



Universidad Nacional de Córdoba

Centros de Estudios Avanzados

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías.

Modalidad Semipresencial y Trayectorias Formativas.

“Espacios semipresenciales en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto, para el acompañamiento de las trayectorias formativas”

Maestranda: Alejandra Elizabeth Gastaldello

Directora: Mgter: Susana Blandina Bressan.

Río Cuarto, febrero de 2020

Agradecimientos:

A mis hijos Ana Lucía y Juan Ignacio por los tiempos cedidos y concedidos y postergados por el infinito amor que les tengo... y la infinita paciencia que me tienen.
¡Gracias hijos!!!

A mi Directora de tesis Susana por el compromiso y dedicación...

A la Escuela Normal por generar(me) el deseo de seguir creciendo...

ÍNDICE GENERAL

Resumen.....	i
Siglas y abreviaturas.....	ii
Índice de figuras.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivos del Proyecto de Innovación:	4
Objetivo General.....	4
Objetivos Específicos.....	4
CAPÍTULO I: Estudios precedentes de la modalidad semipresencial en el Nivel Superior.....	5
1. Estado del Arte	6
1.1 Antecedentes de propuestas de modalidad semipresencial.	6
CAPÍTULO II: Historicidad y fundamentos teóricos de la Formación Docente	10
2. Marco teórico	11
2.1.- La Formación Docente en el Nivel Superior: orígenes y sentidos.....	11
2.2.- Antecedentes históricos y actuales de la Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” Elementos para comprender la realidad.....	15
2.3.-La enseñanza mediada con TIC en el Nivel Superior en la modalidad Semipresencial.....	19
2.4.- Trayectorias formativas en el Nivel Superior y competencias del rol profesor en la virtualidad	21
2.5. Perfil del egresado del PEP en el Nivel Superior y el desarrollo de competencias profesionales: Res 337/18	28
2.6.- Competencias en la formación profesor: <i>Aprender con TIC,</i> <i>enseñar conTIC</i>	30
2.7.- La evaluación y la retroalimentación en innovación.....	32
CAPÍTULO III:Encuadre metodológico para diseñar e implementar el proyecto de Intervención.	35
3. Metodología.....	36
3.1- Hoja de ruta para el horizonte de la semipresencialidad.....	36
3.2.- Recolección de datos: Aportes para la comprensión del contexto y continuar el recorrido	38

CAPÍTULO IV: Hacia la incorporación de la modalidad Semipresencial:	
Proyecto de Capacitación ReCES	48
4.1.- Enunciado y descripción del problema	49
4.2- Escenario de aplicación de la propuesta de innovación	50
4.3. Diseño metodológico	52
4.3.1.-Primera Jornada: Taller de sensibilización y acuerdos colaborativos.....	67
4.3.2.- Segunda jornada: Taller - Seminario:Revisitando las prácticas.....	68
4.3.3.- Tercera jornada: Taller y ateneo:	
Si de práctica hablamos... Sí, de práctica hablamos.....	69
4.3.4.- Cuarta jornada:Taller de producción de materiales y recursos didácticos en aulas virtuales potentes.	71
4.4.- Materiales para el desarrollo de la capacitación.....	73
4.5- El campus virtual del ISFD.....	74
4.6.- Evaluación de la propuesta de innovación: ReCES	78
CAPÍTULO V: A modo de cierre y apertura.....	80
5.1.- Avances consolidados	81
5.2.-Resultados del proceso... ..	85
5.3- Conclusiones y desafíos	87
BIBLIOGRAFÍA	94
ANEXO I	99



GASTALDELLO, Alejandra Elizabeth, (2020); **Modalidad Semipresencial y Trayectorias Formativas**. “Espacios semipresenciales en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto, para el acompañamiento de las trayectorias formativas”

Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

RESUMEN

El plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto de cuatro años de duración, ofrece la modalidad presencial como única opción de cursado. En la actualidad la realidad de los jóvenes/adultos que asisten a dicho ISFD es compleja, viven en localidades vecinas de hasta más de cien kilómetros, trabajan o tienen familiares a cargo por lo que se les dificulta la asistencia a clases con una carga horaria de seis horas diarias. En estas circunstancias solicitan el pase a instituciones más cercanas a su lugar de procedencia, postergan su carrera extendiendo los años de estudio, algunos lo concluyen en siete años o más, y en el peor de los casos abandonan este proyecto de vida: ser maestros.

El presente proyecto de innovación está dirigido a la capacitación de los profesores para incorporar la modalidad semipresencial en los espacios curriculares con formato asignatura de forma gradual y paulatina utilizando el campus virtual de la Escuela y sus herramientas digitales. Para integrar pedagógicamente a las TIC en la enseñanza la capacitación ReCES: (Re) Construyendo Espacios Semipresenciales se desarrolla a través de jornadas de trabajo compartidas a la par que desarrolla una microexperiencia en aula virtual, futuro escenario de la semipresencialidad. Es una invitación a visitar las prácticas para enseñar en contextos virtuales redefiniendo no sólo las estrategias de enseñanza sino el sentido del rol. Los fundamentos del proyecto se encuentran desarrollados en los antecedentes que alimentan el campo de conocimiento y en el marco teórico fruto del recorrido de la Maestría. Luego se describe la metodología, se analizan los datos recogidos, se enuncia y describe el problema junto con el escenario de aplicación para presentar la estructura general de la capacitación ReCES y su propuesta de evaluación. Por último, se enuncian avances y se anuncian desafíos ya que estamos construyendo el camino del cambio que conlleva mejoras a la realidad de nuestro ISFD. Al final del escrito se incorporaron los anexos correspondientes.

Siglas y abreviaturas

AV: Aula Virtual.

CK: Conocimiento del Contenido.

DGES: Dirección General de Educación Superior

DFI: Dispositivo de Fortalecimiento Institucional

FOPIIE: Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la
Igualdad Educativa

IIFE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente.

ISFD: Instituto Superior de Formación Docente.

NI: Nivel Inicial.

NP: Nivel Primario.

NSec: Nivel Secundario.

NS: Nivel Superior.

PCK: El Conocimiento Pedagógico del Contenido.

PEP: Profesorado de Educación Primaria.

PEI: Profesorado en Educación Inicial.

PK: Conocimiento Pedagógico.

PLANIED: Plan Nacional Integral de Educación Digital.

PROMEDU: Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Calidad Educativa.

PROMSE: Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo.

ReCES: Re-construyendo Espacios Semipresenciales.

RITE: Referente Institucional de Trayectorias Estudiantiles.

S.E.R: Sugerir. Empezar. Reformular.

TCK: El Conocimiento Tecnológico del Contenido.

TI: Talleres Integradores.

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.

TK: Conocimiento Tecnológico.

TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge: Conocimiento Tecnológico
Pedagógico Disciplinar.

TPK: Conocimiento Tecnológico – Pedagógico.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura.

Índice de figuras

Gráfico 1: Porcentaje de aulas virtual del PEP sobre el total del campus.

Gráfico 2: Porcentaje de aulas virtuales del PEP en relación al NS.

Gráfico 3: Cantidad de aulas virtuales por año de cursado.

Gráfico 4: Formatos curriculares y aulas virtuales.

Gráfico 5: Captura de pantalla de un aula virtual del PEP.

Gráfico 6: Síntesis gráfica de la propuesta de Innovación.

Gráfico 7: Esquema general de la línea de acción del ReCES.

Gráfico 8: Captura de pantalla de la página de inicio del Campus Virtual de la Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza”-

Gráfico 9: Captura de pantalla de la interfaz de un aula virtual.

Gráfico 10: Captura de pantalla de la administración de las aulas virtuales.

Gráfico 11: Reformulación del horario.

Gráfico 12: Espacios optativos de consultas.

Gráfico 13: Matrícula inicial y final cohortes 2017 a 2019.

INTRODUCCIÓN:

En las prácticas educativas actuales, los recursos a disposición del profesor para acercar el conocimiento se ven multiplicados vertiginosamente. A la histórica y tanquerida dupla tiza y *pizarrón* se les han sumado, el libro de texto, la fotocopia, las computadoras, los teléfonos móviles y en consecuencia el correo electrónico, Internet, google, las aplicaciones multimedia, por nombrar algunas posibilidades. Entre el mundo real y virtual transcurre hoy la vida en las escuelas.

La propuesta de innovación desarrollada en el marco de la tesis final de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba **Modalidad Semipresencial y Trayectorias Formativas**. “Espacios Semipresenciales en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto, para el acompañamiento de las trayectorias formativas” está pensada para generar una mejora en el sistema formador de dicho ISFD.

Este proyecto de innovación pretende generar e implementar una propuesta institucional semipresencial que integre las TIC a la formación del PEP a fin de acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes. En la actualidad al PEP concurren jóvenes provenientes de la ciudad y de localidades y provincias vecinas como San Luis y Buenos Aires. La situación social y económica de los estudiantes es compleja, la mayoría estudia y trabaja para poder obtener su título. Este contexto entra en tensión con la propuesta de formación del PEP que ha sido históricamente presencial con una carga horaria de seis horas reloj diarias por lo que se observa la extensión de la carrera a más de cuatro años, pedidos de pases a otras localidades más cercanas a sus domicilios o el abandono.

La semipresencialidad aparece como una opción potente para integrar pedagógicamente a las TIC, resulta inminente pensar y proponer espacios alternativos de aprendizaje de calidad partiendo desde una concepción de aula ampliada en entornos virtuales. De esta manera se diversifica la enseñanza atendiendo a la heterogeneidad y garantizando el derecho a aprender a través de la modalidad semipresencial integrando las TIC a la enseñanza principalmente en los formatos curriculares de asignaturas las cuales representan un 45 % del plan de estudios del PEP.

Para lograr un cambio significativo se necesita del trabajo en equipo ya que la sola presencia de las TIC o de proyectos escritos que indiquen cómo integrarlas no es suficiente, además de la construcción del sentido en cuanto a la idea de proceso y gradualidad ya que todo cambio implica avances y retrocesos reflexivos y necesarios.

“Lejos de considerar las tecnologías como la panacea que resuelve todos los problemas de la educación, es posible concebirlas como una ventana de oportunidad para innovar en aspectos organizativos, de gestión, planificación, estudiantes, currículo, enseñanza, etc. El desafío reside entonces, en que las modificaciones que se produzcan con las TIC se manifiesten también en las culturas de las escuelas y de los sujetos” (Lugo, 2008:67)

Este proyecto de innovación se sostiene desde la perspectiva integradora de las tecnologías en la educación considerándolas como un punto neurálgico en la elaboración de espacios de capacitación. La propuesta de **ReCES: (Re) Construcción de Espacios Semipresenciales** articula dispositivos de formación para que suceda la innovación tales como la reformulación de las propuestas de enseñanza en torno a los componentes de la planificación didáctica, la modificación de algunas prácticas en cuanto a las estrategias metodológicas, la incorporación de las aulas virtuales como herramientas que se integran a la enseñanza conjuntamente con las prácticas de evaluación. Reflexión a partir de la acción en diferentes propuestas integradas a los espacios curriculares con formato asignatura siendo los profesores los protagonistas de crear, recrear, reformar y transformar dichos espacios y por ende su rol. A la par que se desarrolla una micro experiencia de aprendizaje colaborativa en aula virtual para interpelar teoría y práctica ensituaciones y contextos reales.

El marco teórico- metodológico que sustenta esta experiencia es el modelo TPACK cuyo objetivo fundamental es el de integrar las TIC a la educación a partir del desarrollo de conocimientos necesarios en los futuros profesores para tomar decisiones en torno a tres áreas o componentes: lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico. Es desde esta experiencia, que se intenta resignificar ese tipo de decisiones generando preguntas acerca de qué, cómo, cuándo y para qué determinados contenidos, determinadas estrategias, recursos y propuestas de evaluación en aulas virtuales Además de la apropiación de las competencias necesarias para desempeñarse desde un nuevo rol, el de tutor en situaciones de interactividad medidas por tecnologías.

Esta tesis está organizada en capítulos, los cuales describo brevemente para orientar al lector. En el primer capítulo se describen estudios que sientan precedentes de la modalidad semipresencial en el Nivel Superior y su estado de situación respecto de la temática en la provincia de Córdoba, en el segundo capítulo se realiza un recorrido histórico de la formación docente y de la Escuela Normal por tratarse de unidades académicas que articulan los cuatro niveles del sistema educativo. Se hace foco en la enseñanza mediada con TIC en el Nivel Superior en la modalidad Semipresencial y en el rol del profesor en el seguimiento de las trayectorias formativas en el Nivel Superior y en

la virtualidad. También se acercan definiciones de la política educativa acerca del perfil profesional del egresado en el marco de la Resolución 337/18 para articular con concepciones de enseñanza y aprendizajes mediados por TIC, Se reflexiona al final de este capítulo sobre la impronta de la evaluación y la retroalimentación en el marco de los proyectos de innovación. En el tercer capítulo se describe la metodología utilizada para recuperar datos del contexto y convertirlos en situaciones a cambiar desde la metáfora de hoja de ruta que permite tomar decisiones para continuar el recorrido en pos de los avances y retrocesos, los imprevistos, etc., y producir las mejoras tan anheladas por todos. En el capítulo cuatro se enuncia y describe la situación problemática y el escenario de la propuesta de innovación el proyecto de capacitación docente ReCES detallando cada una de las jornadas junto a los dispositivos, objetivos, actividades, responsables y materiales que se utilizan, la micro experiencia en aula virtual y la propuesta de evaluación que lo articula. En el capítulo final el quinto, se explicitan avances que se consideran consolidados dado la continuidad de la propuesta a la vez que se plantean los desafíos que se presentaron y los por venir ya que aparecen interrogantes para seguir investigando e innovando. Al final se consigna la bibliografía consultada y los anexos.

OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Objetivo general

- Generar e implementar un proyecto institucional semipresencial, en los espacios curriculares con formato asignatura, que integre las TIC a la formación del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de la localidad de Río Cuarto a fin de acompañar las trayectorias formativas de los futuros formadores.

Objetivos específicos

- Reformular los componentes de las propuestas de enseñanza (objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempo, evaluación) para integrar pedagógicamente a las TIC a la modalidad semipresencial en la formación profesor desde el segundo año con perspectivas a su aplicación articulada, gradual y paulatina.
- Diseñar e implementar un proyecto de capacitación docente en donde mientras que se reconstruyen las concepciones teóricas - metodológicas y se reconfiguran las prácticas de enseñanza en contextos virtuales se vaya desarrollando una micro experiencia colaborativa en un aula virtual, futuro escenario de la semipresencialidad.
- Diseñar e implementar espacios de capacitación para los profesores a cargo de las asignaturas tanto de la formación general como de la formación específica Incorporando las competencias necesarias en sus nuevos roles de administradores y tutores de aulas virtuales.
- Implementar desde la plataforma institucional el seguimiento virtual de las trayectorias formativas y los materiales de apoyo en las asignaturas del campo de la formación general y específica de los cuatro años para los estudiantes del PEP.
- Comparar las experiencias de la modalidad semipresencial con los resultados de cohortes presenciales anteriores tanto desde los aspectos cuantitativos como los cualitativos.

CAPÍTULO I: Estudios precedentes de la modalidad semipresencial en el Nivel Superior. Antecedentes históricos y fundamentos teóricos.

“Estamos ante una innovación de gran envergadura en las formas de producir y circular los conocimientos [...] una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento. Y esa reestructuración no puede dejar incólume a la escuela, porque es una institución basada en otro tipo de organización del saber, jerárquica y centralizada. Los educadores que se enrolan en esta posición sostienen que estamos ante un cambio de época, y que hay que reorganizar la enseñanza pensando en los nuevos rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad”. (Dussel, 2011:16)

1.- Estado del Arte.

1.1.- Antecedentes de propuestas de modalidad semipresencial.

