notificados.

Todos los encuentros sincrónicos que se realicen en las materias, así como los encuentros presenciales en los formatos híbridos, deberán ser planificados y comunicados a la regencia de la institución y a la jefatura de sección, quienes aprobarán los mismos. Esto se hará mediante

el diseño de un plan de trabajo para el espacio curricular, que se presentará a principio de año conjuntamente con el proyecto de cátedra, y que se socializará a los estudiantes.

En caso de establecerse una modificación, incorporando algún encuentro sincrónico o presencial que no estaba previamente planificado, o bien suspendiendo alguno ya previsto, se deberá comunicar a las mismas autoridades mencionadas anteriormente quienes deberán aprobar dicha modificación. Una vez aprobada se comunicará a los estudiantes, nunca con menos de 30 días de antelación.

Evaluación: deberán establecerse con claridad las instancias de evaluación, tanto formativas como sumativas, diferenciándose las actividades obligatorias de las no obligatorias. También se expondrán los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación. Se mencionarán las condiciones de promoción directa y la modalidad en que se realizará la misma.

Bibliografía: Además de mencionar la bibliografía del estudiante, debe referenciarse la ubicación digital de la misma, a los fines de que los estudiantes puedan acceder con facilidad.

8.3. Nuevos roles y cargos necesarios

Se hace necesaria la función del coordinador TIC para poder diseñar, organizar y evaluar la implementación de las propuestas de virtualidad de la carrera. Ante una imposibilidad de obtener la creación de este cargo, se propone la ampliación de las facultades del jefe de carrera, a los fines de poder coordinar los aspectos referidos a la virtualidad que ocurran en el interior de la misma. Teniendo en cuenta que en el caso de implementarse esta virtualidad en otras carreras del mismo instituto sería ya indispensable la creación del cargo de coordinador de educación a distancia, que asuma en dicho rol aspectos más amplios. Este coordinador deberá tener el mismo rango que los jefes de carrera e integrará el consejo académico en función de su rol.

Entre sus funciones deberá coordinar a los docentes que dicten sus cátedras de manera virtual, unificando criterios estrategias y metodologías, así como a los métodos de enseñanza y evaluación. También supervisará la elaboración de los materiales didácticos que se utilicen en la enseñanza virtual. En dicho caso se deberá modificar el reglamento orgánico institucional, a los fines de establecer los roles y responsabilidades de este cargo.

En una primera instancia mientras solo sea esta carrera la que incorpore elementos de virtualidad, será la propia jefatura de la carrera quien asumirá estos aspectos.

Resulta conveniente que se establezcan tutores, entendidos estos como referentes de acompañamiento, a los fines de orientar a los estudiantes en las particularidades de la virtualidad, al mismo tiempo que realice un seguimiento de las trayectorias de estos, manteniendo un vínculo permanente con el coordinador de TIC y la jefatura de la carrera para resolver los inconvenientes que se presenten y atender a las situaciones planteadas por los alumnos.

8.4. Formación del profesorado y adecuación de las estrategias de enseñanza

En cuanto a los aspectos pedagógicos las funciones de contenidista convienen que sean asumidas en una primera instancia por los docentes de cada una de las cátedras, quienes diseñarán los materiales didácticos correspondientes para las mismas. Estos, sin embargo, deberán tener la supervisión de la jefatura de carrera y/o del coordinador de educación a distancia en caso de que hubiere.

La confección de estos materiales didácticos deberá responder a los criterios mencionados por Área Moreira (2019). Se debe considerar también la virtualización de la bibliografía utilizada por las cátedras. Para este fin se puede utilizar la sección “archivos”, de cada una de las aulas virtuales, o bien la creación de un repositorio virtual institucional, o por carrera.

Es importante diseñar, en el marco de la formación docente continua, una adecuada capacitación para el cuerpo docente, a los fines de actualizar los conocimientos de los mismos sobre la educación virtual, sus exigencias y estrategias, tanto para que se puedan desempeñar estos en óptimas condiciones, como para garantizar la calidad de los aprendizajes por parte de los alumnos. El principal objetivo de la misma es contribuir a que el cuerpo docente desarrolle las capacidades necesarias para la enseñanza en entornos virtuales, incluyendo el compromiso por la investigación y la innovación.

