

**Universidad Nacional de Hurlingham**  
**Especialización en Docencia Universitaria**

***Modelización de estrategias para la formación docente en entornos virtuales: experiencia de virtualización de la materia “Formación docente en entornos virtuales” de la Unahur.***

Elección de la **propuesta A** de trabajo

Alumnas:

- **Del Franco, María Laura**
- **Castiñeira, Laura**

Este escrito invita al lector a leer dos trabajos posibles. El recorrido realizado en función de la dimensión comunicacional y de la tecnopedagógica. Puede hacerse en formato lineal, leyendo cada uno de los ítems (en su versión a o b), y de manera interactiva, siguiendo la propuesta del Genially.

Versión interactiva disponible en:

<https://view.genial.ly/601d44b01115080d6ce5f671/game-tfidfc>

**1. Introducción: descripción del trabajo y del objeto de análisis**

**1.1 Presentación del trabajo**

El presente trabajo final es un análisis de la materia “Formación docente en entornos virtuales” (desde ahora FDEV) dictada en el segundo cuatrimestre de 2020, a partir del cual nos proponemos elaborar una propuesta de mejora para los próximos dictados. La particularidad de esta cursada reside en que, si bien la materia se ofrece habitualmente

en modalidad presencial, se desarrolló en forma virtual en contexto de pandemia de Covid.

El análisis de la materia abordará dos dimensiones: la propuesta tecnodidáctica, que estará a cargo de **Laura Castiñeira**, y su dimensión comunicacional, cuyo análisis será plasmado en el trabajo de **M. Laura Del Franco** (actualmente docentes de la materia). El trabajo en su totalidad ha sido producido en forma conjunta pero se explicita a quien corresponde la autoría en los puntos que han sido desarrollados en forma individual.

Este trabajo acerca una mirada a la materia FDEV de la Unahur que recoge su historicidad en la propuesta y muestra los cambios que fue teniendo en sus diversos dictados. Consideramos especialmente este punto porque, como explicaremos más adelante, siempre hubo una intención de virtualizar la materia, realizando un interjuego entre el contenido que se enseña y la modalidad virtual. La materia comenzó a dictarse en 2017 de manera presencial. El último cuatrimestre del 2020 puso a prueba lo que veníamos pensando. La definición de la ASPO y luego la DISPO obligaron a la virtualización de la propuesta en su totalidad. Construir una mirada retrospectiva sobre esta cursada nos permitirá desarrollar una mirada prospectiva para la toma de decisiones en las próximas cursadas.

## **1.2 Presentación de la materia: nuestro objeto de análisis**

La materia “Formación docente en entornos virtuales” (FDEV) forma parte de la caja curricular de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham, para aquellos alumnos que se definen por la Orientación en Formación docente. Los alumnos que realizan la Licenciatura en Educación cursan:

- Ciclo de formación común (4 materias)
- Ciclo de formación básica en educación (8 materias)
- Ciclo de formación específica – Orientación en Formación docente (4 materias)
- Ciclo de formación específica – Orientación en Política Educativa (4 materias)
- Ciclo de Integración curricular (1 materia)

FDEV tiene 64 horas de cursada. En sus versiones previas al ASPO y DISPO se dictaba de la siguiente manera:

- en la sede de Hurlingham (Pcia. de Bs. As.) de modo cuatrimestral, en modalidad presencial con un encuentro quincenal de 4 horas más el trabajo en el campus virtual de la universidad.
- en las sedes de la universidad en las localidades de Cañuelas y General Rodríguez (Pcia. de Bs. As.), de modo intensivo durante 6 semanas, en modalidad virtual a través del campus de la universidad, con dos encuentros presenciales en la sede correspondiente.

Para ambas modalidades la cursada del segundo cuatrimestre de 2020 se virtualizó debido a la restricción de dictar clases en forma presencial y de realizar reuniones masivas en el contexto de la pandemia. Se brindaron encuentros sincrónicos, a través de Meet, no obligatorios para las/os estudiantes. Algunos de esos encuentros estaban destinados a la presentación de contenidos y otros funcionaban como tutoría.

Los alumnos que cursan esta materia son docentes y en su mayor parte están en ejercicio. Esta práctica es invitada todo el tiempo a dialogar con la propuesta de la materia. Suele resultar complejo que las y los estudiantes (docentes) puedan focalizar en la formación para docentes y que puedan mirarse en el rol del licenciado en educación y no en el que desempeñan habitualmente en sus prácticas docentes.

Esta materia se nutre de contenidos vinculados a la cultura digital, desde una mirada sociológica, política y cultural, y a la formación docente desarrollada en entornos virtuales. Se articulan todo el tiempo temas de didáctica, de comunicación, de tecnología educativa y de educación a distancia con análisis de impacto de la cultura digital y las políticas educativas para la integración de tecnologías digitales en educación. El programa de la materia<sup>1</sup> está organizado a partir de tres ejes temáticos, que se combinan en trayectos. Cada trayecto toma una línea argumental y en él se articulan materiales de los tres ejes. Los tres ejes temáticos refieren a niveles de abordaje:

- Sociopolítico y cultural
- Tecno-pedagógico

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 1: Programa de la materia.

- Cognición y aprendizaje

El primero ofrece una mirada que permita comprender las características de la cultura digital, como contexto epocal en el que se enmarcan y resignifican los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Trabaja sobre la inclusión de tecnologías en prácticas de enseñanza, indagando su recorrido histórico, algunos programas destacados en el marco político normativo nacional, local e institucional en el que se ponen en práctica. El segundo eje hace foco en la inclusión tecnológica desde la mirada de la enseñanza, considerando modelos y perspectivas de análisis e intervención. El tercero pone énfasis en el aprendizaje mediado por tecnologías, atendiendo a diferentes enfoques interpretativos y propositivos. En todos los ejes se hace referencia al diseño y la evaluación de proyectos de inclusión de tecnología así como a la investigación en el campo.

Los cuatro trayectos abordados en el segundo cuatrimestre 2020<sup>2</sup> fueron:

- 1: Safari fotográfico
- 2: Diario de viaje
- 3: #TeLoDigoPorTwitter
- 4: El bosquejo de las clases que queremos

Cada uno de los trayectos tiene actividades obligatorias que se realizan en una o dos semanas (dependiendo del cronograma de cada sede) y actividades de profundización (cada alumno elige sobre qué trayecto profundizar). Estas últimas tienen 2 a 4 semanas de realización, según la sede.

En **Anexo 1** (ver al final del documento) adjuntamos el programa de la materia, donde se detalla el trabajo por ejes y la bibliografía para cada módulo. En el **Anexo 2** (ver al final del documento) se detallan las “Hojas de ruta” correspondientes a cada uno de los trayectos, las cuales permiten conocer la propuesta de enseñanza, las actividades, el trabajo conceptual y todo lo que concierne a cada clase de la materia. Para el equipo docente cada “trayecto” equivale a una propuesta de “clase”.

Sabemos que esta materia ofrece una cursada que plantea un recorrido complejo, bastante diferente a los formatos en que las/os estudiantes vienen cursando las

---

<sup>2</sup> Desde el inicio del dictado de la asignatura se mantuvieron los ejes aunque los trayectos se fueron modificando en función de decisiones de articulación de los temas. Para conocer la propuesta de enseñanza de cada eje ver “Hojas de ruta” en el Anexo 2: Ayudas para la comprensión.

diferentes asignaturas de la carrera. No hay división por comisiones: las/os estudiantes eligen un grupo a los fines del seguimiento del docente. Mientras que durante los trayectos y la profundización eligen compañeras/os para trabajar en pequeños grupos.

En relación con esta característica disruptiva, el diseño de la propuesta didáctica prevé diversas instancias de comunicación y acompañamiento a las y los estudiantes. Priorizamos acompañar el modelo de cursada sabiendo que al principio cuesta a los alumnos la modalidad presentada. Ofrecemos encuentros sincrónicos dos veces por semana y otros encuentros personalizados durante el trayecto de profundización, acordando el horario con el grupo. Cada trayecto cuenta con un foro de consultas, que permite el intercambio en forma asincrónica, donde los estudiantes publican sus consultas acerca de las lecturas y actividades propuestas en cada módulo. Estas preguntas se responden en el foro pero se retoman en el encuentro sincrónico de tutoría. Por otro lado, el correo institucional de cada profesora está a disposición de las/os estudiantes, aunque se prioriza la comunicación a través de los foros, encuentros sincrónicos y documentos colaborativos en los que se trabaja durante la cursada.

Otra cuestión importante vinculada a lo disruptivo de la propuesta de la materia es el diseño de materiales como video tutoriales, hojas de ruta, planillas de seguimiento y documentos con “ayudas en contexto”<sup>3</sup>, disponibles durante la cursada. Entendemos la importancia de ofrecer recursos muy claros y cuyas especificaciones permitan la autonomía del/de la estudiante para desarrollar la propuesta.

## **2. Tema:**

*Formación docente en entornos virtuales. Experiencias de formación universitaria. Formación universitaria en temas de tecnología y formación docente; el caso de una materia de grado en Unahur.*

Este trabajo se inserta en el marco de los problemas de la educación superior. Específicamente en educación a distancia y recoge los debates de la tecnología

---

<sup>3</sup> Este concepto lo tomamos de una colega de la universidad, la Lic. Bárbara Panico, quien lo utiliza para referirse a aquellos objetos didácticos que incorporan ayudas para el desarrollo de actividades en el marco de una propuesta de enseñanza en la virtualidad. Por ejemplo, consignas muy detalladas, donde se indica el paso a paso para el logro de los resultados esperados, se incluyen tutoriales, planillas, murales o documentos compartidos previamente diseñados para la realización de diversas actividades, recursos sugeridos, etc.

educativa, no solo por el contenido de la materia sino también por la especificidad de su dictado en tiempo de ASPO y DISPO.

Entendemos cada uno de estos términos en función de la normativa que regula la educación superior, sus opciones pedagógicas (presencial y a distancia) y específicamente la universitaria. Volveremos sobre estas ideas más adelante.

### **3. Problema**

#### *El abordaje de la dimensión comunicacional*

Nos proponemos analizar aquí la dimensión comunicacional implicada en esta propuesta de enseñanza. Es necesario considerar dos abordajes posibles: por un lado, la comunicación en la relación pedagógica y de pares en el entorno virtual; es decir, aquello que pone en relación a docentes y estudiantes, pero también a estudiantes entre sí a través del uso de determinadas herramientas y experiencias. Por otro lado, en esta materia la comunicación es abordada como contenido y propuesta como experiencia de intercambio, a través del uso de redes sociales en el Trayecto 3<sup>4</sup>.

Con respecto al primer punto mencionado, entendemos que el diseño de la comunicación con las/os estudiantes y entre las/os estudiantes de la materia apuesta a funcionar como modelizadora para futuras propuestas de formación docente y debe tener en cuenta el crecimiento sostenido de la matrícula. El equipo docente trabaja en el diseño y mejora de estrategias que favorezcan la comunicabilidad del contenido, el vínculo pedagógico y la navegabilidad del entorno virtual, atendiendo a contextos de incremento exponencial de la matrícula. Este diseño apunta entonces a la construcción y sostenimiento de la autonomía del/de la estudiante en un contexto de masividad. El mismo incluye encuentros sincrónicos, uso de la mensajería o correo electrónico, uso de foros de intercambio, diseño de materiales didácticos digitales con características discursivas específicas (tutoriales, por ejemplo), creación de consignas que incluyen ayudas en contexto para la realización de actividades.

