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

Universidad
Nacional
de Quilmes

Carbonaro, Esteban

Enseñar semiótica desde la modalidad semipresencial. Aportes, debates y posibilidades de los entornos digitales en el nivel superior

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:
Carbonaro, E. (2026). Enseñar semiótica desde la modalidad semipresencial. Aportes, debates y posibilidades de los entornos digitales en el nivel superior. (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/20.500.11807/6309

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

Universidad
Nacional
de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Esteban Cabornaro, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Abril de 2026, pp. 76,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes
Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Enseñar semiótica desde la modalidad semipresencial. Aportes, debates y posibilidades de los entornos digitales en el nivel superior

Trabajo final integrador

Esteban Carbonaro

ecarbonaro@uvq.edu.ar

Resumen

Pensar la formación docente ya pasado el primer cuarto del siglo XXI implica, sin duda, reflexionar acerca de los cambios radicales en los modos de ver, pensar, sentir y habitar el mundo. Los entornos digitales son parte de un nuevo ecosistema escolar que no permanece ajeno a, parafraseando a Benjamin, a un nuevo *sensorium* que hace estallar un modelo de aula, docente y estudiante.

La digitalización de la cultura tiene en una de sus aristas en lo que concierne a la educación en el nivel superior la puesta en marcha de un nuevo RAM (Régimen Académico Marco) a partir del 2025 en los Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Dicho RAM plantea como posibilidad la modalidad de presencialidad combinada[1] donde la cursada de muchas de las unidades curriculares puede ser planificada como un espacio híbrido donde la presencialidad se alterna con la virtualidad de tipo asincrónica.

La cátedra “Semiótica” del segundo año del profesorado de educación secundaria en Lengua y Literatura de los Institutos de formación docente es un caso posible, ya que en el diseño curricular del año 2017 de dicha carrera se indica que su cursada puede ser presencial, semipresencial o virtual. Por ello, se hace una propuesta piloto en la que se propone el rediseño de la unidad curricular desde la modalidad semipresencial. En el marco de esta propuesta, se trabajará con un entorno digital transversal para toda la cursada donde los estudiantes socializarán sus actividades y experiencias. En este sentido, el rediseño de la unidad curricular Semiótica busca responder a una necesidad concreta del instituto: establecer un marco didáctico y tecnológico que mejore la continuidad pedagógica y favorezca la alfabetización académica digital.

[1] A lo largo de este escrito se utilizará de manera indistinta las expresiones “presencialidad combinada” y semipresencialidad.

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA EN
ENTORNOS VIRTUALES
MENCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
TFI

"Enseñar semiótica desde la modalidad semipresencial. Aportes, debates y posibilidades de los entornos digitales en el nivel superior".

Nombre del estudiante: Esteban Carbonaro
Nombre de la Directora: Mg**.** Prof. Stella Maris Cao

Diciembre 2025

Índice

Índice 2
Capítulo 1 7
1.1. Objetivos 7
1.2. Metodología 7
Capítulo 2: Contexto de la propuesta 10
2.1. El marco normativo de los ISFD 10
2.2. El ISFD 1 como institución para pensar entornos digitales 12
2.3. La unidad curricular Semiótica en el marco del profesorado de Lengua y Literatura 13
2.4. Las voces institucionales 20
Capítulo 3: Los entornos digitales como espacios de enseñanza y aprendizaje 26
3.1. Los entornos digitales como espacios de resignificación del curriculum 26
3.2. Los entornos digitales como espacio de enseñanza, aprendizaje y evaluación 34
Capítulo 4: Enseñar Semiótica en tiempos de presencialidad combinada 37
4.1. Punto de partida 37
4.2. Arquitectura digital propuesta y secuencia didáctica 39
4.3. Metodología y cronograma de trabajo 40
4.4. Posibles horizontes de implementación y (re)encuentro con la institución 50
Conclusiones 56
Bibliografía 61
Anexo 1 - Guía de preguntas para entrevistas 64
Anexo 2- Programa Unidad Curricular Semiótica 2025 66

Introducción

"*La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar; consiste en enseñarle cómo aprender"*
(Fenstermacher, G. 1989)

Pensar la formación docente ya pasado el primer cuarto del siglo XXI implica, sin duda, reflexionar acerca de los cambios radicales en los modos de ver, pensar, sentir y habitar el mundo. Los entornos digitales son parte de un nuevo ecosistema escolar que no permanece ajeno a, parafraseando a Benjamin, a un nuevo sensorium que hace estallar un modelo de aula, docente y estudiante.

Este siglo XXI, entre sus hechos significativos, tendrá como marca imborrable la pandemia Covid-19 que significó un avance, quizá en muchos aspectos a la fuerza, para sostener la continuidad pedagógica en tiempos donde el encuentro en lugares físicos como el aula no podía concretarse. Sin embargo, los espacios virtuales ofrecieron las posibilidades para mantener el encuentro entre docentes y alumnos. Con aciertos y errores, durante dos años se ensayaron diversas acciones que quedaron como parte de la memoria de lo transitado en una etapa difícil pero también llena de aprendizajes y experiencias.

A partir de lo expuesto, este escrito se enmarca en el escenario de lo posdigital, siguiendo a Fernández (2025) para describir la situación de lo tecnológico en el actual ecosistema académico donde lo digital ya entró en el nivel superior y lo hizo para quedarse. De esta forma, tal como plantea este autor, debe pensarse la actividad pedagógica de un modo platafórmico: el aula ya sea tanto presencial como a través de aplicaciones, en modo sincrónico o asincrónico, es solo un ámbito de la práctica de producción y transmisión de conocimientos. Por ello, se vuelve fundamental, retomando a Fernández (2025) pensar prácticas de curaduría, esto es, procesos de intervención para (re)organizar los nuevos tipos de información que se generan en las vidas platafórmicas de los estudiantes.

La digitalización de la cultura tiene en una de sus aristas en lo que concierne a la educación en el nivel superior la puesta en marcha de un nuevo RAM (Régimen Académico Marco) a partir del 2025 en los Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. Dicho RAM plantea como posibilidad la modalidad de

presencialidad combinada[1] donde la cursada de muchas de las unidades curriculares puede ser planificada como un espacio híbrido donde la presencialidad se alterna con la virtualidad de tipo asincrónica.

La cátedra "Semiótica" del segundo año del profesorado de educación secundaria en Lengua y Literatura de los Institutos de formación docente es un caso posible, ya que en el diseño curricular del año 2017 de dicha carrera se indica que su cursada puede ser presencial, semipresencial o virtual. Por ello, se hace una propuesta piloto en la que se propone el rediseño de la unidad curricular desde la modalidad semipresencial. En el marco de esta propuesta, se trabajará con un entorno digital transversal para toda la cursada donde los estudiantes socializarán sus actividades y experiencias.

Debe destacarse que esta posibilidad genera sin duda instancias de debate donde se cruzan resistencias y entusiasmos en las diferentes voces institucionales. Por ello, ante estas tensiones, se vuelve necesario considerar los discursos de directivos y docentes ante el horizonte posible de la implementación de la presencialidad combinada en una unidad curricular específica.

A partir de lo anterior, esta propuesta de creación de un entorno digital que permita la modalidad de presencialidad combinada se enmarca, siguiendo el Artículo 31º del Reglamento para las propuestas formativas de Especializaciones, Resolución (CS) Nº 428/22, en la modalidad de TFI desde el formato "Proyecto de innovación". Dicho proyecto "involucra una propuesta de intervención concreta, incluyendo la sustentación teórico-analítica que la fundamente, para lo cual debe partir de un diagnóstico y justificación del mismo en relación con el ámbito en el que se propone su implementación, presentándose como una innovación que constituya un aporte original al desarrollo de la práctica en el campo de especialidad de la carrera".

Este proyecto de innovación se sustentará en un enfoque cualitativo. Para ello, se procederá a indagar en los documentos del nivel superior que permitan conocer las características de los procesos de aprendizaje y enseñanza de este nivel. Esto implica el análisis del plan de estudio del profesorado de Lengua y Literatura, el RAM (Régimen Académico Marco) implementado a partir del 2025 en todos los ISFD, el RAI (Régimen Académico Institucional) y los lineamientos para la unidad curricular "Semiótica". Por

[1] A lo largo de este escrito se utilizará de manera indistinta las expresiones "presencialidad combinada" y semipresencialidad.

otra parte, se llevarán a cabo entrevistas en profundidad a integrantes del equipo de conducción, docentes de dicha unidad y a la jefa de la carrera.

De esta forma, para diseñar un entorno digital posible se parte de las necesidades reales de la institución y las posibilidades de incorporación de este entorno en la unidad curricular en cuestión. Por consiguiente, dicho entorno es diseñado conforme a la realidad de la comunidad educativa del ISFD 1, las posibilidades y limitaciones en cuanto infraestructura digital, posibilidades de conectividad, acceso a dispositivos y considerando que es una propuesta factible de ser revisada periódicamente según las necesidades de la institución, los cambios tecnológicos y sobre todo las demandas de los estudiantes.

Por lo tanto, el diseño de este entorno digital se entiende como un proceso de diálogo permanente con la institución desde un enfoque comunitario y en el cual la retroalimentación es fundamental. Por ello, esta propuesta apunta a un horizonte de dinamicidad, renovación constante, balance y superación en pos de una inclusión digital genuina.

El recorrido propuesto en este TFI está organizado en diferentes capítulos. En el capítulo 1 se plantean los objetivos y la perspectiva metodológica de este escrito. En el capítulo 2 se caracteriza el contexto de la propuesta donde se presenta el marco normativo de los Institutos de Formación Docente y los rasgos específicos del ISFD1. También, se describen los aspectos centrales de la unidad curricular Semiótica. Por último, se retoman las voces institucionales de los principales actores de la institución.

En el capítulo 3 se recupera la importancia de los entornos digitales como espacios para la enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se reflexiona sobre su rol como instancias para la resignificación del currículum. En el capítulo 4, se especifica la propuesta de entorno digital para la unidad curricular "Semiótica". Para ello se considera el diagnóstico que operó como punto de partida, se plantea la arquitectura digital propuesta y secuencia didáctica junto a la metodología y un posible cronograma de trabajo. Finalmente se enmarcan, a modo de hipótesis, los posibles horizontes de implementación y la necesidad del (re) encuentro con la institución para el monitoreo de la realización de la propuesta de innovación.

Este TFI plantea que el uso de entornos digitales en una materia de presencialidad combinada no responde solo a los intereses o preferencias docentes, sino a una necesidad que

surge del propio escenario posdigital, que —como señalan Bitonte y Landau (2025)— redefine y tensiona los vínculos e identidades de docentes y estudiantes. Señalan las autoras que los estudiantes actuales, cuyas disposiciones y habilidades para navegar las interfaces digitales son notorias, demandan a las instituciones y a los actores académicos repensar las prácticas pedagógicas y los instrumentos utilizados hasta el momento. Siguiendo sus planteos, desde el entorno digital que se presentará a la institución, se lo enmarcará desde la noción de "práctica de tipo académico", concepto utilizado por Bitonte y Landau (2025) para caracterizar aquellas prácticas situadas en entornos que conforman un paisaje académico periférico ya sea porque constituyen territorios y modalidades contiguas al aula tradicional, conectadas, ensambladas o por tratarse de situaciones educativas mediadas por plataformas.

A efectos de precisar la problemática que vertebra este trabajo, se entiende que la principal dificultad no reside únicamente en la ausencia de entornos digitales formalizados en el instituto, sino en la falta de criterios institucionales que orienten las prácticas de semipresencialidad. Esta carencia genera heterogeneidad pedagógica, discontinuidades entre lo presencial y lo virtual y barreras en la producción académica de los estudiantes. En este sentido, el rediseño de la unidad curricular Semiótica busca responder a una necesidad concreta del instituto: establecer un marco didáctico y tecnológico que mejore la continuidad pedagógica y favorezca la alfabetización académica digital.

Capítulo 1

1.1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo consiste en rediseñar la unidad curricular “Semiótica” del segundo año del profesorado en Lengua y Literatura desde un formato semipresencial con un entorno digital que permita potenciar las interacciones entre el docente y los estudiantes.

Los objetivos específicos son:

- Diseñar un entorno virtual que potencie la interacción entre estudiantes y docentes.
- Favorecer la continuidad pedagógica entre las clases presenciales y virtuales.
- Promover la producción escrita y audiovisual de los estudiantes mediante las herramientas digitales.

1.2. Metodología

La opción metodológica para esta investigación es la cualitativa. Al respecto, Hernández Sampieri (2014) destaca que los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Además, la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma puesto que varía de acuerdo con cada estudio en particular. Por otra parte, en este tipo de investigación el investigador comienza explorando el mundo social sin una teoría previa establecida, y a partir de las observaciones que realiza, va construyendo una teoría coherente con los datos recogidos. Este enfoque se conoce como "teoría fundamentada", según la describe Esterberg (2002).

A fin de otorgar mayor rigor al enfoque cualitativo adoptado, las entrevistas se seleccionaron mediante un muestreo intencional, buscando captar la heterogeneidad de posiciones institucionales (equipo directivo, docentes de la unidad curricular y docentes de otras áreas vinculadas a la semipresencialidad). El análisis se organizó en torno a tres categorías emergentes —accesibilidad y brecha digital, cultura institucional y prácticas de evaluación— construidas a partir de una lectura comparativa de los testimonios. Estas categorías permiten comprender no solo las percepciones individuales, sino también las

tensiones estructurales que atraviesan la implementación de entornos digitales en el instituto.

En otras palabras, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Es decir, van de lo particular a lo general. Asimismo, el enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. Esto es, no se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. Además, la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes –sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos– y también resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.

En esta investigación se adhiere al criterio de Hernández Sampieri (2014) quien sostiene que el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Este enfoque es llamado a menudo holístico, ya que se precia de considerar el "todo" sin reducirlo al estudio de sus partes. Es por ello, que la idea de "la realidad" será definida a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. Por lo tanto, convergen varias "realidades", por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Asimismo, son realidades que van modificándose conforme el transcurso del estudio y éstas se vuelven en las fuentes de datos.

Tal como plantea Mendizábal (2009), el diseño cualitativo se apoya en una estructura orientadora que permite organizar el proceso de indagación sin convertirlo en un esquema rígido. Más bien, se trata de un entramado flexible que admite que, durante el trabajo de campo, aparezcan situaciones nuevas o matices no previstos que inviten a revisar las preguntas iniciales, ajustar los propósitos o incorporar técnicas de recolección de datos más pertinentes. En este marco, los materiales producidos son esencialmente descriptivos —palabras, relatos, gestos observables— y su análisis se construye a partir de una lectura interpretativa que procura comprender los sentidos que los propios actores atribuyen a sus prácticas. Esta perspectiva supone, además, una actitud naturalista por parte del investigador, quien se acerca a los sujetos en sus entornos habituales, dialoga con ellos y atiende al modo en que nombran y significan aquello que viven y experimentan.

La secuencia metodológica consistió en una primera instancia de revisión documental basada en un análisis de documentos institucionales relevantes para comprender el contexto educativo y el perfil del estudiantado. Dicha documentación abarcó el plan de estudios del profesorado de Lengua y Literatura, el Régimen Académico Marco (RAM), el Régimen Académico Institucional (RAI) y los lineamientos específicos de la unidad curricular "Semiótica".

En un segundo momento se llevó a cabo un relevamiento cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes de la cátedra de Semiótica, a la jefa de carrera y a integrantes del equipo de conducción institucional. Las mismas permitieron indagar acerca de las necesidades, experiencias previas y expectativas en torno al rediseño de la unidad curricular desde una posible en modalidad combinada.

Una tercera etapa consistió en la sistematización de la información recolectada. De esta forma, los datos obtenidos fueron organizados y categorizados con el propósito de identificar patrones, sentidos compartidos, tensiones o problemáticas emergentes. Esta etapa fase permitió la construcción de una lectura interpretativa situada sobre el campo relevado.

En un cuarto momento se realizó el diseño preliminar del entorno digital, cuyo insumo fue la información sistematizada y el marco teórico trabajado; esto permitió elaborar una propuesta de entorno digital para el cursado de la unidad curricular desde la modalidad semipresencial. Para ello, se contempló la organización de actividades, las herramientas tecnológicas a utilizar y las modalidades de interacción entre los participantes.

Por último, se propone como un quinto momento generar una instancia de validación y retroalimentación. Por consiguiente, se prevé presentar la propuesta de rediseño, entendido como un proyecto de innovación, a una muestra de los actores entrevistados (docentes, jefatura, equipo de conducción) con la finalidad de recoger sus observaciones, sugerencias y posibles mejoras de la arquitectura digital propuesta para la presencialidad combinada. Esta etapa evaluativa permitiría ajustar la propuesta en función de criterios de pertinencia pedagógica, viabilidad institucional y adecuación al perfil del estudiantado.

Capítulo 2: Contexto de la propuesta

2.1. El marco normativo de los ISFD

La Resolución 4196/24 es el documento que enmarca el actual Régimen Académico Marco (RAM) que entró en vigencia desde el inicio del ciclo lectivo 2025. En su anexo I, capítulo 1 "Disposiciones generales" se señala que el RAM constituye la norma marco de cumplimiento obligatorio de aplicación para todos los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y Formación Docente y Técnica (ISFDyT), de gestión estatal y privada, Institutos Superiores de Formación Técnica (ISFT) de gestión estatal y privada e Institutos Superiores de Formación Artística Docente y Técnica de gestión estatal y privada de la Provincia de Buenos Aires.

En el apartado 1.3, se indica que todos los Institutos de Formación Docente (ISFD) deberán, en un marco democrático y con la participación de los distintos actores interesados, construir su Régimen Académico Institucional (RAI). En el ISFD 1, debe aclararse que al momento de desarrollar las entrevistas a los diferentes actores institucionales no se había iniciado el proceso de diálogo y reflexión para la realización del RAI en el instituto.

Cabe destacar que los RAI deberán sostener y contemplar normativas que, acordes al espíritu del RAM, garanticen la centralidad en la enseñanza, la transmisión de conocimientos y construcción de los aprendizajes, las trayectorias académicas, la participación estudiantil y la democratización de las instituciones. Desde el documento, en el apartado 2.1, se considera que las trayectorias estudiantiles abarcan los recorridos formativos, personales e institucionales en los que confluyen las experiencias y los saberes que portan los estudiantes atravesados por una propuesta de trabajo pedagógico institucional.

Por otra parte, en el capítulo 14 se especifica, en torno al RAI, que cada Instituto, a través de mecanismos de construcción democráticos, debe elaborar un plan institucional que permita garantizar condiciones que acompañen las trayectorias académicas. Para ello, cada casa de estudio tiene un año a partir de la sanción de la resolución para construir el nuevo RAI desde la sanción de la Resolución 4196/24. Los RAI deberán incluir una revisión periódica según las necesidades institucionales. Debe señalarse que el RAI tiene como finalidad especificar los diferentes aspectos regulados por el Régimen Académico

Marco, en función de las particularidades institucionales y las características de los estudiantes y sus contextos. Además, sus principios estructurales establecen los requisitos y las condiciones institucionales que habrán de asegurarse, para posibilitar a quienes aspiran a realizar estudios superiores; el ingreso a la institución, concebido como un proceso que propicia condiciones igualitarias y favorables para el acceso, la prosecución y la terminalidad de los estudios, atendiendo a las particularidades sociales, económicas y culturales de los sujetos de formación; el tránsito a través las unidades curriculares e instancias formativas planteadas en los Diseños Curriculares de las respectivas ofertas; la permanencia como estudiantes regulares y su promoción a través de las distintas unidades curriculares, atendiendo a la diversidad de proyectos formativos de los estudiantes y a las capacidades institucionales para contener dichos proyectos y, por último, la conclusión de los estudios y la obtención del título con la validez correspondiente, habiendo desarrollado las competencias necesarias para alcanzar así la inserción y desempeño adecuados en el mundo del trabajo, el ejercicio y la formación permanente a lo largo de su desempeño profesional.

Estas cuestiones centrales deben ser pensadas enmarcadas en los cambios que genera la cultura digital en las trayectorias de los docentes en formación y las posibilidades de formatos que da cuenta el RAM como la presencialidad combinada que es el eje de este escrito.

En el capítulo 6 del RAM denominado “Modalidad de cursada de las carreras” se explicita dos modalidades de cursada, a saber, presencial y a distancia. Desde el RAM la cursada presencial puede asumir dos modalidades: Presencialidad Plena y Presencialidad con Propuestas Pedagógicas Combinadas (PPC). Será cada una de las instituciones las que definirán la modalidad de cursada de cada carrera en función de los rasgos del diseño curricular, los acuerdos con el equipo docente, los aportes a las trayectorias formativas de los estudiantes, las necesidades del contexto, las condiciones de posibilidad institucionales y de actor institucional. Estos aspectos deben ser explicitados en el RAI en el marco de acuerdos institucionales.