La pretensión de este proyecto de innovación de realizar un cambio de modalidad de cursado, en este caso, de presencial como única opción a semipresencial en los espacios curriculares de formato asignatura, es un desafío importante ya que supone redefinir los roles de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (equipo de gestión, profesores, coordinadores y estudiantes) así como también reformular las condiciones en los aspectos organizativos, de gestión y pedagógico- didácticos involucradas en las propuestas. Esta tesis sostiene que los verdaderos cambios se producen gradual y paulatinamente a medida que se van tomando decisiones acordadas de cómo enfrentar dichos cambios, en cierta medida “debe orientarse desde y hacia la acción -relación con la práctica o beneficio o mejora del contexto y de los actores- (Barra A, 2005; Ibañez, I.E. 2003) y debe surgir de los problemas de la vida cotidiana y construirse con el objetivo central de buscar alternativas de solución (Carr W. y Kemmis S, 1988) objetivos que se definen y construyen a través de una comunidad educativa en pleno ejercicio de sus deberes y derechos en un sentido de co responsabilidad.

Varios aportes teóricos son valiosos a los fines de citarlos como antecedentes de este proyecto de innovación, en función de los objetivos planteados se recupera en primer lugar a dos que si bien corresponden al nivel universitario aplican para el Nivel Superior no universitario. Por un lado, los aportes de la Dra. Hada Juárez de Perona quien intenta desmitificar el temor de que con el advenimiento de las TIC la modalidad presencial corre peligro. Ella plantea que a partir de los avances tecnológicos la cantidad de información a la que se puede acceder es mayor como sí también la velocidad de la circulación y la necesidad por ende de poder incorporarla al conocimiento y de poder aplicarla a la solución de los problemas que se presentan. Para esto, “debe capacitarse a los egresados del nivel superior para que puedan tener tales aptitudes y esto obliga a cambiar los esquemas ortodoxos tanto de enseñanza como de aprendizaje”. (Perona; 2007: 2) Por ello, según menciona la autora se debe dar preferencia a otros paradigmas en los que a la par que los roles de los actores del proceso educativo se adecuen a las exigencias del mundo actual y se incorporen las tecnologías de manera que coadyuven a este objetivo a la vez que al sujeto que aprende.

Adela Coria y Gabriela Sabulsky en un trabajo sobre “La modalidad a distancia en el grado universitario” aportan maneras de pensar sobre los diferentes ritmos y formas del aprender de los estudiantes a los que agrego, a los fines de este proyecto, con sus

diferentes posibilidades, necesidades y oportunidades. Las autoras mencionan diferentes problemas por lo que atraviesa la transición de lo presencial a lo virtual de los que recupero “La manera particular con la que opera la metodología a distancia lo que supone respetar, aceptar y valorar las posibilidades intelectuales de cada persona o grupo de estudiantes”. (Perona, Coria y Sabulsky: 1998:2) Los cuales, en el caso particular de los estudiantes del PEP de la Escuela Normal, se verían altamente beneficiados por la situación económica y social por la que atraviesan además de aquellos que viven a mucha distancia del Instituto. Las autoras continúan desarrollando los aspectos de organización y de gestión que implicaría la modalidad a distancia distinguiendo una serie de acciones atinentes a las distintas etapas que supone su desarrollo como la inscripción, la distribución de los estudiantes y recepción de materiales, el seguimiento del proceso de aprendizaje y su evaluación.

Las autoras nombran dentro de los aspectos pedagógico - didácticos la definición y uso del tiempo, en términos del ritmo de cursado, en relación con los propósitos y contenidos de enseñanza. En la modalidad a distancia, en general, el trabajo del profesor se hace efectivo en base a una planificación de opciones diversificadas. La tendencia estaría pensada a promover autorregulaciones, y en este caso será el estudiante quien imponga su propio ritmo de estudio, adecuado a pautas académicas establecidas. Esto supone además que se darían otras formas de encuentro entre profesores y estudiantes y por ende las posibilidades de aprender. De esta manera sería posible pensar en trayectorias formativas lo más cercano a la propuesta del PEP en tiempo y en calidad.

Cabanillas García, J. L., Luengo González, R., y Torres Carvalho, J. L. (2020), investigadores españoles, en su reciente publicación en la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia reconocen el progreso del conocimiento y de la sociedad a partir del auge de la educación a distancia y la inclusión de las TIC en la docencia. Enfocan sus estudios en el análisis de tres parámetros que, para estos autores, definen la competencia digital necesaria para que los profesores desarrollen su tarea de manera eficaz pudiendo integrar las TIC a la enseñanza. Estos son, el tratamiento de la información, la selección y creación de contenidos y la comunicación profesor. Si bien en las conclusiones de esa investigación los resultados muestran que el tratamiento de la información es un factor muy importante para los profesores como componente de la competencia digital, a medida que estos aumentan en edad y por ende en años de formación académica enriquecen dichas competencias digitales haciendo variaciones en sus métodos tradicionales de enseñanza. De esta manera logran contextualizar los recursos TIC a su entorno adaptando el currículo y la evaluación a partir de los recursos disponibles en sus escuelas posicionándose desde corrientes pedagógicas que otorgan mayor protagonismo al que aprende.

Concluyen los autores mencionados expresando que con estas actitudes se permite la elaboración, difusión y acceso a la información con el uso de herramientas de navegación por internet, constituyendo la búsqueda de información a través de la Web una de las actividades más básicas, pero a la vez una de las fundamentales para el alumnado.

Otro antecedente a considerar es el diagnóstico situacional sobre la integración de las TIC en el Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba realizado en los meses marzo y abril de 2009. Participaron una comisión integrada por la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, la Dirección General de Educación Superior, la Dirección Jurisdiccional de Sistemas y los programas PROMSE-PROMEDU y FOPIIE, la coordinadora de proyectos TIC María Rosa Lugo, la consultora de IIPE UNESCO Buenos Aires, MaríaRosa Tapia y demás equipos técnicos y colaboradores.

En líneas generales el estudio señala una evolución en el desarrollo de la integración de las TIC, a medida que se avanza en los niveles educativos. Así es que existe un mayor avance en los niveles de educación Secundario y Superior y un desarrollo más incipiente en los niveles Inicial y Primario. Esta tendencia a una integración inicial se condice con la ausencia, en general, de un plan TIC –mencionan los autores- que articule las acciones que ya han comenzado a realizarse de forma espontánea. El diagnóstico muestra otros factores a ser trabajados para la mejora de la situación de integración TIC en las escuelas como el desarrollo profesional de los docentes, la generación de espacios de intercambio con otras instituciones y entidades especializadas, la necesidad de contar con facilitadores TIC. Se recuperan a los fines de esta tesis los resultados específicos del NS haciendo foco en el desarrollo profesional de los docentes.

En primer lugar, los autores mencionan que en las escuelas cordobesas se han realizado acciones en materia de inclusión de las TIC, de las nombradas se encuentran las destinadas a todos los niveles inclusive para el NS. Una acción fue la dotación de equipamiento informático y aulas multimedia con software libre además de dotar de computadoras y notebooks de acuerdo a los programas como PROMSE-PROMEDU, PIIE, etc. Otra acción, la capacitación en Informática Educativa y Diseño y Desarrollo de Materiales Multimedia que desarrolló el programa INTEL Educar: formación profesional docente en inclusión de TIC, destinada a docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, a través de un trabajo conjunto con Instituciones de Nivel Superior de gestión Estatal y Privada. Es decir, dotación de recursos acompañada con formación profesional impulsada desde el área TIC en el ámbito de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación.

Luego los autores explican que de la metodología utilizada sobre una matriz de datos y una tabla de problemáticas con modalidad de talleres para arribar a una primera conclusión de que la situación provincial se encuentra en una evolución creciente de la integración de las TIC a medida que se avanza en los niveles educativos. Los datos muestran un desarrollo más incipiente para las escuelas de menor nivel educativo y un mayor avance en las escuelas de los niveles educativos más altos es decir en los ISFD.

En lo referente al desarrollo profesional en la provincia se encuentra en un nivel inicial de tipo incipiente ya que de las observaciones hechas y de los datos obtenidos de los referentes consultados los profesores mencionan que conocen las capacitaciones disponibles, pero no asisten a ellas, otros destacan la dificultad de acceder a las mismas por los costos, por la lejanía física o por faltas de cupo en el momento de la inscripción. Esta baja asistencia a los cursos de capacitación por falta de motivación propia o por ausencia de incentivos desde las instituciones educativas demanda un nuevo rol de los equipos de conducción.

En las conclusiones los autores mencionan que las TIC han venido a quedarse en el sistema educativo de la provincia de Córdoba pero que es una acción que debe planificarse partiendo del conocimiento de la situación actual “Es de esta forma en que se garantizará que haya una innovación educativa y no un mero cambio cosmético o una simple adquisición de equipos tecnológicos. Todo plan deberá estar compuesto por proyectos democráticos orientados a evitar más segmentaciones internacionales, así comoregionales y de concordancia entre el desarrollo de los estudiantes y el avance de las escuelas en esta temática” (Lugo, 2009:46)

CAPÍTULO II: Historicidad y fundamentos teóricos de la Formación Docente.

“La enseñanza tiene efectos sustantivos no sólo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando toda una gama de comportamientos” Philip Jackson (1975)¹

¹ Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova. Cita tomada de Davini, C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós. p. 83.

2-. Marco teórico

2-1-. La Formación Docente en el Nivel Superior: orígenes y sentidos.

No es fácil remitirse a la historización de la formación docente ya que su riqueza teórica es inmensurable; a la vez, los que hacemos el intento de tomar sólo algunos aspectos de ella no somos justos con los autores y con los esfuerzos que han hecho en reconstruir la historia. Pero a los fines de este trabajo me remitiré a los aportes realizados por Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) y por María Cristina Davini (2005), en relación a la etapa fundacional de la formación, de sus pretensiones y de los avatares que ha tenido el nivel que nos interesa, el Nivel Superior.

A partir de 1870 con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná comienza el proceso de institucionalización del normalismo y desde allí también la construcción de un devenir de identidad/identidades que se van construyendo en el proceso de formación de los futuros profesores. “Hasta entonces el ejercicio de la docencia carecía de mayores requisitos formales y la enseñanza elemental era atendida por personal con escasa o nula capacitación tales como el capataz de la estancia que deletrea a la par de los alumnos, el dependiente de la pulpería, el procurador sin pleitos...” (Groussac, citado en Tedesco, 1986:149)

Dicha escuela estaba organizada por un Curso Normal y una Escuela Modelo de Aplicación. “El curso normal, destinado a dar no solamente un sistema organizado de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la República sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo y el curso de aplicación que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos sería utilizado por alumnos y maestros para realizar la práctica de enseñanza” (Solari, 1982:156)

Esta organización estructural perdura hasta nuestros días. Dichas escuelas se expandieron y se diversificaron. Al primer proceso lo asiste una ley sancionada en 1875² y al segundo la creación de Escuelas Normales Rurales (1910), por un lado, y Escuelas Normales Populares (1912), por otro. Las primeras “obedecían a la necesidad de proveer de maestros a la escuela de campaña, ante la resistencia de los maestros normales a trasladarse al campo” (Diker y Terigi, 1995:35) y proponían reclutar a aquellos que por

² Dicha ley facultaba al Poder Ejecutivo para establecer una Escuela Normal en cada capital de las provincias que lo solicitaran.

cercanía conocían la vida de campo, sus necesidades y desventuras a los cuales no se les dificultaría para nada la práctica en dicho lugar que les era totalmente conocido, las segundas, las Populares, estaban destinadas a cubrir la carencia de maestros titulados que las Escuelas Normales Nacionales tenían, ya que eran diecisiete en total. Necesidad que se ve recién satisfecha en parte, como veremos más adelante, entrado el siglo XX. Esta distinción en la formación, por un lado, Rurales y por otro Populares nos muestra la primera estrategia diferenciada o diferenciadora en la formación de maestros mientras que existía un discurso de homogeneización de la formación en pos de garantizar atodos el dominio de los saberes a enseñar.

La expansión cualitativa de las escuelas Normales no fue suficiente para satisfacer, como se dijo, las demandas de maestros titulados y pareciera que esta cuestión obedeció por un lado a la deserción estudiantil y por otro a la deserción ocupacional; esta última especialmente registrada en los varones que veían en la docencia pocas posibilidades de rédito económico y social. Mientras que para las mujeres, “maestras por naturaleza” representaba “el acceso a una profesión calificada y honorable” (Braslavsky y Birgin, 1995:86) para el hombre la posibilidad de perderse oportunidades laborales más convenientes y rentables. Estos y otros datos cuantitativos hacen pensar a las autoras que “el normalismo en tanto discurso pedagógico logró con éxito su objetivo de fijar y standarizar los requisitos para el ejercicio de la profesión profesor y el establecimiento de unos mecanismos de control políticos y científicos que permitieran definir la función del maestro y vigilar su ejecución” (Diker y Terigi, 1997:39) .

A estos principios se les sumaron otros que garantizarían la consecución de una tarea moralizadora en los futuros maestros, desarrollando por un lado “las buenas costumbres”, disciplinando en la aceptación del orden social, político y económico, contrarrestando las malas influencias de los medios sociales de origen (en su mayoría analfabetos o extranjeros), por otro.” Se implanta la visión de la función profesor como factor de disciplinamiento (en el sentido de Foucault, 1989) para la formación del carácter a través de toda la gama de premios y castigos como base del comportamiento socioprofesional” (Davini, 2005:25). Pierre Bourdieu (1970) caracteriza este trabajo pedagógico como inculcación de un arbitrario cultural ocultando qué es un arbitrario, es decir un producto de las relaciones culturales de dominación. El carácter civilizador reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como único y legítimo y por lo tanto negador de los universos culturales exteriores a la escuela. “La escuela fue así concebida como el ámbito de saber restringiéndose a sus espacios la noción de cultura” (Davini, 2005:25). Esta tradición

“normalizadora” y “disciplinadora” del comportamiento de los estudiantes constituye un mandato social que atraviesa toda la lógica de la formación profesor y su trabajo. Pero en los albores de nuestro sistema uno de los primeros debates que aparece en la Formación Docente gira en torno la relación teoría – práctica. La Escuela Normal puso el énfasis en normalizar y disciplinar³, no se trataba tanto de transmitir unos contenidos sino de moldear las cualidades personales y de normalizar los conocimientos del futuro maestro.

Existían dos posiciones bien contrapuestas: por un lado los que enfatizaban la teoría o erudición y defendían la necesidad de una formación científica sobre las disciplinas y sobre la ciencia pedagógica que hiciera del maestro un verdadero especialista en la enseñanza, es decir, que tenga una sólida formación en el campo del saber que después sería transmitido a los estudiantes. Mientras que los que bregaban por la práctica sostenían que el conocimiento no sólo es insuficiente para el buen desempeño de la práctica, sino que no sería, ni siquiera, condición necesaria para llevarla a cabo.

Sabemos que estos debates se enriquecen, replantean, amplían pero no desaparecen, al contrario, se relacionan con otros; por un lado, el problema de la teoría vs. la práctica, por otro el de la pertinencia de la formación inicial o la actualización de los maestros y finalmente, el problema de la profesionalización⁴. “Respecto de la cuestión de capacitación, actualización y/o perfeccionamiento profesor, quienes sostienen la prioridad de una formación práctica visualizan la formación profesor inicial como una instancia capaz de contener todo lo que es necesario saber para el ejercicio profesional futuro, el cual, en todo caso, se perfeccionará en la práctica laboral misma. Por otra parte quienes abogan por una más profunda formación teórica, priorizan lo que hoy llamamos la actualización permanente”. (Diker y Terigi, 1997:42)

En relación a lo primero, la Escuela Normal propuso una estrategia de capacitación a través de las cuales los maestros se mantenían actualizados: “las conferencias pedagógicas”. Estas eran impulsadas por asociaciones de maestros y los temas giraban alrededor de las últimas estrategias de enseñanza, el avance teórico de los métodos y su aplicación en la práctica, entre otros.

³ En relación a lo que menciona Davini (2005) como “la organización de la escuela de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos político-económicos y sociales de sus dirigentes, requirió la preparación de personal idóneo que condujese la acción escolar”. Op. Cit. Pág 21

⁴ Hoy enunciado como “desprofesionalización profesor” analizado en profundidad en el capítulo 3 de la obra de Diker y Terigi.