Conviene que desde el equipo directivo se diseñen instancias de evaluación, sobre la implementación de los saberes proporcionados por estas capacitaciones. De esta forma se permite retroalimentar las mismas identificando aspectos a profundizar o re trabajar.

8.5. Evaluación de los aprendizajes en los nuevos escenarios de virtualidad

Será necesario rediseñar los instrumentos de evaluación, tanto para instancias formativas como sumativas, incorporando estas modificaciones en el compendio de evaluación institucional.

Los espacios que adopten una cursada virtual asincrónica, deberán implementar instancias de examen parcial en este mismo formato. Será necesario aquí utilizar instrumentos que permitan dar cuenta de integración de los saberes, por parte de los estudiantes, y que presenten relación con las capacidades que se procura que desarrollen.

Los espacios que se desarrollen de manera virtual sincrónica, podrán implementar instancias que combinen la realización de actividades o consignas de manera asincrónica, con exposiciones o defensas orales en los momentos sincrónicos.

Los espacios que presenten modalidad híbrida podrán optar por implementar las instancias de exámenes parciales de forma presencial o virtual, según criterio del docente.

Todas las propuestas de evaluación deberán ser presentadas a la jefatura de carrera, y aprobadas por esta última, previo a su publicación al estudiantado.

Respecto de las instancias de acreditación de los espacios curriculares, los exámenes finales serán de forma presencial en la sede del ISP 5, con el fin de garantizar la identidad del estudiante y evitar situaciones de copiado.

Los estudiantes que puedan promocionar los espacios curriculares, sí podrán hacerlo de forma virtual, debiendo defender dicha instancia de integración de forma oral, en un encuentro sincrónico, en los plazos previstos para las promociones directas según calendario académico. El consejo académico deberá definir los requerimientos necesarios para confirmar la identidad del estudiante.

8.6. Adecuación de normativas institucionales

Respecto de las normativas internas del instituto, se deberán adecuar las condiciones de regularidad y las normativas referidas a las evaluaciones parciales, que se podrán desarrollar de manera virtual. Esto supone modificaciones en el reglamento académico institucional (RAI) y en el compendio de evaluación.

El Reglamento Orgánico Institucional (ROI) deberá incorporar la figura del Coordinador de educación virtual y el de tutor, al mismo tiempo que deberá rever las facultades de las jefaturas de carrera para ampliar las mismas en caso de ser necesario.

No se requiere modificaciones en el plan institucional de práctica docente, por cuanto las cátedras de práctica docente no sufrirán modificaciones.

8.7. Dimensión tecnológica

Respecto de la dimensión tecnológica, el Instituto cuenta con la infraestructura tecnológica mínima necesaria, para que los docentes realicen desde sus instalaciones todas las acciones pedagógicas que se requieran. La plataforma con la que cuenta el ISP 5 se adecúa a los requerimientos necesarios, pudiendo desarrollarse en la misma las acciones pedagógicas necesarias. Se requerirá la creación de las aulas correspondientes a todas las cátedras involucradas.

9. Evaluación de la implementación de la propuesta

Resulta necesario evaluar la implementación de la propuesta, tanto durante su implementación como una vez implementada la misma. Las dos variables principales a analizar son el sostenimiento de la calidad educativa y el sostenimiento de la matrícula. Respecto de estos aspectos se proponen los siguientes indicadores para evaluarlos:

9.1. Indicadores cuantitativos

Grado de participación semanal de los estudiantes: El siguiente ratio, de aplicación semanal, permitirá evaluar el seguimiento que los estudiantes realizan de la cursada y detectar una caída en la participación.

$$\frac{\text{Cantidad de estudiantes que participaron en la semana}}{\text{Total de estudiantes inscriptos en la cursada}}$$

Dado que la partición semanal acredita la asistencia virtual del estudiante, cuanto más cercano sea a 1 sea el ratio anterior mejor.