Las PPC, consideradas como unidades curriculares con formato asignatura requieren un 80% de asistencia según la cantidad de clases establecidas por calendario

académico[2]. Además, constituyen una alternativa de cursada que conjuga actividades asincrónicas y encuentros presenciales en la sede del instituto (o en otros entornos formativos) en los días y horarios establecidos por la Institución para el conjunto de las unidades curriculares.

En el dicho anexo 3 del RAM se señala que las PPC son concebidas como propuestas de carácter presencial que incluyen mediaciones tecnológicas digitales de variado tipo e integradas en el mismo programa de unidad curricular constituyendo una única experiencia pedagógica en el marco del proyecto curricular institucional para una carrera. Esto es, consiste en una experiencia unificada que expresa una trayectoria que construye sentidos entre lo que ocurre en los encuentros presenciales y lo que se desarrolla en la virtualidad, potenciando de esta forma los escenarios que habiliten la centralidad de la enseñanza.

Por otra parte, se espera que la inclusión de los entornos virtuales invite a construir a los docentes del nivel superior problemas pedagógicos a partir de realidades y contextos sociotécnicos específicos, como así también desde las condiciones del trabajo docente y las regulaciones propias de las disciplinas.

2.2. El ISFD 1 como institución para pensar entornos digitales

El contexto institucional en el que se diseña esta propuesta es el ISFD 1 “Abuelas de Plaza de Mayo”, ubicado en la calle Uruguay 10, localidad de Piñeyro, partido de Avellaneda, zona que pertenece al primer cordón de la Provincia de Buenos Aires. Según los datos provistos por el ISFD 1, en la actualidad cuenta con una directora, tres regentes (dos por turno) y uno alternado, y jefes de área para cada uno de los profesorados; una planta de más de 200 docentes y una matrícula total de 3200 estudiantes.

Los estudiantes del ISFD 1 provienen del nivel socioeconómico medio-bajo y sin trayectoria previa en el nivel ya que son graduados del nivel secundario o han interrumpido sus trayectorias durante un periodo de tiempo. Por ende, es su primer acercamiento al nivel superior. Además, algunos de los estudiantes finalizaron el nivel secundario en sistemas como FINES y CENS.

[2] En relación con este dato, a lo largo de este trabajo se presentarán los debates en torno a qué significa tener un 80 por ciento de clases considerando la mixtura entre clases presenciales y virtuales y qué criterios dan cuenta de una “presencialidad” en una clase virtual, tanto sincrónica como asincrónica.

El ISFD 1[3] funciona en los tres turnos y dicta las carreras de formación docente inicial, a saber, Profesorado de Educación Primaria; Profesorado de Educación Inicial; Profesorado de Educación Especial es sus cuatro caracterizaciones: intelectual, neuromotor, ciegos y disminuidos visuales, y sordos e hipoacúsicos; Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura; Profesorado de Educación Secundaria en Historia y Profesorado de Educación secundaria en Geografía. Desde su creación se ha destacado en áreas como: Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI), Educación Primaria de Adultos, Tramos de formación pedagógica para profesionales y técnicos, Educación Primaria y TIC y Derechos Humanos.

2.3. La unidad curricular Semiótica en el marco del profesorado de Lengua y Literatura

El diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura correspondiente a la Resolución N.º 2017-1862 y elaborado desde la Dirección Provincial de Educación Superior se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26206 que destaca la obligatoriedad de la educación secundaria para los adolescentes y jóvenes del sistema educativo argentino y señala que la misma tiene por finalidad habilitarlos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuidad de los estudios superiores.

También, toma como referencia Ley de Educación Provincial N° 13688, correspondiente a la provincia de Buenos Aires, que establece que la educación es una prioridad y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación.

Asimismo, el Plan propone los lineamientos y objetivos que constituyen una política docente integral que abarca los siguientes ejes. En primer lugar, la justicia educativa que supone la formación de docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, considerando a la vez los diversos contextos, culturas y estilos de aprendizaje. En segundo lugar, la valoración de los docentes, esto es, promover su desarrollo, fortaleciendo su motivación, sus

[3] En cuanto a los entornos digitales actuales que maneja el ISFD 1, se puede acceder a su sitio web (https://isfd1-bue.infd.edu.ar/sitio/).

capacidades y la colaboración entre ellos, partiendo de su experiencia y conocimientos previos, lo que implica reposicionar al docente en la escena pública. Un tercer aspecto es la centralidad de la práctica, en tanto que la formación docente inicial y la formación docente continua deben preparar a los docentes para los desafíos concretos de la enseñanza. Parte de ello supone potenciar e interpelar las prácticas profesionales de la formación inicial, fortalecer la formación didáctica o abrir el aula a otras miradas para ampliar la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social. Por último, la renovación de la enseñanza, ya que es necesario transformar las prácticas docentes para que las mismas sean eficaces en la sociedad del conocimiento, puesto que los objetivos de la escuela cada vez son más ambiciosos y la autoridad de las instituciones está en permanente cuestionamiento.

Un aspecto destacable es que este plan de estudio promueve la inclusión de Unidades Curriculares (UC) que tiendan a una formación de carácter flexible con el objetivo de promover una formación de docentes de Educación Secundaria que sostiene una serie de enfoques considerados fundamentales.

El primero incluye las prácticas de lectura y la escritura en la formación superior, que suponen favorecer el contacto del futuro docente con nuevas culturas escritas de los diferentes campos de estudio, el abordaje de los textos, los modos de organización y desarrollo de las distintas disciplinas y la reflexión acerca de cómo leer constructiva y críticamente los textos.

El segundo abarca la reflexión como marco de la formación docente, que tiene como paradigma la reflexión de las prácticas docentes, a través de dispositivos que puedan favorecer el análisis de las prácticas construidas siempre en el marco de lo abordado teóricamente en la formación. Esto último supone pensar la formación de los profesores como un recorrido que no se inicia con el ingreso al Profesorado, sino que se desarrolla a lo largo de toda su trayectoria educativa.

El tercero abarca las estrategias de enseñanza que hagan foco en un papel central del estudiante y en el desarrollo de capacidades, estudio de casos, la enseñanza basada en problemas, la enseñanza centrada en proyectos, el aprendizaje cooperativo, entre otras posibles que se vuelven fundamentales en la formación de los profesores.

El cuarto incluye el enfoque de la diversidad, donde se asume el desafío de promover diferentes modos de intervención educativa para diferentes sujetos, en variadas condiciones y circunstancias, resignificando así el acto pedagógico para arribar a fines comunes donde se reconozca la interculturalidad, la diversidad y la complejidad de

repertorios culturales que expresan y producen, de manera articulada, una multiplicidad de diferencias.

El quinto, de suma relevancia para este trabajo, es el uso de las tecnologías con sentido pedagógico que trasciende la mera incorporación de las mismas ya que de esta forma no se mejoran necesariamente los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, se vuelve imprescindible plantear en los distintos espacios curriculares el enriquecimiento de la propuesta pedagógica con tecnologías.

El sexto y último enfoque implica el trabajo por proyectos, cuyo eje es que los estudiantes a lo largo de su formación tengan la posibilidad de trabajar con proyectos que conjuguen distintas áreas del saber y que apunten a la formación de saberes en relación con los distintos ámbitos del conocimiento.

Asimismo, desde este plan de estudio se contempla que los procesos de evaluación constituyen un eje transversal de las trayectorias formativas. Además, la evaluación es considerada como un proceso integral que forma parte tanto de la enseñanza como de los aprendizajes y resulta imprescindible para el análisis y la mejora de la formación

Este plan de estudio entiende que los docentes son trabajadores de la educación, como intelectuales y como agentes del Estado, y es en la tarea sustantiva de la enseñanza donde estos rasgos identitarios adquieren especificidad. En concordancia con este supuesto, en el documento se señala que el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura tiene como finalidad la preparación de docentes que sean capaces de enseñar, producir y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Asimismo, el profesor es considerado como un agente público, como intelectual y como trabajador de la educación, tanto en el nivel formador como en la articulación con la Educación Secundaria en sus ámbitos y modalidades, mediante estrategias que profundicen la relación de las instituciones formadoras con las instituciones asociadas.

En el marco de la propuesta que será presentada en el capítulo 4, desde el plan de estudios se señala que las diversas unidades curriculares, si bien deben responder a las prescripciones establecidas en dicho diseño, también pueden incorporar aspectos adicionales vinculados a su cursada, tales como instancias semipresenciales o acuerdos institucionales que posibiliten la elección por parte del docente en formación de participar de circuitos que enriquezcan su trayectoria en el nivel y que puedan ser acreditados en el marco de la reglamentación vigente mientras quede registro de estos aspectos adicionales

debidamente fundamentados y acordados en el Proyecto Institucional de cada instituto de formación docente.

Los tres campos de conocimiento que abarca el plan de estudios son, a saber, Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

El Campo de la Formación General tiene como finalidad ofrecer un marco conceptual y categorial común a la formación, que permita analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica y psicológica. Las unidades curriculares de este campo se desarrollan a lo largo de los cuatro años de trayecto formativo y ofrecen los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión.

El Campo de la Formación Específica aporta a los futuros docentes una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo. Por otra parte, los espacios curriculares que lo integran brindan herramientas para orientar las decisiones didácticas del proceso formativo. En este campo está ubicada la unidad curricular "Semiótica" donde se llevará a cabo la propuesta de un entorno digital que permita su modalidad de cursada en formato semipresencial.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional, a través de las distintas instancias que lo integran, se plantea como propósito garantizar, por medio de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, que los futuros docentes adquieran e integren las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas. En este campo se reactualizan y se integran conocimientos y habilidades alcanzadas en los otros dos campos (CFG y CFE), al tiempo que, se adquieren herramientas específicas vinculadas a las prácticas docentes en contextos reales que interpelan y retroalimentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, ofrece a los estudiantes, oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela secundaria, y brinda herramientas para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus posicionamientos éticos y políticos. Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar.

Un aspecto a destacar es que en la organización curricular y su secuencia a lo largo de los cuatro años de formación académica se plantean diferentes ejes que organizan, le dan una dirección y un sentido común a los espacios que se cursan en simultáneo. Cada año estará organizado en torno a un eje que articula los tres campos de formación y va

dando sucesivamente especificidad a la formación. En el primer año el eje es Sujetos y contextos de realización de las prácticas educativas. En Segundo año – donde se cursa la unidad curricular Semiótica– el eje es la construcción de la tarea docente en la escuela secundaria. En el tercer año el eje es la construcción de la tarea docente en el aula de nivel secundario. Por último, en el cuarto año el eje es la configuración de las decisiones didácticas: integración, intervención y reflexión.

Desde el diseño curricular se entiende por unidad curricular a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del diseño, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación, y deben ser acreditadas por los estudiantes. Para el caso de "Semiótica" es concebida como una unidad curricular que tiene el formato de materias. Otros formatos posibles son seminarios, talleres y ateneos. Las materias son definidas como espacios curriculares definidos por la enseñanza de marcos disciplinares y multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Por otra parte, su finalidad es brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Además, las materias pueden implementar sistemas de cursado virtual o semipresencial; y, al interior de la propuesta curricular, avanzar en la elaboración de proyectos tanto disciplinarios como interdisciplinarios.

A continuación, se adjunta la propuesta para la materia "Semiótica" especificada en este diseño curricular y que será el punto de partida para articular más adelante con el análisis de las entrevistas desarrolladas en el apartado 3.4, Las voces docentes, y finalmente elaborar una propuesta posible para la semipresencialidad.

Formato: Materia
Régimen de cursada: Anual
Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica – Segundo año
Asignación de horas: 64
Finalidades formativas

Esta unidad curricular se ocupa del estudio del signo en cuanto a su generación e interpretación a través de las teorías textuales de la imagen. A su vez permite conocer los contextos de producción, es decir el sentido y la significación de una imagen, un conjunto de palabras, un gesto, un objeto, un comportamiento en una sociedad. Finalmente, centra la atención sobre la relación lenguaje y poder, las identidades, las rupturas y las

hegemonías. Plantea la enseñanza desde la lectura problematizadora del texto-imagen en sus diferentes formas y el análisis de cómo se expresa la relación lenguaje y poder. A este propósito, pretende desarrollar una mirada crítica y una actitud activa frente al discurso social de las hegemonías y sus rupturas. En este sentido, se concibe como una unidad curricular en abierta relación con la actividad cultural, por lo que se sugiere considerar parte de su acreditación mediante el sistema de créditos previsto por la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación.

Propósitos

-Proponer instancias de análisis de la construcción de sentido en el marco de las teorías que abordan el análisis semiótico y retórico de la imagen en los discursos de una sociedad.
-Generar situaciones que permitan reflexionar sobre distintos tipos de discursos en donde se ejerce el poder a través del lenguaje.

Ejes de contenidos y descriptores

-La teoría de los signos. El análisis de la imagen Semiología y semiótica. Paradigmas europeo y norteamericano. Charles Peirce y la teoría de los signos. Roland Barthes y el abordaje semiótico-retórico de la imagen. Texto imagen. Lenguajes y modos de circulación. Modelo referencial, intertextual.
- La semiosis social: circulación de discursos e imaginario social. Contextos de producción y contextos de comprensión. Propaganda y publicidad. Manipulación o ejercicio democrático.
-El lenguaje como ideología. Lenguaje y poder. Foucault. Bourdieu. Ideología como representación. Ruptura epistemológica. Identidades, discursos y hegemonías.

Esta unidad curricular para ser (re)diseñada debe partir de los lineamientos que se indican en el anexo III del RAM para la presentación de un proyecto de cátedra con modalidad de presencialidad combinada.

Los aspectos que abarca dicho proyecto, siguiendo dicho documento, abarcan:

-Fundamentación.
-Objetivos de aprendizaje.
-Contenidos.
-Metodología de trabajo para las clases presenciales y en entornos virtuales.

-Calendarización de la carga horaria presencial y que explicite la distribución de los contenidos y actividades. El mismo puede presentarse como una hoja de ruta. Resulta importante que dicha calendarización exprese sentido de continuidad pedagógica entre las instancias presenciales y virtuales.

-Recursos: de naturaleza multimedia, de tipo textual, gráfico, sonoro, icónico y audiovisual. Estos recursos deben estar disponibles para que los estudiantes puedan abrirlos y/o descargarlos.

-Desarrollo de una clase asincrónica en entorno virtual.

-Criterios de evaluación, acreditación y de seguimiento de las actividades en entornos virtuales.

Por otra parte, se señala que los criterios generales para construir los espacios virtuales de la unidad curricular abarcan:

a. El entorno virtual del espacio curricular:

I. Presentación de la UC

En este apartado se sugiere incluir presentación de la/el docente, medios de comunicación y espacio de avisos, logros de la UC, contenidos o saberes que se desarrollarán, criterios de evaluación y acreditación, hoja de ruta o cronograma donde se visualice la continuidad pedagógica y didáctica de la propuesta presencial y virtual.

II. Desarrollo de los ejes, módulos o unidades: según como se haya organizado el curso, se recomienda incluir breve introducción con saberes desarrollados en el módulo, objetivos o logros y fechas de inicio y cierre del eje según cronograma. La mediación pedagógica de los saberes debe incluir bibliografía, webgrafía y actividades o prácticas de aprendizaje.

III. Evaluación: se recomienda trabajar en una propuesta de evaluación formativa cuya finalidad es estrictamente pedagógica, esto es, para regular los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, debe desarrollarse una planificación de un sistema de evaluación que contemple instancias presenciales y virtuales, así como individuales y colaborativas organizados de manera tal que logre diversidad en la propuesta y ajuste real a los logros planteados. Es importante destacar que los instrumentos, por sí solos, no garantizan confiabilidad ni validez. Así, para acercarse a los niveles deseables de las mismas es necesario repensar todo el sistema de evaluación.

b. La clase virtual:

I. Como criterio inicial para diseñar la clase virtual resulta fundamental tener en cuenta la continuidad de los saberes y de las prácticas de enseñanza presenciales y virtuales de modo tal de garantizar una misma propuesta educativa y no la fragmentación en dos ámbitos paralelos.

II. Sostener la importancia de generar prácticas de enseñanza que permitan construir secuencias didácticas en las cuales las actividades formen parte de una propuesta coherente en función del objeto que se intenta transmitir. Para ello se deberá:

a. compartir los propósitos de la clase, mostrar el recorrido y recuperar saberes previos.

b. diseñar estrategias de enseñanza.

c. seleccionar prácticas de enseñanza y evaluación.

Finalmente, en el documento se destaca que las PPC no incluirán clases sincrónicas en entornos virtuales, excepto aquellos que con la debida justificación que deberán ser autorizados por la supervisión y la Dirección de Nivel Superior. Asimismo, será cada instituto superior el que deberá definir una plataforma virtual común como un ámbito de formación para el desarrollo de las PPC que garantice condiciones para la continuidad a las trayectorias de formación de los estudiantes.

Es necesario aclarar que en el caso de este trabajo no se hará la planificación de la unidad curricular conforme a lo que se propone en el RAM puesto que esa responsabilidad corresponde al docente a cargo de la cátedra. Desde este escrito se propone una arquitectura digital que permita actuar como una posibilidad real desde una temática concreta de la unidad curricular que podría desarrollarse desde la cursada con modalidad de presencialidad combinada y que será presentada en el apartado 4.3

2.4. Las voces institucionales

Para llevar adelante la propuesta de innovación se consideró fundamental dialogar con aquellos actores institucionales cuya palabra permitió dar cuenta de las posibilidades y limitaciones de la implementación de la modalidad semipresencial. Sus cosmovisiones, así como también sus hipótesis de lectura, permitieron sentar las bases para diseñar un entorno que pudiera responder a las demandas y necesidades tanto de docentes como estudiantes. Por ello, se llevaron adelante entrevistas al vicedirector del instituto, a la jefa del profesorado de Lengua y Literatura y a los dos docentes que dan la unidad curricular Semiótica en la casa de estudio. Sus discursos serán presentados a lo largo de este

apartado y han sido los insumos junto a los documentos curriculares para llevar adelante la propuesta de innovación.

El profesorado de Lengua y Literatura cuenta con una total de 16 secciones, a saber, cuatro por turno correspondientes a primer, segundo, tercer y cuarto año. Por lo tanto, la cátedra de Semiótica se dicta en todos los turnos. A partir del diálogo con los dos docentes de semiótica del instituto, se plantean los principales ejes del debate.

En relación con la presencialidad, uno de los docentes señala que: "Semiótica es una herramienta extraordinaria para la formación docente y me parece que necesita la presencialidad. No es una materia de contenidos y si tuviera poder de decisión no la elegiría como materia de presencialidad combinada. Hay muchas didácticas que se "pisan" entre sí. Pondría alguna de ellas. Incluso dicho por los propios alumnos". Sin embargo, el otro docente destaca que: "La presencialidad combinada es un dispositivo posible para esta unidad curricular. Creo que es una opción que sí está bien planificada podría potenciar algunas dinámicas que no necesitarían el tiempo-espacio del aula. Creo que es un desafío y al mismo tiempo una forma de romper con prácticas que de tanto tiempo que están instituidas y se terminan naturalizando. Será cuestión de probar y analizar sus fortalezas y debilidades". Por otra parte, si bien excede a este trabajo, ambos docentes cuestionan que el profesorado solo tenga un nivel de semiótica, ya que la última reforma del plan de estudios quitó el nivel dos que tenía para la formación docente.

En relación con la existencia de un entorno digital que permita dinamizar la modalidad de presencialidad combinada, uno de los docentes señala: "No comparto incluso el concepto de entorno digital. Si sé a qué se refiere la digitalización de la vida. Todos estamos inmersos en un aparato de captura a un nivel espantoso. No lo tomo como algo aséptico. Se pueden colgar algunas consignas, algunos ejes, algún que otro texto, solo como un pizarrón, no más que eso. La educación es un hecho vivo. Como lo vivimos en la pandemia. Solo me parece válido lo que podamos hacer en presencia. Lo otro es un accesorio que te puede servir para enviar información. La información te la comparto sea un pdf o algunas consignas para guiar la lectura de un texto complejo Son herramientas válidas, pero hasta ahora pero no le doy más entidad que la que lamentablemente tiene". Este abordaje del profesor plantea la imposibilidad de pensar la dinámica de los entornos digitales como una perspectiva que trascienda lo meramente instrumental o accesorio. De hecho, señala que sería contribuir a una dimensión más que abarcaría la digitalización de la vida cotidiana.

En cambio, el otro docente entrevistado destaca que: “Los estudiantes viven gran parte de su vida en entornos digitales. Coincido en que no son asépticos y que obviamente dejan huellas de los procesos de formación. Creo que hay que verlos como oportunidades para pensar otro tipo de actividades que la presencialidad no permite. Más allá de que resuelvan algunas cuestiones tales como tener la bibliografía digitalizada o generar espacios para plasmar dudas que surjan fuera de la presencialidad, creo que las nuevas subjetividades que llegan a los profesorados deben pensarse como atravesadas por estos entornos. Quizá la presencialidad pueda ser también un espacio para alfabetizar, desnaturalizar y pensar usos más críticos de estos entornos”.