---

<sup>4</sup> La propuesta del Trayecto 3 puede consultarse en el Anexo 2: Ayudas para la comprensión: [https://drive.google.com/file/d/171EeE0Tvagp4uWenG\\_eGcVu29lpEknkm/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/171EeE0Tvagp4uWenG_eGcVu29lpEknkm/view?usp=sharing)

Por otro lado, en relación a los contenidos de la materia, partiendo de la concepción de las/os estudiantes (docentes de distintos niveles del sistema educativo) como ciudadanas/os digitales, nos interesa problematizar su inserción en la web como espacio público, la importancia de conocer tipos de usos de redes sociales y de brindar experiencias de uso vinculadas al campo de la educación y a su posición como formadores de formadores.

El Trayecto 3 “#TeLoDigoPorTwitter” propone el trabajo teórico sobre las comunidades de aprendizaje y la cognición distribuida.. Las/os cursantes, a partir de la lectura de la bibliografía del trayecto y del visionado de algunos videos, deben seleccionar 4 afirmaciones interesantes de las/os autores y 4 preguntas a partir de esas afirmaciones o de lo leído y visto. Esta selección debe ser publicada en forma de tweets o hilos. Además, deben seleccionar 3 usuarios de esta red vinculados al campo educativo para recomendar a sus colegas<sup>5</sup>. Esta actividad implica encuadrarse en el formato de microblogging (280 caracteres por tweet, distribución del contenido en hilos, utilización de hashtags y menciones a otras/os usuarios) y experimentar la lógica de la red social Twitter. A partir de las publicaciones y menciones a las/os autoras/es leídos se genera un intercambio con las/os mismas/os, ya que éstos al ser “arrobados” se suman a responder preguntas, comentar las afirmaciones o agradecer las menciones en las recomendaciones<sup>6</sup>.

Al iniciar las actividades de este trayecto de la materia encontramos cierta resistencia al uso de redes sociales en general y de Twitter en particular, por vincularse a la circulación de fake news, ataques de “trolls”, espacio donde “cualquiera puede decir cualquier cosa”. No se reconocen las potencialidades de la red social en tanto espacio para generar vínculos entre colegas, acercamientos a especialistas del campo educativo, construcción de movimientos sociales e instalación de agenda pública, conformación de comunidades de práctica; tampoco como consumo cultural actual. Consideramos que en la propuesta actual de la cursada, al finalizar el trayecto (que dura entre una semana y 15 días, según el cronograma de cursada correspondiente) no

---

<sup>5</sup> Ver Momento 3 y Momento 5 en la Hoja de ruta del Trayecto 3:  
[https://drive.google.com/file/d/171EeE0Tvagp4uWenG\\_eGcVu29lpEknkm/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/171EeE0Tvagp4uWenG_eGcVu29lpEknkm/view?usp=sharing)

<sup>6</sup> Ver recopilación de interacciones en Twitter en el *Anexo 3 Capturas de pantalla de interacciones en Twitter entre estudiantes y especialistas*

se logra una experiencia que permita reflexionar en torno a estas cuestiones y movilizar cambios en cuanto a su uso.

Desde el punto de vista comunicacional nos planteamos cómo aprovechar mejor esta actividad, convirtiéndola en una experiencia significativa para las/os cursantes en relación a la participación como profesionales en el espacio público que implica la red social y a la modelización de estrategias de formación docente vinculadas a la comunidad de práctica.

### *El abordaje de la dimensión tecnopedagógica*

Al momento de plantear el problema, lo que surge en un primer momento es el armado de una materia virtual cuando no todos tienen acceso, o tienen accesos diversos, a la conectividad. Algunos/as estudiantes solo cuentan para la cursada con un celular y conectividad reducida, otros con computadora y banda ancha<sup>7</sup>.

De manera que nuestro primer problema pedagógico era que la propuesta diera iguales posibilidades a quienes tuvieran más o menos conectividad y dispositivos. Entendemos que el acceso debiera ser universal tal como lo indica la normativa: por DNU 690/20 determinó la Prestación Básica Universal y Obligatoria (PBU) para servicios de telefonía móvil, fija, Internet y TV por cable.<sup>8</sup> Pero en lo cotidiano no vimos este impacto.

Por otra parte, es característica de nuestra universidad que las comisiones sean muy numerosas: había que pensar un diseño en el que el alumno pudiera recorrer la materia de la manera más autónoma posible.

---

<sup>7</sup> Los alumnos de la Licenciatura en Educación de la Unahur son docentes (la mayoría en ejercicio) por tanto podemos sumar a este ítem la muestra representativa que el Ministerio de Nación informa en la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica respecto del uso de tecnología al momento de impartir sus clases.

Dice el Informe que *"las dos dificultades mayormente mencionadas por los y las docentes para llevar adelante el proceso de enseñanza durante la pandemia son tecnológicas: falta o limitaciones en la conectividad a internet (62%) y limitaciones de recursos electrónicos (59%)"*. Para la mayoría el dispositivo más utilizado fue el celular y poco acceso a plataformas educativa: *"se destaca el uso de plataformas educativas como Google Classroom o Moodle, señalado por el 59% de los y las docentes"*. Fuente: Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes (disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos\\_destacados\\_encuesta\\_a\\_docentes\\_enpcp.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/datos_destacados_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf)).

<sup>8</sup> El decreto tuvo como objetivo garantizar el derecho humano de acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) por cualquiera de sus plataformas, lo cual requirió de la fijación de reglas por parte del Estado para asegurar un uso equitativo, justo y a precios razonables.

Otra dimensión a tener en cuenta al momento del diseño es el destinatario. Nuestros alumnos son docentes y la mayoría en ejercicio de alguna función dentro del sistema educativo; son adultos, no es su primera carrera. Por lo tanto, como parte del diseño de la propuesta, nos planteamos ofrecer instancias donde puedan ser motivados a pensar sus prácticas de otra manera.

En años anteriores, muchos planteaban un alejamiento de los entornos, plataformas, o formatos mediados para sus clases. Lo que sucedió en ASPO/DISPO es que todos estuvieron obligados a este uso. No podíamos dejar pasar esta oportunidad en la que todos estaban atravesando diferentes experiencias. El diseño entonces debería ser aún más disruptivo de lo que venía siendo. Teníamos a favor que todos estaban usando la virtualidad.

La pandemia retrotrajo también algunas ideas de educación a distancia más arraigadas: la educación a distancia intentando a través de diferentes recursos (hoy lo digital como preponderante) replicar la educación presencial lo más fielmente posible. Es notorio como esto surge en las charlas con alumnos y con otros docentes de la universidad.

Dice García Aretio (1994): *"La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutorías que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes"*. Aun cuando esta definición es bastante completa, la clave está en la "sustitución" Porque nos da la idea de algo que debía ser de otro modo y fue sustituido por otro posible. Lo presencial es lo preferente y si no es posible pensamos en otras maneras. Otro de los puntos a ver en esta definición es la idea de la comunicación bidireccional que se retomará en el apartado de comunicación. La idea de enseñanza a distancia es mucho más que abrir un canal de comunicación entre el docente y el alumno.

Lo que nuestros alumnos nos contaban, es que ellos "daban clase por Zoom". La idea de la reproducción de lo presencial a través de un soporte digital no es donde queremos ubicarnos. No es en la falta, sino en la posibilidad de cursadas distintas que ofrezcan la posibilidad de recorridos personales.

En este sentido la idea de trabajar lo modélico también nos convocó. Nuestra propuesta podría ser modélica para nuestros alumnos<sup>9</sup>, inspirarlos a la hora de armar sus propias clases o de diseñar proyectos de formación docente. El diseño de FDEV rompe con un modelo que se repite en las materias que las/os estudiantes vienen cursando en la universidad, (un aula por curso, una comisión por pestaña del aula virtual, un docente por comisión, cada alumno ve en el campus solo lo que le corresponde). FDEV propone una cursada con todas/os los alumnos en el mismo espacio y se desarrolla también en Drive, donde cada estudiante puede ver lo que producen todos sus compañeros, y en Twitter (donde pueden además ser leídos por ex estudiantes de la materia, colegas e incluso expertos en el campo de la tecnología educativa). Frente a la idea de la "copia", propiciamos la lectura conjunta, la inspiración y la producción en colaboración.

#### **4. Objetivos**

- Analizar las características de las actividades del Trayecto 3 de la materia, que apuntan a la construcción de la ciudadanía digital, la participación en intercambios del campo profesional docente y la modelización de estrategias de formación docente en entornos virtuales.
- Analizar la propuesta tecnodidáctica de la materia FDEV y señalar aquellos aspectos que se hayan visto modificados en la cursada del 2do C 2020 (ASPO y DISPO)
- Desarrollar posibles mejoras a partir del análisis de la propuesta, orientadas a la masividad
- Abonar a las discusiones en torno al dictado de asignaturas en modo virtual en la universidad

---

<sup>9</sup> Tomaremos aquí la concepción de Bandura sobre el aprendizaje por la observación o modelado, que explicaremos más adelante.

## **5. Debates y aportes para pensar la enseñanza en la universidad y la formación docente mediada por entornos virtuales**

Aún cuando el TF lo armamos en dos líneas (comunicacional y didáctico pedagógica), al momento de pensar las categorías de análisis que pueden ayudar a mirar la asignatura FDEV las agrupamos en 3 bloques:

### *a) concepción del modelo de enseñanza, normativa, institución*

- modelos de enseñanza universitaria, modalidades de enseñanza (en función de la normativa vigente: distancia y presencialidad)
- concepciones de sujeto en una práctica de enseñanza

### *b) conceptos para el abordaje de la dimensión comunicacional*

- cibercultura
- comunicación en red
- web 2.0 y prosumidores
- redes sociales, socialidad conectada y cultura de la conectividad
- web como espacio público
- Ciudadanía digital
- entornos personales de aprendizaje (PLE)
- aula porosa

### *c) conceptos para el abordaje de la dimensión didáctica*

- concepción de entornos virtuales (como espacios propiciadores de la enseñanza y el aprendizaje)
- múltiples recorridos
- configuraciones didácticas (formato, materiales, actividades, tutorías, la mejor propuesta lograda para el contexto de pandemia, metaanálisis)
- modelo TPACK

- enseñanza genuina y poderosa
- lo modélico en una propuesta
- codiseño

a) *Concepción del modelo de enseñanza, normativa, institución*

“La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior organizada en 2008 por la UNESCO en Cartagena de Indias (Colombia) sostuvo el principio de que la Universidad es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Así lo entienden también nuestra Ley Nacional de Educación, N° 26206 del año 2006, que en su artículo 2 prescribe que: *“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”* (Sileoni, 2018, p. 85)

El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

Entendemos entonces el “derecho a la educación”, no como simple enunciación bienintencionada sino como clave desde la cual pensar e implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de un mundo más justo.

En este mismo sentido "el derecho a la educación" no se piensa como un simple “permiso” individual, sino como una compleja red de garantías y facultades sociales y colectivas asociadas que brinden acceso y sostengan a sus estudiantes. Esta es la mirada sobre nuestros alumnos.

