



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



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Puggi, María Florencia

# La formación docente para la inclusión de tecnologías en la educación 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:*

*Puggi, M. F. (2020). La formación docente para la inclusión de tecnologías en la educación 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/20.500.11807/2201>

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

## **La Formación Docente para la Inclusión de Tecnologías en la Educación Superior**

*Trabajo final integrador*

**María Florencia Puggi**

florenciapuggi@gmail.com

### **Resumen**

El presente Trabajo Final Integrador adopta la metodología de Investigación Basada en Diseño (IBD) para proponer el prototipado y desarrollo de un dispositivo virtual de formación docente, dirigido a profesores de la Universidad Nacional del Litoral, con el objetivo de reflexionar y experimentar en torno a las mediaciones tecnológicas para la enseñanza.

**La Formación Docente para la Inclusión de Tecnologías en la Educación  
Superior**

**Prof. Ma. Florencia Puggi**

**Universidad Nacional de Quilmes**

**Especialización en Docencia en Entornos Virtuales**

**Trabajo Final de Integración | Cohorte 2014**

**Esp. Prof. Ma. Alejandra Ambrosino | Directora**

**Dra. Susana López | Co-directora**

## Índice

1. Marco teórico. Desde qué perspectiva pensar la formación docente.....	4
2. Estado del arte. Pistas para trabajar las dimensiones didáctica y tecnológica en los programas de formación docente.....	8
3. Metodología. Un proyecto de intervención pedagógica.....	13
3.1. Metodología de la Investigación Basada en Diseño (IBD).....	13
3.2. Objetivos del trabajo.....	14
4. Contexto de investigación y definición del problema. La formación de docentes de la UNL en el uso de tecnologías para la enseñanza.....	15
4.1. Hacer clic: La alfabetización digital.....	20
4.2. Conocimiento abierto: Otras prácticas de lectura y escritura.....	21
4.3. La muerte del autor: Narrativas en ambientes virtuales.....	23
4.4. La enseñanza y el aprendizaje en escenarios emergentes.....	25
5. Estrategias de resolución. Diseño de un dispositivo de capacitación para docentes.....	28
5.1. Modalidad y objetivos.....	29
5.2. Actividades y recursos bibliográficos.....	31
5.3. Herramientas de comunicación y organización.....	35
5.4. Evaluación.....	36
6. Conclusiones.....	38
7. Bibliografía.....	39

## Índice de imágenes

Figura 1. Proceso de la Investigación Basada en Diseño.....	14
Figura 2. Aula virtual del curso en UNLVirtual en Abierto, plataforma Moodle.....	29
Figura 3. Presentación.....	31
Figura 4. Plan de Trabajo 1.....	32

Figura 5. Plan de Trabajo 2.....	33
Figura 6. Plan de Trabajo 3.....	35

## **1. Marco teórico. Desde qué perspectiva pensar la formación docente.**

La inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza es un tópico abordado cada vez más por la bibliografía que se ocupa de los temas de formación docente. En nuestro país, la implementación de políticas como Conectar Igualdad (2010) o Aprender Conectados (2018) ha puesto a las instituciones educativas, desde el nivel inicial hasta el nivel terciario, en la obligación de establecer relaciones entre tecnologías y educación en tanto los dispositivos tecnológicos han ingresado a las aulas mediante una decisión del Estado. Esto sumado al avance de la Web 2.0, representada casi mayoritariamente por las redes sociales pero también por todo tipo de aplicaciones que sitúan a los usuarios en el lugar de productores de contenidos, ha creado un auge de las publicaciones, jornadas y capacitaciones organizadas en torno a la formación docente para el uso de tecnologías en la enseñanza.

En este contexto, la universidad también fue modificando sus modelos de incorporación de tecnologías en las aulas, pasando por salas de informática a la implementación de entornos virtuales para complementar la modalidad presencial y hasta llegar a consolidar lo que hoy conocemos como los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED). No obstante, estos procesos se han dado mayoritariamente sin promover el diálogo entre las distintas modalidades y dejando el rol de las tecnologías relegado a la comunicación y representación de la información. La comunidad docente universitaria, generalmente menos permeable a las modas educativas y apegada a los modelos de enseñanza y aprendizaje más tradicionales, busca actualmente tender puentes entre sus estudiantes y las disciplinas entendiendo que es necesaria una reconfiguración del pacto pedagógico y que las tecnologías pueden aportar alguna ayuda en términos de facilitar el ingreso y la permanencia de los estudiantes.

Pensar la formación docente para la inclusión de tecnologías en la educación superior se presenta entonces no solo como una problemática a atender sino fundamentalmente como un desafío político y pedagógico que es necesario afrontar en el corto plazo. El abanico de enfoques para orientar la tarea se extiende desde lo que podríamos denominar un uso instrumental o artefactual hacia una visión de comprensión más global de las tecnologías, como fenómeno que atraviesa nuestra configuración de la realidad y de nuestra cultura, incidiendo consecuentemente en las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Los conceptos y nociones teóricas que han servido aquí para el acercamiento a esta problemática y el desarrollo de este proyecto son los que se perfilan a continuación y se integran a partir de una visión de corte ecosistémico sobre el campo de la Tecnología Educativa, según lo propone Lion (2015), pensando la educación y las tecnologías en articulación con las producciones y los fenómenos de la cultura, atravesada por nuevos lenguajes y medios que inciden en la construcción de subjetividades, saberes y conocimientos.

Surgida a mediados del siglo XX, la Tecnología Educativa se concentraba inicialmente en el uso de los medios tecnológicos para la enseñanza, en clara alusión a una concepción instrumental de la tecnología. Luego avanzó hacia preocupaciones del orden de lo relacional, es decir, qué le sucede a quien aprende cuando lo hace a través de un dispositivo tecnológico. El enfoque ecosistémico, surgido de la revisión crítica del campo, lo pone en diálogo con aportes no solo de la didáctica sino también de la sociología, la antropología, la psicología, la comunicación y la política (Lion, 2015).

En este contexto, las tecnologías no generan un cambio per se, sino que se incorporan en tramas institucionales, con su cultura organizacional, con actores que cuentan con trayectorias, maneras de pensar y de actuar que exigen que repensemos las prácticas desde una perspectiva situada y contextual. Implican una coyuntura en la que emergen, de las necesidades a las que responden, de cuestiones sociales, económicas, políticas e ideológicas. (Lion, 2015, p.11)

Siguiendo esta línea, retomamos el valor de la categoría configuración didáctica concebida por Litwin (1997) para señalar la forma particular que toman las clases en el nivel universitario. La autora distingue y clasifica algunas formas establecidas en que los profesores diseñan sus propuestas de enseñanza, las cuales comprenden un abanico que va desde clases de corte más tradicional de tipo magistral hasta propuestas más novedosas. Realiza el estudio y sistematización de las prácticas de enseñanza en la Universidad Nacional de Buenos Aires con el objetivo de echar luz sobre los métodos de los profesores, buscando comprender en sus clases los sentidos asignados a la disciplina, los contenidos, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje.

Estas configuraciones, entendidas en términos de narrativas que estructuran las clases y por ende el desarrollo del curriculum, se ven actualmente afectadas por las tramas discursivas que ingresan al ámbito académico de la mano de las tecnologías. Litwin (1997) advertía:

La velocidad de los procesos de innovación generó en el campo de los medios electrónicos y audiovisuales variedad y ampliación de las experiencias de aprendizaje como no se había suscitado en épocas anteriores. La tecnología se convirtió en un saber no subsidiario y tan esencial como el conocimiento del inglés para la comunicación científica. (p.28)

Si entendemos que parte de la problemática que ocupa a este trabajo es la gestión de un cambio profundo en el saber hacer con tecnología de los profesores universitarios, es necesario retomar el concepto de innovación educativa en los términos en que la define Carbonell (2001), no sólo como la incorporación de un elemento nuevo en el escenario educativo sino como la modificación de los roles, vínculos y supuestos tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, se incorpora la noción de inclusión genuina que acuña Maggio (2012) para referirse al uso de tecnologías para la enseñanza, ya que supone no sólo la utilización de la herramienta sino también la capacidad del docente de dotar a ese uso de un significado disciplinar, didáctico y pedagógico concreto.

En este punto será necesario recurrir a las nuevas alfabetizaciones de las que habla Barbero (2003) para referirse a las competencias y habilidades que demanda el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje y que todo docente debería perfeccionar para desempeñarse en un contexto siempre cambiante, que Alliaud (2017) propone como condición sine qua non del escenario de la práctica profesional, postulando que la formación docente debiera contemplar instancias explícitas de diseño y práctica constantes, que permitan consolidar la experticia en su oficio, entendido como un trabajo artesanal, de reinención y adaptación constante al medio.

Hoy, dada la transmutación que han atravesado las instituciones y las formas de transmisión cultural entre las generaciones, enseñar es menos que nunca “aplicar” o “bajar” lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión en la imprevisibilidad, es poder pensar y decir en contextos de cambio. En



estos escenarios complejos e inciertos los saberes y el instrumental de los que disponemos constituyen una referencia, pero siempre estarán sujetos a ser revisados, re-creados, en función de lo que no sabíamos que iba a ocurrir y efectivamente ocurre. (Alliaud, 2017, p.73)

El concepto de narrativas transmedia de Jenkins (2006) que recupera Scolari (2013), supone un paradigma en el cual enmarcar el ejercicio de la práctica docente actual, que necesariamente deberá ser retomado en cualquier estrategia de formación en el uso de TIC dirigida a los profesores. Estas narrativas suponen la creación y circulación de relatos complementarios en distintos formatos, lenguajes, medios y plataformas de la conectividad, de manera que modifican los modelos tradicionales de comunicación y también de la enseñanza, en tanto los profesores construyen narrativas para dar forma a sus propuestas y pueden integrar mediaciones tecnológicas y trayectos de virtualidad que no pueden mantenerse ajenos a la impronta de los nuevos medios. Tanto como forma y como contenido de una propuesta de formación, las narrativas transmedia se constituyen así en una lógica de trabajo, circulación de la información y construcción del conocimiento que abona también la idea de conformación de comunidades de práctica tal como las concibe Wenger (2001), integradas por sujetos que comparten un objetivo común y trabajan colaborativamente para su consecución, ya sea para la formación continua o pudiendo ampliar su meta a la creación de comunidades de aprendizaje.

El contexto en que se insertan nuestras prácticas docentes vuelve necesario entonces reflexionar sobre nuestra formación docente en términos de su adecuación a un campo profesional diverso y en constante actualización, donde la comunicación, el aprendizaje y la enseñanza, entre otras tareas que hacen a la educación, pueden estar mediadas por tecnologías que nos exigen no sólo nuevas habilidades sino, especialmente, buenas prácticas.