En relación a las temáticas de la unidad curricular semiótica que podrían potenciarse a partir de la modalidad de presencialidad combinada, uno de los docentes afirma que: “No creo que hay ninguna temática en específica para trabajar o no trabajar en ese entorno. Es darle demasiada entidad a algo que ya lo tiene. No problematizar la digitalización de nuestra vida y pensar que solo lo solucionamos tirando a los pibes una netbook o enviándole una consigna a través de una plataforma es parte del problema y no la solución. Creo que seguir trabajando en entornos y digitalizarnos cada vez más es parte del problema y no de la solución”. Frente a esta perspectiva que no encuentra otras posibilidades ante la presencialidad combinada, el otro docente entrevistado sostiene que: “Creo que desde la virtualidad se puede usar espacios para generar otro tipo de debates. Por ejemplo, que los estudiantes socialicen otros textos –artículos periodísticos, podcast, imágenes– que puedan subirlos a los entornos digitales y desde ahí llevar a cabo sus argumentaciones”. Además, señala que “También se pueden generar espacios para que se lleve a cabo la planificación de proyectos del instituto. Creo que deben ser entornos digitales accesibles, que puedan usar desde el celular para que se reduzca cualquier brecha digital posible. Si bien hay problemáticas que no van a resolver los entornos, estos pueden ser parte de la solución, aunque sea mínima a las problemáticas que traen los estudiantes”.

En el marco de la entrevista con la jefa de la carrera de Lengua y Literatura, la docente señala que en la unidad curricular que se está desarrollando bajo el formato de semipresencialidad es “Enseñar con tecnologías” que se trabaja una hora presencial y una hora virtual ya que es necesario que los estudiantes necesitan aprender en entornos virtuales y eso se hace fuera del instituto. La docente destaca que las materias que serían viables para esta modalidad combinada deberían ser aquellas que son más prácticas tales como el taller de escritura, el de alfabetización en literatura infantil y juvenil en segundo, las materias optativas de tercero y cuarto.

Por otra parte, destaca que aquellos espacios podrían ser posibles bajo la modalidad combinada ya que el trabajo de taller sería más viable haciéndolo en la casa o en otros espacios. Afirma que "Hasta ahora el balance es bueno ya que la materia de semipresencialidad funciona muy bien. Los estudiantes hacen muchos trabajos. En el marco de la jornada "Formando docentes y ampliando derechos" habían presentado una serie de fanzines y otros trabajos".

La docente señala que los entornos digitales son espacios en los que se pueden trabajar con la virtualidad y sus potencialidades. Lo asocia con los ciberespacios y diferentes aplicaciones como Canva o Padlet que permiten otro tipo de actividades que trascienden el aula. Actualmente los estudiantes del profesorado utilizan Classroom, el campus del INFoD en menor medida ya que conlleva otras cuestiones como la formación y el armado de las aulas virtuales. También se ha usado Edmodo.

La jefa de la carrera destaca que sería una gran oportunidad que todo el instituto pudiese trabajar con un único entorno tales como el campus del INFoD, pero en este momento no es muy viable. Si bien Classroom es una plataforma que funciona muy bien, pero cada una tiene sus particularidades. Considera que en Classroom puede acceder cualquier persona que tenga el código por eso hay que cerrar la clase. Pero en Pandemia fue una instancia donde se aprendió de golpe. Por otra parte, señala que los beneficios que podría traer tener un único entorno serían excelentes. Los estudiantes podrían entrar a una única plataforma y no deberían adaptarse a las diferentes propuestas de cada cátedra. Más allá de esto, afirma que actualmente lo que ocurre en la carrera es que la mayoría de los docentes se maneja con Classroom.

Respecto a la unidad curricular Semiótica como modalidad de presencialidad combinada, al ser una materia teórica, la docente considera que para las materias teóricas considera que la presencialidad es importante para abordar los textos, hacer una lectura dialogada, pensar cuáles son los conceptos, analizar aquellos que no quedan claros. La presencialidad combinada se trata de espacios virtuales no sincrónicos y quizá se debería considerar las características que tiene cada grupo. Si los grupos no responden o lo toman como una semana de descanso, no serviría. Todo sería cuestión de probar.

En diálogo con el vicedirector del Instituto, el mismo señaló que algunos espacios curriculares que tienen modalidad semipresencial se vienen implementando ya que están presupuestos por el diseño curricular de cada carrera. Destaca que en el Profesorado de Lengua y Literatura los motivos que podrían llevar a su implementación son porque permite por un lado el diseño curricular desde su prescripción y por el otro por una

necesidad de los estudiantes para facilitar el traslado, gasto en transporte y demás. Además, el directivo destaca que bajo estos mismos criterios para la carrera de Especial se ha habilitado la última semana del mes con modalidad virtual no sincrónica para que los estudiantes no tengan que venir a cursar de manera presencial y de esa manera ahorrar dinero en los viáticos.

Respecto a los resultados de las propuestas de semipresencialidad, el vicedirector destaca que han resultado favorables no solo en las trayectorias educativas de los estudiantes. Por otra parte, afirma que, incluso en la dinámica institucional, es un buen recurso de aprendizaje. También sostiene que permite revisitar las propias prácticas de enseñanza. Hace hincapié que la pospandemia ha dejado su legado, lo que implica repensar no sólo las prácticas de enseñanza sino también los procesos de aprendizaje. Por otra parte, afirma que el posicionamiento que el equipo directivo ha tenido en la modalidad de presencialidad combinada es que favorece y fortalece a los procesos de enseñanza y aprendizaje y valora y celebra que estas propuestas se comiencen a implementar con mayor frecuencia en los institutos, De esta manera cada una de las carreras del profesorado puede atender al contexto social y cultural y a las exigencias que el nuevo orden tecnológico está exigiendo.

En relación con la implementación de la modalidad de presencialidad combinada, el directivo destaca que por el momento no hay ninguna proyección de la presencialidad combinada de cara al ciclo lectivo 2026 y si bien es algo que se debe trabajar, en lo que respecta al instituto no es tema de agenda, pero seguramente en unos meses sí lo será. (Debe aclararse que esta entrevista se llevó a cabo durante el mes de mayo de 2025).

En cuanto a cómo se imagina los entornos digitales, el entrevistado lo piensa como un espacio de interacción virtual donde existen diferentes elementos que pueden permitir utilizar una gran variedad de recursos no solo para el ámbito educativo sino también para vida en general de los estudiantes. Propone la metáfora de un continente paralelo a los continentes que se conocen donde hay sujetos virtuales que interactúan y se apropian de dichos entornos de manera significativa en algunos casos y en otros casos de manera aleatoria o accidental van aprendiendo a navegar y surfear con ellos. Aquí el directivo resalta la importancia de la labor de los docentes para acompañar estas navegaciones y surfeos en el marco de las propuestas pedagógicas con modalidad de presencialidad combinada.

Respecto al uso de plataforma en el instituto, el directivo señala que los docentes no suelen usar la plataforma Moodle y muchos prefieren usar un aula de Classroom.

Hasta no hace mucho tiempo usaban las aulas del INFoD[4] pero la mayoría suele usar Classroom. Respecto a un entorno digital transversal para todo el instituto, el vicedirector sostiene que nunca se pensó desde el instituto un entorno digital que pudiese articular a todo el instituto.

Por otra parte, si bien considera que es factible y que tendría mucho potencial ya que una de las grandes dificultades que tienen las instituciones educativas y en especial en los cargos de gestión tiene que ver con la comunicación y quizás un entorno digital puede resultar favorable para mejorar esta situación. El entrevistado deja pendiente cuál podría ser el entorno más adecuado, pero señala que la gran ventaja sin duda sería que beneficiaría los procesos de comunicación.

La lectura comparada de las entrevistas realizadas permite identificar tres tensiones centrales: la necesidad de mejorar la comunicación institucional, las dificultades para garantizar accesibilidad en la modalidad combinada y la ausencia de criterios compartidos para el trabajo en entornos digitales. Estas tensiones no solo describen percepciones individuales, sino que revelan también obstáculos estructurales que condicionan cualquier propuesta de semipresencialidad. Sobre esta base se fundamenta la pertinencia de avanzar hacia un entorno digital específico para Semiótica que atienda, al menos parcialmente, a los desafíos mencionados.

[4] Sobre este organismo se puede consultar en https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod

Capítulo 3: Los entornos digitales como espacios de enseñanza y aprendizaje

Con el fin de evitar un abordaje disperso del campo teórico, este trabajo adopta tres conceptos operativos que orientan la propuesta: "entorno digital" como espacio de interacción y producción académica; "curaduría" como conjunto de intervenciones docentes que reorganizan información y promueven trayectorias formativas; y "prácticas académicas" como modos situados de leer, escribir y argumentar en escenarios híbridos. Estos ejes permiten articular las discusiones contemporáneas con decisiones concretas del diseño didáctico presentado en el capítulo siguiente.

3.1. Los entornos digitales como espacios de resignificación del currículum

Siguiendo a Álvarez Cadavid (2009) el concepto de entorno virtual ha atravesado extensamente por amplios debates y también ha atravesado una amplia gama tanto de opciones como enfoques y énfasis semánticos. Este significante ha sido el nombre genérico para denominar y definir múltiples "lugares" y conceptos que no siempre deben ser pensados como sinónimos. Por ello, un entorno virtual abarca expresiones asociadas a internet, ciberespacio, entorno online, cibercultura, interfaz, plataformas, espacios de simulación o MUD y espacio digital. Estas expresiones abarcan el amplio espectro de lo que se comprende como entorno virtual. Álvarez Cadavid (2009) recupera los aportes de Lévy (2001) quien define a lo virtual por su desterritorialización.

Por consiguiente, lo virtual es una entidad real, pero de forma diferente, esto es, sin corporeidad física y sin un lugar definido. Entonces, no es una réplica de la realidad, aunque la simule. Las experiencias vividas en un mundo virtual son diferentes a las del mundo real, lo cual no quiere decir que entre lo real y lo virtual no se den relaciones y complementariedad. Por otra parte, Levy (2001) analiza la virtualidad a partir de la expresión "realidad virtual" y retoma dos nociones relevantes: la "actualización" y la "desterritorialización". Desde la tradición filosófica en la que se inscribe, lo virtual no es lo irreal, sino aquello que existe como potencia, como una posibilidad que aún no ha tomado forma. En este sentido, la virtualidad precede la realización de algo: forma parte

de lo real, pero todavía no está desplegada en una configuración concreta. En el uso cotidiano, sin embargo, suele confundirse lo virtual con lo no material o lo intangible, lo que lleva a pensar que la expresión "realidad virtual" es contradictoria. Lévy (2001) aclara que esta oposición es incorrecta: lo virtual no se opone a lo real, sino a lo "en acto". Son dos modos distintos de existencia dentro de la misma realidad.

A partir de lo desarrollado anteriormente, siguiendo la propuesta del diseño de un entorno digital que permita establecer instancias de semipresencialidad, se vuelve central considerar, siguiendo los aportes Francisco Augusto Pontoriero (2020), la expresión educación a distancia. Esta última debe entenderse como un opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o 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 diseñados especialmente.

Por otra parte, tal como señala Lima Montenegro (2005) la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y el aprendizaje se lleva a cabo con la finalidad de mediar. Por lo tanto, los recursos tecnológicos constituyen un medio y no una finalidad. Así, mediar pedagógicamente desde las tecnologías implica la apertura de espacios para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de información, al mismo tiempo para el encuentro con otros. Por ello, su utilización en los nuevos entornos de aprendizaje es un reto y al mismo tiempo una aspiración para los docentes.

Siguiendo a García Aretio (2001) son necesarias y suficientes ciertas condiciones para que un curso, programa o institución sea considerado como de educación a distancia. En primer lugar, la casi permanente separación del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo; si bien en esta última variable también puede producirse la interacción sincrónica. En segundo lugar, el estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc. Estos rasgos pueden complementarse, aunque no necesariamente, con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo. Un tercer aspecto es la comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante, de estos entre sí a través de diferentes recursos. Un cuarto factor lo conforma el soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

Es importante contextualizar la EAD en la Argentina. Pontoriero (2020) señala que en nuestro país fue reconocida en 1993 por la Ley Federal de Educación 24.195 como otra modalidad de educación. Luego, la ley de Educación Superior 24.521, de 1995, autorizó la creación de instituciones universitarias que respondieran a modelos diferenciados de diseño institucional y de metodología pedagógica, entre ellas, las de EaD. Por otra parte, el Poder Ejecutivo dictó el decreto Nº 081 en enero de 1998 referido a la creación, reconocimiento o autorización de instituciones universitarias a distancia, planteando como requisitos que, observados en términos generales, son equivalentes a los aplicados a las modalidades tradicionales. En el 2002, la CONEAU a través de su Comisión Asesora de Educación a Distancia, estableció los Lineamientos para la Evaluación y Acreditación de programas y proyectos de Educación Superior a Distancia. Asimismo, desde 2004, el Ministerio de Cultura y Educación a través de la Resolución Nº1717/MCE (2004) reguló las actividades referidas a la modalidad distancia con la finalidad de alcanzar la calidad de esta oferta educativa.

Además, en el 2006, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el título VIII, dirigido particularmente a la EaD, se menciona en el artículo 104 que la Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal. En el artículo 105 se define a la EaD como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o 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 diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. En el artículo 106 se indica que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características anteriores.

El marco normativo anterior está plenamente vinculado con la relación entre los entornos digitales y las temáticas que abarca el estudio del currículum. Siguiendo los planteos de Dussel (2014) “La producción histórica de eso que consideramos ‘curriculum’, ya sea el prescripto o el ‘real’, se convirtió en un objeto de investigación fértil y productivo, señalando entre otros aspectos que los saberes y los procedimientos considerados como legítimos y naturales eran en realidad el resultado de procesos de

lucha y de negociaciones que se dieron en varios planos: político, social, profesional, cultural, religioso, tecnológico".

Dussel retoma los planteos de Hamilton (1989) quien sostiene que el currículum debe ser entendido como la selección y organización de saberes es una creación de la modernidad. Además, relata que, si bien el vocablo es latino y remite a la noción de cursus, trayecto o recorrido ya presente en la antigüedad latina, la noción de un texto o conjunto de prácticas que organiza saberes, espacios y tiempos para la educación es mucho más reciente.

Siguiendo a Donald (1992), De Alba, (1992) y Puiggrós, (1990), la concepción moderna considera al currículum como un documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada. Sin embargo, Dussel (2014) señala que los desafíos contemporáneos al curriculum plantean la necesidad de analizar cómo el currículum se ubica actualmente en el cruce entre tres términos, a saber, lo público, lo estatal y lo doméstico, en el marco del declive de la regulación estatal y la emergencia de públicos cada vez más fragmentados en el cruce entre la industria cultural y el espacio doméstico.

Dussel retoma los planteos del filósofo Bernard Stiegler quien su libro "El carnaval de la nueva pantalla" (2009) desarrolla el desplazamiento de lo público-centralizado hacia lo doméstico-fragmentado que permite establecer una analogía para la educación y el currículum. Así, la concepción de un ciudadano-espectador de un espectáculo común parece acabada, y su lugar es ocupado por un consumidor de objetos culturales discretos cuya narrativa se construye aisladamente. Por lo tanto, podrían establecerse algunos paralelos entre esa industria cultural centralizada y continua y la escuela moderna, que también supone un régimen de atención continua y un flujo centralizado de contenidos.

De esta manera, una de sus características, en contrapunto con el modo escolar, es la permisibilidad para que los usuarios generen contenidos por sí mismos; no se trata únicamente de un acceso descentralizado sino de una producción cultural que puede sustraerse al flujo masivo y centralizado.

Cabe destacar que Dussel (2014) alerta que un elemento importante de esta cultura digital es que los medios digitales, sobre todo las redes sociales, se basan en un criterio de popularidad, una forma de jerarquización que aparece, a primera vista, más democrática que la aristocracia del saber erudito o científico pero que al mismo tiempo

vuelve a introducir una organización "vertical" de los contenidos que configura un nuevo mapa de saberes. La autora plantea el ejercicio de pensar los videos virales como expresión de un 'nuevo currículum' de la cultura de masas, no escritos ni estructurados como colección de saberes, pero sí como un conjunto de nuevos referentes.

Asimismo, Dussel (2014) señala que en la actualidad la operación del sujeto de conocimiento que proponía el currículum escolar moderno, que privilegiaba los lenguajes abstractos de la ciencia y la reflexión argumentativa está fuertemente cuestionada. Destaca una ruptura con la idea de un orden secuencial y horizontal de los saberes. Hoy se han consolidado porciones de información instantáneas, provisorias, que se asemejan al poder del shock emotivo y del régimen de la opinión inmediata antes que a la formación de un sujeto crítico que modera sus pasiones a través de la argumentación en una esfera pública más o menos estable.

Es relevante señalar, siguiendo a Dussel (2014), que el currículum escolar, como organización centralizada de saberes y definido desde arriba hacia abajo, es desafiado por estas nuevas tendencias que se ubican en el cruce con las dinámicas propias de la cultura digital, donde lo doméstico y lo popular aparecen aliados a géneros estéticos y políticas impulsados por las nuevas industrias culturales. Dussel considera que un tema a debatir es que las tecnologías visuales si bien vuelven cercanos a sujetos distantes, pueden tornar invisible lo que se tiene al lado.

Por ende, estar sin estar, estar simultáneamente en otros lados, engancharse en otras conversaciones que las del aquí y el ahora: son algunas de las cuestiones que redefinen una ontología histórica de la presencia en la época contemporánea del teléfono celular móvil y de las múltiples pantallas.

Entonces, ¿cómo se (re)piensan estas cuestiones en términos curriculares, cuando la costumbre es suponer que "lo más cercano" es el barrio y la familia? Por otra parte, ¿qué eje estructura la conversación en el aula, cuando el lenguaje que se establece como común es el de la opinión personal, los gustos y los intereses de cada uno promovidos desde la cultura digital. Por lo tanto, las nuevas industrias culturales prometen el acceso sin la mediación de las viejas jerarquías, pero al mismo tiempo lo articulan con la actividad cada vez más central y centralizadora de los nuevos "curadores" de la web que son los algoritmos de popularidad de los buscadores y las redes sociales.

A partir de lo anterior, desde la retórica celebratoria de las nuevas tecnologías, alerta Dussel, los nuevos medios digitales son convocados a culminar la revolución contra las figuras magisteriales de autoridad que se inauguró hace décadas atrás. Así, la autora

concluye, a modo de hipótesis, una cierta desproporción entre lo arrollador de la cultura digital, y la lentitud y dimensión acotada de las respuestas escolares.

En el acotamiento del ensanchamiento permanente se enmarca la propuesta de entorno digital que se hará en este escrito en los apartados posteriores. Por ello, no debe perderse el horizonte de pensar que la escolarización también implica un proceso de traducción y especialización de los lenguajes que fue la base del currículum moderno, y su paso por mediadores, esto es, los docentes, que incorporan las tradiciones, las estrategias y los saberes para su posterior recontextualización.

Siguiendo a Lerner (1996) la propuesta intenta dar cuenta de que enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares. Al mismo tiempo, implica también proveer toda la información necesaria para que los estudiantes puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. A modo de ejemplo, desde el trabajo en foros de debate que se desarrollan preguntas para el análisis y también para dar la opinión personal y así se intenta lograr lo que Lerner conceptualiza como conflicto sociocognitivo, esto implica un doble desequilibrio. Por un lado, un desequilibrio interindividual, a causa de las diferentes respuestas de los estudiantes. Por otro lado, se produce un desequilibrio intraindividual, puesto que cada docente en formación toma conciencia de la existencia de otra respuesta posible, lo que invita a dudar de las propias respuestas. De esta forma, se intenta promover una pedagogía de la duda, de la reflexión y al mismo tiempo de la interacción como una instancia de producción de sentido.

Para Davini (2008) la enseñanza es un proceso y una práctica de la que se esperan resultados que van más allá de la asimilación de conocimientos académicos y del desarrollo conceptual. Desde esta propuesta se sostendrá como eje lo que señala Davini como una formación del sentido práctico, esto es, de capacidades para resolver problemas, para enfrentar los desafíos del mundo real, para elaborar planes de acción, lo que supone la habilidad para elegir entre distintas alternativas y planificar su realización en el tiempo. Por ende, el centro de esta propuesta consiste en, tal como afirma Davini no en una asimilación sino en la producción de alternativas por parte de los estudiantes.

Edith Litwin (2008) plantea que la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender y que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no sólo cuando reciben nueva información. Por ello, programar ya sea un curso o una clase desde un

entorno virtual brinda más herramientas para los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Desde esta propuesta, y en línea con la perspectiva de esta autora, no se busca tanto encontrar una respuesta satisfactoria para todos los estudiantes sino de habilitar la posibilidad de entender una serie de temáticas a partir de la modalidad de presencialidad combinada y así de alentar perspectivas diferentes para el análisis. Por otra parte, la virtualidad permite el acceso a diversidad de recursos en muchas veces por limitaciones de tiempo y de infraestructura en la presencialidad no pueden presentarse a los estudiantes.