Índice de sostenimiento de la matrícula: El siguiente ratio se propone evaluar el sostenimiento de la matrícula, considerando la proporción de estudiantes que finalizaron la cursada regularizando cada espacio curricular.

$$\frac{\text{Estudiantes regulares al final de la cursada}}{\text{Estudiantes inscriptos al inicio de la cursada}}$$

Para poder establecer una comparación se sugiere calcular este ratio con los valores históricos de los 3 últimos años, previos a la implementación de la cursada virtual y/o híbrida, y promediarlos. Dicho valor se utilizará como medida comparativa para los valores que el ratio arroje, durante las cursadas post implementación de la propuesta. Cuanto más se acerque el resultado del ratio a 1 mayor será el sostenimiento de la matrícula.

Índice de estudiantes aprobados: El ratio propone evaluar la cantidad de estudiantes que han aprobado un espacio curricular en un plazo de 1 año luego de haber finalizado la cursada.

$$\frac{\text{Estudiantes aprobados a un año de finalizada de la cursada}}{\text{Estudiantes regulares al final de la cursada}}$$

Para establecer una comparación se sugiere realizar un cálculo del promedio de los últimos tres años igual que en el ratio anterior. Cuanto más se acerque el resultado del ratio a 1 mayor será el sostenimiento de la matrícula.

Índice de recursantes: El ratio propone evaluar la cantidad de estudiantes que recursan un espacio curricular.

$$\frac{\text{Estudiantes recursantes de un espacio curricular}}{\text{Estudiantes inscriptos en el espacio curricular}}$$

Para establecer una comparación se sugiere realizar un cálculo del promedio de los últimos tres años igual que en los ratios anteriores. Cuanto mayor sea el ratio, mayor es el número de estudiantes recursantes sobre el total de cursantes. De arrojar un resultado superior a la media de los tres años anteriores, se deberá profundizar en los motivos de dicha alza, pudiendo estar la misma vinculada a algún aspecto de la modalidad de cursada.

9.2.Indicadores cualitativos

Se investigarán aspectos cualitativos que contribuyan a evaluar la implementación de la propuesta. Algunos de ellos se relevarán mediante encuestas, tanto para los estudiantes como para los docentes, a los fines de recabar diversos aspectos.

Las encuestas de relevamiento destinadas a los estudiantes contemplarán los siguientes aspectos: acompañamiento por parte del tutor académico, prontitud en las respuestas por parte del docente, grado de claridad en las clases y los materiales bibliográficos, carga horaria semanal destinada al espacio curricular, sugerencias de mejora, entre otros.

Por otro lado, las encuestas destinadas a los docentes contemplarán aspectos tales como: acompañamiento por parte del equipo pedagógico de la institución, valoración sobre los recursos disponibles en la plataforma, inconvenientes percibidos durante la cursada y principales dificultades y limitaciones percibidas, entre otros.

Se utilizará también la observación como instrumento de investigación y evaluación. Para ellos se tomará una muestra de las clases semanales, por parte de la regencia, la jefatura de carrera y el coordinador TIC, analizando distintos aspectos de la misma. Se tomará aleatoriamente una clase semanal de cada materia y se observarán los siguientes aspectos en particular: pertinencia de la clase a lo programado en la planificación y el plan de trabajo, correspondencia de la

actividad con el contenido desarrollado, feedback del docente con los estudiantes, grado de participación de los estudiantes y uso adecuado de los recursos tecnológicos de la plataforma, entre otros.

10. Conclusiones

Luego de realizar un diagnóstico de la carrera “Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración”, del Instituto superior del profesorado nro. 5 “Perito Francisco Moreno” de Cañada de Gómez, a partir del marco teórico conceptual, se presentó el diseño de una propuesta de innovación para la misma.