En contexto Aspo/Dispo fue imprescindible pensar estrategias sin perder el objetivo democratizador que marcan tratados internacionales y nuestra Ley.

La LEN<sup>10</sup> diferencia la modalidad presencial y a distancia como opciones pedagógicas. La opción pedagógica a distancia queda normatizada en los art 104 a 111. y en la

---

<sup>10</sup> Ley N° 26.206 Ley de educación nacional

modificatoria del art. 109 por la Ley 27550/2020. Específicamente, para denominar a esta modalidad elegida en el cursado de la materia FDEV del segundo cuatrimestre de 2020, nos ubicamos en el formato de educación a distancia definido en el Art. 106: *"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 indicadas precedentemente"*. Para que una carrera sea considerada como desarrollada en el marco de la educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia. (RM 2641-E/2017).

La Unahur ha realizado la presentación frente a CONEAU para la evaluación del Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) mostrando la intención de incorporar la Opción Pedagógica y Didáctica de Educación a Distancia, de acuerdo a la Resolución Ministerial N°2641/17.

Por motivo de la pandemia se aprobó una Modificación del Régimen Académico (RES. Nro. 000075/20) por la cual se suspendía el régimen de promoción directa y los vencimientos de la regularidad. Asimismo, se autorizaba el desarrollo de evaluaciones virtuales sincrónicas o asincrónicas según lo plantea el SIED (art 5.7). Esto implicó para nosotras la previsión de una instancia integradora para todos los alumnos, y no sólo para quienes no aprobaran por promoción (tal como lo establecía el Régimen académico de la Unahur, previo a la pandemia). Este fue el marco en el que fuimos armando y modificando la estructura didáctica de la materia.

#### *b) Conceptos para el abordaje de la dimensión comunicacional*

En este trabajo tomamos la idea de P. Levy respecto a la cibercultura como cultura digital. Levy expresa que *"el ciberespacio (que llamaremos también la «red») es el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los*

ordenadores. *El término designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan*” (Levy, 2007, p. 1). En cuanto al neologismo «cibercultura», designa aquí el *“conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del “ciberespacio”* (2007, p. 1). Nos interesa especialmente de esta postura la idea del impacto en los modos de pensamiento que implica el interactuar con tecnología (lo veremos también en Perkins (2001) y en Salomon (2001).

De la mano de estas concepciones, tomamos a Castells (2013) que identifica a la sociedad a principios del siglo XXI con la estructura de la sociedad en red: una estructura social construida alrededor de (pero no determinada por) las redes digitales de comunicación. Esta nueva estructura, configurada a nivel global, fue evolucionando junto con sus usuarios. De manera que hoy podemos hablar, según Gitelman de los medios sociales como *“estructuras de comunicación producidas por la sociedad, que incluyen tanto determinadas formas tecnológicas como los protocolos asociados a ellas, y en las que la comunicación constituye una práctica cultural, una colocación ritualizada de distintas personas en el mismo mapa mental, que comparten o adoptan determinadas ontologías de representación”* (en Van Dijck, 2016, pág. 20). Entendemos aquí la importancia de los medios sociales a la hora de *“moldear la vida cotidiana de las personas, al mismo tiempo que esta socialidad mediada se integra al tejido institucional de la sociedad”* (Van Dijck, 2016, pág. 20). En el encuentro de Enacom de Septiembre de 2018, un grupo de investigadores de la UNNOBA plantea que *“las redes sociales no sólo son plataformas de comunicación, sino también espacios donde fluyen otras formas de relacionarse, de expresarse, de consumir, de participar, en una interacción constante con los comportamientos que se llevan a cabo en el mundo offline, dificultando diferenciar qué se practica en uno y en otro espacio”* (Tarullo , R (et al), 2018).

En los primeros años del siglo XXI, la llegada de la llamada web 2.0 (una internet más interactiva, que no era “sólo lectura”) reavivó el viejo sueño de un espacio más democrático, libre, participativo y colaborativo que sostenían las primeras comunidades de usuarios en los inicios de la internet. La web 2.0 ofrece a sus usuarios la posibilidad de consumir y producir contenidos, sin el requerimiento de un saber

informático especializado. Aparecen nociones como la de “produsuario” (Bruns, 2008) para explicar este nuevo status del usuario en internet, marcando un pasaje de los medios masivos de comunicación (protagonistas de la comunicación social en la modernidad, con su característica unidireccionalidad desde la emisión a la recepción) hacia medios que permitían la conexión y comunicación entre usuarios. Pero definitivamente el cambio llegó con *“el paso de una comunicación en red a una socialidad moldeada por plataformas y de una cultura participativa a una verdadera cultura de la conectividad”* (Van Dijck, 2016, pág. 20). Esto implicó cambios en la definición de la esfera pública y en la del mercado, ya que *“los propietarios de plataformas y los desarrolladores de aplicaciones (...) son agentes productivos y fuerzas sociales: pueden ejercer poder económico y político para cambiar o sustentar jerarquías existentes y desplegar sus tecnologías”* (Van Dijck, 2016, pág. 39).

La contracara entonces de ese espacio público más participativo y colaborativo es la conectividad, que codifica y moldea las conexiones humanas (Van Dijck, 2016). Según Martín Barbero *“las tecnologías no son neutras pues más que nunca ellas constituyen hoy enclaves de condensación e interacción de mediaciones sociales, conflictos simbólicos e intereses económicos y políticos. Pero es por eso mismo que ellas hacen parte de las nuevas condiciones de entrelazamiento de lo social y lo político, de la formación y el ejercicio de nuevas formas de ciudadanía”* (Martín Barbero, 2001, pág. 6).

A partir de estas concepciones, cobra relevancia el conocimiento sobre esta nueva socialidad, vinculada a la acción del mercado y a una ciudadanía que actualiza su compromiso con la democratización de nuestras sociedades. En la actualidad, el acceso a internet y la participación en redes sociales son centrales en relación al acceso a la información, por el que *“pasa a la vez una de las posibilidades estratégicas de democratización de nuestras sociedades y una de las formas de exclusión social más decisivas ya que ese acceso se juega al mismo tiempo sobre el orden económico –posibilidades económicas de conectarse a la red– y el cultural: saberes, lenguajes, hábitos y destrezas mentales”* (Martín Barbero, 2001, pág. 6). ¿Cómo no abordar entonces las redes sociales en una propuesta de formación para docentes vinculada a la enseñanza en entornos virtuales?

Las redes sociales forman cada vez más parte del entorno de enseñanza de diversas propuestas en el nivel superior. Sin embargo esto no implica una mejora sino que muchas veces, como afirma Onrubia, *“la introducción de las TIC en las prácticas educativas sirve más para reforzar los modelos dominantes y ya establecidos de enseñanza y aprendizaje que para modificarlos”* (2005, pág. 13). En este trabajo nos interesa vincular la inclusión de redes sociales con el reconocimiento de un uso cultural actual en el marco de una socialidad conectada y con la posibilidad de ampliación del PLE (entorno personal de aprendizaje) de las/los estudiantes que participan de este tipo de propuestas en la universidad. Según Castañeda y Adell (2013), el entorno personal de aprendizaje *“es el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender (...) se configura por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian”* (Adell y Castañeda, 2013, pág. 15).

Sin embargo, autores como Sibilia afirman que *“la simple disponibilidad de alternativas interactivas o la posibilidad de intervenir en el desarrollo de los relatos como un “usuario activo”, (...) no garantizan la calidad de los resultados ni su transformación en diálogo, experiencia o pensamiento: eso dependerá de las operaciones que realice cada uno y, para lograrlo, hay que estar armado”* (2016, pág. 212). De manera que, a partir de lo expuesto en este apartado, se desprende la importancia del diseño y puesta en marcha de propuestas de enseñanza en el nivel superior centradas en la actividad del estudiante, el enriquecimiento de su PLE, su inclusión en las redes de debate y difusión de saberes del campo disciplinar en el que se están formando, el conocimiento de las nuevas formas económicas, sociales, culturales y políticas que configura la socialidad conectada.

La integración de redes sociales en el diseño de nuestro entorno virtual y nuestra propuesta de enseñanza responde a la concepción del aula como porosa; donde se produce un intercambio entre su adentro y su afuera, borrando metafóricamente sus paredes y abriendo las propuestas de enseñanza hacia formas más inmersivas y expresivas, donde el formato es parte del contenido a la vez que propone una experiencia instrumental, social, cultural y de aprendizaje. Con “porosas” nos referimos a aulas *“en continua relación con el afuera con poros que oxigenen los*

*aprendizajes informales con los formales, en comunidades de práctica que también expanden las experiencias de aula con otros colegas, que se enriquecen en los intercambios colegiados, con especialistas de otras latitudes”* (Lion, 2017, pág. 6).

Por lo anteriormente expuesto, lejos de entender la enseñanza en entornos virtuales como “*sistema tecnológico de comunicación bidireccional*”<sup>11</sup> concebimos su diseño a partir de un modelo de red, cuyos nodos son activos “*produsuarios*”, en un clima de colaboración. Esta concepción implica pensar relaciones entre los diversos nodos y no un mero feedback entre un polo emisor (docente o propuesta de enseñanza) y un polo receptor (estudiante o estudiantes). En esta línea, nos sumamos entonces a la propuesta de Mariana Maggio de construir “*un trabajo como colectivo docente que aliente el codiseño de prácticas de enseñanza entre pares poniendo en acto nuestro interés por la colaboración. Dentro de esta alternativa, empezar a considerar, también, la participación de los estudiantes en el codiseño como vía para que las prácticas ganen relevancia desde una perspectiva cultural para los sujetos que se educan*” (2018, pág. 58).

### *c) Conceptos para el abordaje de la dimensión tecnopedagógica*

Cada nuevo cuatrimestre nos invita a seguir pensando nuevas y creativas formas de enseñar en pos de mejores aprendizajes. Vinculamos esta modalidad de trabajo con la concepción de Zabalza, para quien “*la Didáctica universitaria se basa en las prácticas*” (Zabalza, 2011, p. 404). Este autor concibe la didáctica como “*espacio disciplinar comprometido con el diseño e implementación del “quehacer didáctico”, es decir, ese conjunto de actuaciones que ocurren en cada “aquí y ahora” de los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (2011, p. 401). Esta concepción del quehacer didáctico, vinculado al aquí y ahora, nos obliga también a pensar una didáctica de nuevo tipo. Que trabaje con las necesidades, intereses y motivaciones de nuestros estudiantes.

En este sentido, Mariana Maggio nos acerca la idea de co-diseño. Una intervención activa del estudiante en los procesos de decisión de aquello que pasa en las clases. Esas clases que ella define como “*experiencias que vale la pena vivir*” (Maggio, 2018,

---

<sup>11</sup> Retomamos aquí la definición de García Aretio (1994) en relación a la educación a distancia mencionada en el apartado “3. Problema”.

p. 139). Para que estas experiencias formativas sean esas experiencias, deben poder reconocerse cuando el tiempo pasa, como esa experiencia disruptiva, como el docente que recuerdo y es memorable, o porque lo que allí aconteció fue suficientemente rico en términos de aprendizaje, modificó alguna práctica o implicó algún proceso de reflexión que cambió de alguna forma el modo de mirar o comprender. Para estas experiencias Maggio define la categoría de *enseñanza poderosa* (Maggio, 2016)..