En el marco de este proyecto se intenta promover el modelo formulado por Mishra y Koehler (2006) denominado TPACK, que pretende generar distintos tipos de conocimiento desde la articulación del conocimiento tecnológico, el pedagógico y el disciplinar. El TPACK tiene como finalidad la coordinación de los contenidos pedagógicos y disciplinares específicos de la materia (en este caso la semiótica) utilizando las TIC para facilitar el aprendizaje del estudiante. Tal como señalan Cabero, Roig-Vila, Mengual (2017) se refiere a los conocimientos requeridos por los profesores para integrar la tecnología en su enseñanza en cualquier área disciplinar. Por ello, siguiendo a Maggio (2012) se propone la posibilidad de un escenario enriquecido donde se lleve a cabo una la inclusión de nuevas tecnologías de la enseñanza que se producen en formas complejas, esto es, que requieren un compromiso enorme, habilidades tecnológicas específicas y una clara comprensión del sentido de esas incorporaciones en relación con la enseñanza y lo que se busca promover en términos de conocimiento.

De esta forma, en línea con Maggio (2012), se propone una inclusión genuina donde lo que se intenta desde el rol docente es la incorporación de las nuevas tecnologías en tanto que se reconocen en las prácticas de la enseñanza su valor en los campos de conocimiento disciplinar, en este caso, la semiótica. Por ello, tal como sostiene Coicaud (2019) esta propuesta puede ser parte de momentos que generen oportunidades para dejar de pensar en dejar el modelo de la poli griega, ya sea en el aula convencional como en el aula virtual predeterminada, para acercarse más a un modelo de ciudadanía, en donde existan más voces legitimadas para una participación genuina en los procesos de diseño, apropiación y evaluación de las plataformas de gestión de aprendizaje online que posibilitan la gestión de los cursos educativos virtuales

El enfoque de la enseñanza elegido para esta propuesta es el constructivista. Desde este enfoque, tal como sostienen Coll y Monereo (2008) el aprendizaje se concibe como

un proceso complejo de elaboración de conocimientos que implica procesos y elementos de diferente naturaleza como las capacidades cognitivas básicas, los conocimientos previos específicos de dominio, las estrategias y estilos de aprendizaje, las motivaciones, metas e intereses o las representaciones y estilos de aprendizaje, las motivaciones, metas e intereses o las representaciones y 1as expectativas que conforman la estructura cognitiva del aprendiz.

Por ello, desde un enfoque constructivista en clave con el entorno virtual donde se desarrolla esta propuesta se brinda a los estudiantes, tal como sostiene este autor, diferentes formatos de información, imágenes estáticas y dinámicas y se intenta promover una adaptación flexible de la presentación de los contenidos y de los sistemas de navegación en función de los objetivos, conocimientos, capacidades e intereses de los estudiantes.

Siguiendo a Fenstermacher (1989) desde esta propuesta se intenta promover que el docente focalice sus tareas, las que incluyen instruir al estudiante acerca de los procedimientos y exigencias del rol de estudiante, seleccionar el material que debe aprender, adaptar ese material para adecuarlo al nivel del estudiante, proporcionar la serie más adecuada de oportunidades para que el estudiante tenga acceso al contenido controlar y evaluar el progreso del estudiante, y ser para el estudiante una de las principales fuentes de conocimientos y habilidades.

Se entiende que el significante "educar" abarca, en términos de este autor en proporcionar a los estudiantes aquellos medios para estructurar sus propias experiencias y que de esta forma se contribuya a ampliar lo que la persona sabe, tiene razones para creer (o dudar), y comprende, así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica. Por lo tanto, el objetivo es que los estudiantes de la formación docente inicial se transforme estudiantes capaces de lograr independientemente el acceso al contenido

El estilo didáctico de las actividades de la clase es el del proyecto. Siguiendo a Davini implica (2008) sostener una elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, un plan de trabajo, etapas en un tiempo determinado, y poniéndolo en marcha con seguimiento del proceso y resultado.

En este caso de la actividad de confección de un ensayo es un primer ejercicio de escritura que se enmarca en el proyecto de revista digital del Profesorado en Lengua y Literatura que se presenta anualmente en la feria del libro anual que se hace en el ISFD. En una etapa posterior se trabajaría grupalmente para la confección de esta revista, pero

la actividad del ensayo sería la disparadora para pensar producciones escritas en contextos concretos. Sobre este punto se desarrollará en el apartado correspondiente a los rasgos específicos que tendrá la propuesta.

En palabras de Montanero Fernández (2019) el aprendizaje basado en proyectos (ABP) intenta dar respuesta a un desafío, en forma de problema abierto y contextualizado, que requiere aprendizaje y un uso funcional de conocimiento. Además, señala este autor que puede enriquecerse con técnicas cooperativas como el torbellino de ideas en la fase de discusión inicial, o el debate estructurado entre equipos a los que se asigna una postura que defender, respecto del problema. Por ello, estas acciones pueden enriquecerse con un entorno virtual a partir de actividades tanto sincrónicas como asincrónicas.

Tal como plantea Cristóbal Cobo (2016) en la actualidad pareciera haber una creciente aceptación y evidencia de que el aprendizaje ocurre en todo momento y lugar. Por ende, la mayor abundancia de contenidos y contenedores contribuyen a que haya más contextos potencialmente de aprendizaje. Tal como explican Alan A. Al Dahdouh, António Osório y Susana Caires (2015), en el conectivismo la estructura del conocimiento se describe como una red, esta se ha convertido en un conjunto de nodos conectados el uno con el otro.

Así, estas relaciones o conexiones no pueden ser vistas únicamente como un vínculo entre dos nodos, sino más bien como patrones: grupos de relaciones que se unen. Por ende, la red no es estática, es dinámica y esos patrones pueden cambiar con el tiempo. Bajo este enfoque, aprender se convierte en un proceso continuo, exploratorio y en permanente transformación. Entonces, se trata de un proceso de reconocimiento de estos vínculos que se generan en la búsqueda de la red que se vuelve aprendizaje.

3.2. Los entornos digitales como espacio de enseñanza, aprendizaje y evaluación

En el siglo XXI, donde las exigencias van más allá de solo conocimientos y habilidades, resulta necesario avanzar hacia una mayor diversidad de instrumentos que podríamos elevar a un "renacimiento de la evaluación".

(Cobo, Cristóbal, La Innovación Pendiente. Reflexiones y Provocaciones sobre educación, tecnología y conocimiento)

La pregunta por la evaluación más apropiada debe focalizarse en una gama más amplia de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Cobo (2016) plantea que la tecnología bien utilizada puede ser parte de la solución y ello ocurrirá siempre y cuando

los actores educativos estén en condiciones de aprovechar estas herramientas para ir más allá de las convenciones tradicionales. Así, una adecuada evaluación en línea debe ser capaz de recoger una amplia gama de información sobre diversas dimensiones. Esto implica combinar tanto los resultados como el análisis de datos de la experiencia en línea que permite extraer mucha más información de las

Este horizonte de la evaluación coincide con la perspectiva de Jorge Steinman (2008) quien considera que la evaluación es un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en el cual se interviene en un determinado contexto sociohistórico particular y que, a la vez que posibilita tomar decisiones, exige desde el diálogo con quién esté involucrado, argumentar justificaciones del juicio de valor realizado. Su enfoque reside en pensar a la evaluación didáctica como un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, a partir de una actitud dialógica, llevar a cabo un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado donde intervienen con particularidad significante lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos y el docente y que permite tanto la toma decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos–mediante enunciados argumentativos– el juicio de valor emitido y las orientaciones necesarias.

En función de lo mencionado en los párrafos anteriores, la perspectiva general de evaluación considerará, siguiendo a Barberá (2008) que los entornos digitales son aquellos permiten un contexto de flexibilidad horaria y espacial sintetizado en el tópico de 24x7x365. Por otra parte, desde esta propuesta se mantendrá como posicionamiento la idea de la evaluación no como un momento particular de enseñanza aprendizaje y que se sitúa, al final o en medio del proceso formativo mismo. Por ello, todas las actividades que se propongan forman parte del proceso evaluativo.

En esta propuesta se intentarán abordar las cuatro dimensiones de la evaluación, esto es, la evaluación del aprendizaje (orientada por los resultados acreditativos y regulatorios), la evaluación para el aprendizaje (basada en el diálogo entre docentes y estudiantes mediante la retroalimentación); la evaluación como aprendizaje (con énfasis en la reflexión crítica y constructiva de los alumnos) y, por último, la evaluación desde el aprendizaje (cuyo pivote son los saberes previos de los estudiantes como base para la apropiación de nuevos conocimientos.

Barberá (2008) plantea que estas cuatro dimensiones, desde la perspectiva de los entornos virtuales, deben contemplarse para lograr un sistema evaluación completo y así "incluir el otro sentido de la dirección del feedback, el que va del alumno al profesor en respuesta al aprovechamiento de sus ayudas evaluativas. Es decir, sería preciso completar el diálogo evaluativo y el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje conociendo si se aprovecha el feedback virtual y qué modificaciones incluye en la versión original de los primeros aprendizajes" (p. 11). Por consiguiente, tal como sostiene Barberá, se vuelve central el diseño de contextos de enseñanza y aprendizaje virtuales que tengan un significado donde se organice un sistema de evaluación íntegro que abarque criterios, juicios, decisiones educativas y la retroalimentación desde una óptica del aprovechamiento de las ayudas del profesor para desarrollar un aprendizaje progresivamente más sólido y complejo.

A partir de lo anterior, la pregunta por la evaluación más apropiada debe focalizarse en una gama más amplia de conocimientos y habilidades de los estudiantes. Cobo (2016) plantea que la tecnología bien utilizada puede ser parte de la solución y ello ocurrirá siempre y cuando los actores educativos estén en condiciones de aprovechar estas herramientas para ir más allá de las convenciones tradicionales. Por consiguiente, una adecuada evaluación en línea debe ser capaz de recoger una amplia gama de información sobre diversas dimensiones. Esto implica combinar tanto los resultados como el análisis de datos de la experiencia en línea que permite extraer mucha más información de las respuestas de los estudiantes.

Por otro lado, debe destacarse que los entornos deben propender a diversas formas de participación que permitan brindar insumo a los docentes para pensar los instrumentos de evaluación. Señala Cobo (2916) que ofrecer a los estudiantes la oportunidad de trabajar de manera conjunta estimula el pensamiento crítico, la motivación y la metacognición. Por lo tanto, los enfoques de aprendizaje colaborativo fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en la medida que estimulan el conflicto cognitivo que ocurre cuando un estudiante se encuentra con nueva información o experiencias que entran en conflicto con sus referentes preexistentes.

Capítulo 4: Enseñar Semiótica en tiempos de presencialidad combinada

4.1. Punto de partida

El carácter innovador de esta propuesta reside en la integración gradual y sistemática de un entorno digital que articula contenidos, actividades y evaluaciones en una secuencia coherente con la modalidad combinada. A diferencia de usos esporádicos de plataformas aisladas, el entorno propuesto organiza las experiencias de aprendizaje en torno a objetivos precisos, criterios de evaluación claros y recursos accesibles desde dispositivos móviles, lo que representa un aporte específico y original para la unidad curricular Semiótica.

Como se señaló en párrafos anteriores, las modificaciones normativas que afectan a los institutos de formación docente, como las vivencias atravesadas en la pandemia COVID-19, y las posibilidades que brindan las plataformas digitales para (re) pensar tanto los procesos de enseñanza y los de aprendizajes son cuestiones que habilitan la posibilidad de nuevas arquitecturas para (re) diseñar las unidades curriculares. Esta cuestión puede ser vista como una problemática que genera tensiones a nivel pedagógico y que implica resignificar la trama institucional de cualquier institución.

En el caso del ISFD1, esta propuesta enmarcada en un proyecto de innovación viene a proponerse como una oportunidad para resolver una problemática tanto pedagógica como institucional.

Existe una cuestión institucional que abarca dificultades tales como una infraestructura que no permite la conectividad plena, la falta de dispositivos adecuados y el nivel socioeconómico de la población estudiantil que asiste al ISFD 1 que tiene una cursada diaria y mucha y veces proviene de lugares alejados. Sumado a esto último, la gran mayoría de los alumnos debe articular estudio con trabajo.

Por otra parte, hay una problemática pedagógica que surge a partir de las cuestiones institucionales, ya que los docentes deben revisar la planificación de las cátedras con estas limitaciones, ya que los tiempos de cursada y de dedicación al estudio están condicionados, y muchas veces, determinados por las realidades de los estudiantes. Sin embargo, lo que parecería ser un punto de partida crítico se enmarca en un escenario

que también otorga elementos positivos tales como un nuevo marco normativo, los documentos curriculares que permiten la presencialidad combinada, la apertura institucional y la predisposición del equipo directivo y el personal docente.

En este proyecto las problemáticas institucionales y pedagógicas se articulan con los desafíos propios de la presencialidad combinada, lo que exige resignificar la planificación docente y revisar el concepto mismo de "proyecto de cátedra". En línea con lo planteado por Steinman (2008), dicho proyecto se entiende como una propuesta académica que explicita las decisiones, previsiones y acuerdos que orientan la práctica didáctica, superando la lógica del simple programa de materia. Desde esta perspectiva, la novedad del trabajo reside en integrar la cultura digital desde un enfoque que trasciende lo instrumental y en promover un diálogo sostenido entre el equipo directivo, los docentes y los estudiantes. Así, la arquitectura del entorno digital diseñado se convierte en una forma concreta de viabilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la modalidad combinada.

Desde el entorno digital que configura esta propuesta se propende a alcanzar una experiencia unificada que exprese una trayectoria que pueda construir otros y nuevos sentidos entre lo que ocurre en los encuentros presenciales y los que se desarrolla en la virtualidad potenciando de esta forma los escenarios que habilitan la centralidad de la enseñanza. Por otra parte, se espera que la inclusión de los entornos virtuales invite a pensar alternativas posibles para los docentes del nivel superior ante problemas pedagógicos que están siempre atravesados por realidades y contextos sociotécnicos específicos. Asimismo, dicho entorno resignifica las condiciones del trabajo docente y las dinámicas propias de las disciplinas.

En sintonía con los objetivos planteados en este trabajo**,** este proyecto intentará responder una serie de problemáticas. En primer lugar, la reducción de costos de traslado para los docentes y estudiantes ya que la materia se cursaría (junto a otras del mismo día) de manera remota cada dos semanas. Además, para los estudiantes se generaría una nueva forma de distribución de los tiempos desde una manera más flexible conforme a sus realidades laborales y familiares. Por otra parte, sería una experiencia de aprendizaje sobre cómo manejarse en entornos digitales. Al mismo tiempo, a los docentes le permitiría socializar material que en muchas ocasiones por restricciones de espacio, tiempo y conectividad no son posibles en las clases presenciales Por otro lado, sería un desafío

pensar una unidad curricular que tiene instancias presenciales y a distancia a lo largo del ciclo lectivo, lo que implica pensar otro tipo de proyecto de cátedra.

A partir de lo anterior, este proyecto, cuyo eje es la presencialidad combinada, introduce una mejora concreta no solo desde una dimensión económica, sino que modifica las formas de interacción tanto entre docentes y estudiantes como los vínculos entre los estudiantes. Las diversas propuestas que formarán parte de la arquitectura digital que será presentada más adelante potenciarán la dinámica de trabajo en un aula que se expande que implica interacciones no solo en el aula física sino a través de una ecología de plataformas que no son consideradas como mero instrumentos sino como espacios que forman parte de una planificación docente. Este proyecto intenta generar rupturas con miradas tecnicistas de los entornos digitales ya que son pensados como espacios donde la enseñanza y el aprendizaje se llevan adelante bajo otras modalidades espaciales y temporales pero que no dejan de tener como pivote a los actores institucionales.

Cada uno de los objetivos planteados en el Capítulo 1 encuentra aquí su correlato operativo: la continuidad pedagógica se materializa en la integración de actividades asincrónicas articuladas con las clases presenciales; la interacción docente–estudiantes se potencia a través de foros y consignas de producción guiada; y la promoción de escritura y producción audiovisual se concreta mediante tareas que requieren argumentación, análisis semiótico y uso crítico de recursos digitales. De este modo, la propuesta no constituye un agregado tecnológico, sino una reorganización pedagógica que responde directamente a los objetivos establecidos.

4.2. Arquitectura digital propuesta y secuencia didáctica

Esta propuesta se organiza en torno a una arquitectura digital compuesta por Google Classroom, Google Site, Padlet y Google Docs. En primer lugar, Classroom será el espacio principal de organización y comunicación. En segundo lugar, el Padlet funcionará como muro colaborativo para producciones, intercambio de ideas y socialización de experiencias en la semana de no presencialidad. El tercer lugar, Google Site conformará el espacio para ordenar la secuencia de material audiovisual que complementará la bibliografía publicada en Classroom. Por último, el Google Docs conformará un espacio de integración de toda la secuencia propuesta

La secuencia didáctica de cada unidad o eje temático alterna instancias presenciales y virtuales. Durante las semanas de clases presenciales se abordan los núcleos conceptuales de la semiótica mediante clases expositivas y actividades de análisis textual. En cambio, en las semanas virtuales, los estudiantes realizan actividades de aplicación y producción (resúmenes, mapas conceptuales, videos breves, producciones sonoras) que luego son compartidos en Padlet y discutidos en Classroom.

Debe señalarse que esta alternancia busca construir un circuito integrado de aprendizaje, en el que lo trabajado en un entorno retroalimenta al otro. Si bien queda a criterio de cada cátedra las modalidades de cierre de cada temática, se sugiere para potenciar la interacción destinar una clase presencial o virtual de tipo sincrónico a través de plataformas como Zoom o Meet para integrar todo lo trabajo en la unidad.

A continuación, se presentan los links correspondientes a estar arquitectura digital integrada que conforma el entorno digital para el desarrollo de la unidad curricular desde la modalidad de presencialidad combinada

-Classroom: https://classroom.google.com/c/Njk5OTcyNTA4NDk1

Código de Classroom: u2fdoi3z

-Padlet:https://padlet.com/carbonaroesteban07/isfd1-semi-tica-prof-carbonaro-dgmsjqxznqkxbc1n

-Google site: https://sites.google.com/d/1TML6bXVrhH3QBvXudIiDtTyatDHyOlX-/p/1bVSOerKcuRd5UH1wrr4r4LATW91HkfQ7/edit

Debe destacarse que cada unidad temática tendrá como mínimo un encuentro con modalidad presencial y otro virtual. De acuerdo a la planificación del responsable de la cátedra, quedará a su criterio establecer cuántos encuentros presenciales y virtuales conformarán una secuencia.

4.3. Metodología y cronograma de trabajo

Tal como se señaló, el uso de plataformas virtuales promoverá el acceso a contenidos en formato escrito y audiovisual que fomentarán la interactividad y que al mismo tiempo posibilitarán y promoverán espacios de producción y socialización de parte de los alumnos. En el caso de esta propuesta, quedará supeditado a las posibilidades y

limitaciones de la institución. Pero se sugiere la necesidad de una plataforma como el campus virtual Moodle. Sin embargo, para el caso del ISFD1 se mantendrá el Classroom ya que es la plataforma de usos generalizado en dicha institución.

La arquitectura digital propuesta permite transformar a la unidad curricular "Semiótica" en un Ecosistema Semiótico Digital que constituye un entorno digital que integra herramientas digitales como Google Classroom, Google Sites, Padlet y Google Docs y así se trasciende de una mera gestión de contenidos. Por consiguiente, esta arquitectura pedagógica no facilita únicamente la administración del curso, sino que promueve una inmersión activa de los estudiantes.

En primer lugar, Classroom es el espacio de organización y comunicación, en tanto es la matriz formal del curso ya que funciona como un campus virtual (debe destacarse que la institución no tiene un campo virtual único) que se vuelve la "columna vertical" de la estructura de la materia ya que articula lo presencial con lo virtual.

En segundo lugar, Google Site forma parte del entorno de curaduría multimedia, especialmente relevante para Semiótica en tanto permitiría trabajar con los lenguajes propios de la Semiótica (imagen, audiovisual, hipertexto)

En tercer lugar, Padlet debe ser entendido como un espacio de socialización e intercambio, una especie de "ágora" para la socialización digital ya que funciona como un espacio de intercambio dialógico e informal. Al operar como un muro colectivo, fomenta la socialización pública de los aportes y potencia los intercambios de sentido por parte de la comunidad de los futuros profesionales docentes.

Por último, Google Docs es el espacio para la producción escrita y la retroalimentación formativa que también permite a los grupos trabajar de manera colaborativa en los análisis escritos, a través de comentarios que constituyen parte del seguimiento del docente de la cátedra, en tanto andamio cognitivo.