## **2. Estado del arte. Pistas para trabajar las dimensiones didáctica y tecnológica en los programas de formación docente.**

Diversos estudios e investigaciones en torno a temas de educación y tecnologías señalan que el trabajo de los docentes y también de los alumnos se ha visto modificado, en mayor o menor medida, por los cambios en la producción y circulación de la información y el conocimiento científico que se han provocado como consecuencia de la llamada revolución tecnológica. En este sentido, es cada vez más necesario desarrollar nuevas competencias que nos permitan explotar al máximo nuestras habilidades para enseñar y aprender, independientemente de la modalidad en que desarrollemos nuestro rol de docente o alumno.

Como dice Vera Rexach (2017), todos parecen estar de acuerdo en que los docentes deben formarse para poder incorporar las tecnologías digitales para mejorar sus prácticas de enseñanza, pero aún no se ha encontrado el “método” infalible para hacerlo. Sí se han ensayado algunas variantes que la autora clasifica de la siguiente manera:

- a. Propuestas de formación instrumental, clásicamente, muchas de ellas basadas en el modelo ofimático.
- b. Propuestas de uso de herramientas TIC para complementar o enriquecer las áreas de enseñanza.
- c. Ofertas de formación en habilidades blandas, hibridaciones, nuevas competencias (mucho más recientes y mucho menos frecuentes).

(Rexach, 2017, p.158)

Así se abre una variedad de posibilidades que van desde el primer modelo, que se corresponde a un primer acercamiento de índole artefactual a las tecnologías, hasta llegar a la tercera categoría, que estaría relacionada con una mirada más amplia sobre el contexto tecnológico, entendiendo las TIC como parte de la vida cotidiana y de un escenario cultural cuyas prácticas atraviesan el ámbito educativo.

Se incluye dentro del tercer grupo a las ofertas de capacitación virtual en tanto “es interesante observar que algo de lo que sucede en los entornos virtuales excede a la propia capacitación y brinda a los participantes la oportunidad de ejercitarse -a sabiendas o no, a gusto con ello o no- en el uso de los dispositivos, los procedimientos y las metáforas de la tecnología” (Rexach, 2017, p.163). La autora aclara que si bien un profesor no se vuelve competente en el uso de tecnologías para la enseñanza por la exposición a un aula virtual, si

cuenta con un buen acompañamiento tutorial, puede dar los primeros “pataleos digitales” susceptibles de transformarse con el tiempo en habilidades para la docencia.

Rexach (2017) propone algunas pautas para pensar proyectos de formación docente: planificar procesos que se desarrollen y evalúen a lo largo del tiempo; recuperar y resignificar las prácticas docentes previas, incluso predigitales; y dar lugar a la pedagogía para llegar a un público más amplio (p.173).

Florio et al. (2016) también reconocen la necesidad de pensar la formación docente en tecnologías en términos de un proceso sistemático y así lo plasman en el relato de la experiencia del Programa Virtual de Formación Docente llevado adelante por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en la línea desarrollada desde el 2012.

Pensar en los procesos de innovación educativa mediados por la tecnología en la universidad, sitúa en el centro de las políticas a los procesos de formación docente, en tanto son los profesores quienes pueden habilitar la inclusión genuina de las TIC en cada campo para promover la formación disciplinada, el desarrollo del pensamiento complejo y la intervención en contextos de desarrollo y cambio. Sin embargo, los procesos de innovación requieren pensarse como parte de un cambio sistémico y planificado que permita a los docentes ampliar los escenarios de la práctica y vincularse con las tecnologías como productores de proyectos y experiencias que hagan posible, al mismo tiempo, reflexionar acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y cómo podrían repensar las prácticas, a fin de enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. (Florio et al., 2016, p.245)

Los supuestos que guían el Programa son la actualización de la propuesta en materia de contenidos y experiencias brindadas a los docentes, el análisis de buenos casos de enseñanza mediada, la promoción de aprendizajes colaborativos e instancias de co producción, y la inclusión de la tecnología en las prácticas de enseñanza con sentidos que vayan más allá de lo instrumental.

En un trabajo anterior (Nicolini y Puggi, 2016) recuperábamos la experiencia de trabajo con los profesores de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL en términos de reponer las categorías que nos habían ayudado a pensar la capacitación docente y el diseño de cursos virtuales de posgrado. Allí también el concepto de configuraciones didácticas (Litwin, 1997) sirvió para organizar la manera de entender la construcción de las clases presenciales y

cómo podían pensarse nuevas tramas para el trabajo en la virtualidad junto a un grupo de profesores acostumbrados a prácticas tradicionales representadas por las clases magistrales y las actividades de evaluación tendientes a comprobar la adquisición de la información. La oralidad era la marca predominante en las prácticas de enseñanza y el docente, el centro de la clase.

Se trabajó entonces en la elaboración de narrativas que pusieran en diálogo el lenguaje audiovisual y el escrito a partir de tres tipos de relatos: el de organización de la cursada, el disciplinar y el pedagógico, centrado en el recorrido que el docente propone a los estudiantes. Citábamos a López (2014) cuando decía que “entender la narrativa como estrategia de enseñanza implica reconocer que la comprensión por parte de los estudiantes se favorece, no explicando los contenidos desde la lógica de las disciplinas, sino a través de generar explicaciones genuinas en las clases, basadas en relatos narrativos construidos por el docente”. Así, se concibió la producción de videos para incorporar a las propuestas de posgrado virtuales, entendiendo que era necesario planificar acciones que permitieran a los profesores potenciar sus estrategias de comunicación con los estudiantes e incursionar en prácticas más acordes al medio virtual.

La inclusión de diferentes tipos de lenguajes en el diseño de la propuesta de enseñanza virtual no solo tiene que ver con el supuesto de brindar al estudiante distintas puertas de entrada al conocimiento sino también fundamentalmente, con el reconocimiento de las potencialidades que cada medio puede brindar al tratamiento de los contenidos, rompiendo con la tradicional estructura lineal de las narrativas de la modalidad presencial, de modo que el resultado final sea un abordaje integral del programa. (Nicolini y Puggi, 2015, p.299)

En un trabajo posterior a aquel (Puggi, 2016) recuperamos la experiencia transitada en la UNL en cuanto a la formación y capacitación docente en el uso de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje y abordamos las modificaciones que se deberían pensar para atender a los nuevos roles asignados a la práctica docente en el ámbito universitario. Allí decíamos:

Según Castells (2001), aquello “que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación

acumulativo entre la innovación y sus usos. (...) Las nuevas tecnologías de la información no son solo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. Los usuarios y los creadores pueden convertirse en los mismos”. Así entendidas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suscitan cambios no solo en las estrategias que nos damos para acceder al conocimiento sino también para reproducir, producir y comunicar conocimientos. De esta manera, se aceleran modificaciones tanto culturales como cognitivas en el medio social y es en este escenario que encontramos inmersas a las instituciones educativas, entre ellas la universidad, y especialmente las facultades de formación docente, que ven interpeladas sus fibras más íntimas con respecto a los supuestos didácticos y disciplinares que rigen la enseñanza. (Puggi, 2016, p.334)

Destacamos en ese momento la necesidad de concebir las capacitaciones con una mirada más amplia y superadora de la alfabetización digital, diseñando propuestas que sirvieran a una formación sistemática e integral en la que se aborden cuestiones de corte pedagógico, comunicacional y disciplinar acordes a los nuevos contextos de enseñanza en el nivel superior.

En ese momento, recuperamos los aportes de González Gartland (2013) en los que se apoyó nuestro trabajo, especialmente cuando la autora sostiene: “creemos que la formación de los profesores en tecnologías digitales requiere y exige la definición de estrategias docentes diferentes y de modelos pedagógicos acordes a los nuevos escenarios y formas de educar” (p.85).

La misma autora destaca la importancia de pensar la formación docente en términos de un proceso en el marco del cual se desarrollen habilidades, experiencias que ponga al docente en contacto con situaciones comunes a la práctica y espacios de encuentro con otras posibilidades de ejercicio de la docencia. Una propuesta de formación en relación con las tecnologías debería también instalar la idea de que las mismas ya son parte de nuestras vidas y que no pueden quedar relegadas por fuera de las instituciones educativas.

Asimismo, en un intento por sistematizar los roles que aparecen asociados a la docencia en este nuevo ecosistema tecnológico, González Garland describe algunos de ellos: consultores de información, colaboradores en grupo, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales y supervisores académicos (p.89). Este listado, que podría ampliarse, contribuye a cimentar la idea de que el docente hace más que transmitir contenidos a través de la aplicación de algún

modelo didáctico y de que su rol se complejiza todavía más con la inclusión de tecnologías en el escenario educativo.

La creciente demanda de formación y capacitación continua en temas de educación y tecnologías evidencia un emergente capaz de movilizar a la comunidad universitaria y ya no solo a quienes se encuentran trabajando en la modalidad virtual, un emergente al que hay que atender.

Las propuestas educativas que incorporan esta dimensión de inclusión de tecnologías digitales son cada vez más amplias, diversificadas y heterogéneas. Tanto es así que se desdibuja la tradicional diferenciación entre educación presencial y educación a distancia. Esta característica hace replantear muchos de los procesos académicos que se están dando en la educación superior. (Ambrosino, 2017, p.14)

No existe una didáctica de las tecnologías en la que se pueda formar a los profesores, por lo cual habrá que trabajar en la definición de los objetivos de las prácticas de enseñanza en las que se insertan las diferentes tramas tecnológicas. Sólo una práctica docente situada en su contexto, que parte del análisis de los contenidos y de la consideración del destinatario al que está dirigida la enseñanza, puede aprovechar las potencialidades que brindan los recursos tecnológicos en tanto medios para promover el aprendizaje.

Ahora bien, que podamos encontrar relatos de experiencias sobre usos de las tecnologías para la educación no significa en todos los casos que se haya logrado una real integración de las mismas en los proyectos curriculares. Para ello, hay que trabajar desde la misma formación docente y luego en la actualización y capacitación permanente del profesorado, ya que a la didáctica específica de cada disciplina se debe sumar una instancia de reflexión sobre los medios tecnológicos y los materiales didácticos que podemos utilizar para enseñar y aprender. El docente debe estar preparado para evaluar qué recursos utilizar en el aula, sin perder de vista cuál es el objeto de enseñanza y quién es el destinatario de su tarea. El diseño pedagógico-didáctico debe anteponerse a cualquier tipo de imposición tecnológica.