En relación con nuestro entorno virtual donde desarrollamos nuestra propuesta de enseñanza, consideramos la idea de una inclusión no sólo efectiva, “*la puesta a disposición de tecnología por razones ajenas a la enseñanza*” (Maggio, 2016, pág. 18), sino genuina (Maggio, 2016, pág. 19): el reconocimiento de su “*valor en los campos de conocimiento disciplinar objeto de la enseñanza*” (Maggio, 2016, pág. 19). Se trata de una categoría que explica inclusiones que cambian las prácticas, que no serían iguales con tecnología o sin ellas. No es un cambio de formato (el cuaderno por el Word, el pizarrón por una presentación digital) sino una inclusión que modifica la propuesta de enseñanza, la enriquece y ayuda la apropiación de los alumnos. Una materia que aborda la formación docente en los entornos virtuales no puede estar ajena a esta cuestión, ya que en términos de Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015), en las prácticas de enseñanza actuales cobran relevancia los saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK), en tanto forma emergente de saberes que van más allá de los tres componentes nucleares (Contenido, pedagogía y tecnología) de la enseñanza. Esta comprensión que surge de la interacción entre estos tres tipos de saberes permite conceptualizar la integración de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza con un sentido genuino, considerando sus usos actuales en el campo profesional y su significatividad en la producción y difusión de saberes en la cultura actual. Entendemos que esta mirada exige asimismo el trabajo con un currículum minimalista, es decir, en palabras de Maggio, “*centrado en lo relevante, estructurante del campo disciplinar y en lo contemporáneo*” (2020).

El contexto de ASPO / DISPO obligó a una inclusión genuina de tecnología en las aulas de todo el sistema educativo. Todo se virtualizó y la presencialidad dejó de ser una opción. Este tipo de inclusión ayuda a pensar y transitar experiencias formativas para nuestros alumnos. Cómo hacer de ello una oportunidad para la modificación de las prácticas es algo sobre lo que nos proponemos reflexionar en el presente trabajo. Porque el sujeto que consideramos en la propuesta de FDEV es un docente ya formado

que se encuentra transitando una carrera universitaria, lo que implica el aprendizaje y consolidación de nuevas habilidades y la constitución de un nuevo rol profesional cuyo objeto de estudio es el campo y las prácticas que ya ejerce.

Al respecto nos interesa retomar a Feldman cuando habla de dos cambios fundamentales en el transcurso de la vida universitaria: *“el primero es de alumnos a estudiantes. “Alumno”, desde este punto de vista, es una condición administrativa. “Estudiante” en un estado que se alcanza mediante el entrenamiento y el dominio de las artes y capacidades básicas para el trabajo intelectual que implica el estudio y la formación universitaria. El carácter de estudiante se obtiene mediante la experiencia académica y no puede ser considerado un requisito preuniversitario”* (Feldman, 2013, pág. 52). Al comenzar FDEV recibimos sujetos que, por sus distintos trayectos formativos, consideramos que han conseguido apropiarse de esa condición de estudiantes. El segundo cambio que menciona Feldman es el estudiante que se incorpora a la comunidad de la disciplina. Y es en este punto donde nos interesa detenernos ya que se trata de una posición a construir en nuestra materia: la del Licenciado en Educación con capacidad de diseñar proyectos de formación docente de nivel micro o a nivel de las políticas públicas.

En este sentido, asumimos el diseño de la propuesta didáctica desde lo que Bandura llamó el fenómeno aprendizaje por la observación o modelado. El autor lo plantea en el sentido de comportamientos, pero en nuestro caso intentamos usar esa base para pensar acciones didácticas replicables a lo que Bandura llama *“los efectos de los procesos vicarios (que) pueden ser tan amplios y significativos como los efectos del aprendizaje directo. Los procesos simbólicos pueden originar la adquisición de respuestas nuevas”* (Bandura, 2009). Entonces, aún cuando el diseño no es el contenido de la clase, se enseña el diseño pedagógico más allá del contenido de la clase, en la experimentación del entorno durante la misma cursada.

Un actor fundamental toda propuesta de virtualización y juega todo el tiempo como límite y como ayuda es el entorno en el que esta propuesta se desarrolla. Agregamos entonces la idea de entorno virtual no solo como soporte, sino como habilitador de propuestas didácticas.

Vamos al diccionario. Las dos primeras acepciones que da la Real Academia Española (RAE) para la palabra entorno, son:

*1. m. Ambiente, lo que rodea. 2. m. Inform. Conjunto de características que definen el lugar y la forma de ejecución de una aplicación.*

Hablamos de entornos en plural, porque son múltiples las formas que pueden adquirir. No existe un solo tipo de entorno, y por tanto, un único modo de definirlo. Tampoco existe un “patrón universal” de categorías o dimensiones de análisis desde las cuales se abordan, sino que se construyen en la trama que se arma entre quienes los analizamos, nuestros propósitos y las voces de referentes del temas.

Como equipo docente, proponemos una primera categorización de los entornos, realizada a partir de sus paredes y las conexiones que habilita: entornos cerrados, porosos y abiertos<sup>12</sup>. Por su literalidad, los entornos cerrados son los más sencillos de imaginar: refieren a aquellos ambientes que no admiten puentes ni conexiones con otros entornos y/o herramientas de la web 2.0. Todo lo que proponen que suceda y que hagamos, sucederá allí. Todos los participantes del entorno deben estar identificados y pertenecer a él. Si hacemos la analogía entre el espacio virtual y el presencial, podemos decir, por ejemplo, que la clase tradicional, que sucede en un espacio y tiempo puntual, con estudiantes que pertenecen todos al mismo curso, funciona como un entorno cerrado.

Los entornos porosos, en cambio, son aquellos que conectan ese ambiente con otros espacios, ya sea de la web, como del espacio físico. Sin ánimos de cerrar el análisis, podemos pensar el Campus virtual de la universidad como un entorno poroso, ya que para pertenecer a él se requiere ser alumno de la universidad (no es un espacio abierto a cualquier usuario): no hay contornos rígidos o inmodificables, sino que, como rasgo de época, signados por las tecnologías que los posibilitan, son ambientes permeables y susceptibles a permanente transformación.

Los entornos abiertos tienen una singularidad: es esta misma apertura, este borramiento de sus paredes, estos nuevos puentes y conexiones que establece con la web 2.0 y con el mundo físico, lo que nos obliga a su constante redefinición. De cierto modo podríamos decir que una de sus características es la intrínseca imposibilidad de definirlos, porque cuando lo hacemos, lo cosificamos, y nos perdemos sus matices y transformaciones.

---

<sup>12</sup> Esta clasificación y las descripciones son tomadas de Fernandez, M (2018), De redes, entornos, y modos de pensar, ficha de cátedra

Para finalizar este apartado, nos gustaría aclarar que esta clasificación en *concepción del modelo de enseñanza, normativa, institución, abordaje desde la dimensión comunicacional y desde la didáctica* son modos de acercarnos a mirar nuestra práctica, ya que en el momento del ejercicio de la enseñanza, estas dimensiones se entrecruzan, enmarcan, nos definen por unas decisiones y no por otras, nos ponen límites. No podemos pensar en ellas de modo separado. Lo institucional enmarca y encuadra, lo comunicacional direcciona tendencias político-culturales actuales, lo tecnopedagógico nos permite ser creativos y nos pone límites al pensar los accesos de quienes compartimos el aula.

## **6. Recorrido y criterios de acceso y sistematización del objeto**

Para el acercamiento a nuestro objeto de estudio tomaremos como fuente de información:

- el aula virtual de la cursada del segundo cuatrimestre de 2020, donde se encuentra publicada la propuesta de enseñanza completa (<https://campus.unahur.edu.ar/course/view.php?id=2450>)
- los videos grabados de los encuentros sincrónicos realizados durante la cursada
- planillas de registro de las actividades de los estudiantes, donde ellas/os mismas/os fueron volcando la información sobre lo realizado en cada actividad
- publicaciones de la cuenta de la materia y de las/os estudiantes en la red social Twitter a partir de la búsqueda por hashtags (Ver Anexo 3):  
  
#FDEVUnahurAfirmaciones  
  
#FDEVUnahurPreguntas  
  
#FDEVYoRecomiendo
- el programa de la materia (Ver Anexo 1)

Dado que ambas autoras somos docentes de la materia contamos con acceso a estas fuentes. En términos de Flick (2012) trabajaremos con “*la realidad como texto*”,

reconstruyendo, para su análisis, la propuesta de enseñanza y la experiencia de la cursada del segundo cuatrimestre de 2020 a partir de documentos y registros diseñados por el equipo docente de la materia. Según Flick (2012) *“esta sustanciación de la realidad en forma de textos es válida en dos aspectos: como un proceso que abre el acceso a un campo y, como resultado de este proceso, como una reconstrucción de una realidad que se ha textualizado (...) esta es la única (versión de la) realidad disponible al investigador durante sus interpretaciones siguientes”*.

Esta facilidad en el acceso a nuestro objeto de estudio presenta a la vez la complejidad de la familiaridad, lo que obtura muchas veces la posición reflexiva al naturalizar las prácticas y propiciar el sentido práctico de la reproducción de aquello que resulta funcional. En este sentido, nuestra tarea deberá contemplar aquello que hemos *“convertido en rutinas no cuestionadas y dadas por supuestas”* (Flick, 2012, pág. 73), asumiendo *“la perspectiva de alguien de fuera: la actitud de dudar por principio de lo evidente socialmente”* (Flick, 2012, pág. 73). Esta categoría de “extraño” que postula Flick para el investigador posibilita pensarnos por fuera de las implicancias de nuestro rol docente para reconstruir y analizar la propuesta de FDEV con la distancia capaz de habilitar procesos reflexivos.

Entonces, a partir de la observación del registro escrito que permite reconstruir esa cursada, atendiendo a las categorías de análisis seleccionadas y a la necesidad de producir un distanciamiento de nuestros roles docentes que posibilite la reflexión, daremos cuenta de los objetivos propuestos en el presente trabajo a los fines de producir una serie de recomendaciones para la mejora de la propuesta de enseñanza de esta materia.

## **7. Justificación y Relevancia**

Consideramos que este trabajo es un aporte al diseño de la materia Formación docente en Entornos Virtuales de cara al desarrollo futuro de cursos tendientes a absorber una matrícula en considerable aumento. Asimismo, intentaremos ofrecer una contribución a la discusión en torno a las propuestas virtuales destinadas a cursadas masivas, al vínculo con las/os estudiantes y su seguimiento en la virtualidad, a la construcción de

la ciudadanía digital en los procesos de formación docente y a la modelización para el diseño de propuestas de formación docente.

## **8. Análisis**

### ***a) Análisis de la dimensión comunicacional de la propuesta de enseñanza de FDEV***

En este apartado analizaremos nuestras decisiones como docentes acerca de la inclusión de la red social Twitter en las actividades del Trayecto 3 de la materia Formación docente en entornos virtuales. Este trayecto está organizado en siete momentos (Ver Hoja de ruta del Trayecto 3 en el Anexo 2). En particular nos ocuparemos en este apartado del análisis del Momento 3 y del Momento 5.