A modo de ejemplo, se presenta el siguiente esquema que articula la bibliografía y la propuesta de trabajo para dos semanas de trabajo.

Semana de clase presencial	**Semana de virtualidad** **Clase asincrónica**
Bibliografía: -Zecchetto, Victorino (2010) "El lenguaje no verbal del cuerpo" en *La Danza de los signos, Nociones de*	Bibliografía -Cortázar, Julio (1946) "Casa tomada". Disponible en https://www.educ.ar/recursos/154249/casa-

Semiótica General, Ed. La Crujía, Buenos Aires, págs. 149-166, Dinámica de trabajo desde aula y plataforma Classroom	tomada-de-julio-a-cortazar (Consultado el 20/02/25). Dinámica de trabajo desde aula y plataformas Padlet y Google Sites

En Classroom puede observarse un video con la presentación de la unidad curricular desde el formato de presencialidad combinada. Además, hay otro video de presentación del tema por parte del docente, la bibliografía correspondiente al encuentro presencial y dos materiales audiovisuales que también serán usados para el debate.

En Google Sites se presenta

1. Video introductorio del docente sobre la semana de virtualidad. También se anticipan las consignas del trabajo
2. Acceso al texto de Julio Cortázar “Casa Tomada”
3. Acceso al texto de Julio Cortázar “Casa Tomada” en formato audio con la voz del autor
4. Una entrevista al autor con posibles análisis de su cuento
5. Un análisis posible de “Casa Tomada” desde el programa “Filosofía aquí y ahora”
6. Un audio del cuento con una representación teatral
7. Un audio del cuento con perspectiva en 360°

En Padlet se presenta

1. Propuesta de trabajo: “Escribir un ensayo que abarque una temática del cuento que lo interpele. Para ello es fundamental que utilice al menos dos categorías conceptuales de la bibliografía”. El docente aclara que en aquel espacio les publicará un Google doc donde habrá una carpeta con el apellido de cada estudiante para que "suba" su ensayo. Los exhorta a no olvidar poner en el espacio de comentarios el título de su ensayo.
2. Propuesta de trabajo II: “Realizar un comentario de un ensayo de un colega desde un formato audiovisual”. El docente aclara que en aquel espacio publicará un documento de Google Docs donde habrá una carpeta con el apellido de cada uno para que "suba" su comentario del ensayo del colega. Los exhorta a no olvidar poner en el espacio de comentarios de qué ensayo están haciendo el comentario.

3. A modo de cierre se propone la construcción colaborativa de un glosario colaborativo en un Google Doc específico donde se integran las temáticas trabajadas y un foro de cierre sobre la unidad.

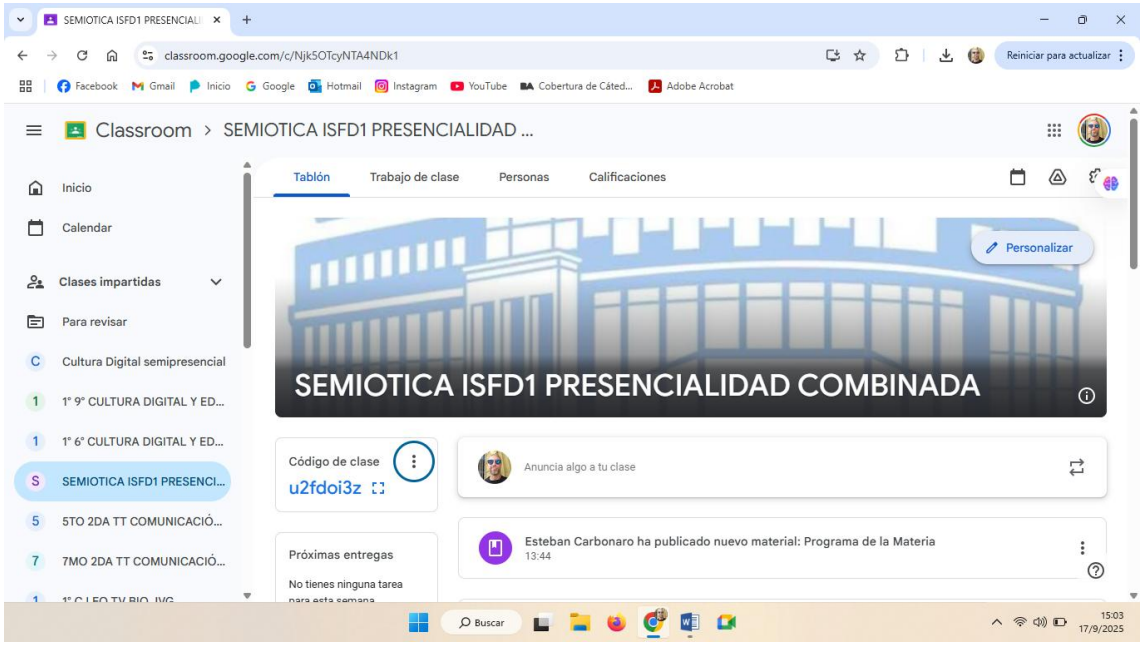
   Como ya se señaló, esta arquitectura funciona desde la lógica de la retroalimentación donde desde la presencialidad se retoma con el uso del Classroom lo realizado en la semana virtual en el Padlet.

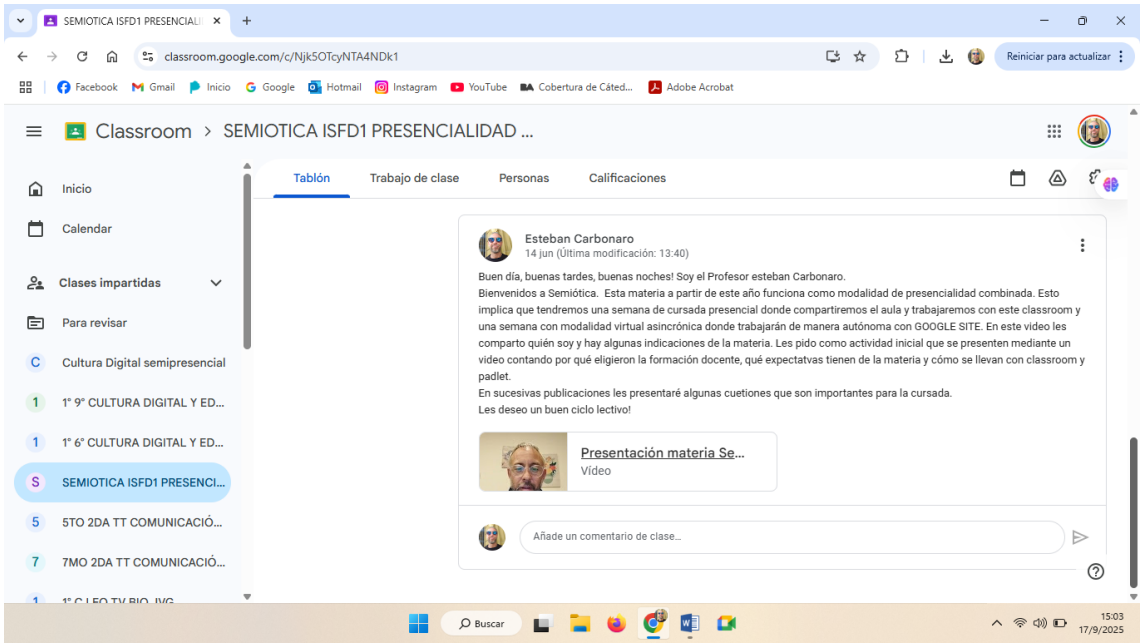
A continuación, se sintetiza en el siguiente cuadro la secuencia propuesta desde la articulación con la semana de presencialidad y la semana de virtualidad.

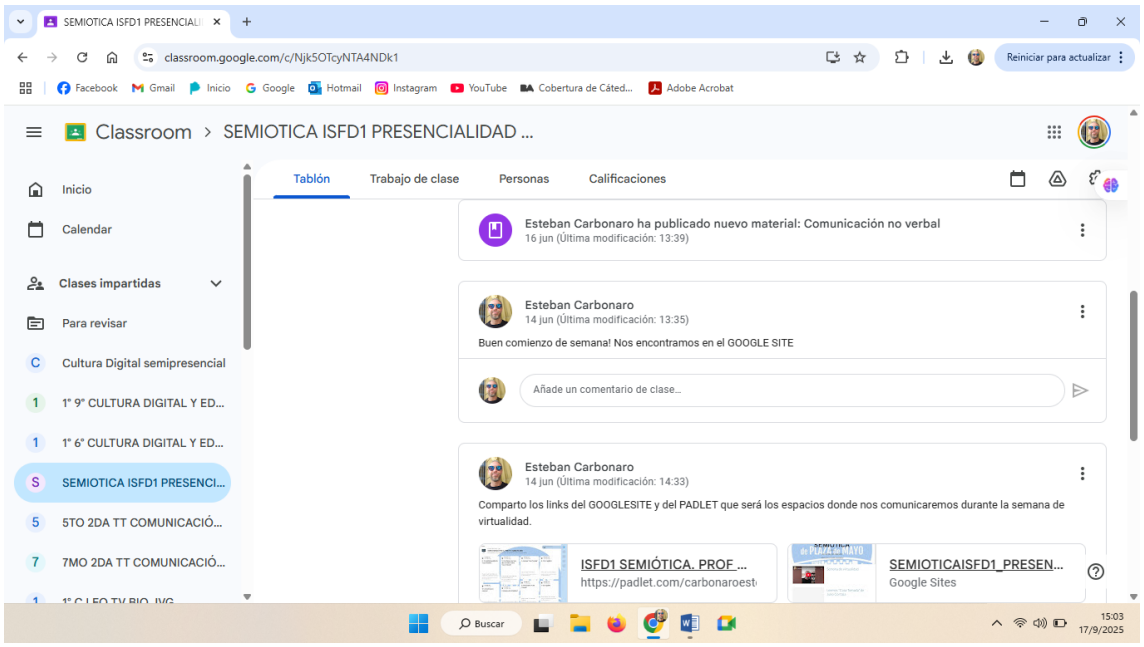
Semana	**Modalidad**	**Contenidos / Bibliografía**	**Actividades**	**Herramientas**
1	**Presencial**	Zecchetto, *El lenguaje no verbal del cuerpo*	● Clase expositiva con debate guiado. ● Análisis colectivo de fragmentos fílmicos.	Aula, proyector, Classroom (bibliografía).
2	**Virtual (asincrónica)**	Cortázar, *Casa tomada* (texto y audio)	● Lectura individual. ● Ensayo breve con dos categorías teóricas. ● Comentario audiovisual de un ensayo de un compañero.	Padlet (producciones), Google Docs. (entregas), Classroom Google Sites (Bibliografía audiovisual).
3	**Presencial**	Revisión de producciones de la semana virtual	● Puesta en común de ensayos. ● Debate sobre categorías semióticas aplicadas.	Aula + Classroom (recuperación de materiales).
4	**Virtual (asincrónica)**	Material audiovisual complementario	● Glosario Colaborativo. ● Foro de cierre	Google Sites + Classroom (foro) + Google Doc

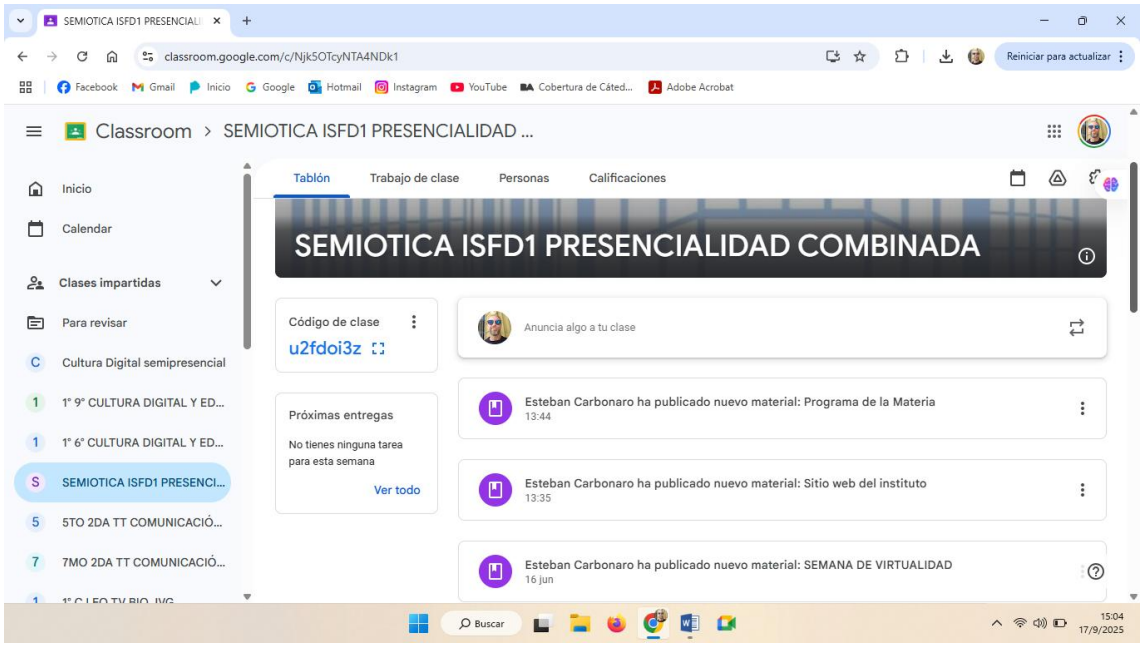
A continuación, se socializan las capturas de pantallas de los diferentes componentes de la arquitectura digital.

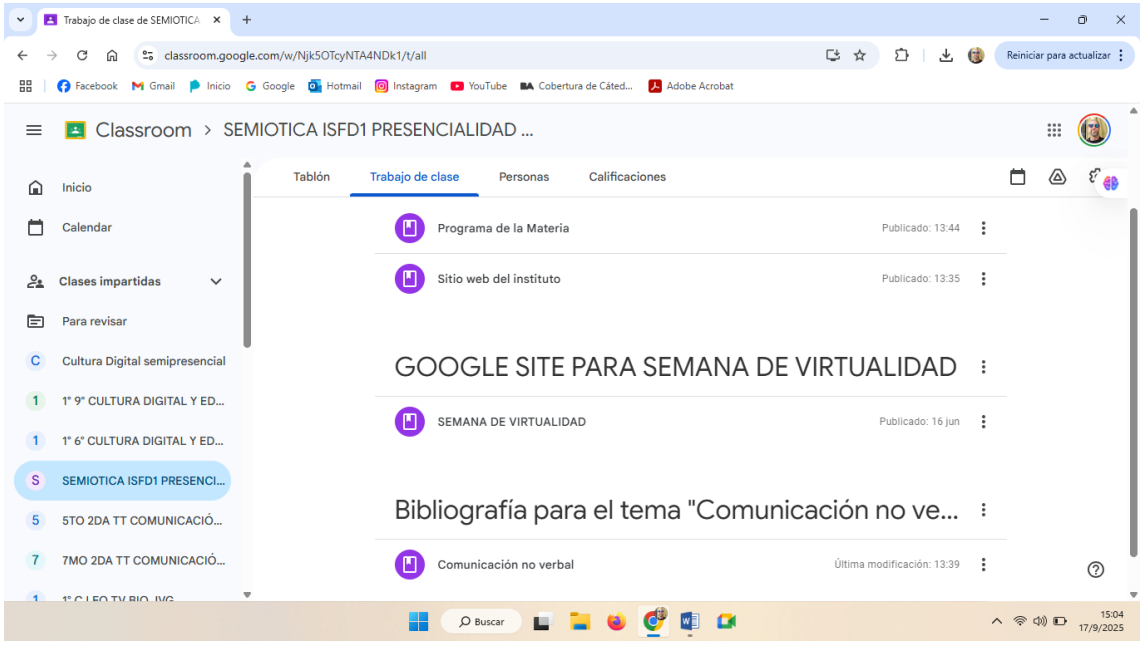
1-Classroom


SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALI
classroom.google.com/c/Njk5OTcyNTA4NDk1
Reiniciar para actualizar
Facebook
Gmail
Inicio
Google
Hotmail
Instagram
YouTube
Cobertura de Cáted...
Adobe Acrobat
Classroom > SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALIDAD ...
Inicio
Calendar
Clases impartidas
Para revisar
Cultura Digital semipresencial
1° 9° CULTURA DIGITAL Y ED...
1° 6° CULTURA DIGITAL Y ED...
SEMIOTICA ISFD1 PRESENCI...
5TO 2DA TT COMUNICACIÓ...
7MO 2DA TT COMUNICACIÓ...
Tablón
Trabajo de clase
Personas
Calificaciones
Personalizar
SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALIDAD COMBINADA
Código de clase
u2fdoi3z
Anuncia algo a tu clase
Esteban Carbonaro ha publicado nuevo material: Programa de la Materia
13:44
Próximas entregas
No tienes ninguna tarea
Buscar
15:03
17/9/2025


SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALI
classroom.google.com/c/Njk5OTcyNTA4NDk1
Reiniciar para actualizar
Facebook
Gmail
Inicio
Google
Hotmail
Instagram
YouTube
Cobertura de Cáted...
Adobe Acrobat
Classroom > SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALIDAD ...
Inicio
Calendar
Clases impartidas
Para revisar
Cultura Digital semipresencial
1° 9° CULTURA DIGITAL Y ED...
1° 6° CULTURA DIGITAL Y ED...
SEMIOTICA ISFD1 PRESENCI...
5TO 2DA TT COMUNICACIÓ...
7MO 2DA TT COMUNICACIÓ...
Tablón
Trabajo de clase
Personas
Calificaciones
Esteban Carbonaro
14 jun (Última modificación: 13:40)
Buen día, buenas tardes, buenas noches! Soy el Profesor esteban Carbonaro.
Bienvenidos a Semiótica. Esta materia a partir de este año funciona como modalidad de presencialidad combinada. Esto implica que tendremos una semana de cursada presencial donde compartiremos el aula y trabajaremos con este classroom y una semana con modalidad virtual asincrónica donde trabajarán de manera autónoma con GOOGLE SITE. En este video les comparto quién soy y hay algunas indicaciones de la materia. Les pido como actividad inicial que se presenten mediante un video contando por qué eligieron la formación docente, qué expectatvas tienen de la materia y cómo se llevan con classroom y padlet.
En sucesivas publicaciones les presentaré algunas cuetiones que son importantes para la cursada.
Les deseo un buen ciclo lectivo!
Presentación materia Se...
Vídeo
Añade un comentario de clase...
Buscar
15:03
17/9/2025


SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALI
classroom.google.com/c/Njk5OTcyNTA4NDk1
Reiniciar para actualizar
Facebook
Gmail
Inicio
Google
Hotmail
Instagram
YouTube
Cobertura de Cáted...
Adobe Acrobat
Classroom > SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALIDAD ...
Inicio
Calendar
Clases impartidas
Para revisar
Cultura Digital semipresencial
1° 9° CULTURA DIGITAL Y ED...
1° 6° CULTURA DIGITAL Y ED...
SEMIOTICA ISFD1 PRESENCI...
5TO 2DA TT COMUNICACIÓ...
7MO 2DA TT COMUNICACIÓ...
Tablón
Trabajo de clase
Personas
Calificaciones
Esteban Carbonaro ha publicado nuevo material: Comunicación no verbal
16 jun (Última modificación: 13:39)
Esteban Carbonaro
14 jun (Última modificación: 13:35)
Buen comienzo de semana! Nos encontramos en el GOOGLE SITE
Añade un comentario de clase...
Esteban Carbonaro
14 jun (Última modificación: 14:33)
Comparto los links del GOOGLESITE y del PADLET que será los espacios donde nos comunicaremos durante la semana de virtualidad.
ISFD1 SEMIÓTICA. PROF ...
https://padlet.com/carbonaroest
SEMIOTICAISFD1_PRESEN...
Google Sites
Buscar
15:03
17/9/2025