### **3. Metodología. Un proyecto de intervención pedagógica.**

Este trabajo, que integra los contenidos de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, consiste en un proyecto de intervención pedagógica orientado a la formación de docentes de la Universidad Nacional del Litoral para la apropiación e inclusión de mediaciones tecnológicas en sus prácticas de enseñanza. En este sentido, se analizaron el contexto y las acciones para la formación docente de los profesores de la Universidad Nacional del Litoral en el campo de la Tecnología Educativa con la intención de identificar sus características y proponer una estrategia que contribuya a la mejora de las iniciativas institucionales.

#### **3.1. Metodología de Investigación Basada en Diseño (IBD)**

Al definir como objeto de este trabajo el diseño de un escenario de aprendizaje para la formación de docentes en el contexto universitario en el cual nos desempeñamos profesionalmente, la Investigación Basada en Diseño (IBD) se vuelve la metodología más acertada para llevar adelante el proyecto. Entendiendo sus fases según las desarrollan de Benito y Salinas (2016), podemos identificar los siguientes momentos:

- Análisis de la situación. Definición del problema.
- Desarrollo de soluciones de acuerdo a una fundamentación teórica.
- Implementación.
- Validación.
- Producción de documentación y principios de diseño.

Las instancias de este proceso no sólo se desarrollan de manera consecutiva y se acaban, sino que suponen un entramado de ciclos continuos que se repiten retroalimentando el diseño de soluciones para el problema identificado de manera que se logran nuevas mejoras para el producto diseñado y también se produce documentación de la experiencia que se traduce en conocimiento para contribuir a nuevos procesos de diseño.

En este contexto, se entiende al producto en sentido amplio, no sólo como objetos concretos sino también como estrategias que pueden concretarse a través de procesos,

acciones, políticas, programas, modelos, etc. (Benito y Salinas, 2016, p.52). Asimismo, al diseño se lo concibe como la transformación desde una situación problemática en una más deseable (Jarvinen, 2001 en de Benito y Salinas, 2016, p.45).

Este tipo de investigación tiene por objetivo, al igual que este trabajo, lograr la innovación educativa a través de la introducción de un elemento nuevo para modificar una situación entendida como problemática.

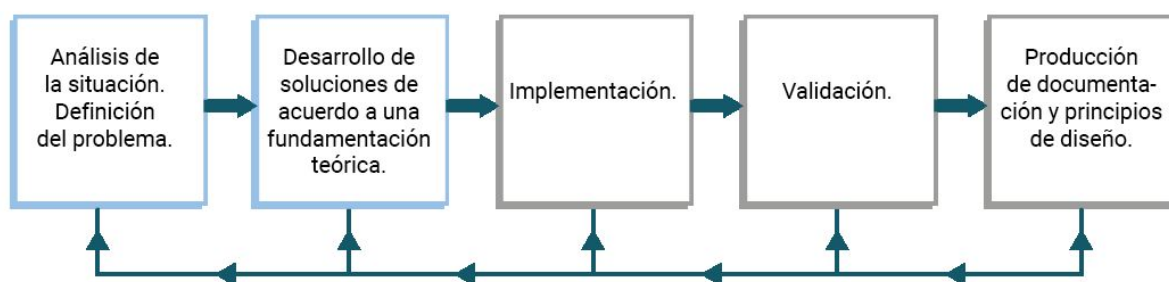


Figura 1. Proceso de la Investigación Basada en Diseño. Adaptado de Salinas y de Benito, 2016.

Las instancias de implementación, validación y documentación no quedan comprendidas dentro de este trabajo en virtud de la extensión que requeriría una tarea a tal escala, pero se intentó incorporar información relevada de fuentes documentales y registros de relatos de docentes y del mismo equipo de trabajo del CEMED, que sirvieron como insumo para la delimitación del problema y el diseño del proyecto.

### 3.2. Objetivos del trabajo

- Sistematizar los aportes de los distintos seminarios de la Especialización para integrarlos en un proyecto de intervención pedagógica destinado a la formación de docentes universitarios.
- Diseñar un escenario de aprendizaje virtual sobre la enseñanza en ambientes virtuales para contribuir a la capacitación de los docentes universitarios.
- Construir conocimiento que enriquezca las prácticas de enseñanza y aprendizaje universitarias mediadas por tecnologías.



#### **4. Contexto de investigación y definición del problema. La formación de docentes de la UNL en el uso de tecnologías**

El actual escenario en que se desarrolla la Educación Superior da cuenta de fenómenos sociales y culturales a los que debe atender en tanto las Universidades son instituciones autónomas, pero no por ello desvinculadas de la comunidad en que se insertan.

La descentralización del saberes (Barbero, 2003) y la consiguiente ubicuidad de los aprendizajes (Burbules, 2012), la convergencia de medios y lenguajes (Jenkins, 2006), entre otros fenómenos que ha propiciado y acelerado el avance tecnológico, nos indican que los procesos de enseñanza y aprendizaje están cambiando al ritmo de los consumos culturales de los sujetos, los cuales se encuentran íntimamente atravesados por las tecnologías. Todo pareciera señalar que si las instituciones universitarias no quieren quedar relegadas a una era predigital deberían incorporar a su hacer cotidiano la reflexión sobre los beneficios y los desafíos que suponen las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje en el Nivel Superior.

Desentenderse de estas realidades sería desaprovechar la oportunidad de formar ciudadanos libres, autónomos y abiertos al futuro. Nuestros estudiantes viven en Internet o, al menos, rodeados de artefactos y artilugios digitales. Gran parte de ellos se engancharon a la red, en ocasiones en contra de las sugerencias que desde sus centros educativos se les marcaban o, en todo caso, en contra de las prácticas de esos centros. Si además de la convivencia tradicional, la de las relaciones presenciales, nuestros alumnos viven en los ambientes y redes virtuales, ¿no sería bueno que desde la educación atendiéramos los dos ambientes de habitabilidad real de estos estudiantes y no solo uno de ellos? La educación digital, propia de la sociedad en que ha de desarrollarse ha de generar un aprendizaje soportado en gran medida en estrategias digitales (McKnight, O'Malley, Ruxic, Horsley, Franey y Bassett, 2016). (García Aretio, 2019)

En el contexto de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en cuanto a las políticas de incorporación de tecnologías para la enseñanza, se debe mencionar que la Universidad cuenta con un Entorno Virtual para el apoyo a la modalidad presencial y que también sostiene un

Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) que data de finales de la década de los '90 y que ha aprobado el proceso de validación realizado recientemente por la CONEAU<sup>1</sup>.

La oferta de las distintas Unidades Académicas en la modalidad a distancia se centraliza a través del sistema UNLVirtual e incluye Cursos de Formación Profesional (CFP), Ciclos de Licenciatura, Tecnicaturas, el Ciclo Inicial de Carreras, Cursos de Actualización y Posgrado, y Especializaciones<sup>2</sup>. Asimismo, dicha plataforma convoca otras propuestas como Cursos de Extensión, Idiomas para la Comunidad y demás proyectos que se vuelcan a la virtualidad, ya sea de manera total o parcial, como apoyatura a las instancias presenciales o con fines específicos, como la internacionalización curricular.

El continuo crecimiento de la modalidad virtual a través de los años y también el interés de la comunidad universitaria por incorporar tecnologías para llevar adelante sus funciones sustantivas, en coincidencia con un escenario que ha generado grandes transformaciones en el plano cultural, han dejado en evidencia la necesidad de contar con actores formados y capacitados en el uso de las tecnologías digitales.

En los últimos años, la tendencia a la completa virtualización de las propuestas formativas, así como la digitalización de la totalidad de los recursos didácticos que anteriormente se distribuían en formato analógico (DVD, CD, cuadernillo) supuso una mayor especialización del actor docente en tanto su formación para la enseñanza en ambientes virtuales incorporaba recorridos de trabajo diferenciados de la presencialidad. De esta manera, al ir aumentando la oferta educativa a distancia y el interés de las Unidades Académicas por incorporar prácticas de gestión, comunicación y enseñanza en ambientes virtuales, las estrategias de capacitación y acompañamiento de los proyectos debían necesariamente tomar distintas formas y ampliar los escenarios de intercambio con los docentes. (Ambrosino, Nicolini y Puggi, 2019, p.224)

Luego de veinte años de trayectoria en el trabajo de UNLVirtual, quizá el dotar de sentido educativo a estas y otras prácticas con tecnología sea uno de los mayores desafíos que atraviesa la UNL, en tanto aún resta saldar una deuda en torno a la formación del cuerpo

---

<sup>1</sup> RESFC-2019-41-APN-CONEAU#MECCYT. N° EX-2018-16310153-APN-DEI#CONEAU: SIED, Universidad Nacional del Litoral. Resolución considerada por la CONEAU el día 25 de marzo de 2019 durante su Sesión N°500, según consta en el Acta N°500.

<sup>2</sup> Se puede consultar la oferta en el portal <http://www.unlvirtual.edu.ar/> (sección Carreras y Cursos).

docente en el uso de tecnologías para la enseñanza. Tal como se menciona en el Proyecto y Acción “Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas” (UNL, 2016), son varias las dimensiones académicas a las cuales se debe atender a través de estrategias y políticas institucionales específicas. De esta manera, se proyectan las siguientes acciones:

- Promover estrategias de seguimiento, evaluación y consolidación de aspectos organizacionales, estructurales, funcionales y curriculares de UNLVirtual.
- Generar las condiciones para la conformación de una comunidad de práctica y conocimiento relacionada con la educación virtual, como política académica con tecnologías.
- Desarrollar entornos, ambientes y producciones, en línea con tendencias comunicacionales-tecnológicas, con el objeto de constituir innovaciones académico-pedagógicas para la educación virtual.

Tradicionalmente se pensó en tres figuras diferentes para dar forma a la educación a distancia: el profesor universitario como contenidista de la propuesta educativa; el tutor virtual como nexo entre el alumno y los contenidos; y el operador de la plataforma, encargado de revisar y publicar los contenidos en el aula virtual. Hoy interpretamos que esa división se ha tornado obsoleta, en tanto el verdadero trabajo interdisciplinar para el diseño de trayectos formativos virtuales implica el intercambio constante entre especialistas en la disciplina, en el uso de ambientes virtuales y en el diseño de recursos digitales. Además, la figura del tutor virtual enmarca acciones didáctico-pedagógicas que implican su involucramiento en la etapa de diseño y evaluación de la propuesta.

Asimismo, sostenemos la importancia del trabajo con los docentes antes, durante y después de la implementación de una propuesta académica, y también subrayamos la importancia de la transversalidad de estas instancias de capacitación docente, proponiendo el entrecruzamiento entre los saberes disciplinares, didácticos y tecnológicos.

Creemos que se debe formar a los docentes en el ejercicio de roles que ya existían en la docencia pero que aparecen reconfigurados por las TIC, como ser el rol de facilitador del aprendizaje, la supervisión académica, la colaboración en grupo, la

consulta de información y el desarrollo de propuestas y recursos educativos.