Esta propuesta implica un trabajo docente en el nivel superior centrado en el diseño de las propuestas de enseñanza, que abreva en el entramado del saber tecnológico y pedagógico del contenido (TPACK), la asunción de un currículum minimalista y la construcción de un entorno poroso a través de una inclusión genuina de la tecnología que reconozca en las prácticas culturales y del campo disciplinar un valor insoslayable para la formación del futuro profesional. Esto se traduce en que el uso de redes sociales y la colaboración es a la vez un contenido de la materia, una experiencia que realizan las/os estudiantes y un modo de enseñar. No abordamos en detalle la cuestión de las redes sociales en sí mismas ni el PLE como contenidos del Trayecto 3 de la materia sino que se recupera lo ya visto en otras cursadas<sup>13</sup>. Nos apoyamos en el uso de las redes sociales y sus características, las cuales son comentadas por las/os estudiantes en los espacios sincrónicos de tutoría, para trabajar en profundidad sobre el tema de las comunidades de práctica. Como dijimos, transversalmente trabajamos en la ampliación del PLE, al producir recomendaciones para seguir perfiles vinculados al campo educativo o temas de interés. Así, desde la materia quisimos enriquecer el formato online al que nos obligó el ASPO con prácticas en espacios poco habituales para la universidad como son las redes con uso académico. Consideramos entonces esta propuesta de enseñanza como una inclusión genuina de tecnología, concibiendo el aula como un entorno poroso en el marco de una socialidad de nuevo tipo, donde el

---

<sup>13</sup> Estos contenidos son abordados al inicio de las carreras que dicta la universidad, en la materia *Nuevos entornos y lenguajes: la producción de conocimiento en la cultura digital*.

mercado y los algoritmos inciden fuertemente en las prácticas sociales. Vayamos aclarando esto.

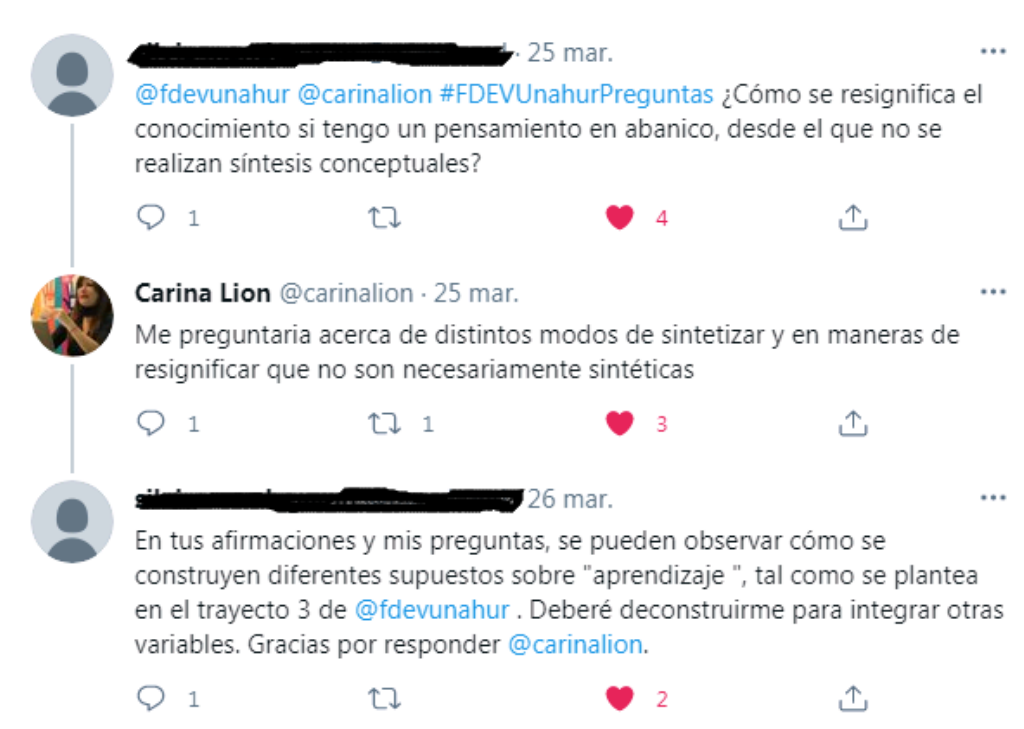
En el Momento 3 las/os estudiantes deben leer o visualizar al menos dos recursos sugeridos para el trabajo conceptual del trayecto. En su cuenta de Twitter deben publicar por lo menos 2 citas textuales extraídas de esos materiales y 2 preguntas personales que surjan de las lecturas y/o visualización. En total cada estudiante deberá publicar 8 tweets como mínimo. Los Tweets de las cuatro afirmaciones tienen que contener el hashtag #FDEVUnahurAfirmaciones Los Tweets de las cuatro preguntas tienen que contener el hashtag #FDEVUnahurPreguntas. Dentro de la Hoja de ruta (que guía el recorrido de cada trayecto), al publicar la bibliografía y materiales para el trabajo conceptual del Trayecto 3 se proporcionaron los usuarios de Twitter de las/os autores de los textos o videos abordados. Se explicita además, tanto en la Hoja de ruta como en los encuentros sincrónicos de tutoría, la posibilidad de seguirlos, lo que implica el acceso a sus publicaciones, intercambios y discusiones : una invitación a vivir la producción de conocimiento “en tiempo real”. Se hace mención del modo en que las docentes mantenemos actualizadas nuestras lecturas en el campo de la tecnología educativa y cómo la red social favorece el acceso a artículos de actualidad y a los temas de discusión del campo. También se sugiere “arrobar”<sup>14</sup> a las/os autores/es al momento de redactar los tweets, abriendo la posibilidad de que ese/a autor/a lea la publicación e incluso a que se genere un intercambio de tweets.

En el Momento 3 de esta propuesta el entorno virtual de nuestra materia (ver pág. 20 del presente trabajo) se torna poroso (Lion, 2017): las/os estudiantes parten de lo publicado en el aula virtual de la materia para abrirse a un intercambio que tendrá lugar en un espacio público. El ejercicio de lectura de una materia de la universidad se torna visible y público, potencialmente abierto a intervenciones e intercambios con cualquier usuario de esta red. ¿Por qué lo pensamos como un entorno poroso? Aquí nos referimos a conectar "*ese ambiente con otros espacios, ya sea de la web como del espacio físico*" (Fernández, 2018). En el caso de nuestra materia contamos con el entorno del Campus Virtual de Unahur, que no es un entorno abierto ya que sólo se puede ingresar con un usuario registrado y con un logueo. A este espacio, propio de estudiantes y docentes de la Unahur, convocamos otras voces. Pero no las invitamos a “venir” a nuestro espacio sino que vamos a conversar con ellos en las redes sociales,

---

<sup>14</sup> El término remite a nombrar un usuario de esta red social al redactar un tweet.

de modo abierto y público. En la actividad del Trayecto 3 donde le pedimos a las/os estudiantes que publiquen una serie de tweets a partir de las lecturas de la bibliografía de esta clase, sucede que algunas/os de las/os especialistas leídos por nuestras/os estudiantes se suman al intercambio en Twitter respondiendo a tweets en los que han sido mencionados (arrobados).

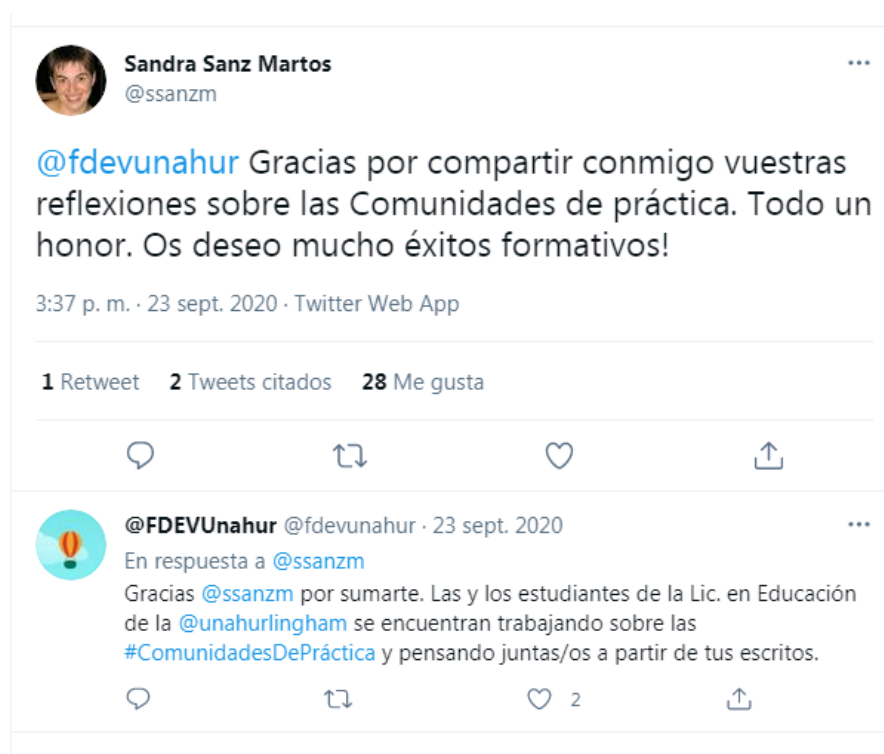


The screenshot shows three tweets in a vertical thread. The first tweet is from a user with a grey profile picture, dated 25 mar., asking a question about resignification of knowledge. The second tweet is from Carina Lion (@carinalion), dated 25 mar., asking about ways to synthesize and resignify. The third tweet is from another user with a grey profile picture, dated 26 mar., responding to the previous tweets and mentioning a specific activity (Trayecto 3).

[Redacted] · 25 mar. ...  
@fdevunahur @carinalion #FDEVUnahurPreguntas ¿Cómo se resignifica el conocimiento si tengo un pensamiento en abanico, desde el que no se realizan síntesis conceptuales?  
1 1 4

**Carina Lion** @carinalion · 25 mar. ...  
Me preguntaria acerca de distintos modos de sintetizar y en maneras de resignificar que no son necesariamente sintéticas  
1 1 3

[Redacted] · 26 mar. ...  
En tus afirmaciones y mis preguntas, se pueden observar cómo se construyen diferentes supuestos sobre "aprendizaje", tal como se plantea en el trayecto 3 de @fdevunahur. Deberé deconstruirme para integrar otras variables. Gracias por responder @carinalion.  
1 1 2



The screenshot shows a tweet by Sandra Sanz Martos (@ssanzm) from September 23, 2020, thanking @fdevunahur for sharing reflections on Communities of Practice. Below it is a reply from @FDEVUnahur, dated the same day, which thanks Sandra and mentions that students at the University of Limerick are working on Communities of Practice based on her work.

**Sandra Sanz Martos** @ssanzm ...  
@fdevunahur Gracias por compartir conmigo vuestras reflexiones sobre las Comunidades de práctica. Todo un honor. Os deseo mucho éxitos formativos!  
3:37 p. m. · 23 sept. 2020 · Twitter Web App  
1 Retweet 2 Tweets citados 28 Me gusta

**@FDEVUnahur** @fdevunahur · 23 sept. 2020 ...  
En respuesta a @ssanzm  
Gracias @ssanzm por sumarte. Las y los estudiantes de la Lic. en Educación de la @unahurlingham se encuentran trabajando sobre las #ComunidadesDePráctica y pensando juntas/os a partir de tus escritos.