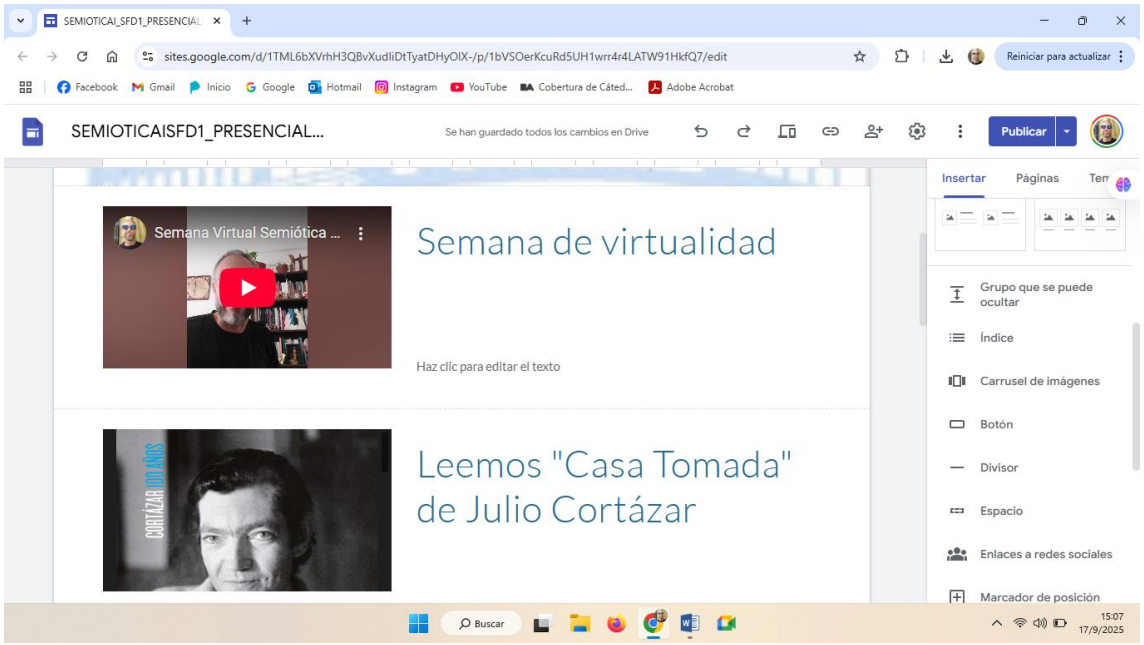

SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALI
classroom.google.com/c/Njk5OTcyNTA4NDk1
Reiniciar para actualizar
Facebook
Gmail
Inicio
Google
Hotmail
Instagram
YouTube
Cobertura de Cáted...
Adobe Acrobat
Classroom > SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALIDAD ...
Inicio
Calendar
Clases impartidas
Para revisar
Cultura Digital semipresencial
1° 9° CULTURA DIGITAL Y ED...
1° 6° CULTURA DIGITAL Y ED...
SEMIOTICA ISFD1 PRESENCI...
5TO 2DA TT COMUNICACIÓ...
7MO 2DA TT COMUNICACIÓ...
Tablón
Trabajo de clase
Personas
Calificaciones
SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALIDAD COMBINADA
Código de clase
u2fdoi3z
Próximas entregas
No tienes ninguna tarea para esta semana
Ver todo
Anuncia algo a tu clase
Esteban Carbonaro ha publicado nuevo material: Programa de la Materia
13:44
Esteban Carbonaro ha publicado nuevo material: Sitio web del instituto
13:35
Esteban Carbonaro ha publicado nuevo material: SEMANA DE VIRTUALIDAD
16 jun
Buscar
15:04
17/9/2025

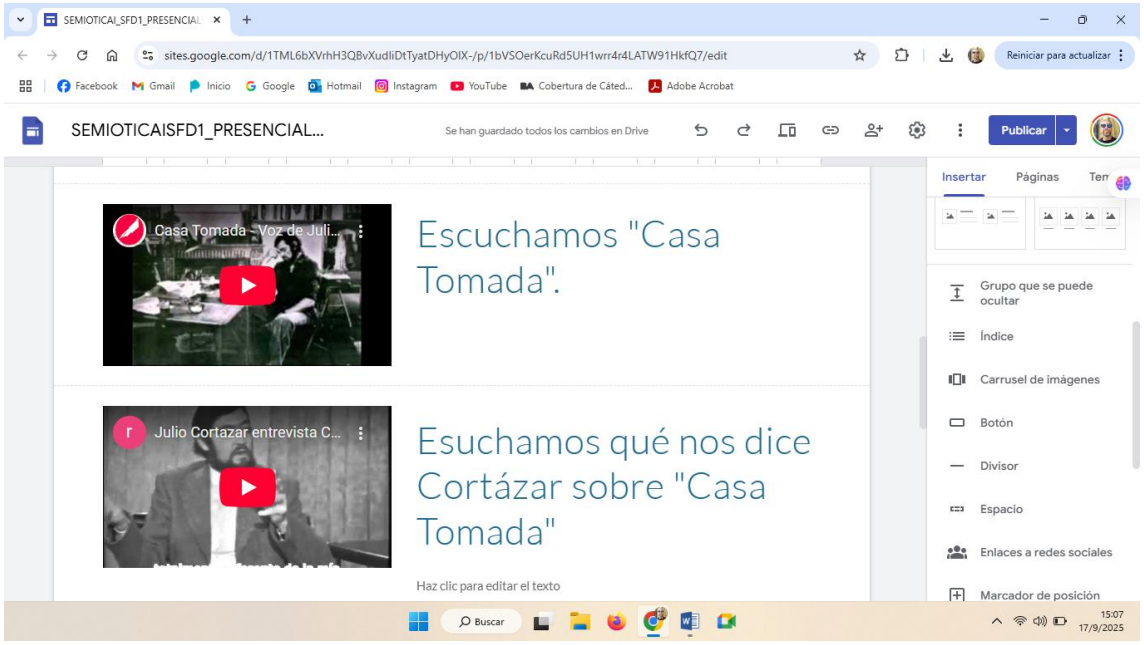

Trabajo de clase de SEMIOTICA
classroom.google.com/w/Njk5OTcyNTA4NDk1/t/all
Reiniciar para actualizar
Facebook Gmail Inicio Google Hotmail Instagram YouTube Cobertura de Cáted... Adobe Acrobat
Classroom > SEMIOTICA ISFD1 PRESENCIALIDAD ...
Inicio
Calendar
Clases impartidas
Para revisar
Cultura Digital semipresencial
1° 9° CULTURA DIGITAL Y ED...
1° 6° CULTURA DIGITAL Y ED...
SEMIOTICA ISFD1 PRESENCI...
5TO 2DA TT COMUNICACIÓ...
7MO 2DA TT COMUNICACIÓ...
Tablón
Trabajo de clase
Personas
Calificaciones
Programa de la Materia
Publicado: 13:44
Sitio web del instituto
Publicado: 13:35
GOOGLE SITE PARA SEMANA DE VIRTUALIDAD
SEMANA DE VIRTUALIDAD
Publicado: 16 jun
Bibliografía para el tema "Comunicación no ve...
Comunicación no verbal
Última modificación: 13:39
Buscar
15:04
17/9/2025

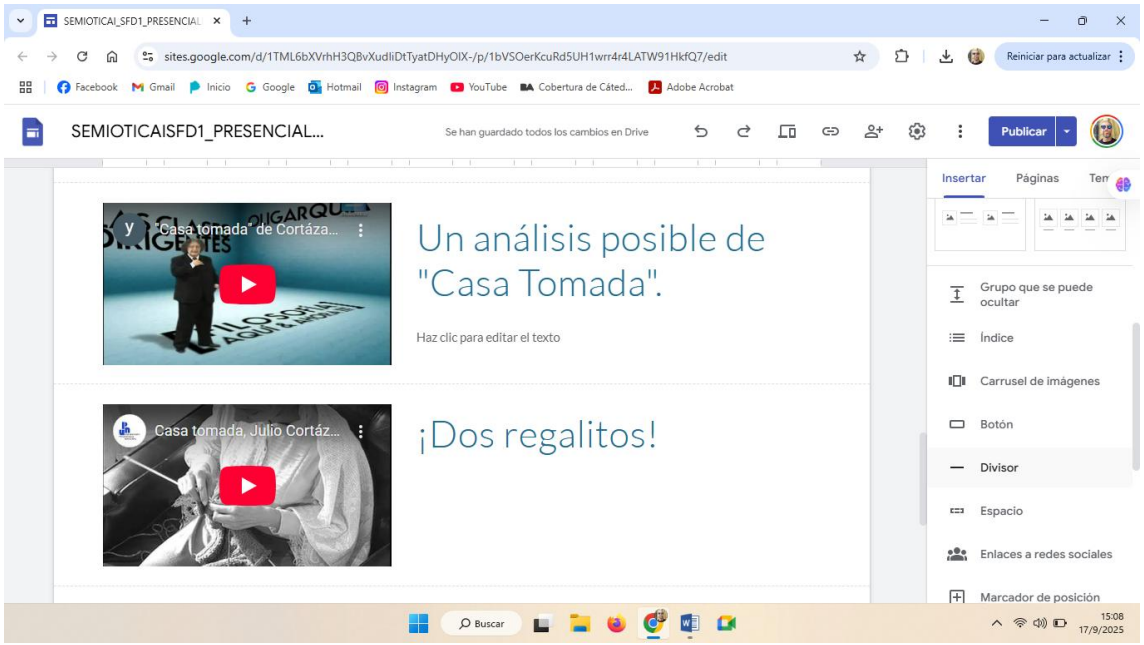
2-Padlet

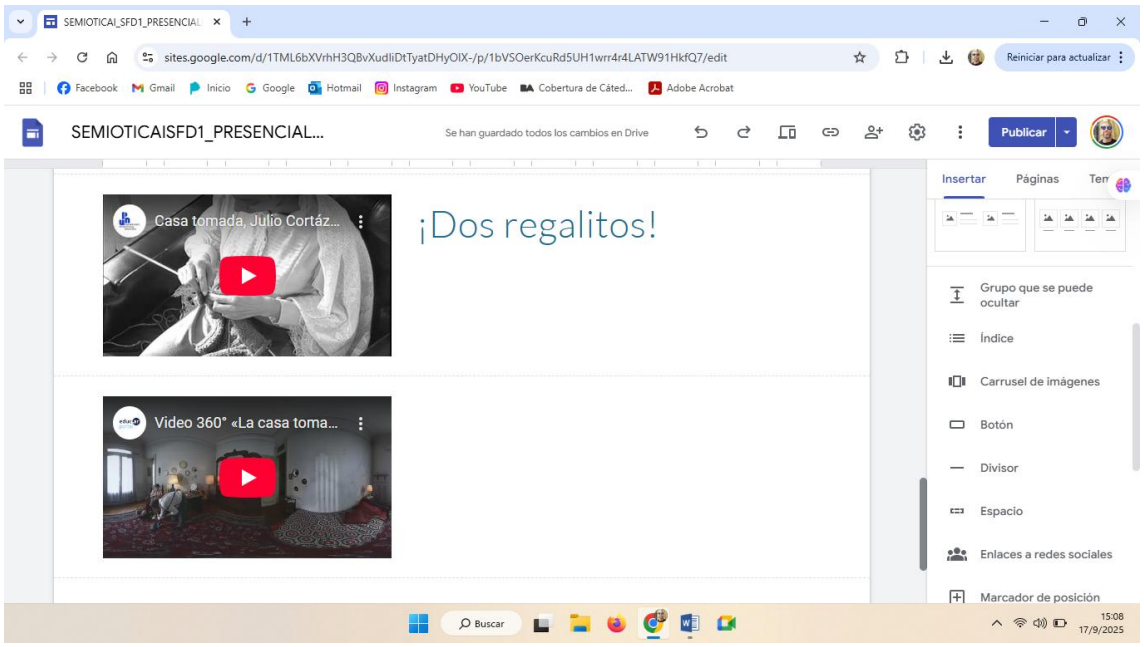
ISFD1 SEMIÓTICA. PROF CARB
padlet.com/carbonaroesteban07/isfd1-semi-tica-prof-carbonaro-dgmsjqxznqkxbc1n
Reiniciar para actualizar
Facebook Gmail Inicio Google Hotmail Instagram YouTube Cobertura de Cáted... Adobe Acrobat
Padlet
Esteban Carbonaro • 15m
ISFD1 SEMIÓTICA. PROF CARBONARO
Esta plataforma nos acompañará junto al google site en las semana de clases no presenciales.
Esteban Carbonaro hace 9 meses
¡Comentamos ensayos!
Julio Cortázar Casa Tomada
Realizar un comentario del ensayo de un colega en formato
Esteban Carbonaro hace 9 meses
¡Manos a la obra! Consigna de trabajo
2024 AÑO CORTÁZAR
-Escribir un ensayo que abarque una temática que lo interpele del cuento. Para ello es fundamental que utilice al menos dos categorías conceptuales de la bibliografía.
Esteban Carbonaro hace 3 meses
Bienvenida al PADLET
Este espacio será uno de los espacios nos encontraremos en la semana de virtualidad junto al google site.
Es importante que accedan a todas las publicaciones. Es un lugar que requerirá su participación mediante la escritura, la voz y la imagen.
Esteban Carbonaro hace unos 23 minutos
FORO DE CIERRE
En este espacio os invito a compartir sus impresione,s balances, sugerencias y todo aquello que quieran socializar de recorrido que hemos realizado. Pueden hacer comentarios o animarse a publicar auvios y videoNos leemo, vemos y escuchamos
Calificar
Esteban Carbonaro hace unos 15 minutos
Mapa digital colaborativo
miro
YouTube
Cómo usar MIRO app [Trabajo colaborativo online]
Les dejo este link donde construiremos juntos nuestro mapa colaborativo digital
https://docs.google.com/document/d/1fkbMyV3o5aOP8OSlIlWnSRb80gLIsKutH_fD4uZq4ZQ/edit?tab=t.0
Buscar
15:05
17/9/2025

3-Google Sites




SEMIOTICAISFD1_PRESENCIAL...
Publicar
Casa Tomada - Voz de Juli...
Escuchamos "Casa Tomada".
Julio Cortazar entrevista C...
Esuchamos qué nos dice Cortázar sobre "Casa Tomada"
Haz clic para editar el texto
Insertar
Páginas
Grupo que se puede ocultar
Índice
Carrusel de imágenes
Botón
Divisor
Espacio
Enlaces a redes sociales
Marcador de posición

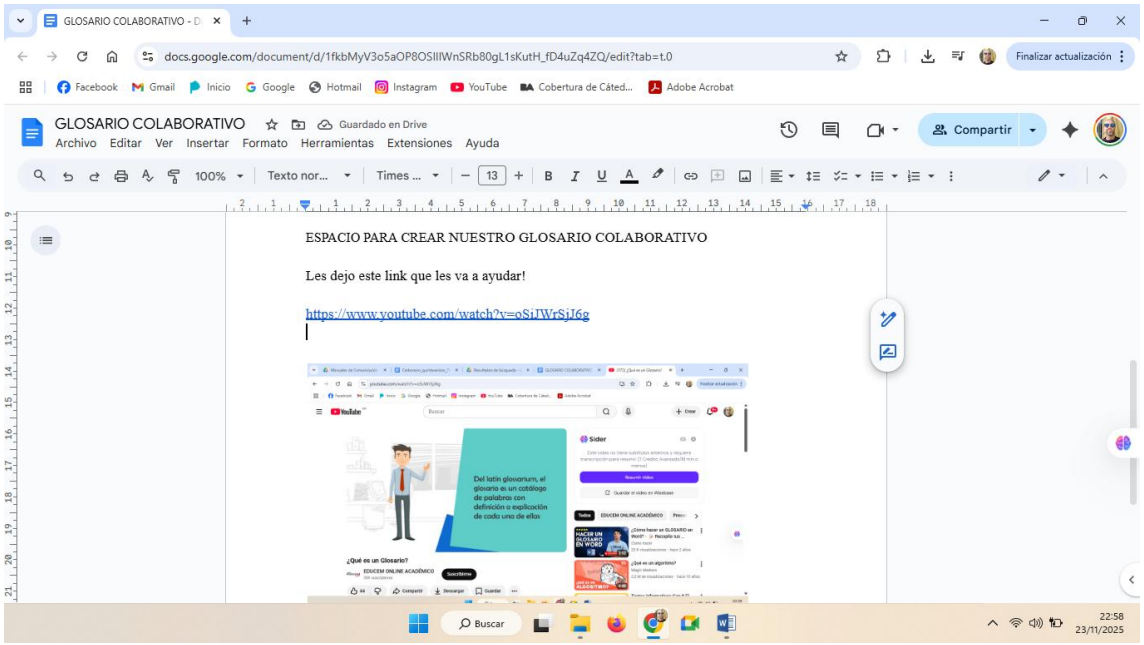

SEMIOTICAISFD1_PRESENCIAL...
Publicar
"Casa tomada" de Cortáza...
Un análisis posible de "Casa Tomada".
Haz clic para editar el texto
Casa tomada, Julio Cortáz...
¡Dos regalitos!
Insertar
Páginas
Grupo que se puede ocultar
Índice
Carrusel de imágenes
Botón
Divisor
Espacio
Enlaces a redes sociales
Marcador de posición



4- Google Docs para la construcción colectiva de un glosario sobre los contenidos trabajados

Link:

https://docs.google.com/document/d/1fkbMyV3o5aOP8OSIlIWnSRb80gL1sKutH_fD4uZq4ZQ/edit?tab=t.0



4.4. Posibles horizontes de implementación y (re)encuentro con la institución

"Temblar para dudar, para recalcular, para equivocarnos, para dejar que resuene lo que está más allá de nosotros mismos."
Vir Cano (2021)
Borrador para un abecedario del desacato

La propuesta de presencialidad combinada es parte de un proyecto de innovación que intenta formar parte de la implementación de la propuesta que se lleva a cabo con el RAM. Sin embargo, debe destacarse que su diseño es flexible y está supeditado a la realidad concreta, cambiante e incluso concreta de la institución y enmarcada en la libertad de cátedra de cada docente.

Debe destacarse que más allá de los que más adelante serán denominados como posibles horizontes de implementación, en tanto proyecto de innovación se vuelve necesario considerar algunos indicadores que permitan avizorar debilidades y fortalezas de la propuesta. Para ello, se proponen posibles instrumentos que actuarán como indicios evaluativos ante la puesta en marcha de la presencialidad combinada.

Se sugiere para evaluar las fortalezas y las debilidades de la implementación del proyecto la siguiente rúbrica que abarca una serie de indicadores que permiten a los docentes monitorear la modalidad de presencialidad combinada. La rúbrica se utiliza como una escala de dos dimensiones, a saber, buen desempeño y desempeño a mejorar. Además, tiene una columna con comentarios para la reflexión y la retroalimentación que permite socializar a la jefa de la carrera y al equipo directivo.

Criterio de evaluación	**Buen desempeño**	**Desempeño a mejorar**	**Comentarios**
1. Preparación y organización para las clases semipresenciales	Llega preparado con materiales previos, agenda clara y actividades planificadas de forma lógica.	Sin preparación adecuada, ausencia de materiales previos y desorganización que dificulta el avance.	

2. Participación y colaboración con el grupo	Participa activamente, coopera con compañeros y aporta ideas útiles.	Participación limitada o intermitente, dificultad para colaborar y respetar normas de grupo.	
3. Comprensión y aplicación de conceptos en el formato semipresencial	Demuestra comprensión de conceptos clave y los aplica con precisión en contextos semipresenciales.	Confunde conceptos o no los aplica adecuadamente; requiere apoyo frecuente.	
4. Adaptabilidad a cambios y desafíos	Se adapta rápidamente a cambios de formato, utiliza herramientas adecuadas y mantiene el rendimiento.	Presenta resistencia al cambio, dificultad para usar herramientas y caída en la calidad del trabajo.	
5. Uso de herramientas y recursos digitales	Maneja plataformas y recursos digitales de forma eficiente; entrega a tiempo y mantiene organización.	Uso deficiente de plataformas, archivos desorganizados o entregas tardías.	
6. Comunicación oral y escrita	Expresa ideas con claridad, argumentos bien fundamentados y lenguaje apropiado; comunicación respetuosa.	Comunicación poco clara o incoherente; errores frecuentes; tono o formato inapropiado.	
7. Autoevaluación y coevaluación	Reconoce logros y dificultades; propone acciones de mejora basadas en la retroalimentación recibida.	Libre de reflexión o no utiliza la retroalimentación para proponer mejoras.	