(Ambrosino, Nicolini y Puggi, 2019, p.228)

En sintonía con el cambio de paradigma cultural, la Tecnología Educativa se posiciona en los últimos años como un área de interés para la capacitación y la formación del cuerpo docente de la UNL. En otras universidades del país son múltiples las ofertas de capacitación y posgrado que, utilizando distintos formatos y modalidades, abordan la problemática de las tecnologías en la educación a través de enfoques que van desde una visión netamente instrumental hasta perspectivas más amplias que podríamos denominar ecosistémicas. En cuanto a la formación del profesorado que egresa de la UNL, el campo de la Tecnología Educativa cuenta con una materia homónima de cursado optativo para los estudiantes de los distintos profesorados que integran la oferta educativa de grado y con un seminario de “Educación y Tecnologías” de cursado obligatorio en la modalidad presencial y a distancia en el marco de los ciclos de licenciatura dirigidos a egresados de institutos de profesorados de Nivel Terciario. Por el contrario, ninguna de las carreras de posgrado orientadas a la formación docente de los profesores universitarios ofrece un espacio específico de trabajo sobre educación y tecnologías como parte del programa de estudios.<sup>3</sup>

No obstante, la UNL otorga a la integración curricular de las tecnologías una mención especial en el Proyecto de Desarrollo Institucional 2010-2019. El espacio de formación y capacitación para docentes en el uso y apropiación de las tecnologías para el desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión es aún incipiente y se concentra mayoritariamente en el ámbito del Programa de Educación y Tecnologías. De esta manera, se llega mayoritariamente al cuerpo docente que trabaja en la modalidad virtual, pero también se han proyectado y realizado acciones de alcance más amplio, como la iniciativa “Educación Superior y Tecnologías: Puertas de Acceso a la Virtualidad” que, surgida en el marco del Programa de Formación Docente de la Secretaría Académica de la UNL -actualmente Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico-, pautó en 2017 el desarrollo de tres cursos que abordaban la virtualidad como parte de la agenda de la Educación Superior: “Propuestas didácticas en ambientes virtuales educativos: enseñanza y posibilidades Moodle 3.1”; “Recursos y estrategias para la gestión de la comunicación en comunidades de práctica

---

<sup>3</sup> La Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL cuenta al momento con siete carreras de profesorado, cuatro ciclos de licenciatura (dos de ellos en la modalidad virtual) y ocho ofertas de posgrado vinculadas directamente con la enseñanza, incluyendo una Maestría en Docencia Universitaria. Ver: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/ensenanza.php>

virtuales”; y “Estrategias para la Tutoría Docente en Ambientes Virtuales”. Como parte de este mismo Programa de Formación se han implementado también en 2019 una serie de microtalleres virtuales bajo el título “Prácticas digitales para la educación superior” y el seminario “Docencia y tecnologías emergentes: perspectivas y prácticas en escenarios universitarios transmediales”, conformado por tres encuentros presenciales con docentes invitadas de la Universidad Nacional de Buenos Aires y que integra la segunda edición de “Puertas de Acceso a la Virtualidad”. Esta vez, los talleres virtuales que se ofrecieron son: “La enseñanza mediada por tecnologías digitales: huellas y desafíos para la educación superior” (cuyo diseño se constituye en objeto de este trabajo), “Comunidades de prácticas y cultura digital: Estrategias para la gestión del conocimiento en la universidad” y “Aprendizaje en red: interacción y colaboración en ambientes virtuales”.

Un primer acercamiento a los perfiles de los inscriptos a las capacitaciones brindadas en 2017, arrojan datos certeros sobre la diversidad en la formación docente de los profesores, incluso al interior de una misma Unidad Académica. En su mayoría provienen de carreras no vinculadas con la docencia y varios han completado su formación con la oferta de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria antes mencionada. Incluso quienes se desempeñan en la modalidad a distancia no necesariamente han recibido formación al respecto, ya que no se les exige acreditar competencias específicas para incorporarse a la modalidad virtual. Por esto es que las instancias de capacitación antes mencionadas han combinado dos enfoques: la alfabetización digital y la reflexión didáctico-pedagógica sobre las mediaciones tecnológicas, entendiendo que ambas son necesarias para tomar decisiones a la hora de diseñar experiencias de aprendizaje en ambientes virtuales.

Dado que las tecnologías, en general, y la modalidad a distancia, en particular, se han transformado en los últimos años en un elemento desafiante para el ejercicio de la docencia, modificando y expandiendo el campo de acción de los profesores universitarios, se vuelve necesario reflexionar sobre la formación en términos de su adecuación a un escenario profesional diverso y en constante renovación, donde la comunicación, el aprendizaje y la enseñanza están mediados por herramientas que demandan no sólo nuevas alfabetizaciones sino, especialmente, buenas prácticas docentes (Puggi, 2016).

Si las tecnologías se insertan en las tramas institucionales (Lion, 2015), el contexto descrito pone de manifiesto que es necesario consolidar las iniciativas de formación continua,

que permitan a los docentes de la UNL abordar la articulación entre educación y tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje desde una mirada integral del proceso educativo, que les permita innovar y construir buenas prácticas en el nivel superior.

#### **4.1. Hacer clic: La alfabetización digital**

Durante muchos años, la oferta de capacitación docente se orientó al uso de las denominadas Plataformas E-Learning para la enseñanza. De este modo, en la UNL se brindaron cursos de uso de Moodle pensando que el correcto manejo de la herramienta tecnológica acabaría por decantar en una mejora de las prácticas de enseñanza en las aulas virtuales. La pregunta por cómo usar el aula virtual se respondía con un curso de manejo básico de Moodle.

Esta tendencia quizá contribuyó a posicionar a la tecnología como un obstáculo entre el docente y el alumno, planteando una dificultad en el uso que devino en la consolidación de prácticas de enseñanza tradicionales “traducidas” al entorno virtual. Es decir: el reemplazo de las clases magistrales por videos de larga duración con el desarrollo de los temas nodales de una materia; las explicaciones o los resúmenes de clases presenciales plasmadas en interminables presentaciones de Powerpoint; la acumulación de textos en formato digital para la conformación de repositorios extensos; la evaluación individual de los aprendizajes a través de trabajos monográficos; la comunicación orientada al contacto profesor-alumno a través del correo electrónico. Durante muchos años se pretendió que lo virtual, su naturaleza específica, no tenía ningún impacto sobre las prácticas académicas, ni a distancia ni mucho menos presenciales.

¿De qué sirve tener un docente especialista en el uso instrumental de la tecnología (cualquiera sea la forma que tenga) si no es capaz de apropiársela para dar entidad a una propuesta de enseñanza innovadora, centrada en el estudiante y capaz de reformularse para la mejora de los aprendizajes? Este tipo de preguntas que fueron surgiendo al interior del equipo del Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED) de la UNL sirvieron para cambiar el objeto de las capacitaciones, orientándolas ya no al manejo de herramientas sino al diseño de experiencias, porque los profesores que estarán en condiciones de innovar no serán

necesariamente quienes sepan manejar a la perfección cada herramienta disponible en línea sino aquellos que sean capaces de imaginarse otros usos posibles para esas tecnologías, eso que Cobo (2016) definió como “la desobediencia tecnológica”.

Aún así, cuando hablamos de multialfabetismos, remitimos a la alfabetización digital como condición básica para entender el escenario de nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje. Pero dicha alfabetización no pasa por el manejo de todas las aplicaciones disponibles, que de hecho se modificarán y tornarán obsoletas conforme pase el tiempo, sino que se trata de entender las reglas de juego del nuevo ecosistema tecnológico: el big data, los contenidos on demand, el aprendizaje móvil, el transmedia, la colaboración en red y todo aquel fenómeno tecnológico-cultural susceptible de modificar nuestras antiguas reglas para la enseñanza y el aprendizaje.

#### **4.2. Conocimiento abierto: Otras prácticas de lectura y escritura.**

Los testimonios del equipo interdisciplinar del Área de Proyectos Pedagógicos Virtuales del CEMED permiten relevar que los profesores se acercan a trabajar en recursos digitales para incorporar a sus cursos y preguntan: "¿Este texto puede tener registro ISBN?" o "¿Este video lo puede ver cualquier persona?"

“Publicar o perecer” es un lema que se refiere a un rasgo de la cultura académica universitaria, puntualmente al desarrollo de la carrera docente universitaria. Sin embargo, como señalan Rivera-Vargas y Cobo Romaní (2019): “La conectividad en aumento y la interdependencia entre las sociedades del siglo XXI ha redefinido la manera en que se produce, distribuye y consume conocimiento” (p.26). Entonces ¿cómo conciliar la tradicional práctica de publicación de artículos, libros e investigaciones en medios de acceso más o menos restringido y bajo normas de propiedad intelectual con la nueva cultura de los Recursos Educativos Abiertos (REA) y de las licencias Creative Commons (CC)?

La masificación de los espacios digitales ofrece en manera creciente oportunidades para aprender, desarrollar habilidades o para acceder al conocimiento relevante independientemente de si el emisor tiene las credenciales académicas o no.

No se trata de que las universidades hayan perdido relevancia, sin embargo hoy han de compartir el protagonismo que gozaron durante siglos con diferentes actores y entornos, muchos de ellos no académicos. (Rivera-Vargas y Cobo Romani, 2019, p.27)

La originalidad de un contenido y la noción de autor son elementos que se resignifican en el contexto cultural actual, dejando de ser valores en sí mismos. La cultura colaborativa, cuyo ejemplo más concreto quizá sea el que propone Wikipedia, es hoy un paradigma para la producción de contenidos. “Por otra parte, las universidades tienen una enorme responsabilidad a la hora de generar nuevos canales donde poder divulgar el conocimiento. Se trata, esencialmente, de adoptar también nuevos lenguajes” (Rivera-Vargas y Cobo Romani, 2019, p.26).

El medio digital permite expandir el momento de la clase hacia otros posibles recorridos que se pueden transitar en la web. El aula virtual de la materia, el grupo de WhatsApp de estudiantes del curso, Wikipedia, Google, Youtube, entre otros, constituyen espacios que se han ido incorporando a las prácticas académicas y que apoyan el desarrollo de los aprendizajes tejiendo una gran red de hiperlecturas e hiperescrituras en diferentes medios y lenguajes. La amplia disponibilidad de plataformas virtuales diseñadas para diversos fines e interconectadas en red dio paso al fin de los relatos lineales y posibilitó la apertura a múltiples y simultáneas puertas a la información y el conocimiento. No obstante esta realidad, en las instituciones universitarias, las prácticas de enseñanza y especialmente de evaluación permanecen “atadas” a una didáctica de corte tradicional: la preeminencia del lenguaje escrito por sobre otra expresión de los aprendizajes y la acumulación de un saber enciclopédico como comprobación de un aprendizaje exitoso.