Dicha propuesta de adecuación, para cambiar su modalidad de cursada, de presencial a distancia, con un formato virtual y/o híbrido contempla la totalidad de los aspectos necesarios para que la misma se realice de forma integral. Se consideró que un modelo híbrido, en función de los formatos curriculares de cada espacio del plan de estudios, se constituye como la forma más adecuada para obtener resultados óptimos. La propuesta presentada se enmarca, en cuanto a la carga horaria presencial, en lo establecido por la normativa vigente.

Se requerirá para su implementación una importante capacitación en el cuerpo docente, una reforma en las estrategias didácticas, nuevos roles y cargos institucionales y el fortalecimiento de recursos tecnológicos, entre otros aspectos.

Los indicadores de evaluación propuestos, que se han desarrollado en su correspondiente apartado, permitirán realizar un seguimiento de la implementación y de los resultados obtenidos, a los fines de garantizar la calidad académica y el sostenimiento de la matrícula. En función de los datos que arrojen los mismos, no se descartan en el futuro nuevas modificaciones en la propuesta, a los fines de mejorarla, como también hacerla extensiva a otras carreras de la Institución.

Como posibles limitaciones, podría presentarse confusión en los estudiantes ante una modalidad híbrida, aspecto que puede ser identificado en el proceso de evaluación continua de la propuesta y subsanado por las orientaciones del tutor y la coordinación de la carrera.

Como conclusión final, considero que tanto la propuesta como su implementación es viable y permitirá contribuir al sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, garantizando al mismo tiempo la calidad académica.

11. Referencias

- Antúnez Carmona, E. d. C. (2012). *Modelo de Gestión para los Centros de Educación a Distancia Universitarios* [XIII Encuentro Internacional Virtual Educa Panamá 2012]. <https://recursos.educoas.org/publicaciones/modelo-de-gesti-n-para-los-centros-de-educaci-n-distancia-universitarios>
- Area Moreira, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales*. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>
- Ascencio Sánchez, C., González Tapia, E., Zárate Águila, O. A., Águila Reyes, A., & Mendoza Blanco, J. F. (2022, enero-junio). Aprendizaje sincrónico y asincrónico: una experiencia en el aprendizaje de las matemáticas en línea. *Revista Estudios de la ciénega*, 2(3), 19-24.
- Avalos, M. (2021). *Educación semipresencial con Moodle y el modelo de aula invertida*. Maipue.
- Bautista, G. (2011). El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender. In B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. UOC.
- Bevacqua, J. (2019). Protagonistas en la educación en línea: deconstruyendo el rol del/a tutor/a. In G. I. El Jaber (Ed.), *Actas de III Jornadas Educación a distancia y universidad* (pp. 96-99). FLACSO Argentina.
- Brown, S. A., & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Buitrago-Bohórquez, B., & Sánchez, H. (2021). Competencias pedagógicas y tecnológicas del docente para el diseño instruccional en educación virtual universitaria. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 6(2), 82-100. <https://doi.org/10.25214/27114406.1054>

- Cervantes Mata, C. M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa postcovid: formación y desarrollo de competencias docentes. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 14(28).
<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>
- CONEAU. (2022). *Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022*.
<https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/12/IF-2021-123533751-APN-CONEAUME.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2024, septiembre 2). *Resolución N° 476/2024. Anexo. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. Madrid.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques* (1st ed.). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. In J. F. Angulo Rasco & N. Blanco García (Eds.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe.
- Galdeano, M., & Buontempo, M. P. (2021). *Educación virtual: aportes para su diseño. Talleres en pandemia* (1st ed.). Universidad Nacional del Nordeste.
https://hum.unne.edu.ar/publicaciones/educa_virtual/educacion_virtual.pdf
- García Aretio, L. (2008). *Componentes destacados en sistemas EAD*. Editorial del BENED.
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09-30. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