En el proceso de Formación Profesor la formación de profesores para nivel medio (actual nivel secundario) y su devenir constituyen aspectos interesantes para pensar y para reflexionar en pos de las características que adquirió, las connotaciones que hoy tiene ya que estuvo atravesada en parte por la escuela normal y por muchas otras tradiciones⁵ que la connotaron. Se dice esto último porque desde su creación los institutos nacionales de formación de profesores comparten este campo de competencia con las universidades por un lado y las escuelas normales por el otro. Desde fines de siglo, la formación de dichos profesores fue una preocupación a la que el Ministerio de Instrucción Pública intentó dar respuesta a través de los cursos anexos de las escuelas normales, por un lado, del seminario pedagógico, por otro, y del instituto de profesorado como otra posibilidad, aunque, paralelamente, las universidades comienzan a asumir la tarea específica de formarlos. Pero la tenencia de la formación significó una negociación de absoluta tensión ya que poseerla significó, en términos de Bernstein, una cuestión de poder.

Esta lucha según, Pinkasz (1992) responde a un conflicto de poder, resultante de la expansión cuantitativa de la escuela media, actual secundario y, por ende, del acceso de la clase media a niveles más altos de enseñanza. Los graduados universitarios (“o doctores”) reivindicaban como atributos legítimos de la docencia “la ilustración” y el “talento” (capital cultural de la clase alta). Por otro lado, los profesores secundarios sostenían el valor de la formación profesional específica y la necesidad de reglamentarla evitando los favores políticos en la distribución de cargos” Esto pudo haber sucedido ya que desde sus orígenes mientras que el nivel primario respondió a la lógica de homogeneización⁶, es decir, la misma modalidad para personas de diferentes orígenes sociales y culturales, de diversas franjas etarias, con diferentes expectativas, etc., el nivel secundario respondió a la lógica de la diferenciación.

Dicha formación de profesores se va diferenciando progresivamente porque a la vez, se van operando cambios cuantitativos y cualitativos en el nivel. Mientras que autoras como Diker y Terigi (1997:48) sostienen que “a diferencia de lo que sucede con

⁵ Recupero la noción de tradición expresada por Davini (2005) "Entendiendo por *tradición* en la formación de profesores a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a conciencia de los sujetos"

⁶ Como expresa Davini (2005) "En la Argentina el Estado fue el encargado de crear las condiciones de "homogeneidad" para que la sociedad civil se conformara. Asumiendo la posición de "Estado educador" actuó en función del proyecto y bajo la conducción de las elites agraria y urbana responsables de la integración económica del país al capitalismo a través de la agroexportación" (Halperín Donghi, 1986; Puiggrós, 1990; Braslavsky, 1986)

la formación de maestros, no surge una institución que monopolice la formación de profesores, a la manera de las escuelas normales con la formación de maestros” Davini (2005:30) por otro lado sostiene que en la Argentina -al respecto de la tradición académica de los profesores- “hasta comienzos de este siglo la enseñanza universitaria, tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media y evidentemente de los profesores de la universidad” y continúa agregando que en aquella época también existía una especie de lucha por legitimar la docencia para el nivel medio ya que existía una pugna entre los profesores graduados de institutos terciarios y los graduados universitarios.

Más allá de esta discusión acerca de quién tenía el monopolio de la formación, hay otros aspectos a considerar que la han signado hasta nuestros días como lo son la falta de una definición política para la enseñanza media y para la formación de los futuros profesores, las épocas históricas sucedidas de gobiernos dictatoriales con todas las consecuencias políticas e ideológicas que trajo (control y monopolio de las fuentes del saber, presión ideológica y moral, represión constante, limitación de las fuentes de información, escasa autonomía de la producción intelectual y por ende de producción pedagógica, entre otras) la tradición académica, de racionalidad positivista en la cual se desvaloriza el pensamiento pedagógico y se cree en la neutralidad de las ciencias; y los vestigios de la vieja tradición normalizadora/disciplinadora.

Desde su etapa fundacional entonces, el proceso de formación, gira en torno a debates más sustantivos como lo son el qué de la formación, “los saberes” y a través de qué medios es posible o necesaria dicha formación, el lugar de la teoría y la práctica, la actualización permanente frente a la propuesta del modelo “curso normal y departamento de aplicación”, el valor formativo de la socialización de la Escuela Normal, la especificidad de la formación de los profesores de los distintos niveles, la dicotomía disciplina/pedagogía, entre otros debates de la etapa fundacional de nuestro sistema de formación profesor. Con orgullo dedico un apartado especial a una de las testigos, todavía en pie, de este tan interesante proceso histórico, La Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” de Río Cuarto, pionera como Formadora de Formadores.

2.2.- Antecedentes históricos y actuales de la Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” Elementos para comprender la realidad...

La Escuela Normal Mixta fue creada el 2 de abril de 1888. La primera sede estuvo ubicada en Constitución y Pringles (denominada Sebastián A. Vera desde 1936, al

cumplirse el cincuentenario de la Escuela, en honor a su fundador y primer director). Por la trascendencia y crecimiento interior, la Escuela demandó la construcción de un nuevo edificio. Este hecho se concretó el 13 de julio de 1908 luego de un arduo trabajo mancomunado entre el Gobierno Nacional, los integrantes de la Municipalidad, su Intendente José María Semarúa, el Jefe Político Alejandro Roca, el Honorable Concejo Deliberante y algunos vecinos notables de la ciudad.

En 1988 con motivo del Centenario de la Escuela, fue declarada “Lugar Histórico” por la Municipalidad de Río Cuarto y el 4 de octubre de 2014 Monumento **Histórico Nacional** por el Congreso de la Nación con la sanción de la Ley Nacional 27006/14.

Desde el punto de vista geográfico la escuela está localizada en el centro de la ciudad de Río Cuarto, primera en importancia en el sur provincial y segunda en la provincia de Córdoba. Cuenta con todos los niveles educativos: Inicial, Primario, Secundario y Superior⁷. La matrícula actual es de aproximadamente 2400 estudiantes y el personal profesor alcanza a los 320 profesores en todos los niveles.

Precisamente, desde su fundación la Escuela ha generado un impacto positivo en la ciudad y el medio regional dado que su oferta académica ha sido receptada por jóvenes de las distintas localidades y parajes de la región. En la actualidad, el área de influencia, señalada por los datos estadísticos provistos por secretaría y bedelía del Instituto de Formación Profesor, dan muestra de una concurrencia de población escolar proveniente en su mayoría de la ciudad, del sur de Córdoba e, igualmente, de provincias vecinas como San Luis y noroeste de Buenos Aires.

Con el incremento de la demanda, en particular de Nivel Secundario y Superior, la escuela ha hecho extensiva su actividad a otros sectores sociales que anteriormente no contaban con oportunidades para el estudio. Particularmente la institución ha llegado a sectores socio-económicos medios y medios bajos e, igualmente, convoca la población de aquellos denominados empobrecidos.

La actividad de la Escuela no solamente se ha circunscrito a la vinculación entre niveles, sino que, desde la Práctica Profesor, ha procurado y procura otras experiencias. Es decir, además de las tareas abordadas con el equipo de prácticas, se realizan experiencias de formación y cooperación que involucran a escuelas vulnerables de la periferia de la ciudad. Del mismo modo, este vínculo se hizo extensivo a las escuelas

⁷ Res 750/11 Artículo 33. Conformación. Son unidades académicas integradas por cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primario, Secundario y Superior (...) dichos niveles deben articularse en relación a la formación profesor que se ofrezca en cada uno de los niveles.

rurales de la zona. En la actualidad la comunidad atendida se ha ido ampliando dado que la escuela se ha proyectado en sus experiencias de prácticas, de capacitación e investigación. Así, se relaciona con profesores de instituciones educativas urbanas de otras localidades favoreciendo, desde la Práctica Profesor, la inserción profesional de los estudiantes del ISFD en sus comunidades de origen.

Además, existen algunas interacciones de la Escuela, a través de la intervención de todos sus niveles, con los diferentes espacios socioculturales de la ciudad que se han ido acentuando a partir de las nuevas funciones asumidas. Así es como ha sido sede de eventos como “Ferias de las ciencias”, “Muestras”, “Exposiciones”, “Conciertos de música instrumental y coral”, “Obras de teatro y títeres”, “Proyección de películas”, “Noche de los museos” entre otros. En estos eventos han participado estudiantes, ex alumnos, graduados y profesores. Por otra parte, y en el mismo marco de actividades interniveles es que desde el Instituto se han organizado actividades extra-áulicas que han implicado visitas, paseos, experiencias de campo, semanas temáticas (Semana de la Educación, de la Salud y Semana de las Artes). Asimismo, la Escuela es sede y oferente de diferentes propuestas de capacitación e intervención para profesores y graduados de los distintos niveles educativos.

La Escuela Normal se define como Unidad Académica atravesada por un proyecto que la articula el de *Centro Educativo Cultural*⁸ tanto al interior como en el contexto. Entre la oferta académica de Nivel Superior se encuentran las tecnicaturas: Tecnicatura Superior en Gestión y Administración de las Organizaciones y Tecnicatura en Diseño Gráfico y los profesorado: Profesorados en Educación Primaria (PEP) y Profesorado en Educación Inicial (PEI). compartiendo esta oferta con otras instituciones de la ciudad y región. En el marco de la gestión pública, pueden mencionarse al Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal, el Conservatorio Provincial de Música Julián Aguirre, la Escuela Provincial de Bellas Artes y la Universidad Nacional de Río Cuarto. En cuanto a la gestión privada, se encuentra el Colegio Leonardo Da Vinci, el Instituto Superior María Inmaculada y sedes de la Universidad Siglo XXI y de la Universidad de Mendoza.

En los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial de la Escuela Normal, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar sus prácticas profesionales

⁸ “Un Centro Educativo cultural es un espacio que concentra distintas actividades que actualmente están dispersas en la ciudad. El punto de partida es que lo cultural se interrelacionan con lo educativo y de ahí que un espacio común no sólo permite el entrecruzamiento de conceptos similares sino también el desarrollo de producciones originales como resultado de dicha interacción”.

Disponible en www.ensurquiza-cba.infed.edu.ar

docentes en la propia escuela o puede acompañar su proceso de formación mediante experiencias en otras escuelas de nivel primario de la ciudad y región (ya sea en el ámbito urbano y/o rural) a las que se les denomina escuelas asociadas.

A más de ciento treinta años de su fundación, y con el devenir de las tecnologías la Escuela muestra un perfil renovado, ligado a una creciente participación en la comunidad, un interés pormenorizado por la labor desempeñada en su seno y una ratificación de la formación del profesor acorde a las necesidades actuales. En el imaginario local y regional, la Escuela muestra una huella surcada por la historia, en la cotidiana y permanente tarea de formar maestros y apuntalar el proyecto educativo colectivo.

El presente proyecto de innovación se circunscribe al PEP al que pertenezco no sólo desde el equipo de gestión sino como profesora del espacio curricular de segundo año de Didáctica General en sus dos divisiones y turnos (tarde y vespertino). Se sostiene la idea de innovación educativa que propone Jaume Carbonell (2002) como “un conjunto de ideas, procesos y estrategias más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (En Canal de León, P coord, 2002, p 11.12)

La Escuela Normal cuenta con un nodo virtual de la plataforma **E-ducativa** asignado por el Instituto Nacional de Formación Docente desde el año 2008. Se encuentran activas en la actualidad doscientos setenta y dos aulas para los cuatro niveles siendo sesenta y cuatro exclusivas para el nivel superior. De ese total tres aulas se comparten entre tecnicaturas y profesorados y treinta y ocho pertenecen al PEP.

El plan de estudios del profesorado⁹ prevé a lo largo de la carrera tres formatos curriculares: el taller, el seminario y la asignatura siendo este último formato el más adecuado para la semipresencialidad por su gran predominio de contenidos teóricos.

El interés por acompañar a las trayectorias formativas de los estudiantes del PEP exige pensar en la modalidad de cursado semipresencial en cada una de las asignaturas, como una opción potente ya que contamos con los aportes de las TIC como mediadoras de espacios virtuales.

⁹ Plan de estudios contemplado en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. (2011-2020) del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Disponible en: https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/curriculares/uploadDisenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf

2.3.- La enseñanza mediada con TIC en el Nivel Superior en la modalidad semipresencial.

La integración de las TIC a los procesos de enseñanza/ aprendizaje y a las propuestas pedagógicas en el NS es inminente; estamos en una etapa de construir en el terreno que están ocupando y desde allí es que se observa la necesidad de integrarlas, promoverlas y recrearlas desde una nueva mirada profesor, desde un nuevo rol ya que "...nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al modelo escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro- alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. Meterle a ese modelo medios y tecnologías modernizantes es reforzar aún más los obstáculos que la escuela tiene para insertarse en la compleja y desconcertante realidad de nuestra sociedad" (Barbero,2000:35).

En este proyecto se entiende por estrategias de enseñanza "como el conjunto de decisiones que toma el profesor para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué, y para qué" (Anijovich y Mora, 2012: 23). Teniendo en cuenta la centralidad de los estudiantes desde dos perspectivas, ya sea como actuales estudiantes del ISFD y, a su vez, como futuros profesores, se destaca la relevancia de las estrategias de enseñanza como modelizadoras de las futuras prácticas que desarrollarán.

Pensar la enseñanza en el NS mediatizada por TIC significa un convencimiento de que "son la visión y los pensamientos pedagógicos en torno a los procesos de enseñanza los que marcan las maneras de incluir los recursos multimediales en el diseño e implementación de las propuestas educativas. Nos reconocemos posicionadas en este tópico en un tema de borde de las agendas de la didáctica y la tecnología educativa". (Forestello, Gallino, Guidi; 2016:54) Las TIC no son más el futuro, ya se han instalado entre nosotros para conformar un nuevo paradigma en todos los ámbitos, principalmente en el educativo. Ese papel central de las TIC hace que la educación deba apropiarse de recursos y metodologías para ser parte de esta sociedad y de la cultura a la que favorece.

Las reformas educativas se caracterizan y distinguen por la innovación, aunque en la mayoría de los casos ha habido una actitud compulsiva a llevarlos a cabo de

manera rápida y eficiente. Díaz Barriga (2006) afirma que esta manera de implementar los cambios es como la de aplicar un disfraz por fuera impidiendo la consolidación y la revisión conceptual, en especial en relación a los avances tecnológicos. Esto suele traer como consecuencia que las medidas resulten insuficientes y que se produzcan impactos mínimos o en el peor de los casos nulos. Por lo tanto para promover un cambio realmente significativo sería importante lograr una articulación con las competencias aplicadas dentro del campo curricular. Si bien la innovación se caracteriza por la incorporación de recursos novedosos a fin de mejorar las prácticas de enseñanza, en la actualidad resulta del avance y desarrollo que han alcanzado las TIC.

En 1999, un reporte de la UNESCO identifica los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) como programas educativos interactivos con capacidades para favorecer la comunicación entre profesores y alumnos, mientras que el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) es un entorno abierto en palabras de Lion, 2006 donde emerge “una forma de aprendizaje utilizando las tecnologías digitales donde cada persona elige las herramientas que utiliza para aprender, los recursos o fuentes de información, las conexiones y las actividades” (Castañeda y Adell, 2013:5). El PLE es una expresión de la persona que refleja cómo ese individuo aprende con la interacción con el ambiente, entendiendo a éste como la cultura web 2.0 como señala Burbules (2011: 4) o el entorno físico y social que describe Perkins (2001:145).

Dicho PLE es siempre regulado desde y con la intervención del profesor, éste ocupa un rol central ya que ofrece distintas posibilidades para que los estudiantes recorran su proceso no en un sentido lineal a través de una única secuencia de actividades sino en el sentido de un abanico que abre múltiples posibilidades motivando el aprendizaje digital. De esa manera se comprometen profesores y estudiantes en la mediación del conocimiento y en la negociación de los significados que se construyen a través de las TIC. Como sostiene Gallino (2016) “las TIC permiten la posibilidad de construir el aprendizaje de manera colaborativa, flexible y solidaria, más allá de los límites del aula y entre individuos que están insertos en diversos contextos”, aprendizaje ubicuo en términos de Burbules (2009: 11) “aprender en cualquier tiempo y lugar”. Aprender con y de las personas conectadas en redes es una idea desarrollada por la teoría del Conectivismo de Siemens, quien resalta la condición de Internet de proveer igualdad al reducir las barreras de la participación, a diferencia de los artefactos físicos, en este caso hubiese sido el uso del laboratorio de física o la tiza y pizarrón.