Un dato que ilustra claramente el arraigo de la cultura letrada en la formación universitaria en el ámbito de la UNL es que en las encuestas de evaluación de los microtalleres virtuales ofrecidos en el Programa de Formación Docente de la UNL en el primer cuatrimestre de 2019, la opción “Incluir más materiales de estudio” fue la más escogida como elemento para modificar en próximas ediciones. Es decir que, en cursos de cuatro semanas de duración, con una carga de 30 horas totales y orientados a la promoción de habilidades de trabajo con herramientas tecnológicas, los profesores puestos en papel de estudiantes necesitaban más textos para leer. No se trata de una guerra entre libros y pantallas, presencialidad y



virtualidad. La cultura letrada no está en proceso de desaparición sino de hibridación con respecto a la cultura digital y es necesario no perderlo de vista a la hora de configurar las propuestas curriculares.

La convergencia tecnológica define un contexto en el que se destaca el borramiento de límites que configura la hibridación. Las formas y prácticas culturales que antes eran independientes tanto en la producción como en la recepción hoy confluyen en un mismo punto. Sin duda, esto se produce como resultado de los cambios operados en el terreno de la tecnología. El contexto actual no estaría caracterizado entonces por el desplazamiento sino por la convergencia (Buckingham. D- 2008: 110-11). (Lion, Mansur y Lombardo, 2015, p.106)

Es momento de preguntarse cómo comunicamos a los estudiantes el campo disciplinar que compone nuestro objeto de estudio, cómo les enseñamos a desempeñarse dentro del mismo y qué prácticas estamos promoviendo para la construcción de aprendizajes significativos y duraderos.

#### **4.3. La muerte del autor: Narrativas en ambientes virtuales.**

Otras preguntas referidas en los relatos del equipo de trabajo del CEMED son: “¿Para virtualizar un curso de 30 horas, tengo que filmar 30 horas de video?” y también “¿Cómo vamos a evaluar a los alumnos si no podemos verlos?” Y es que cuando se plantea el problema de virtualizar tramos de un trayecto formativo o de diseñar un curso para la modalidad a distancia, una vía para su resolución suele ser apelar a todas las estrategias conocidas que han dado resultados (más o menos afortunados) en la modalidad presencial. Se trata de una suerte de inercia por la cual el docente intenta “traducir” al medio digital lo que tiene otra forma y suele ser irreproducible, como el momento de una clase presencial.

La clase o el examen presencial, como acto de una sola vez es, en esencia, único y todas las lógicas de trabajo vinculadas con una instancia donde profesores y alumnos comparten un mismo espacio y tiempo es, necesariamente irreproducible en el medio virtual. El medio modifica el mensaje, el contenido y la experiencia del estudiante, por lo tanto, pensar en el video de una clase presencial de dos horas publicado en un aula virtual no le deja al alumno verdadera posibilidad de participación en su proceso de aprendizaje, a menos que entendamos

por involucramiento la chance de pulsar los botones para reproducir y/o pausar. ¿Cómo se construye el relato pedagógico docente a través de la mediación tecnológica?

Paradójicamente, si bien los profesores valoran positivamente las instancias presenciales donde se posicionan como artífices de diferentes estrategias didácticas, muchas veces los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje que acompañan la modalidad presencial, blended o virtual, se caracterizan por la ausencia de narrativas que integren la voz del docente en el sentido de circunscribir los recorridos propuestos y las pautas de trabajo solo al texto del programa del curso. Fuera de esa frontera, el aula virtual se transforma en una suerte de repositorio que propone un orden de lectura lineal poco atractivo para ser transitado en la pantalla, con actividades y entregas de trabajo pautadas desde el primer día de cursado, sin dar lugar a la interacción y colaboración para el aprendizaje. En el caso de la educación a distancia, es como si hubiera vuelto a sus comienzos, ya que nada diferencia a estos ambientes virtuales de los antiguos cursos por correspondencia, donde el alumno recibía los materiales de estudio y debía remitir trabajos escritos en determinadas fechas.

Cuando se diseña la propuesta de enseñanza sin considerar lo tecnológico desde una perspectiva más amplia que la instrumental, se limita la toma de decisiones tecnológicas a la selección de los textos de la bibliografía que desarrollan los contenidos teóricos y a la publicación de éstos y del programa, esperando que el aprendizaje acontezca de alguna manera. Se pierde entonces la idea del docente como autor de su propuesta, expresada en una narrativa particular que toma forma a través de diferentes relatos que sirven para dar lugar a los aprendizajes. ¿Qué sucede en las clases presenciales que queda fuera de los ambientes virtuales?

La narrativa entonces constituye una cuestión clave dado que es una de las operaciones fundamentales en la construcción de sentido, le da valor al relato como modo de organizar y comunicar experiencia pedagógica en ambientes transmedia. Pasa a constituir el código de comunicación pedagógica de una comunidad de práctica que busca favorecer espacios para la enseñanza y el aprendizaje. (...) El hacer narrativo, entendido como una práctica de interpretación y producción de sentido transmediática, debería ocupar un lugar destacado en los procesos de configuración didáctica. (Ambrosino, 2017, pp.16-17)

En ausencia de las narrativas, hay que reflexionar sobre cuál es el rol del docente y del estudiante según esta visión, donde podríamos decir que la tecnología "enseña sola" y los alumnos aprenden por exposición a ella, con la lectura de un texto digitalizado o el visionado de un material audiovisual. Esta ausencia del docente en beneficio de la riqueza del material educativo Litwin (2004) la llama "didáctica silenciosa" y la contrapone a la "tecnología silenciada", como la manifestación opuesta en la que se inserta un recurso tecnológico para obligarlo a decir aquello que el profesor quiere. Vale preguntarse entonces sobre cuáles son las dificultades que experimentan los docentes para construir narrativas en contextos educativos que implican mediaciones tecnológicas.

#### **4.4. Diseñar dispositivos: La enseñanza y el aprendizaje en escenarios emergentes.**

Los profesores de la UNL reconocen en sus testimonios que los estudiantes han incorporado a su vida académica prácticas hasta hace pocos años imposibles: la búsqueda de videos en Youtube con explicaciones para comprender los temas que se desarrollaron en la clase presencial; el grupo de WhatsApp o el Google Doc compartido para la realización de un trabajo entre varios estudiantes; la consulta de monografías y tesis producidas en diferentes partes del mundo y publicadas en la web; la creación de grupos de estudiantes en redes sociales; el uso del celular en clase para fotografiar el pizarrón o grabar la exposición de un tema; entre otras. En líneas generales, advierten un fenómeno vinculado a las tecnologías digitales que les demanda más apertura en sus modos de concebir la clase universitaria. En este contexto es necesario preguntarnos cómo aprenden los estudiantes hoy y, específicamente, si las prácticas tradicionales de enseñanza promueven aprendizajes.

Educados y formados también ellos en la cultura letrada academicista, muchos profesores saben enseñar de la misma manera en que a ellos se les ha enseñado. Reproducen las lógicas y los rituales de enseñanza de décadas anteriores, como las clases magistrales y el uso del Powerpoint para apoyar el desarrollo de los temas.

Por esto, resulta prioritario contemplar tanto en la formación inicial como continua, propósitos y estrategias orientadas a la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten en el análisis de prácticas de la enseñanza. Al respecto, es necesario apuntar a un registro que articule la mirada, la escucha, la lectura;

entender cada registro como “una versión” reconociendo los filtros que la subjetividad imprime (...); hacer posible una situación de alerta y vigilancia epistemológica y ética; triangular fuentes diversas; abrir el juego a diversas interpretaciones; realizar ejercicios de reconstrucción desde la memoria de imágenes, episodios, incidentes críticos vinculados a experiencias en situaciones de práctica de la enseñanza recuperadas de distintos momentos de su trayectoria escolar.

Quizás, también cabe decirlo, la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas es condición necesaria pero no suficiente. Se precisa operar cambios en los esquemas de acción, en los *habitus*, para tramitar el pasaje a nuevas maneras de ver y pensar la enseñanza. (Edelstein, 2011, p.192)

La brecha entre docentes y estudiantes no se limita a una cuestión generacional sino que responde, ante todo, a un tema de consumos culturales, dentro de los que se incluyen los tecnológicos. Las preferencias y costumbres de los profesores difieren de las del estudiantado y en esa distancia que se presenta inconmensurable aquellos quedan atrapados en una disyuntiva que no es solo del orden de lo tecnológico sino también didáctico-pedagógica: usar o no usar tecnologías. La decisión no atañe solo a la herramienta sino a las dinámicas de trabajo que supone su inclusión tanto para el profesor como para el alumno. Lo que en realidad se está poniendo en juego es la adecuación de las estrategias de enseñanza para el perfil de estudiante actual.

Las tecnologías, al decir de Serrès (2013), nos ponen frente a estudiantes acostumbrados a asumir roles activos fuera del aula, habituados a decidir y participar en un doble papel de espectadores y productores de contenidos para las redes sociales. Las instituciones educativas, en general, han sido poco permeables a estos cambios de paradigma y ahora ven puestos en crisis los cimientos de la didáctica tradicional.

Si hoy reconocemos que no es suficiente saber usar una tecnología para poder diseñar una propuesta de enseñanza innovadora, entonces podemos distinguir entre usos y apropiaciones de la tecnología para la educación, destacando la importancia de este segundo estadio que se corresponde no solo con el manejo sino también con una reflexión que integra el saber instrumental con las posibles implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores que incluyen el trabajo con tecnologías en el dictado de sus materias o que

trabajan en ambientes virtuales con lógicas narrativas no lineales, de consumo y producción de contenidos más afines a las que conocen sus alumnos, no tienen un talento innato sino que han sabido adaptar la cultura académica al contexto en que viven sus estudiantes, han probado diferentes estrategias y continúan modificando sus propuestas bajo la firme convicción de que no hay aprendizaje pasivo ni procesos de aprendizaje idénticos.

Entendemos que una propuesta de formación docente para el trabajo con tecnologías debe consistir en un dispositivo que propicie y acompañe el diseño de estrategias superadoras, que promuevan el aprendizaje en los estudiantes, y para ello es imprescindible el reconocimiento de los emergentes que caracterizan el escenario en que se inserta la Universidad.

## **5. Estrategias de resolución. Diseño de un dispositivo de capacitación para docentes.**

Habiendo caracterizado el contexto de formación docente en el uso de tecnologías en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral e identificado algunas problemáticas, avanzamos hacia el diseño de un escenario de aprendizaje para los profesores de la UNL en el cual se tomaron tres ejes estratégicos: la alfabetización digital, las prácticas de lectura y escritura, y las narrativas docentes en ambientes virtuales. Todo ello desde una perspectiva teórica superadora de la visión artefactual o instrumental de la tecnología en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, instalando la idea de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación no suponen nuevas metodologías educativas sino que los profesores deben redescubrir y hasta reinventar sus estrategias de enseñanza.