- García Aretio, L. (2023). La educación a distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*, 146, 13-27.
- Instituto Superior del Profesorado Nro. 5 "Perito Francisco Moreno". (2019). *Reglamento Académico Institucional*. https://isp5-sfe.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/09/ISP5_RAI_2019.pdf
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Laudon, K. C., & Laudon, J. P. (2016). *Sistemas de información Gerencial* (A. V. Romero Elizondo, Trans.). Alhambra Longman Pearson.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital* (1st ed.). Paidós.
- Lipsman, M. (2005). Los misterios de la evaluación en la era de internet. In *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu Editores España SL.
- López, S. R. (2014). *Estrategias de enseñanza: Hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual*. [Trabajo final en comunicación digital de la educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- López, S. R. (2017). *La formación del profesorado de Educación Superior para la Enseñanza mediada en entornos virtuales* [Tesis de doctorado. Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/60b2d1b8-6269-4bbc-8310-3a921d406cba/content>
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. UNESCO. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/27_la_matriz_tic_herramienta_para_planificar_en_instituciones_educativas.pdf

- Magadán, C. (2012). Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias. In *Enseñar y aprender con TIC. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica*. Paidós.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de Las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Mena, M., Rodríguez, L., & Diez, M. L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. La Crujía.
- Mereles, M. G. (2020). Aprender y enseñar mediados por entornos virtuales. *Revista Electrónica De Divulgación De Metodologías Emergentes En El Desarrollo De Las STEM*, 2(1), 22-41.
<https://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/rediunp/article/view/156>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023, noviembre 15). *Resolución 2599/2023. Anexo 1*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298714/20231121>
- Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. (2015). *Resolución Ministerial 2090/15 Anexo III Diseño curricular Profesorado de educación secundaria en ciencias de la administración*. <https://isp5-sfe.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/07/DC-Administracion.pdf>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), Primera parte. Traducción de María Eugenia Collebechi.
- Moreno Tapia, C. B., Pailiacho Yucta, R. H., Oviedo Guado, D., & Tapia Arévalo, M. (2024, enero-marzo). Evaluación del aprendizaje en línea: Métodos efectivos para evaluar el

- progreso y el logro en entornos virtuales. *Revista científica Dominio de las ciencias*, 10(1). <https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3737>
- Pérez García, É. Á., & Rodríguez Sánchez, J. d. J. (2022). Análisis del uso de espacios virtuales en educación superior. *Universidad de Guadalajara*, 14(1), 66-79. <http://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2104>
- Pérez Vertel, R. M., & Larreal Bracho, A. J. (2023, Mayo-Junio). Mediación tecnológica como proceso de interacción pedagógica para la construcción del conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4263-4280. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6477
- Rivera Tejada, H. S., Otiniano García, N. M., & Goicochea Ríos, E. d. S. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, (83), 120-134. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2683>
- Rodríguez Simón, A. I., & López, S. R. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55(10). <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/11>
- Rosenberg, J., & Koehler, M. (2015). Context and Teaching with Technology in the Digital Age. In M. Niess & H. Gillot-Willer (Eds.), *Handbook of research on teacher education in the digital age*. IGI Global.
- Scolari, C. (2017). Educación transmedia: hacia una pedagogía polifónica. In M. E. Collebechi & F. Gobato (Eds.), *Formar en el horizonte digital* (pp. 23-32). Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/517>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Steiman, J. (2018). *Más Didáctica (En La Educación Superior)*. Miño y Dávila Editores.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum* (A. Guera Miralles, Trans.). Morata.

Torres Auad, L., García, R., Martel, E., Rodríguez Rey, P., Guzmán, M. F., Figueroa, J., & Auvieux, N. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior: riesgos y promesas. Claves para el diseño e implementación de aulas virtuales y extendidas. *CET*, 36, 45-54.

Verdú-Pina, M., Lázaro-Cantabrana, J. L., Grimalt-Álvaro, C., & Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(11), 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e11.4586>

Vital Carrillo, M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 9(18), 9-12.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/7593>

12. Anexo I

Tabla 3.