En esta línea de pensamiento Perkins (1995: 85) agrega al abordaje tradicional de la cognición, el de la persona más su entorno, es decir, incluye al ambiente que lo rodea como fuente posible para que la cognición se logre, concepto que se conoce como

“persona-más”. Romani y Moravec mencionan que “Uno de los principales beneficios de estas nuevas aplicaciones web –de uso libre y que simplifican tremendamente la cooperación entre pares– responde al principio de no requerir del usuario una alfabetización tecnológica avanzada. Estas herramientas estimulan la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un ciberespacio de inter creatividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo”. (Romani, C y J Moravec, J, 2011: 101)

Otro aspecto interesante es el aporte desde el modelo TPACK de Judy Harris, esta autora señala que no se trata sólo de incorporar recursos tecnológicos a nuestro proceso de aprendizaje, sino de ser capaces de utilizarlos en concordancia con el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que se utilizan. “El acceso, la presencia y el uso de las TIC han generado una nueva ecología del aprendizaje con múltiples contextos conectados y con la posibilidad de moverse en forma fluida entre esos contextos” (Bustos Sanchez, 2012:17). Esta integración, que en algunos casos es interpretada como un nuevo currículo no es caótica, sino que los estudiantes necesitan saber cómo participar en esas propuestas, como señala Salomón (2001:15) “a partir de diferentes fuentes y respuestas se realizan selecciones y se toman decisiones. Este modelo de aprendizaje es social, conectado, es trabajado en red y brinda al estudiante una experiencia multidimensional del conocimiento”, de allí que se les brinda la ayuda pedagógica para resolverlas.

2.4.- Trayectorias formativas en el Nivel Superior y competencias del rol del profesor en la virtualidad.

En el Reglamento Académico Marco¹⁰ de los Institutos Superiores se considera que el concepto de trayectoria formativa refiere a “La construcción de recorridos propios por parte de los estudiantes en el marco de los diseños curriculares, la organización institucional y las condiciones normativas que la posibiliten, promoviendo procesos e instancias de intercambio y producción de saberes y experiencias que hacen a la formación profesional” (RAM 412/10). La trayectoria formativa no refiere sólo a recorridos personales, sino que interpela y moviliza a las instituciones educativas a buscar estrategias de trabajo para garantizar, entre otras cosas, el ingreso, la

¹⁰ El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba junto a la Dirección General de Educación Superior aprueban en la Resolución 412/2010 el Régimen Académico Marco de la Educación Superior como componente sustantivo para la regulación del Sistema formador Profesor y Técnico en tanto dispositivo jurisdiccional e institucional capaz de acompañar y sostener en su complejidad y especificidad la trayectoria formativa de los estudiantes de Nivel Superior.

permanencia y el egreso en términos de inclusión y calidad educativa. (LEN 26206/06. Art 72)

Actualmente los profesores de los ISFD son remunerados de acuerdo a la cantidad de horas cátedras frente a alumnos por lo que asisten al instituto para cumplir con las funciones asignadas a su rol y especificadas en la Res 750/11 Art 30 inc a y b: dictado de las clases, reuniones de personal, mesas de exámenes, entre otros y a los DFI¹¹ no contando con las condiciones laborales en comparación con los profesores universitarios propuestos por cargos remunerados con carga horaria según su dedicación (simple, semi y full) por lo que el seguimiento de la trayectoria formativa de los estudiantes no es una tarea sencilla.

Desde estos marcos normativos mencionados los ISFD deben flexibilizar tiempos y espacios institucionales utilizando una de las estrategias propuestas por la DGES, el DFI, que permite la suspensión de una jornada completa de actividades o el dictado de clases para destinarla a la formación del profesor.¹²

Estos espacios serían propicios para que aquellos profesores que tienen habilidades en el manejo cotidiano de las TIC y los noveles puedan ahondar en las posibilidades de las herramientas y sus usos para desarrollar proyectos pedagógicos didácticos colaborativos con TIC orientados a garantizar no sólo el ingreso, sino la permanencia y el egreso de los estudiantes. En este caso en particular para posibilitar que las trayectorias de los estudiantes del PEP se sostengan y ocurran en los cuatro años propuestos por la formación integrando las TIC en aquellos espacios curriculares con formato asignatura para generar acciones que incorporen la modalidad semipresencial.

Para ello resulta imprescindible ofrecer a los profesores una capacitación profesional situada brindando las oportunidades de desarrollar sus competencias en la selección y uso de las herramientas teórico/conceptuales necesarias para reflexionar sobre esta demanda tecnológica y asumir roles activos en las instituciones educativas desde una perspectiva crítica. Perrenoud, señala que la competencia “se refiere a sistemas complejos de acción que engloban conocimientos y componentes tanto cognitivos como no cognitivos. El estar en posesión de diferentes tipos de conocimientos es una condición necesaria de la caracterización de la competencia, pero no suficiente. Ésta se complementa holísticamente con la posibilidad de utilizar esos conocimientos para actuar de forma consciente en contextos.” (Maurí y Onrubia, 2008:145) Entendidas

¹¹ El DFI es el Dispositivo de Fortalecimiento Institucional surge a partir del Plan Nacional de Formación Profesor 2016-2021 Resolución CFE N° 286/16, a su vez el Programa de Formación Permanente Nuestra Escuela (Resolución 316/17) establece un segundo trayecto de formación para el periodo 2017/2021.

¹² Se prevén encuentros bimestrales de 8 hs reloj.

desde esta manera las competencias nos remiten a alguien que conoce (saber), que tiene capacidad reconocida para afrontar una situación (hacer), y decidir qué hacer, con un cierto grado de dominio, tanto de habilidades como de recursos y que además puede desarrollarlas con otros (trabajo colaborativo).

Las tendencias hacia la autonomía en la función, la personalización del aprendizaje y el manejo de las nuevas tecnologías exigirán mayor competencias y profesionalismo en el trabajo del profesor. No podrá limitarse a la aplicación de tecnologías y conocimientos creados por otros, por el contrario, exigirán de nuevos roles en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes para estas nuevas realidades plurales, diversas, alejadas de los antiguos aprendizajes monocrónicos y homogenizadores parafraseando a Flavia Terigi “Los docentes del futuro deberán crear y recrear conocimientos para aplicarlos a una realidad en permanente cambio” (Filmus, 2003:27)

Según estudios realizados por Sandholtz y Relly (2004) existen una serie de etapas de evolución de la enseñanza en aulas equipadas con tecnologías o en la enseñanza misma con tecnología. En primer lugar, se encuentra la fase de acceso donde se aprende el uso de la tecnología y los aspectos técnicos; en segundo lugar, la de la adopción, donde el uso se encuentra en su estado básico en forma consistente con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El tercer momento es el de la adaptación durante el cual si bien aumenta la productividad en el uso de las herramientas sigue predominando las estrategias tradicionales. La cuarta etapa corresponde a la apropiación, donde se genera un cambio en la actitud del profesor ya que consigue un entendimiento con las herramientas disponibles y por último, en quinto lugar, es el tiempo de la invención donde el uso de la tecnología como herramientas flexibles dentro del aula dan surgimiento a nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En este recorrido los profesores deberán revisar sus conocimientos teóricos y sus prácticas de enseñanza para que los estudiantes del PEP, futuros formadores, accedan a los saberes desde un concepto de aula ampliada a través de una propuesta de modalidad semipresencial gracias a la potencialidad de las TIC. Tal como señala María Rosa Torres “introducir eficazmente las TIC, implica un reordenamiento integral del orden escolar (administrativo, de infraestructura, curricular y pedagógico), además de formación inicial y en servicio de los profesores como usuarios competentes de las TIC para la enseñanza y su aprendizaje permanente” (Torres; 2001:11)

Dentro de los estudios que se realizan de los roles de los profesores virtuales y especialmente en las propuestas a distancia los investigadores coinciden que el rol más complejo es el de tutor. Rol principal si se piensa en el proyecto de esta tesis. Autores señalan que el profesor tutor deberá cumplir ciertas funciones que resultan clave para el

éxito de una tutorización online, tales como “el seguimiento del curso, valoración de la participación, la promoción de estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo, la motivación de alumnos, la evaluación del aprendizaje. Siendo entonces el tutor, orientador, organizador, fuente de recursos, investigador, moderador, guía y evaluador” (Morresi y Donnini; 2007:5)

Otros utilizan indistintamente el término de moderador o tutor y señalan que “Las funciones principales del moderador comienzan con la de ser el diseñador de su espacio virtual, para pasar a promotor y mediador del aprendizaje de sus estudiantes, marcando el ritmo y proponiendo retos abordables, valiéndose para ello de las herramientas TIC pertinentes. Las competencias necesarias para desenvolverse en este trabajo se vinculan, por un lado, con el diseño –discriminando entre diseño pedagógico y el diseño tecnológico- y, por el otro, las relacionadas al desarrollo de la propuesta instruccional” (Cuello, 2016:48)

A su vez la misma autora sintetiza las competencias de los profesores virtuales de la lectura de Maurí y Onrubia, 2008:147-149 diferenciándolas en las necesarias para el diseño de la interactividad tecnológica, el diseño de la interactividad pedagógica y las del desarrollo o uso tecnopedagógico.

Competencias para el diseño de la interactividad tecnológica: Analizar y valorar la integración de las TIC en la educación. Implica:

- . Valorar la enseñanza de su uso contribuyendo a que los alumnos encuentren sentido a sus aprendizajes.
- . Conocer el currículum oculto de las TIC, sus implicancias y consecuencias en la vida cotidiana.
- . Actuar con criterios éticos en la integración de las mismas a la currícula conociendo las distintas herramientas disponibles.

Competencias para el diseño de la interactividad pedagógica: Diseñar propuestas educativas virtuales que promuevan la construcción significativa y con sentido del conocimiento por el alumno, individualmente y en grupo para garantizar su implicación en el proceso de aprendizaje. Supone:

- . Ofrecer apoyo para acceder, usar y comprender los materiales digitales facilitando la anticipación del proceso y la planificación de las actividades individuales y grupales. . Diseñar propuestas que incluyan contenidos y actividades de tipología variada, que atienda a la heterogeneidad para responder a las exigencias de la flexibilidad del aprendizaje

Competencias para el desarrollo o uso tecnopedagógico: En este caso se trata de utilizar las TIC para:

- . Construir conjuntamente con el alumno una representación compartida inicial de la situación virtual.
- . Crear las condiciones para hacer visible la presencia social individual y de grupo.
- . Acceder, seleccionar y presentar la información. Buscar y consultar información nueva para responder a las necesidades del aprendizaje significativo y con sentido de los alumnos.
- . Gestionar, almacenar y presentar información de modo que responda a las necesidades de aprendizaje.
- . Potenciar la exploración activa por parte de los alumnos de las posibilidades que ofrecen las TIC.
- . Potenciar la selección válida de información.
- . Mediar en la lectura de lenguajes diversos (multimedia e hipermedia).
- . Contribuir al conocimiento mutuo de los implicados promoviendo vínculos comunicativos adecuados.
- . Gestionar el tiempo y ritmo de trabajo conjunto de los alumnos.
- . Regular las normas de participación. Lograr que los materiales se utilicen de modo relevante.
- . Proponer actividades de evaluación para confirmar aprendizajes y subsanar errores. Establecer pautas de comunicación que faciliten intercambios efectivos y afectivos. Contribuir al aprendizaje colaborativo, enfatizando la interacción entre alumnos.
- . Usar el lenguaje escrito como el multimedial sabiendo seguir los debates, optimizando tiempos y ritmos.

Siguiendo con la misma línea de análisis, estas tres categorías se vinculan con las que proponen Koehler, Mishra y Harris (2009) creadores del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), nos brindan herramientas para acercar la mirada a los procesos educativos que integren las TIC en base a la interrelación de tres componentes fundamentales y de las interacciones que ocurren entre los mismos: los conocimientos disciplinares (CK), los pedagógicos (PK) y los tecnológicos (TK) inmersos en un contexto particular con características propias.

La interacción de todos los componentes resulta en el modelo Tecnológico-Pedagógico-Disciplinar, aunque cada uno de ellos conserva su especificidad como lo señalan los mismos autores:

En el Conocimiento del Contenido (CK): el profesor debe conocer y dominar el tema que pretende enseñar ser expertos en su disciplina. Forman parte de este

conocimiento los conceptos, principios, teorías, ideas, entre otros. Se refiere al conocimiento del contenido o tema disciplinar que se va a enseñar.

El Conocimiento Pedagógico (PK): hace referencia en forma genérica al conocimiento acerca de cómo aprenden los alumnos, se incluyen los vinculados a cómo gestionar el aula, cómo planificar actividades y cómo evaluar a los alumnos. Asimismo, se refiere al conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje e incluye, entre otros, los objetivos generales y específicos, criterios de evaluación, competencias.

El Conocimiento Tecnológico (TK): alude al conocimiento sobre el uso de herramientas y recursos tecnológicos incluyendo la comprensión general de cómo aplicarlos de una manera productiva al trabajo y a la vida cotidiana. En este sentido, en las últimas revisiones que los autores realizan sobre el método por ellos mismos desarrollado, proponen que se deben superar las alfabetizaciones básicas para avanzar hacia una comprensión cabal de las tecnologías, incluyendo sus adaptaciones permanentes.

El Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK): remite al proceso de transposición didáctica ya que los profesores que tienen una comprensión cabal de pedagogía comprenden cómo sus estudiantes construyen el conocimiento, adquieren habilidades y desarrollan hábitos y disposición para el aprendizaje. El profesor debe decidir cómo enseñar teniendo en cuenta aspectos como los conocimientos previos de sus estudiantes, los diseños curriculares, su postura acerca de visión de la evaluación, su forma de seleccionar y preparar los materiales didácticos, entre otros.

El Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK): requiere las competencias necesarias para estar continuamente aprendiendo y adaptándose a los cambios tecnológicos que se producen en el tiempo. Es necesario cuestionar la selección de un recurso tecnológico ya que este puede permitir u obstaculizar los contenidos disciplinares. Así como también cada disciplina está desarrollando recursos que le son propios o específicos.

El Conocimiento Tecnológico - Pedagógico (TPK): es necesario establecer vinculaciones claras entre la Enseñanza y el Aprendizaje con TIC para decidir sobre las herramientas tecnológicas apropiadas teniendo en cuenta no sólo los recursos disponibles sino el contexto donde se desarrolla la intervención educativa.

Los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK): las interrelaciones entre la pedagogía y la tecnología son dinámicas, simultáneas, interactivas y los componentes se equilibran constantemente.

Las competencias del profesor giran en torno a las decisiones pedagógico didácticas que tome para fundamentar sus prácticas de enseñanza en entornos virtuales. En relación con las decisiones de tipo curriculares, se tienen en cuenta, principalmente, aquellas que tiendan a definir un tema, unidad temática o bloque de contenidos de acuerdo con los diseños curriculares vigentes, además de especificar los objetivos de aprendizaje para dicha selección. En cuanto a las de tipo pedagógicas, el aspecto central gira en torno a seleccionar el tipo de actividades que se van a proponer de acuerdo a los objetivos planteados, como así también a establecer el rol que cada integrante de la propuesta, profesor y estudiantes, deben cumplir para llevarla a cabo. Asimismo, se toman decisiones en cuanto a las estrategias de evaluación y a su comunicación. Con referencia a las decisiones tecnológicas, que aparecen en este orden por el valor que adquieren al momento de ser integradas a la propuesta, es necesario discernir teniendo en cuenta las necesidades pedagógicas. En la instancia de elegir los recursos tecnológicos apropiados se toman decisiones sobre el contenido, el qué, y los objetivos, el para qué, y luego se prevé la utilización de dichos recursos, es decir, el cómo se utilizarán.

En la inminente (re)construcción de espacios presenciales a semipresenciales no se pretende desacreditar las prácticas educativas antiguas o tradicionales, sino más bien de recuperar y resignificar aquellos elementos valiosos en el presente. El nuevo escenario obliga a los educadores a pensar y a pensarse en relación con otros desafíos epistemológicos, culturales y políticos. “Consideramos que la formación profesor debe ofrecer las herramientas necesarias para abordar estos desafíos, y que desde allí se puedan ir definiendo propuestas reflexivas para las prácticas de la enseñanza mediadas por tecnologías” (Forestello y Gallino; 2010:4).