En resumen, proponemos la idea de que no se inventan nuevas metodologías, sino que la utilización de las TIC en educación supone nuevas perspectivas respecto a una enseñanza mejor y apoyada en entornos on-line, cuyas estrategias son estrategias habituales en la enseñanza, pero que ahora son simplemente adaptadas y redescubiertas en su formato on-line. (Salinas, 2011, p.5)

Así, recordemos que este proyecto está enfocado desde una perspectiva ecosistémica, donde el uso de las tecnologías para la educación forma parte de un escenario que abarca pero se expande más allá del contexto educativo institucional. En consecuencia, se procuró problematizar los fundamentos y las decisiones que deben tomarse al configurar experiencias de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías, procurando que se trate de “inclusiones genuinas”, como las define Maggio (2012), es decir que la mediación esté sostenida por un valor disciplinar y pedagógico-didáctico reconocido por el propio docente.

Sostengo que la inclusión genuina da cuenta en el plano de las prácticas del modo en que las nuevas tecnologías se entran en los procesos de construcción de conocimiento, en general, y de modo específico por campo. La práctica que reconoce el lugar de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja en su diseño, es responsabilidad del docente. (Maggio, 2012, p.117).

En consideración del contexto y la trayectoria en acciones de formación relatadas en el apartado anterior, teniendo además en cuenta el estado del arte y el marco teórico definido en este proyecto, arribamos al diseño de un dispositivo de capacitación pensado para

desarrollarse en la modalidad virtual, a través de UNLVirtual en Abierto, una plataforma Moodle que forma parte del Campus Virtual UNL pero que permite el trabajo con trayectos formativos que no son necesariamente de la modalidad a distancia.

El título elegido para el dispositivo fue “La enseñanza mediada por tecnologías digitales: huellas y desafíos para la educación superior” y se pensó como destinatarios del mismo a todos los docentes de la comunidad UNL, ya sea que se desempeñen en carreras de pregrado, grado, posgrado, el nivel secundario o la escuela de idiomas.

La actividad se enmarca en el Programa de Formación Docente de la UNL.

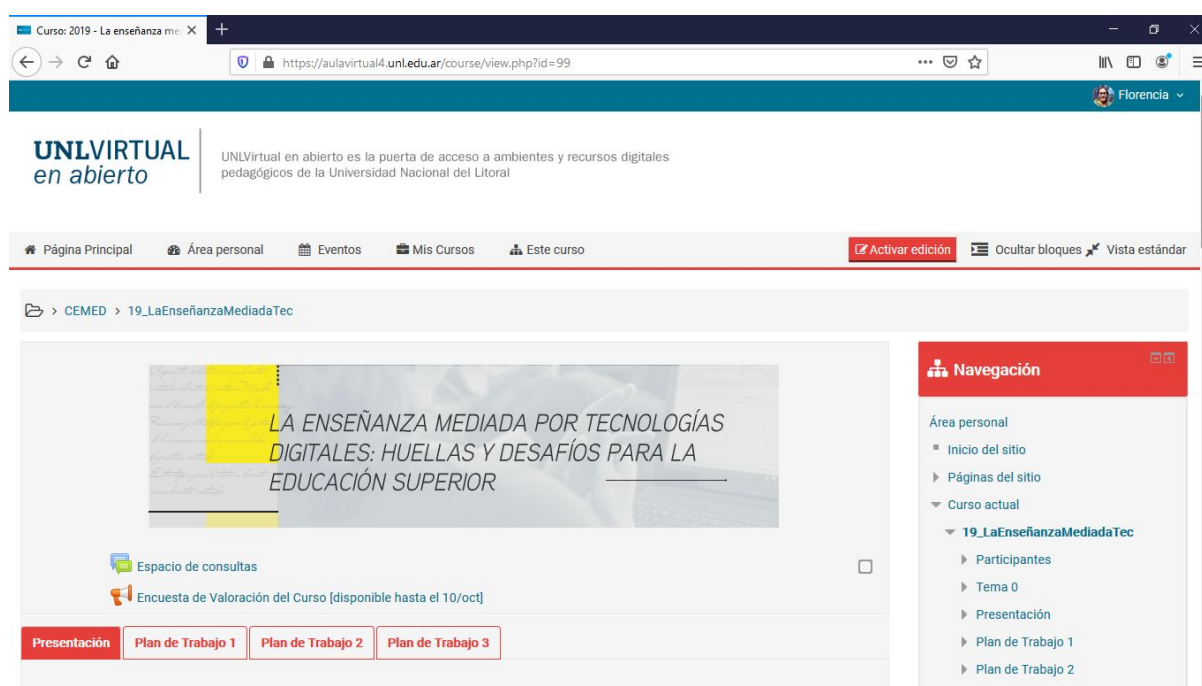


Figura 2. Aula virtual del curso en UNLVirtual en Abierto, plataforma Moodle.

### 5.1. Modalidad y objetivos

La propuesta se estructuró a lo largo de siete semanas de cursado virtual, planificando un encuentro presencial cerca de su finalización, como instancia de resumen y balance de la experiencia.

La elección de la modalidad virtual, se pensó con el objetivo de permitir un mayor alcance a la comunidad universitaria, llegando al cuerpo docente de las Facultades de Esperanza, la sede Rafaela-Sunchales, y los centros universitarios de Gálvez y Reconquista-Avellaneda de

la UNL, poniéndolos en pie de igualdad con sus colegas de Santa Fe a la hora de optar por una capacitación en formato flexible, que contemple sus posibilidades de cursado. Asimismo, consideramos valioso facilitar a los profesores una experiencia de aprendizaje virtual que quizá no hayan experimentado aún o, al menos, no “del otro lado” de la clase. Qué mejor manera de pensar las mediaciones tecnológicas para la enseñanza que inmerso en ellas.

El aula virtual, utilizando el formato pestaña que ofrece Moodle en su versión 3.0, se segmentó en cuatro momentos: Presentación, Plan de Trabajo 1, Plan de Trabajo 2 y Plan de Trabajo 3. Cada una de estas divisiones concentraba un momento específico de trabajo correspondiente a los diferentes contenidos a abordar, a saber:

- Plan de Trabajo 1: Sociedad de la información. Virtualidad vs digitalización. Educación mediada por tecnologías. Nuevos ambientes para la enseñanza y el aprendizaje: hibridaciones pedagógicas. Docencia y Virtualidad: mediaciones con tecnología.
- Plan de Trabajo 2: Remix y curadurías en las propuestas para la enseñanza en las diversas modalidades curriculares. Ambientes virtuales de aprendizaje. Casos para el análisis: entornos abiertos, gamificación, realidad aumentada, realidad virtual, micro-learning, redes sociales, REA.
- Plan de Trabajo 3: Ambiente y recursos didácticos en función de los contenidos por enseñar, las estrategias, el entorno tecnológico y la modalidad pedagógica.

En este sentido, los objetivos definidos fueron:

- Reflexionar sobre la construcción de estrategias didácticas para el ejercicio de la docencia en modalidades interpeladas por la cultura digital.
- Brindar marcos interpretativos para el oficio docente en ambientes mediados por tecnologías de enseñanza y aprendizaje.
- Enmarcar la relación pedagógica docente-alumno en el contexto de las nuevas culturas digitales y su impacto en las formas de comunicación e interacción.

De esta manera, se pensó en una propuesta bastante general, capaz de introducir a los docentes en la reflexión y el trabajo sobre los nuevos escenarios en que tienen lugar nuestras prácticas de enseñanza y que se nos presentan atravesados fuertemente por las lógicas de la cultura digital.



## 5.2. Actividades y recursos bibliográficos

El eje del curso está puesto en la construcción de conocimiento a partir de la reconstrucción y el análisis de los relatos sobre la propia práctica docente. Por tal motivo, el uso de recursos bibliográficos se limitó al mínimo indispensable para abordar los ejes temáticos escogidos, pudiéndose profundizar luego según el requerimiento de cada cursante.

La selección de bibliografía, en formato texto y audiovisual, no pretendió agotar el abordaje de los temas de cada eje sino pautar las condiciones elementales a partir de las cuales abrir el diálogo en torno a las distintas problemáticas abordadas. Muchas nociones se introdujeron no desde la bibliografía sino desde el comentario y la elaboración de la narrativa docente que estructura la propuesta curso, para lo cual se utilizaron recursos de video, texto y audio producidos ad hoc para dar forma a la configuración didáctica del dispositivo.

Así, la Presentación se concibió estructurada a partir de un video de presentación de los docentes responsables y un mensaje de bienvenida por escrito seguido de la explicitación de los objetivos y contenidos del curso. Se indican como actividades iniciales la configuración del perfil del usuario en la plataforma Moodle (publicación de foto y configuración de preferencias de notificación) y un Foro de presentación cuya consigna es identificar una preocupación en torno a la educación y las tecnologías y explicarla acompañando el texto de una imagen que dé cuenta de ella. Así, se comienza a trabajar la puesta en diálogo de diferentes lenguajes para construir un mensaje.

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the browser address bar displays 'https://ulavirtual4.unl.edu.ar/course/view.php?id=99'. The course navigation menu includes 'Presentación', 'Plan de Trabajo 1', 'Plan de Trabajo 2', and 'Plan de Trabajo 3'. The main content area features a video player with the title 'PRESENTACION La Enseñanza Me...' and a duration of 1:24 / 2:40. Below the video, there is a list of objectives and a sidebar with navigation options like 'Plan de Trabajo 1', 'Plan de Trabajo 2', 'Plan de Trabajo 3', 'Correo Interno', and 'Mis cursos'. The sidebar also includes a 'Tweets' section and an 'Administración' section.

Figura 3. Presentación.

El Plan de Trabajo 1, por su parte, se articuló mediante dos breves videos producidos expresamente para introducir las visiones sobre educación superior y cultura digital y la consulta de dos recursos: el video de la conferencia “Futuro busca presente: la educación en la nube”, de Roberto Igarza<sup>4</sup> y el artículo “Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida”, de Lion, Mansur y Lombardo<sup>5</sup>. Asimismo, la actividad de este tramo se diseñó a partir de un Foro de intercambios donde cada participante pudiera recuperar alguna perspectiva para echar luz al análisis de los fenómenos que marcan el ritmo de la tarea docente en el contexto actual. La charla TEDx del músico Kevin Johansen, titulada “La música es el primer idioma” instala la idea de “pulsos” que marcan el ritmo de la actividad creativa.<sup>6</sup>

La dinámica del foro permite a quien modera la actividad establecer diálogos y relaciones entre las distintas intervenciones y a los cursantes, enriquecerse con los aportes de colegas con perspectivas similares, complementarias y hasta opuestas a las seleccionadas para el propio caso. Se construye entonces una pequeña ágora para intercambiar opiniones y pistas de lectura.