En relación a la opinión de los docentes en cuanto a la implementación del proyecto se sugiere el protocolo de la “Escalera de la retroalimentación”, creada por Daniel Wilson y Heidi Goodrich Andrade. Debe aclararse que esta herramienta sirve para la autoevaluación y coevaluación, para que los docentes analicen y mejoren la implementación de la modalidad de presencialidad combinada

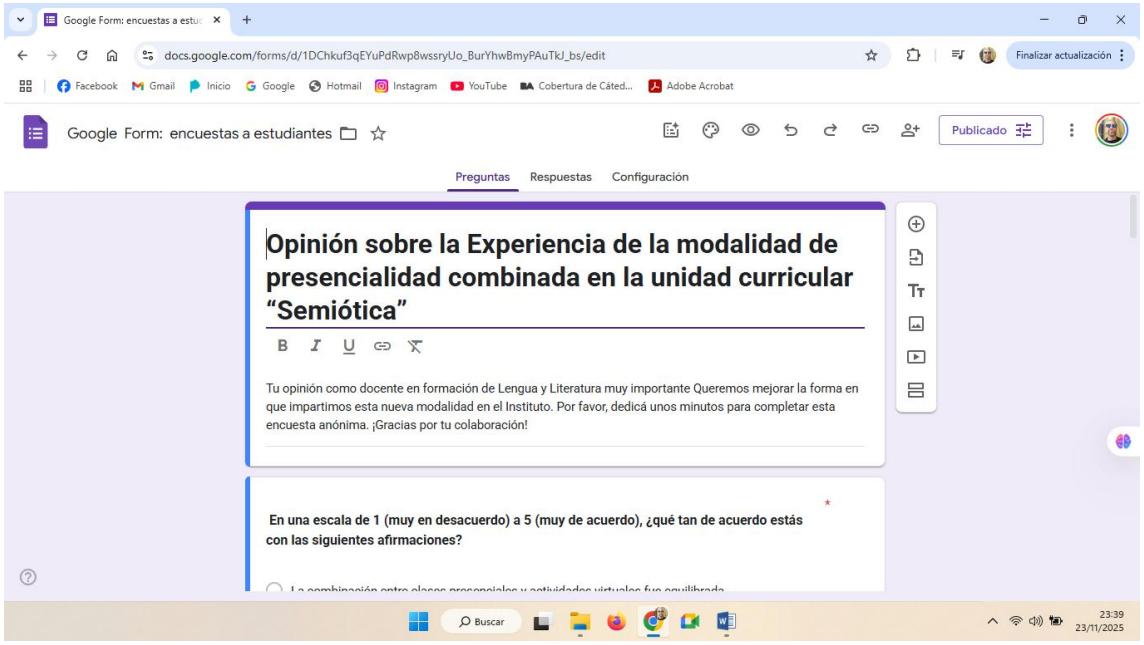
En este sentido, se sugiere la siguiente matriz:

Pasos	**Clarificar**	**Valorar**	**Expresar inquietudes**	**Hacer sugerencias**
Características	Formular preguntas para entender mejor el trabajo Se busca asegurar una comprensión clara antes de continuar,	Reconocer y destacar los puntos positivos, fortalezas y aspectos interesantes de la propuesta	Compartir las preocupaciones o los puntos de desacuerdo de manera respetuosa.	Ofrecer ideas para mejorar la propuesta o resolver las inquietudes identificadas.
Ejes posibles	*¿Qué datos concretos tengo sobre la participación de los alumnos en el campus virtual? ¿Cuántos entregan las tareas a tiempo? *Al observar la realización de las actividades, ¿qué evidencia hay de que se comprendieron los temas vistos tanto en lo presencial como en lo virtual?	*La dinámica de debate en el foro asincrónico generó una participación excelente y reflexiones profundas. *Los materiales audiovisuales que se prepararon para explicar la tarea fueron muy valorados y redujeron la cantidad de consultas. *****Los alumnos demostraron	*Inquieta la baja participación en las actividades asincrónicas. *Indagarse si las consignas son claras o si el tiempo es adecuado. *Plantear la duda si todos los estudiantes cuentan con las habilidades digitales necesarias para usar las plataformas	*Ajustes pequeños tales como incluir para la próxima secuencia un recordatorio automático en el campus dos días antes de la fecha de entrega. *Pensar nuevas estrategias tales com**o** proponer experimentar con una herramienta de trabajo colaborativo en línea para una nueva unidad.

Pasos	**Clarificar**	**Valorar**	**Expresar inquietudes**	**Hacer sugerencias**
	*¿Por qué considero que un recurso digital no fue tan utilizado como esperaba?"	gran autonomía al gestionar su tiempo para las entregas virtuales. *La instancia presencial sirvió eficazmente para consolidar los conceptos que se introdujeron de manera virtual	*Preguntarse cómo equilibrar mejor la carga de trabajo entre la parte presencial y la virtual para evitar la sobrecarga.	*Generar cambios estructurales tales como dedicar los primeros quince minutos de cada encuentro presencial a resolver interrogantes surgidos en la semana de virtualidad *****Buscar capacitaciones para los docentes tales como la búsqueda de una formación específica sobre herramientas de evaluación formativa online.

Finalmente, se propone como herramienta de evaluación un cuestionario de Google Forms para los estudiantes respecto a la implementación de la modalidad de presencialidad combinada. A continuación, se adjunta el link al enlace

https://docs.google.com/forms/d/1DChkuf3qEYuPdRwp8wssryUo_BurYhwBmyPAuTkJ_bs/edit



A partir de los dispositivos de evaluación planteados, puede señalarse que la arquitectura digital permite anticipar distintos horizontes interpretativos en torno a la modalidad combinada, entendidos como formas posibles de mirar y significar la incorporación de entornos virtuales. Estas perspectivas, que condensan dudas, expectativas y valoraciones de docentes y estudiantes, resultan fundamentales para construir acuerdos compartidos y sostener una implementación acompañada y revisada de manera permanente.

Un primer horizonte está vinculado con la aceptación de esta propuesta, en la que se destacan la resignificación del aula como un espacio extendido y abierto a la virtualidad en tanto que instancia que está en continuidad, pero al mismo tiempo tiene una autonomía relativa en relación con la presencialidad. Esto implica pensar los espacios virtuales desde una mirada que los concibe como espacios amigables donde se pueden producir conocimiento y que trascienden una perspectiva reducida pensarlos como meras herramientas.

Un segundo horizonte se enmarcaría en una mirada dubitativa ante lo nuevo. Si bien se reconoce que hay cambios inminentes no solo en las formas de pensar, sentir y habitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y que el marco normativo también impulsa, su mirada es de alerta e intriga por los nuevos desafíos y problemáticas que generaría. Los espacios virtuales son vistos como espacios que podrían vulnerar una legitimidad atravesada por lo irrenunciable del encuentro áulico como lugar ideal de

encuentro, enseñanza, aprendizaje y acompañamiento de la trayectoria estudiantil. Este horizonte observa como temor y duda esa semana donde la autonomía del estudiante pasa a ser la prioridad y el docente acompaña desde otra forma o, incluso, aprovecha para seleccionar y elaborar un contenido que no solo está en el pizarrón o se aloja en una plataforma donde la bibliografía es un símil a una biblioteca sin otra función.

Un tercer horizonte podría ser denominado como apocalíptico. Más allá de la escucha de las voces institucionales y del diseño de una arquitectura digital que no permanece ajena a las necesidades institucionales y como aparte de un continuum de ampliación de derechos (a la educación, a la conectividad y a la inclusión digital), la mirada se posa en la desconfianza y el rechazo y a no habilitar la posibilidad de una implementación efectiva. La propuesta queda como un modelo posible, una respuesta ante una urgencia y un proyecto que aún no está maduro para que sea implementado en la institución. Más allá de que su diseño se haya realizado conforme a un diagnóstico institucional, pervive un planteo donde la presencialidad queda como un significante que ha quedado obturado y no hay un rechazo a construir otros relatos posibles en la memoria institucional que prefiera quedar anquilosada en aquello que ha funcionado y no se habilita nuevas experiencias.

Luego de estos horizontes posibles, debe señalarse que, cualquiera sea su concreción, siempre quedan preguntas pendientes que habilitan nuevas indagaciones, lo que hace que la labor docente sea más que la de un mero transmisor, sino la de un sabio que se indaga, hace nuevas preguntas, retoma respuestas para seguir reflexionándolas y busca en los intersticios nuevos horizontes. Hacia esos horizontes se dirige esta propuesta, en un sinfín de caminos que lleven de una u otra forma a espacios críticos y liberadores, de justicia y equidad y de una pedagogía de la inquietud por el saber, pero siempre atravesada por el cuidado y la amorosidad. Por ello, esta propuesta ha tomado la forma de un viaje, de un itinerario de lo posible. Tal como sostenía Jorge Huergo (2013): “En el viaje el hombre se interroga e interroga al viaje: el viaje significa una serie de preguntas a las que se debe responder de manera fecunda, con la palabra y con la vida”.

Conclusiones

"La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar."
(Eduardo Galeano)

A lo largo de este trabajo final integrador, orientado a revisar la enseñanza de la unidad curricular "Semiótica" en el marco de la presencialidad combinada, se retomaron tanto los aportes teóricos disponibles como las perspectivas surgidas de la normativa y de las voces institucionales relevadas. Este recorrido permitió elaborar una propuesta que dialoga de manera consistente con los objetivos planteados y que procura atender las cuestiones identificadas en el diagnóstico, a través de un entorno digital acorde con la modalidad combinada y de una secuencia didáctica pensada para fortalecer la alfabetización académica digital de los estudiantes.

Aunque todavía quedan aspectos que será necesario seguir profundizando —en especial aquellos vinculados con la construcción de criterios institucionales compartidos y con las condiciones de accesibilidad— el rediseño de la unidad curricular "Semiótica" constituye un avance que habilita nuevas posibilidades para integrar de manera más articulada lo presencial y lo virtual a partir del nuevo horizonte que genera los cambios normativos

En relación con el objetivo central de este proyecto de innovación —implementar una propuesta de presencialidad combinada que articule los entornos Classroom, Google Sites, Padlet y Google Doc para enriquecer las prácticas de enseñanza desde la modalidad de presencialidad combinada que plantea el nuevo RAM—, puede afirmarse que el trabajo alcanzó a mostrar la viabilidad de esta integración y sus potencialidades para la formación docente. Al mismo tiempo, se reconocen límites vinculados a la infraestructura y a la necesidad de acompañamiento institucional. De este modo, el objetivo no se clausura en una meta cumplida, sino que se convierte en punto de partida para seguir construyendo un ecosistema digital sostenible y compartido en el instituto donde se contribuya a contribuye a un rol activo de los futuros profesionales docente a partir de prácticas concretas de escritura y producciones audiovisual de los estudiantes mediante las herramientas digitales.

En primer lugar, puede afirmarse que la plataforma Classroom se ha consolidado como parte de un entorno digital naturalizado en el profesorado y que puede avizorarse como "la" opción de los docentes. La posibilidad de que pueda accederse desde el celular, su familiarización –un poco por necesidad y otro poco a la fuerza en el marco de la pandemia COVID-2019– ya consolidada en los escenarios escolares y la resistencia, quizá atravesada por cierta pereza a nuevos desafíos o la incomodidad que implica salir de la zona de confort pedagógica, dan cuenta de que pensar otras opciones implica movilizar recursos materiales y, sobre todo, una gestión desde los equipos directivos para pensar un entorno que dé identidad al instituto. Al momento no forma parte de la agenda de esta institución, pero es una pregunta que se planteó en este trabajo y que ha generado una primera inquietud ante lo inminente del cambio digital y del marco normativo emergente y en plena vigencia.

Sin duda, es un pendiente para el ISFD 1 pensar un ecosistema comunicacional que trascienda dicha plataforma. Por ello, la propuesta que se hizo fue desde un entorno mixto que quite el protagonismo al Classroom y lo ponga en red con un Padlet, un Google Site y Google Doc pensando a ambos como espacios articulados con roles específicos y que no son solo un primer paso para pensar nuevas posibilidades. La propuesta intentó romper con las esquematizaciones que solo piensan en los entornos digitales como espacios de repositorios, lugares de continuidad pedagógica ante suspensión de actividades académicas o la instancia para visibilizar que hay una inclusión de la cultura digital que solo es aparente.

En segundo lugar, ninguna unidad curricular que tenga modalidad de presencialidad combinada puede llevarse a cabo sin condiciones materiales que garanticen tanto al instituto como al alumnado condiciones que se vuelven innegociables y que solo si se concretan permitirán que el significante inclusión no se vuelva parte de una retórica vacía. Las clases presenciales no tienen por qué prescindir del entorno digital que, si bien sostendrán los espacios no presenciales asincrónicos, pueden y deben formar parte de la dinámica de las clases presenciales. Por ende, la conectividad es un irrenunciable para que no se vuelvan una utopía acciones tales como descargar archivos, visualizar materiales, hacer videollamadas con invitados o incluso estudiantes que no puedan asistir a la clase, pero pueden conectarse y participar. Por ende, solo de esta forma

se garantiza que los espacios de presencialidad sean verdaderas instancias de inclusión y reducción de la brecha digital en el acceso.

Más allá de esto, también los espacios de formación docente deben ser sitios de reducción de la brecha digital en la dimensión del uso de las diversas plataformas. Esta cuestión se está intentando saldar con la incorporación de un taller de "Cultura digital y educación" en los primeros años. Aún el profesorado de Lengua y literatura no es uno de los profesorados que ha atravesado su cambio de plan de estudio como lo han hecho los profesorados en educación secundaria en Geografía, Biología e Historia. Estos cambios habilitan la posibilidad de una alfabetización digital que permita en los espacios de no presencialidad de las modalidades de presencialidad combinada que los docentes en formación tengan menos o nulas dificultades.

Por otra parte, es central que la reducción de brechas digitales también abarque una formación docente continua sobre todo cuando estas nuevas modalidades de cursadas se vuelven una posibilidad concreta. Por ello, el instituto debe brindar posibilidades materiales para que pueda planificar las clases no presenciales y que tenga capacitaciones y asesoramiento desde el nivel provincial.

Un tercer aspecto implica un horizonte abierto a pensar un debate que tensiona entre un entorno digital accesible que no sature los dispositivos celulares de estudiantes y docentes pero que sea integrador a todas las cátedras y dé cuenta de una identidad institucional. Esto es que, más allá de la página institucional, exista una política concreta de una pedagogía platafórmica que identifique al ISFD 1. Esta opción no deja de respetar la libertad de cátedra y los rasgos identitarios como las necesidades de cada espacio de aprendizaje, pero permite la construcción de instancias comunitarias fruto de la reflexión permanente, un diagnóstico certero y acciones conformes al RAI de la institución. Por otra parte, está la opción de recurrir a un entorno digital que surja de las posibilidades y preferencia de cada docente que decida llevar adelante una cátedra de presencialidad combinada y que cada estudiante deberá ajustarse. Esta cuestión habilita la posibilidad de entornos diferentes lo que enriquece el conocimiento a través del acceso a diversas plataformas pero que al mismo tiempo implica tener dispositivos que puedan portarlas. En este caso será responsabilidad del equipo directivo plantear el debate y analizar posibilidades y evaluar posibles decisiones.

En sintonía con lo anterior, resulta fundamental reflexionar sobre cómo la mediación tecnológica no actúa simplemente como un canal de transmisión, sino que reconfigura la propia semiosis de los estudiantes. Así, el pasaje de la linealidad del texto impreso a la reticularidad del Ecosistema Semiótico Digital propuesto (Classroom, Padlet, Google Sites) transforma las condiciones de circulación del sentido. En este escenario, la interfaz interviene activamente: el estudiante deja de ser un mero decodificador para convertirse en un productor que interviene en la cadena significante. Por lo tanto, las herramientas digitales modifican la materialidad del signo, promoviendo lecturas, escrituras y oralidades que son, a la vez, colectivas, fragmentarias y multimediales.

A modo de cierre, puede afirmarse que es parte de la agenda del campo de la enseñanza en los entornos digitales, temática que da nombre a esta especialización, generar espacios de ruptura en relación con los entornos virtuales como meros repositorios de contenidos. Su horizonte debe ser planificar y llevar a cabo acciones concretas que los transformen en espacios dinámicos de intercambio, junto a instancias colaborativas y de construcción de conocimiento. Para ello, se vuelve central que desde el rol docente se efectúen estrategias pedagógicas que sean flexibles y, por otro lado, se redefinan los criterios de evaluación para así promover aulas que sean escenarios participativos.

Asimismo, los entornos digitales deben ser actores centrales para que la formación sea continua y que permita trayectorias accesibles y que no queden limitadas ni por barreras temporales ni espaciales. Por ende, es pertinente pensar en desplazamientos de currículos cerrados y disciplinarios hacia otros modelos de currículum, que sean flexibles y digitales. Esto trasciende una mera adaptación funcional que demanda un proceso de reinvención institucional en cada nivel educativo, en cada institución y, sobre todo, desde políticas estatales que articulen a todos y cada uno de los actores, esto es, docentes, estudiantes, familias, ámbitos privados, organizaciones sociales y que, al mismo tiempo, construyan redes con otras naciones, en especial con una mirada puesta en la realidad particular de América Latina.

A modo de reflexión final, se vuelve fundamental y urgente seguir pensando la formación docente en entornos digitales desde las cuestiones ya planteadas, a la luz de nuevos marcos teóricos que puedan pensar una inclusión genuina de la cultura digital donde se construyan espacios de ciudadanía y ciudadanía digital en tiempos como los

actuales, atravesados por grises y oscuridades en relación a la presencia siempre tan necesaria del Estado.

Bibliografía

Álvarez Cadavid (2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. (Artículo de reflexión no derivado de investigación.) *Revista Q*, 3 (6), 31, enero-junio. Disponible en: http://revistaq.upb.edu.co

Barberá, E. (2008). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *Revista de Educación a Distancia*. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf.

Borges, F. (2007). "El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación" En: Federico Borges (coord.). *El estudiante de entornos virtuales* [dossier en línea]. Digithum. N° 9. (UOC) https://www.redalyc.org/pdf/550/55000904.pdf visitado el 28/06/2022.

Brailovsky, D. (2020) Ecos del tiempo escolar, En Dussel, Inés, Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío (Comp) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Cabero, Roig-Vila, Mengual-Andrés (2017) Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*. Number 32. https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16981/pdf.

Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.

Coicaud, S (2019) *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial: mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva*

Coll, C. y Monereo I Font, C. COMP. (2008) *Psicología De La Educación Virtual*. Madrid: Morata. (Cap. IV y V).

Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana. Cap. 5: Métodos para la acción práctica en distintos contextos. Disponible en https://repositorio.uvq.edu.ar/media/resources/FEAEV_Davini_Unidad_3-1.pdf

De Alba, A. (1992). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México D.F.: CESU-UNAM

Donald, J. (1992). *Sentimental Education*. London: Verso.

Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22*(24). https://doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014

Fernández, J. (2025) "Introducción" en Landau M. y Bitonte M. *Aprender en la universidad. Las prácticas educativas académicas en el escenario posdigital*. Bs As. La nave de los locos.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I.* Barcelona: Paidós. Apartado I. (En RM).

García Aretio, L. (2001). Bases conceptuales. En: *Educación A Distancia. De la Teoríaa la Práctica* (Vol. 1, pp. 30-41). Madrid, España: Ariel S.A

Huergo, J. (2013) *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014) "Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica" en: *Metodología de la investigación social,* México. Mc Graw-Hill.

Landau M. y Bitonte M. (2025) *Aprender en la universidad. Las prácticas educativas académicas en el escenario posdigital*. Bs As. La nave de los locos.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, En: Castorina, A. et al, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós. https://repositorio.uvq.edu.ar/detail/2774/

Lévy, Pierre (2001). *Ciberculture* (Traducido por Bononno, Roberto). Minnesota: University of Minnesota Press. (Original publicado en 1998.) Consultado en versión electrónica: http://www.google.es/books?vid=ISBN0816636109&id=iDdl_FwGZE8C&printsec=frontcover&dq=Pierre+Levy#PPA29,M1

Lima Montenegro, S. (2005). *La mediación pedagógica con uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones* (TIC). La Habana, Cuba: IPLAC.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 5: El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. Disponible enhttps://repositorio.uvq.edu.ar/media/resources/FEAEV_Litwin_Unidad_3.pdf-

Maggio. M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós. Capítulo 1.

Mendizábal (2009) L, N.: "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" en Vasilachis De Gialdino, I. (Coordinadora): *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

Mishra, P., y Koehler, MJ (2006) Conocimiento del contenido tecnológico pedagógico: Un marco para el conocimiento docente. *Teachers College Record, 108* (6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Montanero Fernández, M. (2019) *Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación?*

Pontoriero, F (2020) *E-learning en la educación superior argentina - Modelo de evaluación de calidad a partir del aporte de referentes clave.*

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1885-1916*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Resolución Conjunta 4196/2024 - Régimen Académico Marco Jurisdiccional del Nivel Superior. Disponible en https://feb.org.ar/nota/3073/resolucion-conjunta--4196-2024---regimen-academico-marco-jurisdiccional-del-nivel-superior-/

Steinman, Jorge (2008) *Más Didáctica -en la educación superior-* Capítulo 1. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM

Sitio web del ISFD 1 "Abuelas de Plaza de Mayo". Disponible en https://isfd1-bue.infd.edu.ar/sitio/

Rodera Bermúdez, A.M. (2012) *Criterios para la integración educativa de la web social en la Universidad*. UOC. Pp. 57-80.

Sancho, T. y Borges, F., El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual; en Gros Salvat (compiladora) (2011) *Evolución y retos de la educación virtual*. UOC. Cap. 2.

Salinas, J. (2003) Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital.

Anexo 1 - Guía de preguntas para entrevistas

Directivo

- ¿Existen propuestas de modalidad semipresencial? ¿Cuáles? ¿Cuáles fueron los motivos de su implementación?
- ¿Qué balance hace de las propuestas de semipresencialidad en el instituto?
- ¿Cuál es el posicionamiento desde el equipo directivo de las unidades con modalidad de presencialidad combinada?
- ¿Cuál es la proyección 2026 para las unidades de presencialidad combinada?
- ¿Qué conceptos imagina Ud. al escuchar “entorno digital"?
- ¿Qué entornos digitales suelen utilizar los docentes como parte de sus proyectos pedagógicos?
- ¿Considera viable que se construya un entorno digital que articule a toda la institución? ¿Cuál/es podría/n ser? ¿Qué beneficios podría/n traer?