De esta manera la propuesta curricular del PEP, la cual propone un recorrido de cuatro años de formación puede verse convertida en realidad para la mayoría de los estudiantes. Propuesta que a su vez solapa un perfil profesional enmarcado desde las políticas educativas regionales y nacionales a los que los profesores se acercan para reconstruirlas dentro de contextos democráticos y participativos.

2. 5- Perfil del egresado del PEP en el Nivel Superior y el desarrollo de competencias profesionales: Res 337/18.

La acción educativa demanda un profesor con sólidos principios éticos y ciudadanos, abocado a un proceso continuo de formación profesional, interesado en la tarea que realiza y con disposición para llevar adelante prácticas significativas e innovadoras, capaz de revisar sus propios aprendizajes con apertura hacia el trabajo colaborativo y cooperativo, con plena conciencia de la diversidad para accionar y organizar contenidos y diseñar propuestas de enseñanza, de manera tal que, por diferentes caminos, los estudiantes puedan arribar a las mismas metas; que integre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, TIC, privilegiando las necesidades educativas, los intereses pedagógicos y el enriquecimiento de sus prácticas.

Desde esta perspectiva, el profesor formador debe conocer, disponer y desarrollar las capacidades profesionales acordadas en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 337/18¹³ que determinan puntualmente las funciones y tareas propias de la actividad profesor, ya sea con intervenciones individuales o como parte de un equipo institucional. En consecuencia, la formación debe posibilitar que el futuro profesor se apropie de saberes y formas de acción que le permitan, eventualmente, intervenir de manera pertinente en las situaciones educativas, con miras a resolver situaciones conflictivas y promover aprendizajes de manera adecuada y eficaz. Por lo tanto, en el proceso de formación profesional, deberá reunir las siguientes condiciones que promueve la Resolución 337/18:

- **Dominar los saberes a enseñar**, realizando las necesarias transformaciones del conocimiento y trabajando con el DCEP en una tarea de selección, organización, jerarquización y secuenciación de los contenidos, con miras a propiciar la construcción de buenos aprendizajes en los estudiantes.

¹³ En la construcción del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Profesor Inicial. Res CFE 337/18 se implementó un proceso de intercambio sistemático entre el Instituto Nacional de Formación Profesor (INFoD) de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y las Direcciones de Educación Superior (DES) de los Ministerios de Educación provinciales, orientado a acordar qué se entiende por capacidades profesionales profesores.

- **Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes**, identificando las características y modos diversos de aprender, tomando decisiones pedagógicas en consecuencia.

- **Dirigir la enseñanza y gestionar la clase**, planificando propuestas de trabajo diversificadas, con claros propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje ; utilizando variedad de recursos, incorporando nuevas tecnologías (TIC); administrando adecuadamente tiempos y espacios, agrupando a los estudiantes e implementando estrategias didácticas que favorezcan diferentes formas de construir el conocimiento, individuales, grupales y colaborativas, que promuevan las capacidades; proponiendo tareas en función de los distintos ritmos y grados de avance observados; evaluando con diversos propósitos y procedimientos que permitan a los estudiantes dar cuenta de múltiples maneras de sus aprendizajes; informando sobre la trayectoria educativa de los estudiantes a familias, equipos directivos y profesores.

- **Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar**. Identificando las características de los grupos y tomando decisiones en función de estas; dominando y utilizando un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje; planificando y desarrollando la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con otros y para trabajar en forma colaborativa; generando un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje; promoviendo la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista; tratando conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas; estableciendo pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas.

- **Intervenir en el escenario institucional y comunitario**, identificando características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad; diseñando e implementando experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad; desarrollando estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos; utilizando educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales; trabajando en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios y participando en la vida institucional.

-**Comprometerse con el propio proceso formativo**, analizando las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades;

analizando el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

En relación con esta última capacidad, señalo que es necesario para comprometerse con el desarrollo de este perfil espacios de integración y articulación permanente entre los profesores del profesorado para fortalecer una cultura de trabajo en equipo y una actitud de apertura en la incorporación de nuevas experiencias formativas como las que se proponen desde este proyecto. Se suma a este compromiso asumido por el equipo profesor el de apropiarse de estrategias de enseñanza que integren las TIC para luego posibilitar que los estudiantes futuros formadores las transmitan a sus propias propuestas en sus propias aulas. Conocer y apropiarse para poder enseñar no es una tarea sencilla tal se desarrolla en el siguiente apartado.

2.6.- Competencias en la formación del profesor: Aprender con TIC, enseñar con TIC.

El mundo en el que vivimos se encuentra en un proceso acelerado y paradigmático de cambios permanentes en sus múltiples dimensiones, y estas transformaciones moldean continuamente los contextos en los que se desarrolla la tarea de enseñar, los transforman. Las demandas complejas y cambiantes de la sociedad determinan que la enseñanza se caracterice entre otras cosas, por su complejidad, multidimensionalidad, simultaneidad e inmediatez, así como por la imprevisibilidad para la toma de decisiones. El desarrollo de las competencias mencionadas por la resolución 337/18 y otras que se especifican en el Proyecto Curricular Institucional devienen en un futuro formador que tendrá a su cargo la inmensa tarea de enseñar a estudiantes para el nivel primario. Pero el desafío es mayor cuando los destinatarios han construido subjetividades acordes a los tiempos que corren. Numerosos autores han redefinido el concepto de infancia a los fines de acercar a los formadores a los verdaderos destinatarios de las propuestas de enseñanza. Pensadores como Sandra Carli afirman que “la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales” (Carli, S; 2006: 52). De allí que no pensamos en la infancia sino en las infancias y en los escenarios complejos y cambiantes por lo que es necesario el manejo de las distintas tecnologías para acercar el conocimiento en aulas tan heterogéneas en palabras de Rebeca Anijovich (2014)

Sin embargo, la mera introducción de tecnología digital en los espacios de enseñanza y de aprendizaje no garantiza la promoción de la calidad educativa. El desafío es integrarlas como recursos educativos en un marco de innovación que autores contemporáneos denominan como educación digital, entendida como un campo multidisciplinario cuyo principal objetivo es integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la cultura actual y del futuro. Esto invita a desarrollar una mirada que no esté solo centrada en las tecnologías, sino en todo el espectro de la dinámica social y en la innovación pedagógica.

En nuestro país la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 establece dentro de los objetivos de la política educativa nacional, el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC. Organismos multilaterales, gobiernos nacionales, universidades y un gran espectro de actores sociales coinciden en términos generales en que el mayor acceso a las TIC, facilita no solo el debate social y la participación ciudadana, sino también nuevas oportunidades de aprendizaje y de movilidad social.

El Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) creado en 2016 se enmarca en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende" a la vez recuperado por la DEGES en su Plan Estratégico Situacional (PES) 2018/2019 proponiendo una serie de competencias visto la necesidad prioritaria de integrar las TIC¹⁴ en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, particularmente en las últimas décadas con el fin de proveer una educación integral, permanente y de calidad que permita a los estudiantes resolver problemas y crear oportunidades.

Este mismo plan propone como enfoque de enseñanza que las competencias sean desarrolladas a través de proyectos innovadores respetando la singularidad de cada contexto sociocultural con un compromiso colectivo y mancomunado. De allí que los profesores de nivel superior se convierten en hacedores de las distintas herramientas tecnológicas generando experiencias individuales y grupales de tipo colaborativas. Para ello es necesario propiciar espacios de encuentro y colaboración entre los profesores (trabajo con el otro) y estudiantes mediados por tecnologías en prácticas reales como los

¹⁴ Desde el PLANIED, se propone entender las TIC como formas culturales, como espacios en los cuales no solo circula información, sino también las distintas dimensiones que posibilitan configurar la subjetividad y construir conocimiento. En el espacio simbólico de las TIC, convergen tanto el juego, la exploración, la creatividad y la fantasía como el pensamiento crítico, la información, la comunicación y la colaboración, debiendo entenderse estas categorías como un todo

que se promueven en esta tesis. Ante la pregunta de si “¿las nuevas tecnologías nos están permitiendo configurar una práctica potente?” Mariana Maggio (2014) expresa que al cambio no lo hace un profesor sino un equipo y que a su vez es necesario revisar la planificación de la enseñanza, las disciplinas y sus articulaciones y la reorganización del tiempo y el espacio reconfigurando las viejas maneras de estar en la escuela y observando esa realidad desde el paradigma de la complejidad.

Resulta importante destacar la necesidad de un aprendizaje modelizador que se desarrolle en las aulas (presenciales y virtuales) y en la vida del instituto de modo tal que los futuros profesores aprendan mientras participan como estudiantes de las diferentes unidades curriculares en los ISFD y en los diferentes espacios virtuales. De esta manera las diferentes estrategias de enseñanza y evaluación empleadas tienen que ser coherentes con las que se espera que los futuros profesores pongan en acción en las clases destinadas a sus propios -futuros- estudiantes de nivel de destino.

2.7.- La evaluación y la retroalimentación en innovación.

La evaluación está reconocida por los distintos autores como una de las prácticas más complejas ya que si nos posicionamos desde el principio de práctica situada y contextual, nuestras propuestas de evaluación deben ser coherentes con nuestras maneras de enseñar.

Es interesante retomar las ideas de autores cuando expresan que la evaluación cumple un papel muy importante en el escenario educativo, pero al mismo tiempo hay que, observar que constituye el componente de los sistemas de educación que menos cambia, que persiste. Los otros componentes de los procesos de enseñanza como los objetivos, las actividades, las estrategias, los recursos, etc. han sido objeto de críticas y han incorporado transformaciones y mejoras en las prácticas escolares. Sin embargo, “la evaluación, cuestionada en su concepción, se resiste a encontrar formatos nuevos y significativos”, afirman. (Anijovich y Cappeletti; 2017:15).

Además de esta condición es una tarea a la que generalmente se la asocia con la de finalización sin embargo numerosas corrientes reivindican su función como fuente de información del proceso. Esta idea que se sostiene en este proyecto ya se realiza el seguimiento permanente a través de la observación y registro de avance en los espacios virtuales priorizando el uso del portafolio y la retroalimentación.

Adoptar una actitud evaluativa en un proyecto de innovación que tiende a incorporar lo novedoso gradual y paulatinamente implica valorar principalmente la retroalimentación en dicho proceso. Recibirla de manera regular, sistemática, como una práctica institucionalizada, contribuye a que los profesores internalicen prácticas de

reflexión sobre su tarea profesor, y se conviertan en profesionales reflexivos. Blejmar, desde una mirada organizacional, vincula a la retroalimentación con el reconocimiento de la tarea del profesor y señala al respecto que “la instalación de un mecanismo de reconocimiento, de feedback institucionalizado, expresado a través del lenguaje, significaciones compartidas y una metodología acordada, es condición de salud para el sujeto y de eficacia para el actor, en nuestro caso, el profesor o directivo del centro educativo” (Blejmar, 2005: 118).

Alicia Camilloni, (2014) utiliza los conceptos de **retro**-alimentación en términos de devoluciones y **pro**-alimentación, en los sentidos orientaciones para que el profesor reflexiones sobre su práctica. Si bien están enfocadas hacia los estudiantes pueden pensarse para los profesores. Menciona que la devolución o retroalimentación es la Información que el profesor brinda, enfocada en el trabajo del estudiante con el objetivo de que comprenda la diferencia entre lo que se esperaba de su trabajo y lo que efectivamente logró (Ravela, Picaroni, Loureiro, 2017:150). En palabras de Wiggins: “La devolución es información sobre cómo una persona se desempeñó, a la luz de lo que intentó hacer –intento contra efecto, desempeño real contra desempeño ideal. La mejor devolución es altamente específica, directamente reveladora o altamente descriptiva de lo que realmente resultó” (Wiggins, 1998:46). Mientras que la proalimentación son las pistas o sugerencias sobre cómo mejorar el desempeño a futuro. Consiste en especificar cuáles serían los próximos pasos del desempeño para lograr los objetivos propuestos.

En este proyecto de innovación al ser nuestro destinatario un profesional colega, resulta de particular importancia abordar la situación con mucho cuidado, con acuerdos compartidos sobre el sentido de la retroalimentación, no como crítica, sino como una manera de mejorar la realidad de nuestros estudiantes. Dentro de esta propuesta los protocolos tal lo definen Anijovich y Cappelletti son como “instrumentos que nos ayudan a estructurar las conversaciones, los intercambios, los diálogos” (2017:96) Si bien existen una variedad y múltiples ejemplos de protocolos a los fines de este proyecto se utilizarán aquellos que recuperan los pasos propuestos por Wilson en la escalera de retroalimentación que consta de cuatro pasos secuenciales: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. (Wilson D, 2002:2)

Son instrumentos apropiados desde este enfoque el portafolio personal y/o por espacios curriculares. El portafolio se compone de una colección variada de documentos: producciones, reflexiones personales o grupales, bibliografía, etc., casi exclusiva u original. Esta selección refleja el aprendizaje ya que muestran la manera en la que el propietario organiza su aprendizaje, (las llamadas evidencias de aprendizaje)

permitiendo que tanto el profesor como el estudiante intercambien roles y se comprometan con el proceso completo, ya que parte de la idea de evaluación formativa y pudiendo utilizarse además en instancias de coevaluación y autoevaluación.

Elena Barberá (2005) menciona las fases en la construcción de un portafolio digital que implica primero la colección de evidencias, en un segundo momento la selección de evidencias, luego la reflexión sobre esas evidencias para concluir en una última fase que ella denomina la publicación del portafolio a la que le dedica un apartado especial en el sentido del dilema entre lo público y lo privado del portafolio. La autora recupera la importancia de este instrumento para evaluar las competencias complejas no sólo del orden de lo cognitivo sino de lo meta cognitivo, aunque le reconoce debilidades como la escasa cultura evaluativa, el tiempo que demanda su construcción, la incorporación de criterios rígidos para su elaboración lo cual entra en tensión con el espíritu de la propuesta entre otras cuestiones a tener en cuenta.

Por lo mencionado hasta aquí acerca de lo complejo de la práctica evaluativa es necesario incorporar este instrumento y otros que ayuden a la propuesta de innovación a alcanzar sus objetivos los cuales rondan siempre en la mejora de la situación tales se explicitan en el próximo capítulo.

CAPÍTULO III: Encuadre metodológico para diseñar e implementar el proyecto de Intervención.

“Si un hombre, un gobierno o una institución renuncian a planificar y se dejan conducir, renuncian a arrastrar y ser arrastrados por los hechos, entonces renuncian a la principal libertad humana, que es intentar decidir por nosotros y para nosotros a donde queremos llegar y cómo luchar para alcanzar esos objetivos. La planificación es así una herramienta que tiene el hombre desde los albores de la humanidad para conquistar grados crecientes de libertad”

Carlos Matus (1987)

3. Metodología

3.1.- Hoja de ruta para el horizonte de la semipresencialidad: ReCES.

Luego de haber realizado un recorrido teórico y de ponderar conceptualizaciones se propone un abordaje de la situación problemática desde la perspectiva de la innovación educativa. Francisco Imbernòn la define como “la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación “(Imbernòn; 1996:64). Este marco metodológico luego permitirá plantear un análisis situacional del problema y proyectar una propuesta direccional y progresiva con estrategias que tiendan a mejorar la situación planteada. Se sostiene la idea de hoja de ruta en las que las posibilidades de cambios de sentido, atajos, desvíos, aceleraciones o detenciones son posibles pero el lugar de destino es claro y los que emprendemos el viaje somos conscientes de ello.

Este proyecto de innovación pretende generar e implementar una propuesta institucional semipresencial que integre las TIC a la formación del PEP a fin de acompañar las trayectorias formativas de los futuros formadores. Tradicionalmente la propuesta de formación del PEP ha sido presencial con una carga horaria de casi seis horas reloj diariamente por lo que hay que general gradual y paulatinamente un cambio que comience en los espacios curriculares con formato asignatura en los que se deberán reorganizar cuestiones organizativas ligadas a la secretaría institucional a la par de los pedagógicos didácticos.