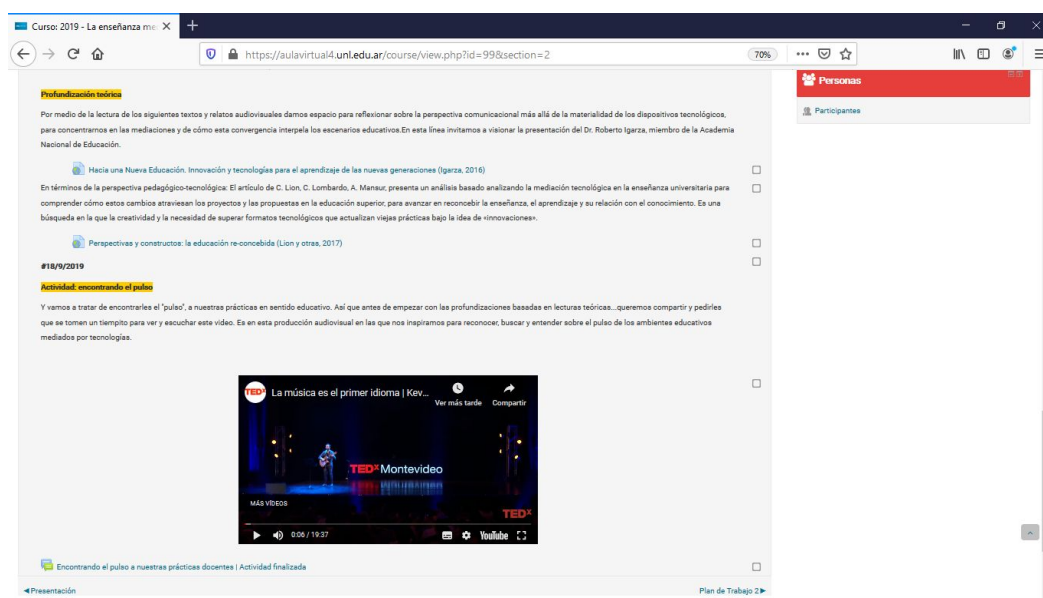


Figura 4. Plan de Trabajo 1

<sup>4</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JjKGbDcdN-c&feature=youtu.be>

<sup>5</sup> Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3453>

<sup>6</sup> Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=11&v=TxUh26azYgg&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=11&v=TxUh26azYgg&feature=emb_logo)

La noción de remix es la que inaugura el Plan de Trabajo 2 a partir del video de una charla TED de Lawrence Lessig<sup>7</sup> que se pone en diálogo con la sugerencia de lectura de dos libros: uno del mismo autor titulado *Remix. Cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*, y el otro llamado *La universidad en la nube*, una selección de artículos de varios autores coordinada por Juliana Bergmann y Mariona Grané. La actividad de lectura busca introducir a los cursantes en la indagación sobre algunas nociones fundamentales para entender algunas manifestaciones de la cultura digital (microlearning, REA, mashup, etc.) y se complementa con la propia búsqueda de información que deberá compartirse a través de una cuenta de Twitter, arrojando a @unlvirtual y utilizando el hashtag #DocenciaVirtual, que es el que engloba las acciones de formación docente que lleva adelante el equipo del CEMED. El objetivo implícito de esta tarea propuesta es que los profesores comiencen a desarrollar estrategias de búsqueda de información producida por especialistas en el campo de la educación y las tecnologías y puedan integrarse al circuito de comunidades virtuales que se articulan alrededor de diferentes temas que pueden ser de interés para su práctica. Cabe destacar que en el aula virtual se trabaja con un bloque lateral programado para mostrar los twits de la cuenta @unlvirtual, donde los docentes podrán ver las intervenciones del grupo.

The screenshot displays a web browser window with a URL from unlvirtual4.unl.edu.ar. The main content area shows a lesson plan for 'Plan de Trabajo 2' dated 01/15/2019. It features a video player for a TED talk by Lawrence Lessig titled 'LARRY LESSIG DICE QUE LA LEY ESTÁ AHOgando LA CREATIVIDAD'. The text below the video discusses remix culture and its impact on education. On the right side, there is a sidebar with a navigation menu containing 'Plan de Trabajo 1', 'Plan de Trabajo 2', and 'Plan de Trabajo 3'. Below the menu is a 'Tweets' section for the account @unlvirtual, showing a tweet with a photo of a group of people in a meeting. At the bottom of the sidebar is an 'Administración' section with options like 'Activar edición', 'Editar ajustes', and 'Finalización del curso'.

Figura 5. Plan de Trabajo 2

<sup>7</sup> Disponible en: [https://www.ted.com/talks/lawrence\\_lessig\\_laws\\_that\\_choke\\_creativity?language=es](https://www.ted.com/talks/lawrence_lessig_laws_that_choke_creativity?language=es)

<sup>8</sup> Disponible en: <http://www.edutec.es/publicaciones/universidad-nube>

Finalizando el recorrido propuesto, el Plan de Trabajo 3 recupera dos lecturas: “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, de Jesús Martín Barbero (2003) y “La inclusión de tecnología en las aulas”, de Edith Litwin. Ambos aportes buscan ampliar la perspectiva de análisis de la problemática educativa, pensando los aportes que puede significar la inclusión de tecnología a la tarea de enseñanza.

La actividad final consiste en un coloquio virtual que se pensó para ser realizado a través de la aplicación Voicethread con el objetivo de promover la participación de todos, suponiendo que sería difícil encontrar un día y un horario para realizar una instancia de videoconferencia que fuera accesible para el grupo en su totalidad. En cambio, trabajar de manera asincrónica puede permitir la intervención planificada de los cursantes y la consulta de las producciones de otros colegas.

La propuesta es que participen con un video (que se puede grabar desde la misma aplicación) de no más de 8 minutos con un relato integrador que responda a algunas preguntas: ¿Qué problema identifican en el cursado de sus materias (presenciales o virtuales) que quisieran resolver? Piensen en contenidos problemáticos para su comprensión, contenidos previos para recuperar, habilidades a desarrollar en los estudiantes... ¿Qué mediación tecnológica podría ayudar a abordar dicho problema? Qué recursos, programas, aplicaciones, prácticas culturales pueden aportar para el diseño de una posible solución... ¿En qué estrategia didáctica podrían entramar esa mediación tecnológica? Momento del cursado, instancia virtual o presencial, con qué otros contenidos se relaciona... ¿Por qué es innovadora la propuesta que diseñaron?

De esta manera, se los introduce en el ejercicio de análisis de sus prácticas y en el diseño de estrategias superadoras que incluyan la mediación tecnológica, en el marco de una experiencia de prototipado donde pueden recibir una devolución sobre el diseño concebido para continuar enriqueciéndolo. Además, se recupera la narración del diseño como elemento estructurante de la propuesta y se la entrama en un medio audiovisual que los docentes, en general, no suelen animarse a utilizar en tanto productores.

The screenshot shows a web browser window displaying a course page for 'Curso: 2019 - La enseñanza m...'. The page is titled 'Plan de Trabajo 3' and features a navigation menu with 'Presentación', 'Plan de Trabajo 1', 'Plan de Trabajo 2', and 'Plan de Trabajo 3'. The main content area includes a date '# 15/10/2019', a progress indicator 'Su progreso', and a text block discussing the design of experiences. Below the text, there are two references: 'Jesús Martín Barbero (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades' and 'Edith Litwin (2010) Escenas con tecnologías'. A video player is embedded, showing a virtual colloquy with participants 'Valeria Devoto' and 'LB'. The right sidebar contains a 'Tweets' section with a tweet from @UNLVirtual and an 'Administración' section with options like 'Activar edición', 'Editar ajustes', and 'Finalización del curso'.

Figura 6. Plan de Trabajo 3

El encuentro presencial, pensado en paralelo a esta instancia de actividad final, se inserta en la lógica del dispositivo como una instancia de taller para realizar el balance y la resignificación de las etapas atravesadas durante el cursado. No se exigiría asistencia obligatoria por los motivos antes mencionados en cuanto a la elección de la modalidad de dictado.

### 5.3. Herramientas de comunicación y organización

Las herramientas de comunicación que se pensaron para acompañar el cursado fueron, por un lado, un Foro con la forma de un “Espacio de consultas” para contribuir a la configuración de instancias de aprendizaje colaborativo, y promover la coparticipación y el desarrollo de la inteligencia colectiva de la pequeña comunidad de aprendizaje; por otro lado, se mantuvo la utilización del módulo de Correo interno con el que cuenta UNLVirtual en Abierto para mantener comunicaciones más puntuales con los docentes, referentes al seguimiento del cursado, excepciones y comunicaciones especiales.

En cuanto a las herramientas de organización, en la parte superior de cada pestaña se adelanta la fecha de cursado prevista para ese tramo y en cada actividad se indica la fecha de entrega junto con las consignas de trabajo.

#### 5.4. Evaluación

Dado que la metodología de cursado, aún en la modalidad virtual, piensa asumir una forma asimilable a un taller de trabajo colaborativo, la evaluación de las producciones se pensó en tanto proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo del cursado y más allá del mismo, al interior de las cátedras y los departamentos de las diversas disciplinas. De esta manera, se privilegian los procesos de construcción del conocimiento

Se trata de incursiones en las que el diálogo y la conversación -como vías de entrada y formatos de interacción propiciatorios de instancias de análisis- den lugar a la emergencia de nuevos textos, construcciones didácticas alternativas para las clases objeto de estudio. Se podrá, de esta manera, asignar contenido concreto, una clara intencionalidad a la idea de reflexividad crítica respecto del trabajo docente. Perspectiva que, desde el punto de partida, requiere asumir las mediaciones necesarias y resoluciones en términos estratégicos propias de la idea de dispositivo. Junto con ello, y como condición fundamental, se hace imprescindible facilitar la conformación de colectivos docentes, organizados como comunidades de práctica, genuinamente interesados y comprometidos en la tarea de análisis que se propone como tránsito necesario para la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza por parte de los propios enseñantes. (Edelstein, 2011, pp.207-208)

Asimismo, se diseñó una instancia de encuesta final del cursado para obtener información que permita evaluar y revisar el diseño del dispositivo para próximas ediciones o nuevos diseños. A continuación se transcriben las preguntas:

1. ¿Cómo valora el curso, en general?