Docente de Semiótica

- ¿Considera viable que se construya un entorno digital que articule a toda la institución? ¿Cuál/es podría/n ser? ¿Qué beneficios podría/n traer?
- ¿Cuál es su punto de vista si la unidad curricular “Semiótica” tuviese la modalidad presencialidad combinada? ¿Qué beneficios y complicaciones considera posibles?
- ¿Qué conceptos imagina Ud al escuchar “entorno digital"?
- En caso de que la materia fuese con la modalidad de presencialidad combinada:
    - ¿Qué temáticas trabajaría desde el entorno digital? ¿Por qué?
    - ¿Qué temáticas no trabajaría desde el entorno digital? ¿Por qué?
    - ¿Qué contenidos y recursos incorporaría a partir de este entorno digital?

Jefa de la carrera

- ¿Existen propuestas de modalidad semipresencial en la carrera? ¿Cuáles? ¿Cuáles fueron los motivos de su implementación?
- ¿Cuáles asignaturas cree que serían viables para la modalidad de presencialidad combinada? ¿Por qué?
- ¿Qué balance hace de las propuestas de semipresencialidad en la carrera?
- ¿Qué conceptos imagina Ud al escuchar “entorno digital"?

- ¿Qué entornos digitales suelen utilizar los docentes como parte de sus proyectos pedagógicos?
- ¿Considera viable que se construya un entorno digital que articule a toda la institución? ¿Cuál/es podría/n ser? ¿Qué beneficios podría/n traer?
- ¿Cuál es su punto de vista si la unidad curricular "Semiótica" tuviese la modalidad presencialidad combinada? ¿Qué beneficios y complicaciones considera posibles?
- ¿Cómo piensa que podrían manejarse en un entorno digital desde la presencialidad combinada los docentes y los estudiantes?

Anexo 2- Programa Unidad Curricular Semiótica 2025

PROVINCIA DE BUENOS AIRES.
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Nº 1
Carrera: Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura
Espacio curricular: Semiótica
Cantidad de módulos semanales: 2 horas semanales
Curso: 2° año
Ciclo lectivo: 2025
Plan autorizado por Resolución Nº RESFC-2017-1862-E-GDEBA-DGCYE

PROPUESTA CURRICULAR

Fundamentación

El espacio curricular "Semiótica" se inscribe dentro del campo de la formación específica en el segundo año del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Este campo es fundamental para que los estudiantes adquieran los conocimientos tanto teóricos como prácticos que les permitirán indagarse qué y cómo enseñar en la escuela secundaria. Los planteos que se realicen a partir de esta unidad curricular los vinculará con los diversos seminarios, espacios, talleres y perspectivas del Campo de la Formación General, la Formación Específica y del Campo de la Práctica Profesional que brinda el profesorado.

El aporte que hace la cátedra al perfil del egresado se enmarca en promover un pensamiento crítico a las diversas textualidades que circulan en la sociedad mediante su deconstrucción y búsqueda de huellas de otras discursividades. El punto de partida es el estudio del signo como instancia de producción social, espacio de lucha y conflicto donde la sociedad manifiesta sus diferentes cosmovisiones del mundo. Desde la semiótica los futuros profesionales docentes podrán abordar el estudio de las condiciones de producción –políticas, económicas, ideológicas y socioculturales, entre otros- donde se inscriben los diversos géneros del campo literario con sus diversas transposiciones en

otros soportes. De esta forma se abordará las instancias de producción, circulación y recepción del sentido producido a partir del análisis de diversas dimensiones tales como la palabra, el cuerpo y el silencio. El conocimiento de estas dimensiones es central ya que el estudiante será agente transmisor de saberes en su práctica docente. Finalmente, la semiótica promoverá un espacio de debate en torno a la relación entre lenguaje y poder –entendiendo a este último como dinámico y que no se subsume únicamente en la coerción, sino que también se ejerce desde las prácticas culturales– como así también el rol de la producción literaria como espacio de construcción y conflicto de las identidades sociales. A su vez, esta unidad curricular permitirá a los futuros profesionales docentes problematizar desde una mirada crítica y un rol activo la lectura de las textualidades - donde se incluye el rol de la imagen como instancia clave en la sociedad actual - que entran en juego en los discursos hegemónicos y los intentos de ruptura.

Esta unidad curricular se ocupa del estudio del signo en cuanto a su generación e interpretación a través de las teorías textuales de la imagen. A su vez permite conocer los contextos de producción, es decir el sentido y la significación de una imagen, un conjunto de palabras, un gesto, un objeto, un comportamiento en una sociedad. Finalmente, centra la atención sobre la relación lenguaje y poder, las identidades, las rupturas y las hegemonías. Plantea la enseñanza desde la lectura problematizadora del texto-imagen en sus diferentes formas y el análisis de cómo se expresa la relación lenguaje y poder. A este propósito, pretende desarrollar una mirada crítica y una actitud activa frente al discurso social de las hegemonías y sus rupturas.

La semiótica brindará herramientas de análisis para que los futuros profesionales docentes en su práctica puedan abordar los corpus de textos desde un enfoque que rompe con la mera reproducción de lo denotado. De esta manera se pondrá en juego en el espacio áulico las diversas instancias de significado que permiten pensar los textos y promover espacios de aprendizaje en el nivel secundario donde los estudiantes sean lectores críticos que sean interpelados e interpelen los corpus literarios. A partir del desarrollo de la unidad curricular, los futuros profesionales docentes podrán transmitir esos saberes mediante una serie de actividades que los vinculen con la comunidad barrial.

Finalmente, desde esta materia se propenderá, siguiendo los lineamientos del plan del estudio, a la formación de profesores que asuman una posición de productores de conocimiento y que, desde esta posición, intervengan en el debate político sobre los modelos de desarrollo científico-tecnológicos y el lugar que la lengua y la literatura asumen para la formación de ciudadanos. Por lo tanto, en este marco, el Profesorado de

Educación Secundaria en Lengua y Literatura tiene como finalidad la preparación de docentes que sean capaces de enseñar, producir y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Desde este proyecto de cátedra se adhiere a la concepción de que en el proceso de la formación docente se busca generar condiciones para la construcción de una identidad profesional que parta del reconocimiento del profesor como agente público, como intelectual y como trabajador de la educación, tanto en el nivel formador como en la articulación con la Educación Secundaria en sus ámbitos y modalidades, mediante estrategias que profundicen la relación de las instituciones formadoras con las instituciones asociadas.

Expectativas de logro

Que los futuros profesionales docentes puedan:

- Realizar instancias de análisis de los textos a partir de las teorías semiológica saussureana y semiótica peirceana.
- Reconocer los mecanismos de construcción discursiva que subyacen en las diversas textualidades.
- Reflexionar sobre los distintos tipos de discursos presentes en la sociedad en tanto portadores de intencionalidades, condiciones de producción, enfoques ideológicos y conflictos con otros discursos.
- Integrar los aportes de la Semiótica con la formación sobre la Lengua y la Literatura propuesta por las otras unidades curriculares.
- Incorporar a sus futuras práctica de enseñanza de la Lengua y Literatura los aportes que brinda la semiótica en tanto herramienta de análisis de los textos e imágenes.
- Constituirse en agentes activos en la elaboración proyectos comunitarios vinculados a problemáticas abordadas por la semiótica.
- Leer y utilizar críticamente los productos editoriales en soporte gráfico, digital y multimedial relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura.
- Proponer instancias de análisis de la construcción de sentido en el marco de las teorías que abordan el análisis semiótico y retórico de la imagen en los discursos de la sociedad.

- Generar situaciones que permitan reflexionar sobre distintos tipos de discursos en donde se ejerce el poder a través del lenguaje.

Contenidos académicos

Bloque A: La teoría de los signos

Semiología y semiótica. Paradigmas europeo y norteamericano. El proyecto semiológico saussuriano: signo lingüístico- arbitrariedad-linealidad significante-significado, lengua-habla, diacronía-sincronía, sintagma-paradigma. La mutabilidad y la inmutabilidad del signo lingüístico. El valor y la significación- relaciones sintagmáticas y asociativas- El proyecto semiótico peirciano: La perspectiva lógica y epistemológica general, El signo triádico y pragmático. Representamen, objeto e interpretante. La segunda triada icono, índice y símbolo. Roland Barthes y el abordaje semiótico-retórico de la imagen. Texto imagen. Denotación y connotación. Lenguajes y modos de circulación. Modelo referencial, intertextual. El cuerpo como lenguaje.

Bloque B: Los discursos sociales

La semiosis social: circulación de discursos e imaginario social. Contextos de producción y contextos de comprensión. Marcas y huellas. El abordaje de Eliseo Verón. Propaganda y publicidad. Manipulación o ejercicio democrático. El lenguaje como ideología. Lenguaje y poder. Foucault. Bourdieu. Ideología como representación. Ruptura epistemológica. Identidades, discursos y hegemonías. Discurso y memoria. El discurso de las pasiones. Lo decible, lo indecible, lo pensable en la sociedad.

Intervención didáctica

La carga horaria de la materia es de dos horas cátedra semanales y cada espacio de encuentro con el alumnado tendrá como ejes dinámicos -y conforme a la bibliografía y las necesidades del grupo- momentos de presentación y desarrollos de las temáticas, realización de dinámicas de debate y problematización junto a espacios de discusión, lectura de bibliografía, reconstrucción de conceptos y plenarios de cierre de las temáticas

trabajadas. Asimismo, se analizarán ejemplos y casos como instancias articuladoras de las propuestas conceptuales de la bibliografía.

La dinámica de trabajo será a partir de la articulación entre exposiciones dialogadas, trabajos prácticos individuales y/o grupos y presentaciones de producciones escritas y orales por parte de los estudiantes. Para la comprensión del corpus teórico la cátedra aportará guías de lectura y análisis para la discusión de la bibliografía. Además, se llevarán a cabo consignas de trabajo individual y/o grupal con instancias posteriores de plenario y discusión de lo trabajado. Asimismo, se privilegiará la exposición dialogada, el análisis de los textos mediante el debate y el trabajo grupal para la reflexión y el desarrollo de actividades de la Cátedra.

La aplicación de técnicas de estudio como resúmenes, notación marginal, cuadros sinópticos, mapas y redes conceptuales serán utilizados para favorecer la comprensión de los textos. También serán usados otros recursos para el desarrollo de los encuentros tales como artículos periodísticos, textos literarios y visionados de conferencias que permitirán observar los planteos teóricos a lo largo de la cursada.

Los espacios de clase contemplarán momentos diversos que abarcarán la lectura crítica, que permita adquirir conocimientos lingüísticos y culturales; la escritura y expresión oral, que incorpora y exhibe la apropiación de tales saberes; y por último la revisión del propio texto, que conlleva a un nivel de mayor y más consciente manejo.

Bibliografía del docente y del alumno

Bloque A

Barthes, R. (1990). La aventura semiológica y La cocina del sentido. En *La aventura semiológica* (pp. 9–14, 223–225). Paidós Comunicación.

Eco, U. (s. f.). *Semiótica (e internet) en el tercer milenio*. ABC Cultura. Recuperado de www.abc.es/cultura/cultural/abci-umberto-semiotica-internet-tercer-milenio-201603230315_noticia.html

Han Byung-Chul. (2021). Selfies. En *No-cosas: Quiebres del mundo de hoy* (pp. 45–52). Taurus.

Leone, M. (2019). Semiótica de la selfie. *LIS. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada, 11*(20), 53–68.

Saussure, F. (1945). Introducción: capítulos I, II y III. Primera parte: capítulos I y II. Segunda parte: capítulos IV y V. En *Curso de Lingüística General*. Losada.

Vitale, A. (2011). *El estudio de los signos. Peirce y Saussure* (pp. 9–25, 33–44, 61–105). Eudeba.

Warley, J. (2013). Semiología/semióticas: orígenes y perspectivas. En *Entre semióticas: Bosques de signos, animales simbólicos* (pp. 13–42). Biblos.

Zecchetto, V. (2002). La imagen visual. En *La danza de los signos: Nociones de Semiótica General* (2.ª ed., pp. 217–245). La Crujía.

Zecchetto, V. (2010). El lenguaje no verbal del cuerpo. En *La danza de los signos: Nociones de Semiótica General* (pp. 149–166). La Crujía.

Bibliografía para el análisis semiótico (Bloque A)

Borges, J. L. (s. f.). *Funes el memorioso*. Recuperado de http://www.literatura.us/borges/funes.html

Cortázar, J. (1946). *Casa tomada*. Educ.ar. Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/154249/casa-tomada-de-julio-a-cortazar

Doyle, A. C. (s. f.). *La aventura de la caja de cartón*. Ciudad Seva. Recuperado de https://ciudadseva.com/texto/la-aventura-de-la-caja-de-carton/

Eco, U. (1988). Proemio. En *Signo* (pp. 5–20). Labor.

Bloque B: Los discursos sociales

Alonso, L. E. (s. f.). *Pierre Bourdieu. El lenguaje y la comunicación: de los mercados lingüísticos a la degradación mediática*. (TL-Alonso-lenguaje.PDF). Recuperado de http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_tribuna/TL-Alonso-lenguaje.PDF

Angenot, M. (2012). El discurso social: problemática de conjunto. En *El discurso social* (pp. 21–49). Siglo XXI Editores.

Arnoux, E., & di Stefano, M. (2018). Introducción. La dimensión emocional de los discursos. En E. Arnoux & M. di Stefano (Eds.), *Identidades discursivas: Enfoques retórico-argumentativos* (pp. 5–39). Cabiria.

Bourdieu, P. (1985). Economía de los intercambios lingüísticos. En *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Aka.

Ferraz Martinez, A. (1993). ¿Qué es la publicidad?, La imagen publicitaria, La lengua de la publicidad. En *El lenguaje de la publicidad* (pp. 8–53). Arco Libros.

Gamarnik, C. (2013). La fotografía irónica durante la dictadura militar argentina: un arma contra el poder. *Discursos Fotográficos*, *9*(14), 173–197.

Gamarnik, C. (2023). *Sin imágenes no hay memoria*. Revista Anfibia. Recuperado de https://www.revistaanfibia.com/instantes-fotografias-de-nuestra-historia-sin-imagenes-no-hay-memorias/

Joly, M. (2012). El análisis de la imagen, posibilidades y métodos. En *Introducción al análisis de la imagen* (pp. 47–76). La Marca Editora.

Pérez, R. M. (2018). La publicidad como construcción semiótica. *Ciencia y Sociedad*, *43*(2).

Rojas Osario, C. (1984). Foucault: el discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, *2*(3), 45–56.

Verón, E. (1987). *La semiosis social*. (Parte II, Caps. 3, 4, 5 y 6, pp. 111–139). Gedisa.

Bibliografía para el análisis semiótico (Bloque B)

AAVV (Teatro por la Identidad). (2009). D.N.Y? y El espejo. En *Teatro por la Identidad* (pp. 43–51, 31–41). Colihue.

Traverso, S. (2022). Verano del ´52 y El jardinero y el paracaidista. En *Mínimas traiciones* (pp. 18–22, 38–43). Ediciones del Dock.

Valdettaro, S. (2010). Más allá de Dolly y Michael Jackson. La moda tecno-cuerpo: mutantes, clones y cyborgs. *Revista De Signis*, *16*, 49–54. La Crujía.

Corpus Audiovisual

Annaud, J.-J. (1986). *El nombre de la rosa* [Película]. Les Films Christian Fechner; ZDF.

Gansel, D. (2008). *La ola* [Película]. Rat Pack Filmproduktion; Constantin Film.

Hooper, T. (2011). *El discurso del rey* [Película]. The Weinstein Company.

Weir, P. (1998). *The Truman Show* [Película]. Paramount Pictures.

Meirelles, F., & Lund, K. (2002). *Ciudad de Dios* [Película]. O2 Filmes; VideoFilmes.

Barratier, C. (2004). *Los coristas* [Película]. Pathé; Canal+.

Bibliografía del docente

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Barthes, R. (2003). *Mitologías* (A. M. Gómez, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1957).

Barthes, R. (1971). Retórica de la imagen. En *Elementos de Semiología*. Comunicación.

Benveniste, E. (1999). De la subjetividad en el lenguaje y El aparato formal de la enunciación. En *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.

Benveniste, E. (1985). Semiología de la lengua. En *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.

Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. Siglo XXI.

Ducrot, O. (1984). La enunciación. En *El decir y lo dicho* (pp. 133–146). Hachette.

Eco, U. (1978). El campo semiótico. En *La estructura ausente* (pp. 15–31). Lumen.

Fabbri, P. (1998). *El giro semiótico*. Gedisa.

Filinich, M. I. (2013). Conceptos generales de teoría de la enunciación y El sujeto de la enunciación. En *Enunciación*. Eudeba.

Jakobson, R. (1975). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp. 125–137). Seix Barral.

Maingueneau, D. (2009). Discurso, enunciado, texto y La escena de enunciación. En *Análisis de textos de comunicación*. Ediciones Nueva Visión.

Morris, C. (1992). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Planeta.

Peirce, C. S. (1974). Ícono, índice y símbolo y Carta a Lady Welby del 12 de octubre de 1904. En *La ciencia de la semiótica* (B. Bugni, Trad.; pp. 45–62, 85–96).
Nueva Visión.

Searle, J. (1965). ¿Qué es un acto de habla? *Teorema*, *1*(1), 18–35.
Vitale, A. (2002). *El estudio de los signos: Peirce y Saussure*. Eudeba.

Voloshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (Unidad IV). Nueva Visión.

Zecchetto, V. (1999). *Seis semiólogos en busca del lector*. La Crujía.

Warley, J. (2013). Semiología/semióticas: orígenes y perspectivas. En *Entre semióticas: Bosques de signos, animales simbólicos* (pp. 13–42). Biblos.

Criterios e instrumentos de evaluación

Siguiendo los lineamientos de la Resolución 4043/09, la Cátedra adhiere al concepto de evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y seguimiento de los aprendizajes. La información que el docente obtiene de este proceso remite a los logros y dificultades de los estudiantes, como así también es un insumo para ajustar las

estrategias de la cátedra. Por lo tanto, la evaluación no es entendida como una actividad controladora, sino que se propone una postura crítica de la misma ya que se orienta a la autonomía de los futuros docentes a partir de la reflexión crítica sobre sus aprendizajes mediante un análisis colectivo. De esta forma, la evaluación de los aprendizajes se llevará a cabo mediante la participación áulica, el abordaje analítico y la lectura relacional de la bibliografía

Los instrumentos de evaluación comprenderán:

- Un examen presencial al finalizar el primer cuatrimestre.
- En el segundo cuatrimestre se realizará un trabajo grupal domiciliario cuyo eje es la bibliografía audiovisual y un parcial domiciliario.

Los criterios de evaluación comprenderán de manera continua y permanente:

- El compromiso, esfuerzo y perseverancia en la lectura y análisis de la bibliografía
- El cumplimiento de las actividades diarias en tiempo y forma.
- La activa participación en clase.
- Uso correcto del vocabulario específico de la materia
- Utilización de las técnicas de estudios
- Comparación de diversos textos de la bibliografía.
- Justificación de las opiniones a partir de la lectura crítica de los textos.

Tal como sostiene el RAM (Régimen Académico Marco) en el apartado 8.4 “La acreditación supone el acto administrativo que certifica el cumplimiento de la totalidad de los requisitos para la aprobación final de una unidad curricular”. Esta unidad curricular se acredita mediante instancia de evaluación final.

Las condiciones para acceder a la instancia de acreditación son

-Asistencia. De acuerdo al apartado 5.3 del RAM: “Se entiende por asistencia la participación en clases presenciales en el Instituto Superior”.

Conforme al apartado 5.4 del RAM: “Para unidades curriculares con formato asignatura y modalidad presencialidad plena se deberá cumplimentar un 60% de asistencia según la cantidad de clases establecidas por calendario académico”.

-Aprobación de las instancias de evaluación previstas con calificación mínima de

.4 (cuatro) puntos inclusive en las instancias de recuperación, según a lo establecido por el apartado 8.3 del RAM.

El examen final consistirá en una exposición oral sobre una problemática del bloque A y otra del bloque B y que será oportunamente conversada con el docente en el tramo final de la cursada.

Orientaciones para estudiantes libre

Los alumnos libres deberán preparar la bibliografía de este proyecto y rendir un examen libre cuya aprobación con 4 (cuatro) les permitirá acceder a la instancia oral de defensa del mismo examen para profundizar sobre las cuestiones que la cátedra considere adecuadas. Podrán acercarse al horario de cursada para dialogar con el docente, presenciar las clases que considere necesario y acceder a la plataforma donde se encuentra la bibliografía.