Los objetivos propuestos responden al sentido del proyecto y fueron pensados con el aporte de los especialistas consultados para este trabajo y los facilitados durante el cursado de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por TIC. Se orientan en pos de fortalecer la formación de los profesores a quienes va dirigido para que puedan acompañar el cambio de presencial a semipresencial en sus espacios curriculares de formato asignatura con un verdadero compromiso en transformar sus propuestas de enseñanza a través de las aulas virtuales reconstruyendo además las tradicionales estrategias de enseñanza. Para ello se implementa un proyecto de capacitación “**ReCES: (Re)Construyendo Espacios Semipresenciales**”¹⁵ en el que se van articulando varios componentes necesarios para que efectivamente suceda la innovación tales como la reformulación de las propuestas de enseñanza en torno a los contenidos,

¹⁵ La denominación surge del acuerdo institucional de re visitar las prácticas, de trabajar sobre lo construido con la idea de avanzar. Desde una postura deconstructivista que echa por tierra la idea de comenzar de cero. Son pocas las oportunidades para crear un título hospitalario en el sentido de acogida para el colectivo profesor.

la modificación de algunas prácticas en cuanto a las estrategias metodológicas, la incorporación de las aulas virtuales como herramientas que se integran a la enseñanza conjuntamente con las prácticas de evaluación. Paralela y articuladamente se desarrolla una propuesta de microexperiencia en una de las aulas virtuales para relacionar los contenidos de la capacitación con el uso efectivo de un aula virtual.

A los fines de esta tesis se indagó acerca de estudios realizados sobre la modalidad semipresencial para tomar contacto con diversas experiencias de las cuales se recuperaron aquellas más significativas a los propósitos del escrito. Luego se elaboró un marco teórico para comprender el proceso de la formación profesor principalmente en el Nivel Superior y a continuación se describió la impronta de la formación profesor en las escuelas Normales por su particular estructura reconociéndolas como unidades académicas que articulan los cuatro niveles de enseñanza los cuales se convierten, a su vez, en niveles de destino o de prácticas para sus propios formadores. Improntas que sólo poseen las Escuelas Normales y por ende los Profesorados que dependen de ellas y les otorgan su existir. Desde este lugar se hizo necesaria la descripción de la realidad educativa de la centenaria Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” de Río Cuarto, contexto en donde se lleva a cabo el proyecto de innovación, y del dinamismo de sus transformaciones en las que se observa la necesidad de pensar en otras formas de enseñar y aprender para seguir cumpliendo con sus fines sociales y políticos como institución formadora de formadores. Es por ello que se sostiene en el escrito la necesidad de integrar las TIC a la enseñanza no sólo como una estrategia metodológica -didáctica sino como una estrategia institucional de pensar una modalidad semipresencial en los formatos curriculares de asignaturas del plan de estudios vigente¹⁶. Con el mismo fin luego se plasmaron ideas acerca de las trayectorias formativas de los estudiantes para reconsiderar el rol profesor, del perfil actual del egresado y de las competencias que se esperan desarrollen en relación con la normativa vigente, Res 337/18 con hincapié en el aprendizaje con TIC para luego garantizar enseñanzas con TIC. De allí que se sostienen modelos teóricos que promueven el desarrollo de competencias para que los profesores puedan desempeñarse en la

¹⁶ En los tres primeros años del plan de estudio del PEP las asignaturas con posibilidades de ser cursadas a través el aula virtual con un régimen de semipresencialidad son las siguientes: en primer año Pedagogía, Psicología y Educación y Argentina en el Mundo Contemporáneo. En segundo año Filosofía y Educación, Didáctica General, Matemática y su Didáctica, Lengua y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica e inglés. En tercer año: Historia y Política de la Educación Argentina, , Literatura en el Nivel Primario, Matemática y su Didáctica II, Lengua y su Didáctica II, Ciencias Naturales y su Didáctica II, Ciencias Sociales y su Didáctica II e Inglés II. En cuarto año no se encuentran espacios con formato de asignatura, pero la Práctica Profesor IV y Residencia cuyo formato es de Seminario tendría posibilidades de semipresencialidad en los contenidos teóricos ya que este año en especial el trabajo de campo demanda mucho tiempo a los estudiantes.

virtualidad asumiendo roles y desafíos importantes sobre todo el de moderador o tutor, tarea clave para sostener las trayectorias formativas mediadas por tecnologías. Además de recuperar concepciones de evaluación en términos de proceso en el que es sumamente importante la retroalimentación para seguir tomando decisiones en esa hoja de ruta que planteamos al principio, decisiones que apunten a la mejora de la situación.

3.2.- Recolección de datos: Aportes para la comprensión del contexto y continuar el recorrido.

Para la recolección de datos se realizó un análisis de documentos institucionales, se hicieron encuestas semi estructuradas presenciales a estudiantes y profesores, encuesta y entrevista a la Regente de Nivel Superior, entrevista a una pareja pedagógica de estudiantes que se encontraba realizando sus prácticas áulicas¹⁷, se realizaron encuestas virtuales a profesores y en formato papel y se procedió al análisis de situación de las aulas virtuales del nodo del Instituto.

Del análisis de los documentos institucionales cuyos datos se obtienen a través de la Secretaría de la Escuela, la Regencia y la Coordinación de curso de Nivel Superior se observa que de la matrícula total de estudiantes del PEP es de 173 distribuidos en 8 divisiones y dos turnos, tarde y vespertino un 40 % proviene de localidades vecinas, de ese total un 25% trabaja durante el día y cursa sus estudios en el turno vespertino y el resto se traslada diariamente al Instituto. Más del 50% de los estudiantes tiene familiares a cargo y ese mismo porcentaje optó por la formación profesor como segunda opción profesional. Un alto porcentaje, más del 84% tiene acceso a la tecnología a través de distintos ordenadores (computadoras personales¹⁸ y teléfonos celulares).

El mayor número de estudiantes de la zona se concentra en el primer y segundo año mientras que en el tercero y cuarto descienden considerablemente. Sobre todo, en segundo año se viene sosteniendo una baja significativa de estudiantes por distintos motivos, la mayoría solicita pase para institutos más cercanos a sus localidades otros deciden cursar sólo algunas asignaturas y un porcentaje menor abandona. Lo mismo sucede con los estudiantes que tienen certificación laboral y/o cargas de familia.

¹⁷ Práctica Profesor III: "El aula espacio del aprender y del enseñar"

¹⁸ Un 40 % de estudiantes tienen sus notebooks del programa Conectar igualdad.

Las encuestas semiestructuradas realizadas a estudiantes y profesores se desarrollaron en un taller de sensibilización dentro de la propuesta de DFI¹⁹ a partir de preguntas orales cuyas respuestas quedaban plasmadas en un cuadro de doble entrada haciendo foco en la enseñanza y el aprendizaje. Esas encuestas se sistematizaron agrupándolas en categorías de análisis. De los resultados de las encuestas a estudiantes se observa que estos últimos mencionan como fortalezas que los profesores realizan una selección del contenido respetando los ejes temáticos y los niveles de aprendizaje en un sentido de gradualidad, reconocen que las intervenciones de los profesores son destinadas a generar aprendizajes, aunque también este aspecto es demandado a la hora de proponer mejoras en la misma proporción. Expresan que los profesores intervienen en valores y que se respetan los acuerdos de convivencia a la hora de enseñar como aspecto fortalecido. Muy pocos recuperan que en la enseñanza se integran contenidos TIC y que utilizan el aula virtual pero estas mismas cuestiones son señaladas como aspectos a mejorar o fortalecer en el primer caso se triplica en respuestas y en el segundo se duplica. Hay una fuerte demanda en pensar como mejoras que se utilicen formatos o propuestas de enseñanza diferentes tal los lineamientos de trabajo para las futuras prácticas tras el discurso de atender a la heterogeneidad y sostener las trayectorias formativas a la vez con la utilización de recursos didácticos y la utilización de espacios de trabajo diferentes. Anexo 1

En relación a los profesores se agruparon las respuestas en categorías que muestran al igual que los estudiantes fortalezas en torno a la enseñanza en cuanto a los contenidos a enseñar relacionándolos a sus explicaciones o exposiciones orales y a la intervención pedagógica en cuanto al conocimiento teórico. Muchos profesores recuperan como estrategia de enseñanza la exposición oral del estudiante individual o grupal con apoyo visual gráfico o con la utilización de un recurso TIC con predominio del uso del power point. También aparecen como aspectos positivos el trabajo en agrupamientos, la lectura en clase por parte de los estudiantes y la resolución de trabajos prácticos domiciliarios como parte del proceso evaluativo. El único profesor que considera este último aspecto como “a mejorar” explica que “*no los entregan a término, siempre piden una semana más*”. En cuanto a las debilidades o aspectos a mejorar hay una alta demanda en relación a la utilización de los diferentes formatos, a la integración de las TIC a la enseñanza junto con utilizar el aula virtual como espacio de

¹⁹ Es importante este espacio institucional de encuentro con asistencia de todos los profesores de la formación, estudiantes, personal administrativo, coordinador de curso, Referente Institucional de Trayectorias Estudiantiles (RITE), Regente y equipo de gestión del Instituto.

enseñanza/aprendizaje, recursos didácticos digitales variados, espacios y formatos de evaluación también diferenciados. Anexo 2.

Si relacionamos estos datos con la encuesta que responde el Regente de Nivel Superior y con los resultados de la entrevista podemos observar que existen coincidencias en las respuestas que apuntan a fortalecer el trabajo colaborativo entre los profesores del instituto a fin de lograr un proyecto institucional que integre las TIC en posde sostener las trayectorias formativas de los estudiantes. De que si bien se observa un trabajo articulado entre los profesores de las prácticas (ya que se empezó a generar un proyecto que las articula en los cuatro años de la formación), en el resto de los formatos curriculares los profesores y por ende los contenidos de cada uno de los espacios aparecen atomizados y en algunos casos se repiten o superponen. El mayor número de deserción se observa en segundo año donde un gran porcentaje de estudiantes abandonan total o parcialmente la carrera por cuanto la carga horaria y la demanda de asistencia a clases desde la franja horaria comprendida desde las 20:00 a 22:50 para el turno vespertino y de 16:00 a 18:20²⁰ para el turno tarde, horario que hace muydificultosa la terminalidad principalmente a los estudiantes de la ciudad y zona que trabajan y los que tienen cargas de familia. Existe una coincidencia con la problemática de la asistencia tanto para profesores como para estudiantes ya que se observa uníndice elevado de ausentismo (principalmente por licencia por enfermedad según datos de secretaría) y de los estudiantes por las razones enunciadas además de no concurrir a la escuela si están en sobre aviso de las ausencias de los profesores, directamente nose trasladan para asistir a un módulo de los tres o cuatro previstos en una jornada completa. Anexo 3.

También se entrevistó a dos estudiantes de tercer año del PEP que no habían participado de la muestra encuestada. Ambas forman parte de una pareja pedagógica designada para realizar el taller de prácticas de segundo año, una vive en la ciudad de Río Cuarto y la otra es de la localidad de San Basilio, a 70 km de la ciudad. En la entrevista se las invitaba a revisar sus experiencias como estudiantes y como futuras formadoras ya que se encontraban frente a alumnos. Las estudiantes plantean que predominan las estrategias expositivas por parte de los profesores y recuperan sus propias experiencias de exposición oral dentro de las propuestas, acciones que los mismos profesores incluyen cuando reflexionan, priorizando “la exposición oral de los estudiantes con o sin apoyo de recursos tecnológicos”. Es interesante conocer que el

²⁰ Ambas franjas horarias coinciden con la apertura de los comercios en la ciudad de Río Cuarto: de 8:00 a 13:00 y de 16:00 a 20:00 hs.

uso del aula virtual en un caso reemplaza la clase, tal es el caso de Didáctica General y que el uso del celular resulta más efectivo al momento de contar con el recurso y la conectividad de sus propios teléfonos. Las estudiantes recuperan como acciones recurrentes ligadas al uso del aula virtual la mensajería interna, aunque señalan que el grupo de WhatsApp está reemplazando esta función, la digitalización de apuntes, la observación de videos o power point y en algunos casos el foro. También expresan que las herramientas digitales que han aprendido a través de las aulas son el power point, la wiki, el google drive y el tagxedo. Analizan algunas dificultades al momento de contar con recursos TIC en la institución, pero valoran el uso de la sala de informática como posibilidad de habitar otro espacio que no sea el aula o poder acceder a información, completar trabajos, etc. Resulta curioso que a pesar de lo recurrente de las exposiciones orales de los profesores como estrategia que prevalece en el desarrollo de las clases una de las estudiantes menciona que el aula virtual se podría utilizar para la exposición del profesor a través de un video de YouTube. Anexo 4.

En relación a la encuesta virtual se propuso acercar la misma en formato papelen el espacio de bedelía²¹ ya que por distintas razones los profesores no accedían a su completamiento y la muestra resultaba poco significativa. En relación a la pregunta sobre las estrategias de enseñanza que se desarrollan con más frecuencia en sus clases dieron cuenta la mayoría de aprendizaje basado en problemas y de aprendizaje colaborativo, el 55%. Mencionaron que las que utilizan más frecuentemente son las clases teórico - prácticas, un 70%, las exposiciones orales con apoyo de material visual 55%, los foros de debate a través del aula virtual, el 20% utilizan talleres y el 10% laboratorio. Es significativo la mención de los espacios como estrategias de enseñanza.

Entre las estrategias de enseñanza que conocen en menor medida una muestra significativa, más del 70 % eligieron las simulaciones y el análisis y la discusión de casos. En relación a la pregunta sobre las ventajas y debilidades mencionadas por los profesores respecto de cada estrategia, en relación a las ventajas mencionan la posibilidad del intercambio entre estudiantes, de romper con la exposición oral del profesor, de motivarlos a participar y en cuanto a las desventajas la más recurrente es la disponibilidad de recursos sobre todo la conexión a internet y la disposición de los espacios (por compartir la escuela con otros niveles) En relación al Interés de los profesores por participar en instancias de actualización se muestran poco interesados por insumirles tiempo extra de formación (en relación a la carga horaria y remuneración) reconocen que hay estrategias de enseñanza que desconocen en casi el 65% y otras

²¹ Espacio denominado así por el antiguo cargo de Bedel hoy Preceptor de Curso.

que conocen y están dispuestos a recibir material de lectura/actualización en el 90 % de las respuestas. Anexo 5.

Como se señaló en el marco teórico, la Escuela Normal cuenta con un nodo virtual de la plataforma E-ducative asignado por el INFoD desde el año 2008. En el NS existen siete aulas de uso en común con acceso a todos los usuarios de los Profesorados y las Tecnicaturas, estas son: Secretaría, Bar académico, Biblioteca, Sala de profesores, Graduados, Consejo Institucional y Educación Sexual Integral. Actualmente el PEP cuenta con treinta y ocho aulas virtuales.

En un primer informe de reporte extraído del campus se observa que la fecha de creación de dichas aulas coincide desde 2008 con la fecha de la asignación del campus y persisten hasta la actualidad. Algunos profesores mantienen la misma aula desde su fecha de creación como es el caso de Ciencias Sociales II de segundo año divisiones A y B y otros van habilitando sus aulas año tras año como en el caso de la Didáctica General de segundo año de las mismas divisiones. Otro dato interesante es la comparación entre en número de usuarios que se encuentran alojados en las aulas con los que realmente se muestran como activos observando una baja significativa en la mayoría de los casos salvo en las aulas comunes donde el acceso denota mayor continuidad por parte de los usuarios tal es el caso del Bar Académico -para profesores y estudiantes- donde circula la mayor cantidad de información institucional desde la sección noticias. En relación al dato sobre interacciones, los resultados que se muestran reportan las interacciones desde la creación de las aulas resultando significativas aquellas que aparecen con cero o como en el caso de Filosofía y Educación en las divisiones de 2 año A y B. Anexo 6

A continuación, se grafican en base al reporte anterior la representatividad de las aulas sobre el total con el que cuenta el campus de la Escuela Normal (gráfico 1) y el porcentaje de aulas destinadas al PEP de toda la oferta de Nivel Superior (gráfico 2) el porcentaje de aulas virtuales distribuidos por año de cursado del PEP. (Gráfico 3) De ese total se muestra visualmente aquellas que pertenecen a los formatos asignaturas, destinatarias del cambio de presenciales a Semipresenciales.