Modelos de cursada propuestos para el plan de estudios de la carrera, ajustado a la resolución 476/24 del CFE

Año	Espacio curricular	Formato curricular del espacio	Modalidad de cursada propuesta
PRIMER AÑO	Pedagogía	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	UCCV: Sociología	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Administración General	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Administración I	Materia	Presencial
	Sistema de Información Contable I	Materia	Presencial
	Construcción de Ciudadanía	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Matemática	Materia	Presencial
	Historia Económica	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Práctica Docente I	Práctica Docente	Presencial
SEGUNDO AÑO	Instituciones Educativas	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios

	Didáctica y Curriculum	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Psicología y Educación	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Administración II	Materia	Presencial
	Sistema de Información Contable II	Materia	Presencial
	Derecho I	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Economía	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Estadística Aplicada	Materia	Presencial
	Práctica Docente II	Práctica Docente	Presencial
	Didáctica de la Administración I	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
TERCER AÑO	Filosofía	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios

	Metodología de la Investigación	Seminario	Presencial
	Historia y Política de la Educación Argentina	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Administración III	Materia	Presencial
	Sistema de Información Contable III	Materia	Presencial
	Derecho II	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Didáctica de la Administración II	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Sujetos de la Educación Secundaria	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Práctica Docente III	Práctica Docente	Presencial
	Producción de Recursos didácticos I	Taller	Presencial
	Práctica Impositiva y Laboral	Taller	Presencial
CUARTO AÑO	Ética y Trabajo Docente	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios

Educación Sexual Integral	Seminario	Presencial
Gestión Organizacional	Taller	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
Administración IV	Materia	Presencial
Matemática Financiera	Materia	Presencial
Prácticas de Investigación	Taller	Presencial
UCCV: Comunicación Social	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
Unidad de Definición Institucional	Seminario	Presencial
Práctica Docente IV	Práctica Docente	Presencial
Producción de Recursos didácticos II	Taller	Presencial

13. Anexo II

Tabla 4.

Modelos de cursada propuestos para el plan de estudios de la carrera, sin restricción de carga horaria a distancia.

Año	Espacio curricular	Formato curricular del espacio	Modalidad de cursada propuesta
PRIMER AÑO	Pedagogía	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	UCCV: Sociología	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Administración General	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Administración I	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Sistema de Información Contable I	Materia	Híbrido (modelo alternado)
	Construcción de Ciudadanía	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Matemática	Materia	Híbrido (modelo alternado)
	Historia Económica	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Práctica Docente I	Práctica Docente	Presencial
SEGUNDO AÑO	Instituciones Educativas	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios

	Didáctica y Curriculum	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Psicología y Educación	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Administración II	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Sistema de Información Contable II	Materia	Híbrido (modelo alternado)
	Derecho I	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Economía	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Estadística Aplicada	Materia	Híbrido (modelo alternado)
	Práctica Docente II	Práctica Docente	Presencial
	Didáctica de la Administración I	Materia	Híbrido (modelo alternado)
TERCER AÑO	Filosofía	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios

	Metodología de la Investigación	Seminario	Híbrido (modelo alternado)
	Historia y Política de la Educación Argentina	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Administración III	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Sistema de Información Contable III	Materia	Híbrido (modelo alternado)
	Derecho II	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Didáctica de la Administración II	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Sujetos de la Educación Secundaria	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
	Práctica Docente III	Práctica Docente	Presencial
	Producción de Recursos didácticos I	Taller	Híbrido (modelo alternado)
	Práctica Impositiva y Laboral	Taller	Híbrido (modelo alternado)
CUARTO AÑO	Ética y Trabajo Docente	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios

Educación Sexual Integral	Seminario	Híbrido (modelo alternado)
Gestión Organizacional	Taller	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
Administración IV	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
Matemática Financiera	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
Prácticas de Investigación	Taller	Híbrido (modelo alternado)
UCCV: Comunicación Social	Materia	Virtual asincrónica con encuentros sincrónicos no obligatorios
Unidad de Definición Institucional	Seminario	Híbrido (modelo alternado)
Práctica Docente IV	Práctica Docente	Presencial
Producción de Recursos didácticos II	Taller	Híbrido (modelo alternado)