Excelente  
Muy bueno  
Bueno  
Regular

2. ¿Cómo valora el desempeño de las/los docentes tutores?

Excelente  
Muy bueno  
Bueno  
Regular

3. ¿Cómo valora el diseño y la configuración visual del aula virtual?

Excelente  
Muy bueno  
Bueno

Regular

4. ¿Qué modificación considera necesaria para una próxima implementación del curso?

Flexibilizar el calendario de trabajo  
 Incorporar más material de estudio  
 Sumar un encuentro presencial  
 Sumar una videoconferencia  
 Ninguna

5. ¿En qué temática le gustaría seguir capacitándose?

Plataforma Moodle  
 Videoconferencias de escritorio  
 Edición de imagen y video  
 Edición de textos digitales  
 Edición de presentaciones digitales  
 Redes sociales para la enseñanza  
 Estrategias didácticas en EVEA  
 Narrativas didácticas digitales  
 Comunidades virtuales de aprendizaje

6. Si lo desea, puede escribir una opinión de hasta 15 líneas sobre el curso.

El dispositivo habrá cumplido con sus objetivos de diseño si puede constituirse para los docentes participantes en un espacio de experimentación y resignificación del lugar de las tecnologías en la vida académica universitaria. Dar lugar al diálogo, a la construcción de conocimiento didáctico a partir del relato de la propia experiencia, mostrar cómo puede concebirse una tarea de aprendizaje a partir de la mediación tecnológica y acompañar el prototipado de clases hipermediales puede ser el camino necesario para que la enseñanza universitaria avance en el sentido de los cambios que demandan los nuevos sujetos de aprendizaje.

Interpelar el modelo de la enseñanza universitaria tradicional implica reconocer e interpretar los modos en que se pueden diseñar clases diferentes, someterlas a consideración en la comunidad académica y avanzar hacia matrices que ofrezcan un marco no aplicativo que inspire la creación de prácticas de nuevo tipo. (Lion y Maggio, 2019, p.23)

## 6. Conclusiones

Al comenzar este trabajo, en el primer apartado, intentamos establecer el marco teórico que guiaría nuestro proceso de escritura. Se recuperaron allí algunas nociones que nos ayudan a pensar la educación en el contexto de la cultura digital, algunas más de borde, como la visión ecosistémica de la Tecnología Educativa (Lion), las narrativas transmedia (Jenkins) y las comunidades de práctica (Wenger); otras, en el corazón de las prácticas de enseñanza, como las configuraciones didácticas (Litwin), la formación docente (Alliaud) o la innovación educativa (Carbonell); y un tercer grupo específico de la problemática aquí abordada: nuevas alfabetizaciones (Martín Barbero) e inclusión genuina de la tecnología (Maggio). Ya en el segundo momento avanzamos hacia el estado del arte, abordando algunas dimensiones del orden de lo didáctico puesto en diálogo con lo tecnológico para pensar por dónde comenzar el diseño de una propuesta de formación docente en tecnologías.

La metodología ocupó una tercera instancia donde se explicó la elección por el enfoque de la Investigación Basada en Diseño (IBD), en el marco de la cual se procuró aquí realizar sus dos primeras etapas: análisis del contexto e identificación de la problemática, y diseño de una estrategia capaz de aportar una solución.

De esta manera, en cuarto lugar se realizó la contextualización de la investigación y se definió el problema a atender mediante la realización de un proyecto intervención pedagógica, tal como se proponía en el marco de la Especialización. Así, se reconocieron como ejes problemáticos de la formación docente de la Universidad Nacional del Litoral la alfabetización digital, las prácticas de lectura y escritura en entornos digitales, y la producción de narrativas en ambientes virtuales.

Ya en el quinto apartado abordamos la descripción del dispositivo diseñado. Se trata de un curso de siete semanas dictado en la modalidad virtual con un acercamiento de metodología tipo taller a tres grupos de temas vinculados a los ejes anteriormente enunciados. Sabemos que este proyecto no agota las iniciativas de formación docente en el uso y apropiación de tecnologías que se irán sucediendo, pero tiende redes para pensar nuevos diseños y estrategias capaces de interpelar a la comunidad docente. Su mayor valor radica en haber sistematizado algunas líneas en la caracterización de los escenarios de enseñanza en la Universidad Nacional del Litoral que será necesario tener en cuenta al momento de planificar futuras acciones dentro del Programa de Formación Docente.



## 7. Bibliografía

- Ambrosino, M. A., Nicolini, M. y Puggi, M. F. (2019) Educación virtual y gestión académica: reconfiguraciones institucionales en escenario transmediales. En Carriego, E. Y Castellón, S. (2019). *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento* (pp.219-231). Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de:  
[http://libros.uvq.edu.ar/?page\\_id=810&fbclid=IwAR0ZOKZsbmNImHogCRxPGzjlgwRKngw-Icp6RcTka9xeL7E5rAqDml0318](http://libros.uvq.edu.ar/?page_id=810&fbclid=IwAR0ZOKZsbmNImHogCRxPGzjlgwRKngw-Icp6RcTka9xeL7E5rAqDml0318)
- Ambrosino, Ma. Alejandra (2017): "Docencia y narrativas transmedia en la educación superior" en *Revista Trayectorias Universitarias* Vol. 3 N° 4, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en:  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3867/3695>
- Ambrosino, M. A. (2016). *La configuración de la virtualidad: educación superior y tecnologías emergentes*. Trabajo Final: Especialización en Tecnología Educativa. Maestría en Tecnología Educativa: Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Alliaud, Andrea (2017): *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bergman, Juliana y Grané, Mariona (1). *La universidad en la nube. A universidade na nuvem*. Barcelona: LMI.Collecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Carbonell, Jaume (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cobo, Cristóbal (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo.
- De Benito, Bárbara y Salinas, Jesús (2016): "La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa". RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Ferreya, Luciana y Puggi, Ma. Florencia (2017): "Estrategias de capacitación docente: Recursos para la docencia virtual en la Universidad Nacional del Litoral". Trabajo presentado en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como

- objeto de investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos”. Santa Fe, 3, 4 y 5 de mayo de 2017.
- Feldman, Daniel (2015): "Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad" en Revista Trayectorias Universitarias Vol. 1 N° 1, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en:  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309/2254>
- Florio, M. P., Grynwald, D., Lion, C. y Soletic. A. (2015): “Formar docentes para la bimodalidad” en Villar, A. (Comp.) *Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. Universidad Virtual de Quilmes, 2016. Libro digital, iBook. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-987-3706-76-9. Licencia de CreativeCommons: BIMODALIDAD Articulación y Convergencia en la Educación Superior de Alejandro Villar (Compilador) tiene licencia CreativeCommons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 UnportedLicense. Disponible en:  
[http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad\\_-\\_alejandro\\_villar\\_\(compilador\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_(compilador).pdf)
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), (versión preprint). doi:  
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- González Gartland, Georgina (2013) “¿Incluidos, formados y capacitados? El impacto de las migraciones digitales en el rol docente” en CABELLO, Roxana: *Migraciones digitales. Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lessig, Lawrence (2008) *Remix. Cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Barcelona: Icaria Editorial, 2012.
- Lion, C. (2015). “Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: caleidoscopio en movimiento”. Archivos de Ciencias de la Educación, (9). Recuperado de  
<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a04>.
- Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015) Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (37), pp.101-117.
- Lion, C. y Maggio, M. (2019). “Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación” en Cuadernos de

- Investigación Educativa, Vol. 10, N° 1, Montevideo (Uruguay), 13-25. Universidad ORT Uruguay. Disponible en:  
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2878>
- Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith (2004) “Prácticas con tecnologías”. En *Revista Praxis Educativa*, 8(8), pp.10-17. Disponible en:  
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/491/422>
- López, Susana (2014): “Estrategias de enseñanza: Hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual”. UNED. Pp. 21 a 33.
- Maggio, Mariana (2005): “El tutor en la educación a distancia” en LITWIN, E. (comp.): *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012): “Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones”. En: *InterCambios*, N° 1, 2012. Disponible en:  
<http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Maggio, Mariana (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicolini, Mercedes y Puggi, Ma. Florencia: “La configuración didáctica de la oralidad para la experiencia educativa hipermedia” en Villar, A. (Comp.) *Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior*. Universidad Virtual de Quilmes, 2016.  
Libro digital, iBook. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-987-3706-76-9.  
Licencia de CreativeCommons: BIMODALIDAD Articulación y Convergencia en la Educación Superior de Alejandro Villar (Compilador) tiene licencia CreativeCommons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 UnportedLicense.  
Disponible en:  
[http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad\\_-\\_alejandro\\_villar\\_\(compilador\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_(compilador).pdf)
- Puggi, Ma. Florencia: “Nuevos roles docentes: instancias de formación y capacitación para la docencia virtual en la UNL” en libro de actas *del 7mo Seminario Internacional de Educación a Distancia de RUEDA*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017.  
Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-987-692-162-6.  
Disponible en:  
<http://www.unlvirtual.edu.ar/difusion/ambientesyrecursos/Rueda2016/eje2.pdf>

- Rexach, Vera (2017) “(re) Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales”. En Montes, N. (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rivera-Vargas, P. y Cobo Romaní, C. (2019): “La universidad en la sociedad digital: entre la herencia analógica y la socialización del conocimiento”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 17-32. <http://doi.org/10.4995/redu.2019.11276>
- Salinas, Jesús (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037290>
- Salinas, Jesús (2011): “Modelos emergentes en entornos virtuales de aprendizaje”. 1er Foro Nacional Virtual en Didáctica, Medios y TIC. Red Nacional de Docentes que utilizan Medios y TIC. Colombia.
- Scolari, Carlos (2011): *Convergencia, medios y educación*. RELPE. Red Latinoamericana de Portales de Educación.
- Scolari, Carlos (2013): *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Serrès, Michel (2012): *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Souto, Marta (2019): “Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria”. *Educación, Lenguaje y sociedad*, Vol. XVI N°16, 1-16.  
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3856>
- Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

### **Fuente referencial**

- Resolución RESFC-2019-41-APN-CONEAU#MECCYT Referencia N° EX-2018-16310153-APN-DEI#CONEAU: SIED, Universidad Nacional del Litoral.
- Universidad Nacional del Litoral: *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. Hacia la Universidad del Centenario*. Santa Fe: Ediciones UNL, 2010.
- Universidad Nacional del Litoral: PyA “Innovación con TIC para el desarrollo y fortalecimiento de las políticas académicas. La educación superior y las tecnologías digitales: virtualidad y convergencias culturales”. Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico, 2016.
- Portal UNL. Sitio web institucional. <http://www.unl.edu.ar>
- Portal UNL Virtual. Sitio web institucional. <http://www.unlvirtual.edu.ar/>