Gráfico 1

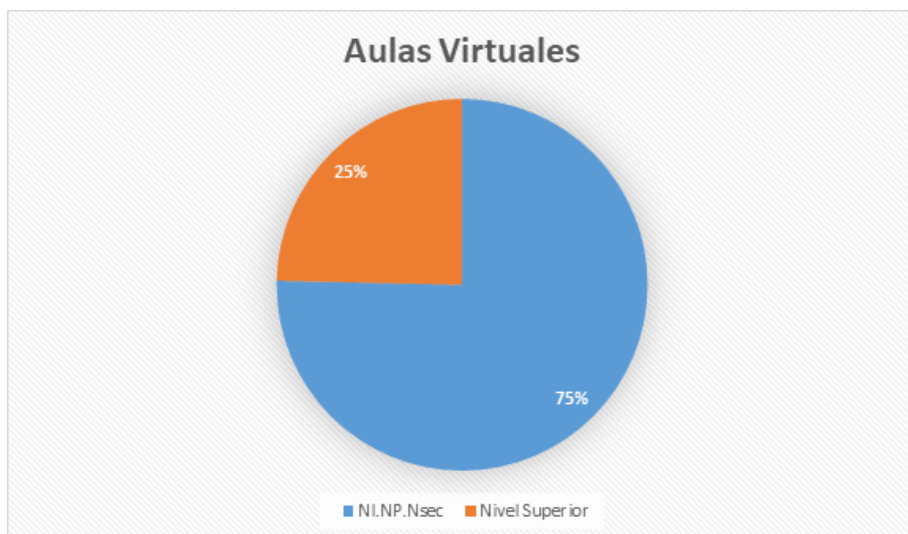


Gráfico 2

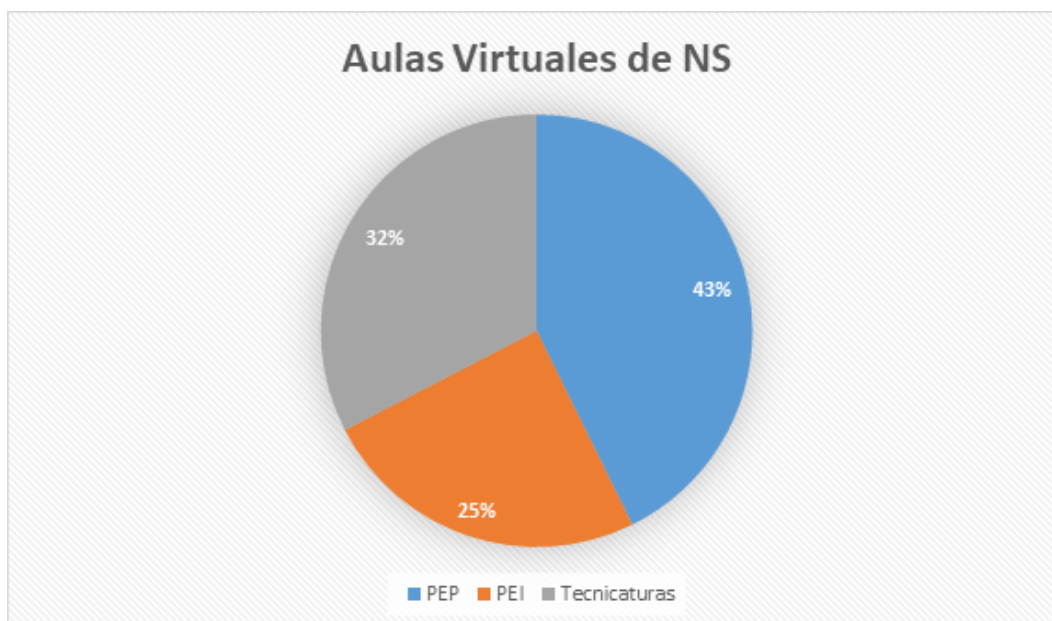
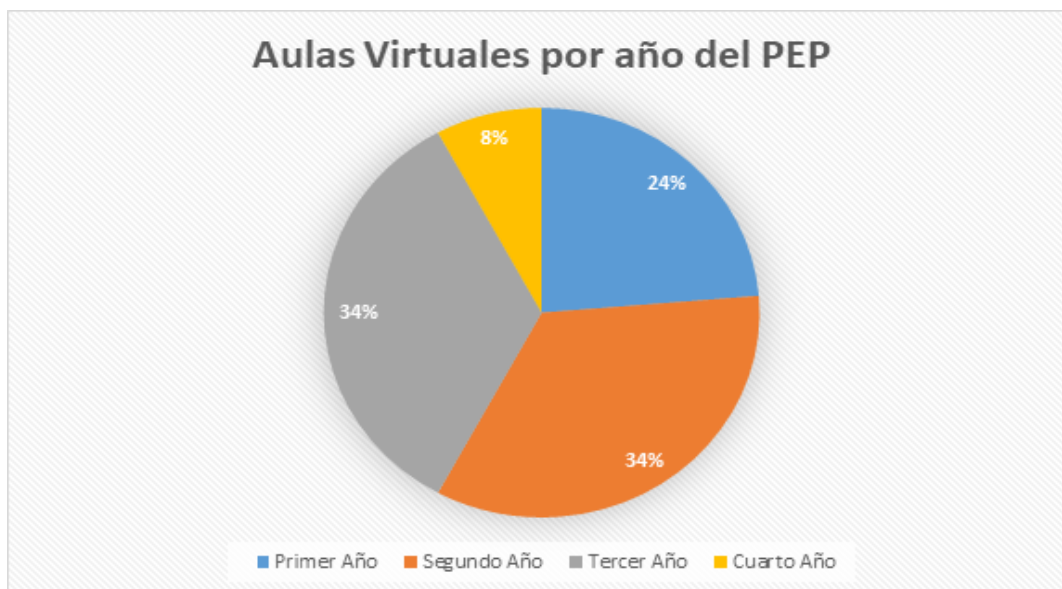


Gráfico 3

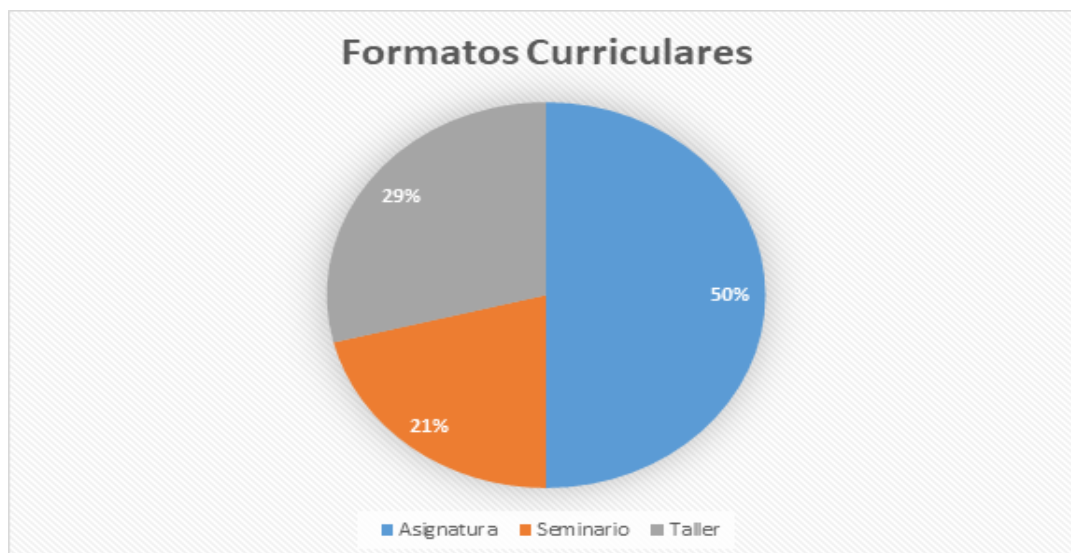


Del relevamiento y análisis de situación de las aulas virtuales del PEP se observa que del total de 38 aulas, el 63 % (24 aulas) se encuentran activas²² mientras que el 37% se encuentran inactivas (14 aulas).

De las aulas que se encuentran activas el 50%, es decir doce aulas atiende al formato curricular asignatura mientras que el 29% corresponde a los talleres y el 21% al formato seminario como se observa en el gráfico 4. Formato este último que predomina con exclusividad en el cuarto año del plan de la formación como ya se había anticipado.

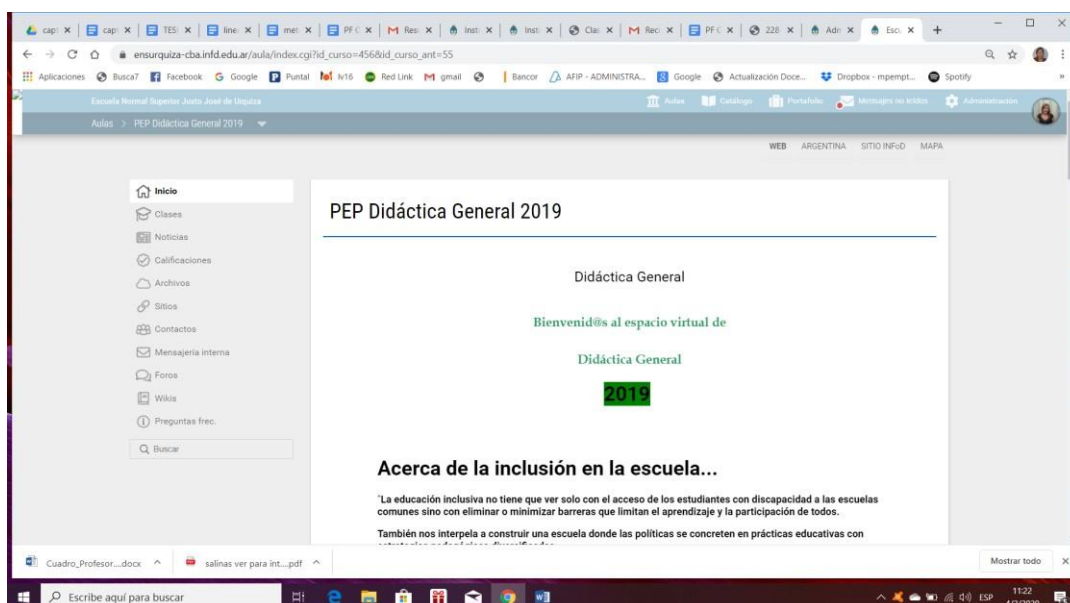
²² Un aula se considera activa no sólo que aparecen visiblemente en la plataforma sino porque se observa en una de sus secciones interacciones entre el administrador de esa aula y los usuarios-

Gráfico 4



Cada aula virtual presenta al menos, las siguientes secciones disponibles: inicio, clases, noticias, calificaciones, archivos, sitios, contactos, mensajería interna, foros, wikis y preguntas frecuentes tal se muestra en la siguiente captura de pantalla:

Gráfico 5



Para el análisis de situación de las aulas virtuales activas, espacio donde tendrá lugar la enseñanza y el aprendizaje a través de la semipresencialidad, se realizó un ingreso a cada una de esas aulas para identificar en cuál de las secciones ocurría la interacción entre profesor -profesor (en el caso donde se comparte el mismo espacio curricular pero en distintas divisiones y turnos) y estudiantes dejando dicho registro en capturas de pantalla además de sistematizar los datos en un cuadro comparativo. Se describe el uso que los profesores hacen de estas secciones comenzando por aquellas que más se utilizan. De dicho análisis se desprende que de las secciones de uso frecuente de cada una de las aulas virtuales activas predomina el uso de la sección archivos, 22 de las 24 aulas la utilizan, aunque una de ellas la tiene habilitada sin contenido y en otra se gestiona la entrega de los trabajos prácticos por parte de los estudiantes. El resto de las aulas utiliza esta sección para acercar planificaciones o programas del espacio curricular, bibliografía obligatoria o de consulta, normativa o marco legal. La mayoría tiene habilitadas más categorías de las que realmente utiliza.

Otra sección recurrente es el de las clases en donde 14 de las 24 aulas las han publicado. Aparecen en esta sección clases que los profesores recuperan de contenidos de sus capacitaciones, clases elaboradas con el aporte del material teórico de los autores, es decir, se traspone la exposición oral a la información escrita con algún planteo de una actividad a realizar y otras clases están presentadas como consignas de trabajo. En una de las aulas aparece una clase con una estructura de objetivos, propuesta de una situación problemática a resolver, variedad de actividades, links, por nombrar algunos de los componentes.

La sección foros es utilizada en 11 aulas virtuales por los profesores con variantes en el objetivo de cada propuesta. Tres han habilitado foros para promover el debate teórico en sus aulas otros dos agregan a esta posibilidad el del intercambio sobre una temática en particular, dos en cambio lo han hecho con el objetivo de facilitar el intercambio de ideas entre los estudiantes a partir de temas de actualidad, dos de los profesores habilitan foros en sus aulas sólo para consultas sobre las clases presenciales o los autores, uno de ellos utiliza el foro para compartir una consigna con la intención de que los estudiantes suban sus trabajos prácticos en el mismo espacio, uno de los profesores recupera la posibilidad del foro para debatir teoría, intercambiar ideas y consultar sobre dudas puntuales y un foro aparece visible en un aula pero sin intercambio.

En relación a la sección noticias, 8 de las 24 aulas activas la utiliza sobre todo para recordar fechas de entregas de trabajos prácticos o exámenes, acordar firma de calificaciones en las libretas de los estudiantes, anunciar la publicación de una clase o

comunicar una ausencia del profesor o cambio de horario o espacio del dictado de clases.

En relación a la sección mensajería 4 aulas la tienen habilitada de ellas 1 envía y recibe permanentemente mensajes mientras que las otras aulas dejaron de hacerlo desde el año 2016 por citar a la más reciente.

La sección de la herramienta wikis es utilizada en 3 aulas dos de ellas corresponden al mismo espacio curricular de formato taller de tercer año: TIC y la enseñanza en el Nivel Primario, a cargo de dos profesores que dictan ese espacio curricular en divisiones diferentes. En los tres casos la herramienta se utiliza con el fin de trabajar colaborativamente sobre una temática planteada como situación problemática.

De dicho análisis se observó que 4 aulas utilizan la sección sitios para acercar links a los estudiantes que amplían la bibliografía o acercan otro recurso no disponible en el aula y del registro se observa también que un profesor utiliza la sección calificaciones para evaluar el proceso de los estudiantes. Anexo 7

Del análisis de los datos recogidos surge la necesidad de presentar en un encuentro dentro del marco del DFI la propuesta de un Proyecto de Innovación de Semipresencialidad que propone una propuesta de capacitación **“ReCES: (Re)Construyendo Espacios Semipresenciales”** a través de un recorrido de reformulación teórica y práctica ya que se realiza en paralelo una micro experiencia desde una asignatura de segundo año puesto que es el que presenta mayores índices de desgranamiento o deserción de la matrícula con la progresión paulatina de sumar a futuro el resto los cursos los cuales se irán enriqueciendo año tras año hasta completarla cohorte 2022.

En el capítulo siguiente se describe el diseño de la propuesta de capacitación, que incluye la enunciación y descripción de la situación que dio origen a la innovación, la descripción del escenario o contexto, los fundamentos que sostienen la elección de la metodología utilizada, el formato de la capacitación con las líneas de acción propuestas y sus dispositivos (objetivos, actividades, recursos) y los criterios de evaluación.

**CAPÍTULO IV: Hacia la incorporación de la modalidad Semipresencial:
Proyecto de Capacitación ReCES.**

“Para mí lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón, la utopía es también compromiso histórico”

Paulo Freire (1975)

4.1.- Enunciado y descripción del problema.

Los estudiantes del Instituto de Formación Profesor (ISFD) del Profesorado de Educación Primaria (PEP) de La Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba cursan con el régimen presencial como única opción, la asistencia a clase presencial es un requisito para la aprobación, de acuerdo al artículo 20²³ del RAM, Res 412/11. De allí que se observa que sus trayectorias previstas en cuatro años de duración en la mayoría de los casos se extienden a seis o siete. En un porcentaje menor abandonan o desertan de acuerdo a los datos suministrados por la secretaría de la escuela.