La consigna del Momento 5 invita a las/os estudiantes a buscar y recomendar tres usuarios de Twitter del ámbito académico que consideren de interés. La recomendación debe ser publicada en un tweet con el hashtag #FDEVYoRecomiendo. Se pide a las/os estudiantes que intenten no reiterar recomendaciones ya realizadas por otras/os estudiantes, lo que implica leer las publicaciones realizadas bajo el hashtag de la consigna. Las recomendaciones van desde docentes que han tenido en otras materias, “twitstar”<sup>15</sup> mediáticos vinculados de alguna manera al ambiente educativo (como Darío Sztajnszrajber o Diego Golombek), docentes e investigadores a quienes las/os estudiantes conocen por haberlos leído en su formación (como Flavia Terigi o Silvina Gvirtz) o instituciones vinculadas o de interés para el ámbito educativo (como el Conicet o la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Consideramos esta propuesta como una inclusión genuina (Maggio, 2016) de la red en la experiencia de la cursada, ya que permite ampliar el entorno personal de aprendizaje (PLE) (Castañeda y Adell, 2013) de las/os estudiantes, creando conexiones que las/os insertan en un espacio virtual de debate y de acceso a la producción de conocimiento del campo educativo. Además, en una cultura de socialidad conectada (Van Dijck, 2016), la acción de los algoritmos tracciona la actividad de las/os estudiantes hacia nuevas recomendaciones y conexiones que podrían enriquecer su experiencia, configurando usos más profesionales de las redes sociales.

¿Por qué pensamos que es un caso de inclusión genuina de tecnología? Dijimos que las inclusiones genuinas son situaciones en las que las/os docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de la enseñanza a partir del reconocimiento de que atraviesan los modos en que el conocimiento se produce, difunde y transforma. Entonces, como docentes, consideramos necesario dar cuenta de estos atravesamientos y emularlos en las prácticas de la enseñanza. En este caso entendemos que hicimos visibles, como profesoras de la materia, nuestra propia actividad en las redes para mantenernos actualizadas respecto de los debates actuales del campo. A quiénes seguimos, qué sitios creemos confiables, cómo ampliamos nuestras redes en función de los temas que nos convocan. En este sentido, pedimos a

---

<sup>15</sup> Este término “designa a aquellas personas que se han hecho populares a través de la red social Twitter. Estos usuarios acostumbran a tener una gran cantidad de seguidores (o followers) y sus publicaciones (o tweets) son de contenido muy diverso, desde opiniones sobre la actualidad hasta poemas, chistes o juegos de palabras” (<https://es.wikipedia.org/wiki/Twitstar>)

las/os estudiantes como parte de la actividad que recomendaran usuarios para seguir vinculados con los contenidos de la materia.

Por último, ¿por qué nos importa pensar el marco de una socialidad de nuevo tipo (Van Dickj, 2016), donde el mercado y los algoritmos inciden fuertemente en las prácticas sociales?. Al pedir recomendaciones de personas vinculadas a la educación, damos por hecho que las/os estudiantes no solo cumplen una "tarea" para la materia, sino que generan una práctica en la que fuerzan a los algoritmos a traer más información referida al tema. Cuantas más publicaciones incorporen el hashtag más posibilidades habrá de que éste se viralice, genere tendencia<sup>16</sup> y se generen vinculaciones entre usuarias/os. Esto implica también abrir una puerta a la clase sobre la que no tenemos control ni sabemos qué nos puede traer de vuelta, pero consideramos que lo que estamos ofreciendo es un modo de indagación y vinculación propio de la práctica profesional actual.

Sin embargo, la interacción es lo más difícil de lograr. La experiencia de intercambio en el espacio público de las redes sociales, una experiencia que consideramos que la/el estudiante debe conocer porque forma parte del ejercicio de la ciudadanía digital (vinculado a las netiquetas<sup>17</sup>, la inteligencia colectiva (Perkins, 2001; Salomon, 2001), la producción de conocimiento colaborativa y la participación social), no se da “naturalmente” en esta actividad. En general lo que sucede es que:

- las/os estudiantes utilizan Twitter por primera vez
- las/os estudiantes ya tienen una cuenta en Twitter pero no la utilizan
- las/os estudiantes utilizan la cuenta de Twitter para realizar la actividad, cumplir con lo solicitado, y luego dejan de utilizarla

En el siguiente ejemplo vemos una cuenta que, si bien había sido abierta con anterioridad a la cursada, sólo lleva publicados los tweets solicitados en la consigna de la actividad. Sumado a lo ya descripto, quienes realizan la actividad fuera del tiempo previsto no logran siquiera interacciones sencillas, como que otras/os usuarias/os retwiteen o den “Me gusta” a sus publicaciones.

---

<sup>16</sup> Los hashtags más utilizados aparecen destacados en Twitter en la sección *Qué está pasando?*

<sup>17</sup> Normas de comportamiento en la web.

📅 Fecha de nacimiento: [redacted] 📅 Se unió en marzo de 2016

12 Siguiendo 29 Seguidores

 Katy: Mailén Miranda siguen a este usuario

Tweets

Tweets y respuestas

Fotos y videos

Me gusta



[redacted] 13 abr. ...

#FDEVUnahurPreguntas ¿Crees que las tecnologías inteligentes realmente influyen en el desarrollo de los jóvenes de hoy?



[redacted] 13 abr. ...

#FDEVUnahurPreguntas ¿Consideras que todos los docentes utilizaríamos correctamente las tecnologías inteligentes?



[redacted] 13 abr. ...

#FDEVUnahurPreguntas ¿Que estrategias deberíamos tomar como docentes para transformar los ambientes en ambientes flexibles?



[redacted] @BiancaM... 13 abr. ...

#FDEVUnahurPreguntas ¿Los docentes estamos realmente preparados para re diseñar las aulas?



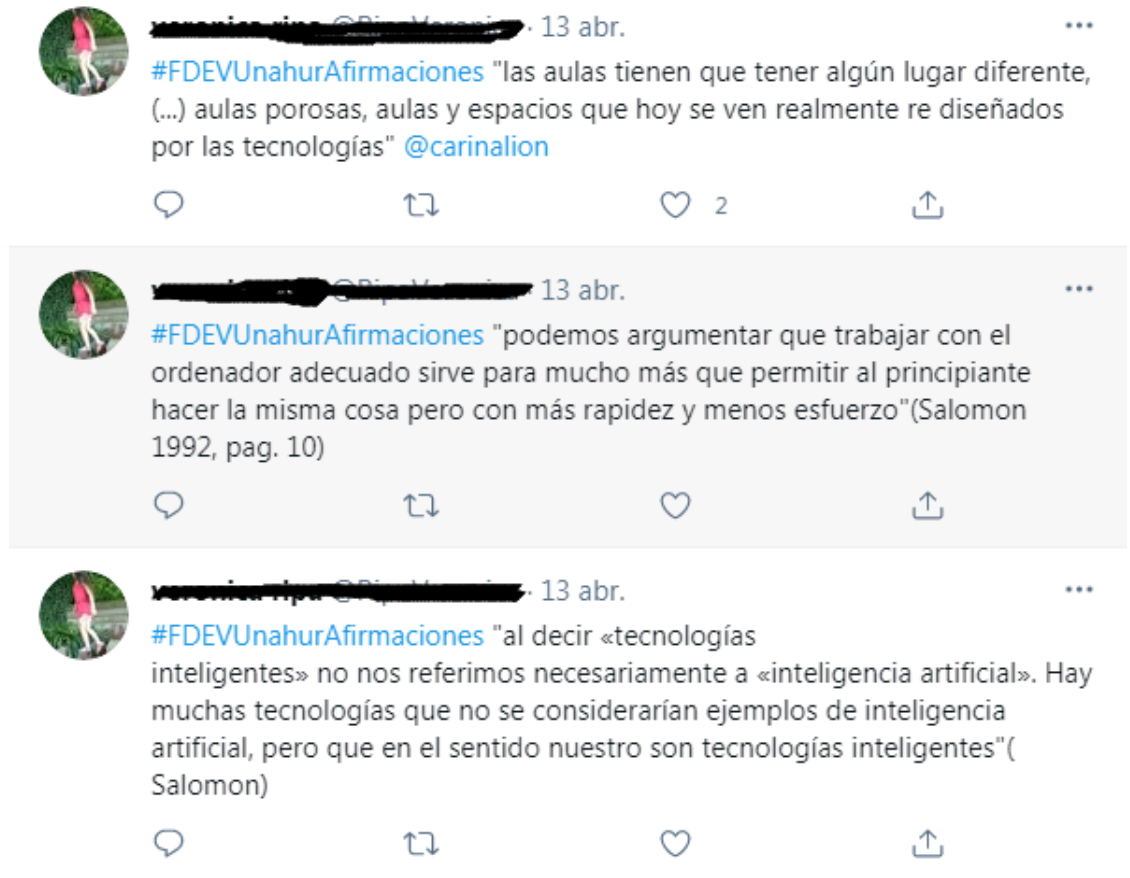
[redacted] 13 abr. ...

#FDEVUnahurAfirmaciones "empezar a pensar los ambientes como ambientes flexibles, como ambientes que pueden tener dotación tecnológica, y como ambientes que no tienen porque quedar fijos" @carinalion



1





Esto presenta un desafío importante para lograr los objetivos que nos proponemos en la actividad, vinculados a la constitución de vínculos profesionales, la posibilidad de acceder a información actualizada en el campo de la tecnología educativa y la educación en general, la participación en los debates o movimientos sociales vinculados a su campo profesional. Por el momento sólo estamos logrando el acceso a la red social pero no la participación activa. Desde este punto de vista, el uso de Twitter puede verse como un lugar diferentes al habitual donde “hacer la tarea” y nuestra intención es que el entorno que utilizamos para la enseñanza pueda ser modélico para otras propuestas, integrando en forma genuina esta red social. Necesitamos mejorar la experiencia para lograr una participación significativa y profesional en las redes.

Además, el tema central abordado en el Trayecto 3 de la materia queda relegado a referencia temática en lugar de ser vivenciado en la actividad. La inteligencia colectiva

y las comunidades de práctica no logran experimentarse como quisiéramos en este trayecto.

***b) Análisis de la dimensión tecnopedagógica de la propuesta de enseñanza de FDEV***

En el año 2008 Carmen Heedy y Martínez Uribe publican este cuadro sintetizando las diferencias entre la educación a distancia y la presencial. Aquí en principio se entienden como modalidades diferentes y no como opción pedagógica. Y es en esta diferencia en las que nos paramos para plantearnos una propuesta de enseñanza más allá de su modalidad. Vayamos punto por punto.

	Educación presencial	Educación a distancia
1	Profesor y participante en el mismo espacio y ambiente	Profesor y participantes no coinciden  Pueden coincidir en sesiones de chat, pero su tendencia es a la asincronicidad
2	Un profesor es asignado a un curso	Se asigna un equipo para cada curso, según cómo esté diseñado (profesor, tutor, camarógrafos, especialista en sonido)  El participante no siempre tiene vínculo con todos
3	El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es responsabilidad del profesor	El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es responsabilidad de un grupo multivalente

	Se pone énfasis en el rol del profesor durante el proceso de enseñanza- aprendizaje	Más énfasis en las actividades de aprendizaje del participante. La responsabilidad es de él
5	Los grupos en sistemas presenciales son relativamente pequeños	El número de participantes es mayor
6	Los participantes son homogéneos de acuerdo con los objetivos	Los participantes pueden estar ubicados en diversas ciudades y hasta países y ser heterogéneos.
	La interacción es cara a cara	La comunicación es virtual, escrita o a través de medios tecnológicos.
8	Tienden a incorporar recursos tecnológicos como apoyo.	Dependen de los recursos tecnológicos
9	La comunicación se da profesor / participante, participante / participante	Desarrollan redes de comunicación / profesor participante, participante / participante
	La presentación de la información es de palabra del profesor	La información se da a través de los materiales educativos
11	Los estados motivacionales y emocionales son resueltos en caso de conflicto	La emoción y participación deben ser tomadas en cuenta por el equipo de profesores. La tutoría es importante para la solución de posibles conflictos

En los siguientes párrafos se discuten las ideas presentadas en este cuadro, al momento de pensar nuestra materia. Lo que considero importante en este punto es aclarar que no sólo se toman estas ideas para la versión a distancia dictada en el 2 cuatrimestre 2020, sino que esos criterios también los sostenemos para el dictado con presencialidad.

Para la primera fila podemos pensar el espacio o el ambiente más allá de lo físico. La virtualidad también ofrece espacios y ambientes diseñados para el encuentro (muchos de ellos podemos definirlos como entornos de enseñanza y de aprendizaje -EVEA- ) y puede haber muchas más coincidencias en una videoconferencia que en un encuentro presencial. Respecto a lo asincrónico como tendencia de la distancia, se puede pensar que lo asincrónico está más pautado (como tareas, lecturas, posibilidad de preguntar al docente entre encuentro y encuentro). Lo presencial puede valerse de lo asincrónico como un espacio de continuidad entre encuentros.

En el desarrollo conceptual pensamos también al propio entorno como límite a nuestras propuestas y decisiones. Unahur cuenta con una plataforma Moodle que, a pesar de ser de código abierto y libre, nos plantea algunos límites a la hora de pensar nuestra propuesta, y en cada uno de esos momentos tomamos decisiones sopesando aquello que la plataforma habilita y las decisiones docentes. Valoramos la posibilidad de inclusión de otras herramientas que permitan un recorrido hipertextual y no lineal. Pero no podemos desarrollar en la plataforma un espacio en que todos puedan ver las actividades de todos, que sean colaboradores sin posibilidad de borrar archivos, u organizar carpetas de acceso y edición para todos. En este sentido, al poder clasificar a esta plataforma como un entorno poroso, podemos centralizar allí las acciones que se desarrollan en otras plataformas (Padlet, Gennialy, Drive)

En el sentido de lo modélico, la elección de cada una de las plataformas se trabaja también como contenido a analizar con los alumnos. Sobre cada una de ellas se explica por qué se utiliza una y no otra, ventajas y desventajas que vemos a la hora de sumarlas a las propuestas.

Respecto a los puntos 2 y 3, y sobre todo en ASPO/DISPO vimos que son los docentes los encargados de la producción de sus espacios y de la comunicación con los alumnos.

Respecto del punto 4, deberíamos diferenciar en primera instancia a la enseñanza y el aprendizaje como procesos diferenciados, no como un único proceso (Fenstermacher , 1986). Tal como Fenstermacher expresa, hay entre ellos una relación ontológica. Y respecto a la responsabilidad sobre el aprendizaje, tanto en la presencialidad como en la virtualidad es del alumno.

En el punto 5 quiero rescatar algo que la presencialidad no da, que es la posibilidad de encontrarse en puntos de diferente geolocalización, pero el objetivo no es heterogéneo por ello. Y en este caso podemos pensar tanto en nuestra materia, como en cualquier instancia de capacitación, o curso abierto, o tutorial.

Respecto a los requerimientos tecnológicos, planteamos allí una coincidencia. dependemos de recursos tecnológicos. Aún así, parecería que solo fueran aquellos vinculados a tecnologías digitales. Podemos tener muy buenas propuestas con materiales escritos, con cuadernillos u otras herramientas.

Entendemos las interacciones más allá de sus mediaciones y por eso no consideramos explayarnos más en ello.

Del punto 11 rescatamos el valor de los materiales y mucho más de aquellos que construye el docente. Y esto para cualquier opción pedagógica.

En el [Anexo Ayudas para la comprensión](#), se encuentran las hojas de ruta preparadas como materiales facilitadores para la enseñanza, capturas de los recorridos hipertextuales (quedan por fuera los videos y ppt preparados sobre las tramas conceptuales) y el metanálisis presentado a los alumnos al finalizar la cursada a modo de recapitulación

El sentido de la inclusión de estas hojas de ruta es guiar, transparentar y definir el recorrido que se da en cada uno de los tramos. Una secuencia de actividades, lecturas, explicaciones y tramas conceptuales que trabajan en diferentes niveles mostrando la propuesta junto a las decisiones que la llevan a cabo.

Lo que encuentran en la hoja de ruta es lo que el docente "dice" consideramos que estos materiales llevan nuestra voz, y son la estructura de clase no moderna que queremos mostrar. (volvemos sobre eso en los párrafos siguientes)

La decisión de traer esta conversación con Carmen Heedy y Martínez Uribe es consolidar la posición que como docentes tenemos a la hora de brindar un curso que además de brindarse en una plataforma educativa, avanza en ella como objeto de estudio. La discusión podría parecer antigua pero todavía está vigente. Una idea en la que la educación a distancia es una suerte de educación mediada, que repite todos aquellos formatos de la presencialidad.

Es a partir de entender las diferencias que se puede llevar un proyecto a una modalidad u otra y que nos hace definir algunos conceptos que parecían compartidos.

Uno de ellos es la idea de "clase". Los docentes naturalmente "damos clase", "vamos a clase", y referimos con ello a un momento de encuentro en un espacio definido y por una cantidad de tiempo específico y con un grupo que se repite durante el cuatrimestre. (doy clase martes de 18 a 22 en el aula 5 a la comisión B). La otra idea que subyace es que ese grupo de gente en ese encuentro trabaja sobre el mismo tema. Escucha la clase, todos leen el mismo documento. Y una última idea vinculada a la clase, es que aquello que se enseña en algún momento será evaluado. (Incluso el docente puede hacer referencia a ello "Presten atención que esto entra en el examen")

Nosotras entendemos la clase como un bloque de "cosas". ¿Y qué son estas cosas? Es todo aquello que definimos en un trayecto. Nosotras definimos la clase como ese trayecto, una propuesta en la que hay: lecturas, momentos sincrónicos, momentos asincrónicos, tareas grupales y tareas individuales. Algunas de estas tareas son chequeadas y otras no, solo se piensan como disparadores, o invitan al alumno a pensar. Se chequea la realización pero no se evalúa (se avisa si se encuentra algún error conceptual denso). La evaluación es al finalizar la clase, durante el trayecto de profundización en el que cada estudiante elige qué hacer. Esos momentos en que todos hacen lo mismo, sirve para construir ese momento de tarea final de profundización, y allí se realiza un seguimiento. Una evaluación de proceso. En esta propuesta nos cuesta mucho la idea de chequeo contra evaluación y de que sean optativas.

Respecto de la acreditación, si el alumno no realiza ninguna de las tareas chequeables, podría regularizar la materia. Según el régimen académico de este cuatrimestre todos debían realizar un trabajo de integración ya que se suspendió la promoción directa. (si

hubiera, se puede alcanzar la promoción con la acreditación más las actividades chequeadas) <sup>18</sup>

## **9. Propuesta de mejora**

### **a) Sobre lo comunicacional**

En relación al **Trayecto 3** de la materia, si bien se ofrece una experiencia de uso de la red social Twitter que apunta a configurar una participación más profesional, no aparece trabajado el abordaje temático más que como excusa para el intercambio. La actividad se realiza en torno a la lectura y reflexión acerca de las comunidades de práctica y la consideramos valiosa por los motivos expuestos en nuestro análisis. Pero el contenido pareciera estar escindido de la actividad, es decir que la inclusión de las redes sociales en ese trayecto podría darse en realidad en cualquiera de los otros trayectos.

Como propuesta para mejorar la experiencia de aprendizaje en este trayecto consideramos que la actividad en Twitter debería emular el intercambio en una comunidad de práctica. Para esto, además de fomentar los intercambios entre sus miembros y con especialistas, es necesario implementar una moderación que cumpla funciones similares a las de la figura del moderador en una comunidad de práctica, favoreciendo la conformación y sostenimiento de esa comunidad (Sanz Martos, 2010). La cuenta de Twitter de la materia tiene que definir un rol de moderador de los intercambios que permita que la actividad se asemeje a una experiencia de comunidad de práctica.

El uso de la red social podría crear comunidad entre nuevos cursantes y quienes ya han transitado la materia. Estos últimos se unen habitualmente a dar la bienvenida o arroban a la cuenta de la materia comunicando algo de sus propias prácticas educativas. Entonces, es necesario que continuemos trabajando para formar y afianzar esa comunidad donde queremos que también aparezcan voces de especialistas y voces de colegas.

---

<sup>18</sup> Según adecuación al Régimen Académico aprobada por Resolución 23/20 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Hurlingham

**#ComunidadFDEV** sería una buena acción tendiente a mejorar la propuesta del Trayecto 3 de la materia. Existen especialistas y colegas trabajando en la formación docente en entornos virtuales, existen estudiantes en diversos entornos académicos formándose en este campo. ¿Por qué no conectar cátedras, estudiantes y especialistas, personas y colectivos, en una gran comunidad de práctica para pensar la formación docente en los entornos virtuales?, ¿por qué no generar una participación más transversal entre universidades?, ¿por qué no mapear esa red para aportar a la constitución y sostenimiento de una comunidad de práctica? Estos son los desafíos para mejorar nuestra propuesta, que nos permitan avanzar en el logro de lo que queremos enseñar y modelizar para el trabajo en el campo de la formación docente.

#### **b) Sobre lo tecnopedagógico.**

La materia se dicta desde 2016, va por su quinto cuatrimestre y cambió su diseño didáctico cada vez. Se suma el dictado 2020 en sedes con un formato intensivo de 7 semanas. Cada cambio se basó en la evaluación del diseño anterior. Este diseño y este equipo docente se consolidaron en los últimos dos cuatrimestres más el dictado de sedes. Se definió para 2021 el dictado en ambos cuatrimestres para hurlingham (versión cuatrimestral) y 3 dictados intensivos de sedes. Aún cuando en tiempo cronológico es bastante reciente, en cantidad de dictados y versiones se va consolidando con sucesivos dictados.

Para 2021 estamos revisando el programa, buscando nuevos materiales que sean más atinados para su lectura y que trabajen puntualmente sobre los errores recurrentes en los contenidos que marcamos a los alumnos.

Sabemos que el diseño todavía necesita mucha mirada del docente, y dentro de las mejoras que se pueden pensar, son algunos trayectos de cursado y evaluación más autónomos.

Identificamos esta práctica del equipo docente con el primero de los “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”, que indica que *“los programas deben ser cuestionados y revisados periódicamente, con objeto de introducir en ellos los conocimientos que exige el progreso de la ciencia y los cambios sociales (principalmente los relacionados con la unificación europea); todo elemento añadido*

*deberá compensarse con una supresión concomitante”* (Bourdieu y Gros, 1990, p. 9). Esto último es de suma importancia ya que implica la construcción de valoraciones, acuerdos y responsabilidades en relación a la enseñanza de un campo de conocimientos en constante actualización y fuertemente atravesado por el contexto cultural y la coyuntura local, en un equipo docente en constante crecimiento.

Si bien sabemos que esta organización implica mucha más carga horaria y dedicación de la definida para un cargo simple, estamos haciendo una apuesta al formato de cursada, pensando que más adelante podamos dividirnos los temas y que cada una se dedique a uno independientemente de la sede en la que se dicte. Priorizamos en este momento el acompañar el modelo de cursada sabiendo que al principio cuesta a los alumnos la modalidad presentada.

Otra de las apuestas es a una mejora en la de la replicabilidad de los materiales contruidos. Hasta ahora cada nuevo dictado implica la construcción y/o revisión de infografías interactivas, hojas de ruta, hipervinculaciones internas y construcción de los espacios y documentos de drive que guían la producción de los alumnos.

La tercera apuesta en el sentido de pedagógico tiene que ver con la posibilidad de una cursada mucho más autónoma del alumno. Con espacios de chequeo de comprensión de contenidos y con co-evaluación con sus pares.

Todos los materiales armados por el equipo van en ese sentido, brindar ayudas a la comprensión.

Una de las acciones que se pudo realizar porque los cronogramas lo permitieron, fue que la cohorte 2C2020 realizara su sincrónico de cierre junto a al sincrónico de apertura de la cursada intensiva del grupo de la sede de Cañuelas (que cursó de noviembre a febrero) y que esa misma dinámica se pudiera repetir entre la sede de Cañuelas y la de Gral Rodríguez a mediados de febrero. Nos hubiera gustado repetirlo para el 1C2021 de hurlingham pero se superponen los cronogramas y mientras Gral Rodríguez está transitando la profundización, el otro grupo está iniciando.

las dos veces que pudimos hacerlo fue muy rico, ya que los mismos alumnos pudieron dar cuenta de que va la materia y aconsejar desde su lugar a quienes la iniciaban sobre las características de la cursada.

En este sentido valoramos mucho el trabajo entre pares, y cada vez que tengamos oportunidad porque el cronograma lo permita, intentaremos estos cruces entre quienes inician y quienes finalizan la cursada.

En estas oportunidades presentaron algo de lo trabajado en la profundización y ofrecimos una tutoría de apoyo a quienes iban a presentar. Consideramos que esta posibilidad de síntesis de lo hecho pone en valor y es una instancia más de aprendizaje.

Tuvimos algunas respuestas sobre esta iniciativa que agradecieron este espacio y lo valoraron como positivo

## **10. Conclusiones**

En este trabajo se reflejó y sistematizó la actividad de las docentes que integramos la materia Formación docente en entornos virtuales durante 2020 y 2021<sup>19</sup>. Si bien este trabajo recupera actividades y reflexiones de años anteriores, hay una consolidación en la definición que se vio asentada en la decisión de que el plantel docente en forma conjunta asuma todas las versiones de dictado de la materia (sedes intensivas y regular de sede Unahur). Al tener que ir adaptando cada versión de esta materia volvemos a pensar en aquello que debe ser constitutivo e irremplazable y aquello que requiere reformularse para ofrecer una propuesta de enseñanza potente, actual y contextualizada.

Reivindicamos en nuestra materia el carácter modelizador de la propuesta de enseñanza en relación a la formación de las/os futuras Licenciadas/os en Educación. Esto se vincula con la integración de experiencias de cursada virtual que permiten recorridos diversos, uso de redes sociales como espacio público y de intercambio profesional, diseño de entornos virtuales porosos e integración genuina de tecnología en las propuestas de enseñanza, trabajo colaborativo e intercambio entre colegas. Sin

---

<sup>19</sup> La planta docente de la materia se conformó del siguiente modo:

2016 y 2017 Verónica Weber y Laura Castiñeira

2018 Verónica Weber, Melina Fernández y Laura Castiñeira

2019 Cecilia Cerrotta y Laura Castiñeira

2020 Cecilia Cerrotta, María Laura Del Franco y Laura Castiñeira

2021 igual plantel docentes, se comienza a dictar en ambos cuatrimestres y en sedes.

embargo, y tal como lo explicitamos en nuestras propuestas de mejora, ese carácter modelizador requiere de una constante reflexión y revisión que nos permita efectivamente *“hacer lo que decimos”*<sup>20</sup> en los contenidos a través de la propuesta de cursada.

Descentranos, mirarnos, mirar la propuesta todo el tiempo en clave de mejora nos lleva a reflexionar sobre las definiciones que se toman y la teoría que las apoya. Sabemos también que comprender es solo una parte del proceso de formación-transformación pero que el mero análisis no es suficiente. Necesitamos además crear experiencias formativas que puedan ser potencialmente transformadoras, vivencias, inmersiones, atravesamientos. Partimos aquí de la idea de experiencia como *“eso que me pasa”*, es decir, como algo que es externo al sujeto, pero que lo permea porque él mismo está dispuesto a ser atravesado por ello. En esta materia pensamos las tecnologías en educación atravesando experiencias significativas de aprendizaje, porque entendemos que *“en la formación docente, las tecnologías despliegan su potencial para crear estas escenas que llamamos experiencias formativas, cuando permiten amplificar los sentidos transformadores de los temas que nos preocupan, cuando ayudan a hacer explícitas las decisiones didácticas, a documentar estos procesos y volver a ellos cada vez que sea necesario, es decir, producir análisis didáctico que crea y recrea la teoría. Estamos en camino aún de interpretar qué sería lo que los estudiantes reconocen como una experiencia formativa, pero de acuerdo a lo que venimos investigando sabemos que nos acercamos a ella cuando la formación logra producir un acontecimiento, si entendemos por acontecimiento algo que genera un pliegue en la historia de todos y de cada uno”* (Trentín, 2019).

Entonces, necesitamos seguir pensando cómo construir propuestas didácticas capaces de conmovir y de mover incluso los pilares mismos sobre los que se construyen. Dice Jorge Larrosa: *“tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios (...) que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos*

---

<sup>20</sup> Esta frase la utiliza habitualmente Mariana Maggio para dar a entender que no es posible intentar enseñar acerca de un modo de enseñar con tecnologías si no encarnamos concretamente en la propuesta de enseñanza.

*espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones.”*

## **11. Referencias y bibliografía**

### *Bibliografía consultada*

**Bourdieu, P. y Gross, P.** (1990) Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión, Documento, pp. 20-25.

**Bruns, A.** (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From production to produsage*. Nueva York. Peter Lang.

**Castañeda, L. y Adell, J.** (eds.). (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.

**Castells, M.** (2013). Comunicación y poder. Siglo XXI Editores México.

**Feldman, D.** (2013) La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes, en UNVM: Argentina, pp.49-60

**Fenstermacher, G. D.** (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza pp. 149-177. La investigación en la enseñanza, 1.

**Fernández, M.** (2018) “De redes, entornos y modos de pensar”. Ficha de cátedra Trayecto 2 Formación Docente en Entornos Virtuales, Lic. en Educación, Unahur, Bs. As.

**Flick, U.** (2012) “La entrada en el campo”, “Estrategias de muestreo” y “Documentación de datos”. En Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata: 68-86, 183-192.

**García Aretio, L.** (1994). Educación a distancia hoy. UNED, España

**Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W.** (2015). ¿ Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *. Virtualidad, educación y ciencia*, 6 (10), 9-23.

**Lacal, P. L.** (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Málaga*.

**Levy, P. (2007)** "Cibercultura. La cultura de la sociedad digital Anthropos Editorial: México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, 2007

**Lion, C. (2017)** Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. *Entramados: educación y sociedad*, (4), 33-42.

**Maggio, M. (2012).** Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Grupo Planeta Spain.

(2015). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Campus Virtuales*, 1(1), 51-64.

(2018). *Habilidades del siglo XXI : cuando el futuro es hoy: documento básico*, XIII Foro Latinoamericano de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santillana.

**Martín-Barbero, J. (2001).** “Transformaciones comunicativas y tecnológicas de lo público”. *Galaxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*. ISSN 1982-2553, (2). Disponible en:

[https://drive.google.com/file/d/1bEItisNLI32pifnYircixRi\\_3EOZ9OD-/view](https://drive.google.com/file/d/1bEItisNLI32pifnYircixRi_3EOZ9OD-/view)

**Ministerio de educación y deportes (2017)** Resolución 2641-E/2017. Disponible en:

[https://drive.google.com/file/d/1Nlhg8OkzYofnWPuWtG0n2nRSPk\\_kI0Wq/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Nlhg8OkzYofnWPuWtG0n2nRSPk_kI0Wq/view?usp=sharing)

**Onrubia, J. (2005, Febrero).** Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2/>

**Sibilia, P. (2016)** “Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital”. En: María Teresa Lugo. *Entornos digitales y políticas educativas. Dilemas y certezas*. UNESCO.

**Tarullo , R (et al) (2018)** El uso de las redes sociales en estudiantes universitarios y las implicancias en sus prácticas académicas y cívicas, Universidad Nacional del

Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, September 2018 Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación. ENACOM Consulta: 10\_2020. Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/330324581\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_redes\\_sociales\\_en\\_estudiantes\\_universitarios\\_y\\_las\\_implicancias\\_en\\_sus\\_practicas\\_academicas\\_y\\_civicas](https://www.researchgate.net/publication/330324581_El_uso_de_las_redes_sociales_en_estudiantes_universitarios_y_las_implicancias_en_sus_practicas_academicas_y_civicas)

**Trentin, V.** (2019) Las mediaciones tecnológicas como oportunidad para la construcción de conocimiento didáctico en la formación docente universitaria. congreso iberoamericano, UNED, Formación IB Disponible en <http://formacionib.org/congreso-entorno-digital/0060.pdf>

**Van Dijck, J.** (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

**Zabalza, M.** (2011) Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. Rev. Perspectiva. V29, N° 2. Jul – dic.

#### *Lista de Referencias*

**Maggio, M.** (2020) “Reinventar la clase en tiempos de pandemia”. Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wfZ3ij-IOKs>

#### *Bibliografía ampliatoria*

**Perkins, D.** (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. *Salomon, G.(Comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.*

**Salomon, G.** (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. *G. Salomon (Comp.), Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, 153-184.*

**Sanz Martos, S.** (2010). *Comunidades de práctica: fundamentos, caracterización y comportamiento.* Tesis doctoral. Universitat Oberta de Catalunya.

## **12. Anexos y Apéndices**

### ***Anexo 1***

Programa de la materia:

<https://docs.google.com/document/d/1AF7iozjHa37f7t-TV4-Zbz2XcPCZwu-R7OGcBJXBOqA/edit>

### ***Anexo 2***

Materiales para la comprensión (selección )

<https://drive.google.com/drive/folders/1KD3syUxc7DBVAc1ktPOBDSjWNogToHBa?usp=sharing>

### ***Anexo 3***

*Capturas de pantalla de la actividad en Twitter*

<https://docs.google.com/document/d/1VyAvR8LHJDwYtH7rxQJL0V5Q-11IWG9zG4VICxOZbIA/edit?usp=sharing>

### ***Apéndices***

**Ministerio de Educación de la Nación** (2020) Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Disponible en:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>