La población que asiste al ISFD es heterogénea en cuanto a la edad la cual oscila entre los 18 a los 40 años y a su condición socioeconómica ya que la mayoría proviene de sectores económicos medios-bajos, muchos con familias a cargo, razón por lo cual trabajan a tiempo completo. Además, muchos asisten de localidades vecinas cuya distancia comprende desde los 10 kilómetros como las localidades más cercanas de Las Higueras y Holmberg hasta los 200 kilómetros como las más distantes Jovita o Pincen, lo que demanda un traslado diario para asistir a clases.

En estas condiciones los factores tiempo y recursos económicos son motivo de deserción y de la imposibilidad de no completar la carrera en los cuatro años previstos en el plan de estudios. En los registros de asistencia, las actas de exámenes y las planillas de inscripciones de cada cohorte se pueden observar estos datos.

Resulta inminente pensar y proponer otros espacios alternativos de aprendizaje partiendo desde una concepción de aula ampliada en palabras de Burbules (2009:19) en donde el sentido y las posibilidades de aprender trascienden los límites del aula y alcancen a todos. Se hace necesario diversificar la propuesta a través de la modalidad semipresencial integrando las TIC a la enseñanza principalmente en los formatos curriculares de asignaturas las cuales representan un 45 % de la propuesta de formación como herramientas potentes para el acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes del PEP. Anexo 8

Si bien los profesores implementan algunas estrategias para revertir la situación planteada flexibilizando los tiempos en el registro de asistencia, acordando maneras de recuperar clases presenciales y utilizando aulas virtuales, estas acciones además de

²³ Art. 20. CONDICIÓN DE ESTUDIANTE REGULAR PARA APROBAR UNA ASIGNATURA. Para ser considerado estudiante en condición de regular de una asignatura, se requiere: 75% de presencialidad y entre el 50% y 60% en aquellos estudiantes que trabajen y/o se encuentren en otras situaciones excepcionales que se pudieran presentar, entre las cuales se pueden considerar las prácticas profesores o profesionalizantes en superposición con el dictado de clases, enfermedades de largo tratamiento, viajes a escuelas rurales u otras que pudieran ser motivo de evaluación del Consejo Institucional.

aisladas no son suficientes resultando de bajo impacto ya que benefician a algunos estudiantes pero no a todos con la idea de igualdad y equidad desde las cuales se piensan dichas trayectorias.

4.2.- Escenario de aplicación de la propuesta de innovación.

La Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” de Río Cuarto con sus cuatro niveles educativos, Inicial, Primario, Secundario y Superior, entre su oferta académica de Nivel Superior la fundacional es el Profesorado en Educación Primaria (PEP). En la actualidad al PEP concurren 173 jóvenes provenientes en su mayoría de la ciudad, del sur de Córdoba e, igualmente, de provincias vecinas como San Luis y Buenos Aires.

La situación social y económica de los jóvenes estudiantes que acceden al nivel ha cambiado, como se describió en el apartado anterior, la mayoría estudia y trabaja para poder obtener un título que les posibilite entre otras cosas, hacer realidad su proyecto de vida, una inserción laboral temprana y estable, movilidad social, entre otros motivos.

Como institución que busca renovarse y transformarse se les presenta el desafío de proponer la modalidad semipresencial en los espacios curriculares con formato asignatura lo que implica revisar el rol profesor y sus prácticas. Como señalan los datos provenientes del análisis de las aulas virtuales, el que estén visibles en el nodo institucional no implica que se está enseñando y aprendiendo a través de ellas. La modalidad semipresencial debe garantizar los mismos aprendizajes que la modalidad presencial. En dicho análisis aparecen otros nudos críticos que promovieron la propuesta de capacitación como son: Falta de tiempos remunerados para generar espacios institucionales lo cual trae aparejado un trabajo individual a la hora de abordar las propuestas de enseñanza, realizar acuerdos didácticos, compartir experiencias, etc., propuesta de enseñanzas modelizadoras de enfoques tradicionales signadas por una impronta normalista, débil formación profesor en el uso pedagógico de las TIC; utilización de las aulas virtuales como repositorio de archivos en desmedro del resto de las secciones y herramientas lo que conlleva una escasa valoración/conocimiento de las herramientas TIC disponibles; alto ausentismo profesor asociado a una disímil apropiación del rol de tutor o moderador de las aulas virtuales con las competencias que ello conlleva. Con la necesidad de fortalecer la Formación Profesor Inicial se lleva a cabo a lo largo del año en cada instituto el Dispositivo de Fortalecimiento Institucional²⁴ del

²⁴ Es importante este espacio institucional de encuentro con asistencia de todos los profesores de la formación, estudiantes, personal administrativo, coordinador de curso, Referente Institucional de Trayectorias Estudiantiles (RITE), Regente y equipo de gestión del Instituto.

Nivel Superior 2018-2019 enmarcado en el Plan Nacional de Formación Profesor 2016-2021 (PNFD), Resolución CFE N° 286/16. Entre los problemas detectados este dispositivo menciona que “hay una menor presencia de experiencias formativas que incorporen otras modalidades tales como el análisis de casos, la resolución de problemas y el trabajo por proyectos y una escasa incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en las clases”. Razón por la cual al momento de organizar las jornadas institucionales de cuatro encuentros bimestrales con presencia de profesores y estudiantes se decide abordar desde uno de sus ejes la necesidad de integrar las TIC a la enseñanza por parte de los profesores y a los fines de este proyecto y las representaciones de los estudiantes al momento de pensarse dentro de la modalidad semipresencial.

Este objetivo del Ministerio de la Nación se encuentra en consonancia con el de la Provincia de Córdoba tal se expresa en el Plan Estratégico Situacional²⁵ 2019 planteado por la Dirección General de Educación Superior donde se piensa una meta en torno al “Diseño y desarrollo de trayectos formativos orientados a la integración pedagógica de las TIC en los distintos campos disciplinares”. Tal lo expresa el documento “Esta acción se funda en la necesidad de la integración pedagógica de las TIC en los ISFD y en particular en las prácticas de la enseñanza de los distintos campos disciplinares en consonancia con uno de los objetivos principales del PLANIED (Plan Nacional Integral de Educación Digital) de promover la alfabetización digital centrada en las capacidades y saberes necesarios para una inserción plena en la cultura contemporánea y en la sociedad del futuro” (PES; 2019:3)

El presente proyecto de innovación se circunscribe al PEP al que pertenezco no sólo desde el equipo de gestión sino como profesora del espacio curricular de segundo año de Didáctica General en sus dos divisiones y turnos (tarde y vespertino). Se sostiene la idea de innovación educativa que propone Jaume Carbonell (2002) como “un conjunto de ideas, procesos y estrategias más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (En Cañal de León, P coord, 2002:11.12)

Para acompañar dicho proceso de cambio se implementa un proyecto de capacitación profesor: “**ReCES: (Re)Construyendo Espacios Semipresenciales**” en

²⁵ PES. DEGES 2019 disponible en <https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/04/PES-2019-DGES-01.04.2019.pdf>

donde a la par que se revisitan las concepciones teóricas - metodológicas y se reconfiguran las prácticas se va desarrollando una micro experiencia colaborativa en un aula virtual, futuro escenario de la semipresencialidad.

La responsabilidad en la tarea de acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes del PEP exige pensar en la modalidad de cursado semipresencial en cada una de las asignaturas, como una opción potente ya que contamos con los aportes de las TIC como mediadoras de espacios virtuales incorporando la capacitación desde el profesorado como apuesta al cambio.

Cada uno de los profesores en este proceso desde su rol de orientador pedagógico en aulas virtuales es corresponsable a la vez que co creador del proyecto devida del estudiante acompañándolo junto con su contexto familiar y social a concretarlo. Se trata en palabras de Meirieu (1990) de un encuentro con el otro para despertar el deseo de aprender transformándolo luego en deseo de enseñar.

4. 3.- Diseño metodológico.

Tal se mencionó en el marco teórico de este proyecto, el DFI es el espacio apropiado para generar trayectos de capacitación ya que convocan a profesores y estudiantes al instituto a jornadas con suspensión de actividades áulicas constituyéndose en verdaderos momentos de intercambio y producción de trabajo colaborativo. La asistencia a estas jornadas predominantemente de modalidad taller es obligatoria con una duración de seis horas reloj además de la posibilidad de ser enriquecidas con el aporte de las TIC en el nodo institucional de manera asincrónica.

En cada jornada, se convoca a profesores y estudiantes generándose un momento de apertura y cierre compartido mientras que para el desarrollo del encuentro se proponen actividades específicas para los destinatarios. El vicedirector con el regente, el coordinador de curso y los profesores a cargo de Lenguaje digital y audiovisual en 1° año y de TIC en el Nivel Primario de 3° año son los responsables de coordinar las actividades con los profesores.

Para llevar a cabo este proyecto de innovación que tiende a la creación sostenida, gradual y paulatina de modalidad semipresencial en los espacios curriculares de las asignaturas del PEP, para el acompañamiento de las trayectorias formativas es que se pensó en dos líneas de acción articuladas como se observa en la siguiente diapositiva²⁶.
Gráfico 6

²⁶ Diapositiva que forma parte de la presentación del PI.

Tensiones... nudos críticos...

Modalidad presencial como única opción. Régimen de asistencia obligatoria a clases.

Uso de las AV como repositorio de archivos en desmedro del resto de las secciones y herramientas.

Falta de tiempos institucionales para generar acuerdos didácticos.

Propuesta de enseñanzas modelizadoras de enfoques tradicionales.

Débil formación docente en el uso pedagógico de las TIC.

Disímil apropiación del rol de tutor o moderador de AV.

Alto porcentaje de ausentismo docente.

Oferta educativa de régimen presencial en todos los espacios curriculares.

Capacitación Docente: **ReCES** que devenga en la incorporación de una propuesta de modalidad semipresencial.

Micro experiencia en aula virtual experimental

Oferta educativa de modalidad semipresencial en los espacios curriculares de formato asignatura.

“Estudiantes del PEP con contexto familiar y social en condiciones adversas conviven con una propuesta de modalidad presencial alejada a las demandas de sus trayectorias formativas”

Extensión de la carrera, abandono/deserción

“Terminalidad en tiempos propuestos por el plan de estudios. Contención.”

Las líneas de acción capacitación y micro experiencia están dirigidas a la Formación Profesor para visitar nociones conceptuales y aspectos pedagógicos y didácticos en relación a la integración pedagógica de las TIC hacia la semipresencialidad con la idea de modificar las propuestas de enseñanza en las aulas virtuales de las asignaturas a fin de convertirlas en los espacios donde ocurra la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de generar espacios para que el colectivo profesor analice desde la teoría y en la práctica, cómo las TIC pueden insertarse en el aula, a través del desarrollo de las competencias utilizándose pedagógicamente y transformándolas en mayor o menor medida de acuerdo de los contenidos de cada espacio curricular. También se intenta reflexionar teórica y prácticamente sobre las particularidades de las estrategias de enseñanza cuando se ejercen en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona desde el rol de tutor en un aula virtual.

A continuación, se especifica la línea de acción y las metas a alcanzar a través de cada uno de los dispositivos. Luego se presenta gráficamente la hoja de ruta de la capacitación. Gráfico 7. En los apartados siguientes se detallan cada jornada de capacitación con los objetivos que la sostienen y las actividades enunciadas de manera general. La propuesta de cada jornada se encuentra desarrollada en profundidad en cada uno de los anexos como se señala en la hoja de ruta. Esta línea de acción se enriquece a través del aula virtual del ISFD de la escuela Normal desde la microexperiencia con el aula virtual de Didáctica General. Además, se comparten las producciones de los momentos presenciales organizando un repositorio sobre dichas producciones en espacios a construir por los profesores.

Línea de acción: Capacitación Docente ReCES: la integración pedagógica de las TIC hacia la semipresencialidad y la construcción de aulas virtuales.

Metas 2019/2022: acompañar pedagógica y tecnológicamente el diseño de las clases virtuales para fortalecer su uso como espacios de enseñanza y aprendizaje de la modalidad semipresencial.

Dispositivos²⁷: cuatro jornadas referidas a:

- **Primera Jornada: Taller de sensibilización y acuerdos colaborativos.**
- **Segunda jornada: Taller - Seminario: Revisitando las prácticas.**

²⁷ Todos los dispositivos se desarrollan en el marco de los espacios de DFI

- Tercera jornada: Taller y ateneo: Si de práctica hablamos... Sí, de práctica hablamos
- Cuarta jornada: Taller de producción de materiales y recursos didácticos en aulas virtuales potentes.


Gráfico 7


Línea de acción: Capacitación Docente ReCES: la integración pedagógica de las TIC hacia la semipresencialidad y la construcción de aulas virtuales.		
Metas 2019/2020: acompañar pedagógica y tecnológicamente en el diseño de las aulas virtuales para fortalecer su uso como espacios de enseñanza y aprendizaje de la modalidad semipresencial.		
Dispositivo ²⁸	Objetivos	Actividades Generales
Primera Jornada: Taller de sensibilización y acuerdos colaborativos.	<p>Reflexionar acerca de la situación actual del PEP y propositivamente sobre el sentido de este proyecto.</p> <p>Reflexionar acerca del lugar que ocupa su espacio curricular en la propuesta del PEP.</p> <p>Comprender la importancia de las aulas virtuales como escenarios de la semipresencialidad y del rol del tutor como protagonista clave.</p> <p>Generar acuerdos didácticos que sustentan las propuestas de enseñanza en entornos virtuales.</p>	<p>Apertura de la capacitación profesor ReSEC.</p> <p>Actividad de sensibilización.</p> <p>Lectura de datos estadísticos otorgados por secretaría y regencia de NS</p> <p>Análisis de dichos datos en función de las trayectorias formativas a cargo de la coordinadora de curso.</p> <p>Análisis de datos recogidos de las observaciones y de los instrumentos de recolección de datos del presente proyecto.</p> <p>Presentación del esquema del proyecto de intervención con aporte de los profesores en póster digital.</p> <p>Mapeo curricular: análisis de las propuestas de enseñanza y sus componentes: finalidades, formato, contenidos, bibliografía en Google Drive o Google Drawings.</p> <p>Análisis del mapeo a partir de interrogantes.</p> <p>Mapeo virtual: análisis de las aulas virtuales en profundidad a partir del realizado para el análisis de datos del presente proyecto.</p>


MICROEXPERIENCIA EN AULA VIRTUAL




²⁸ Todos los dispositivos se desarrollan en el marco de los espacios de DFI

		<p>Análisis en profundidad del aula virtual de Didáctica General de segundo año del PEP: desmenuzando sentidos.</p> <p>Producción colectiva de aportes para mejorar las propuestas de enseñanza pensadas en contextos virtuales para la modalidad semipresencial.</p> <p>Reconstrucción del rol del tutor de aulas virtuales a través de recorridos de lecturas. a partir de interrogantes problematizadores: ¿Cómo repensar nuestro rol en entornos virtuales? y ¿cómo gestionar la participación de los estudiantes en forma coordinada con la clase presencial?</p> <p>Anexo 9</p>	
<p>Segunda jornada:</p> <p>Taller Seminario:</p> <p>Revisando las prácticas</p>	<p>Reflexionar acerca del lugar que ocupa su espacio curricular en la propuesta del PEP.</p> <p>Apropiarse del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Profesor Inicial Res 337/18.</p> <p>Identificar de qué manera y hasta qué punto contribuyen desde sus espacios curriculares al desarrollo de capacidades en los futuros profesores.</p> <p>Abordar una situación problemática concreta y proyectar estrategias pedagógicas para su intervención con integración de las TIC.</p>	<p>Galería de experiencias: socialización de las propuestas de mejoras y redefinición del protocolo para la organización, puesta en marcha y evaluación de aulas virtuales.</p> <p>Lectura del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Profesor Inicial Res 337/18.</p> <p>Preguntas individuales y grupales de análisis y reflexión sobre las prácticas.</p> <p>Completamiento de un cuadro comparativo acerca de las competencias que realmente se desarrollan y las por desarrollar.</p> <p>Trabajo colaborativo en google drive en función de las respuestas individuales.</p> <p>Análisis y elección de un caso para desarrollar y abordar en el seminario.</p> <p>Abordaje de la situación problemática propuesta a través de un recurso TIC e incorporación de la misma en la propuesta de micro experiencia en el aula virtual de Didáctica General.</p> <p>Socialización de la situación problemática abordada.</p> <p>Anexo 10</p>	

<p>Tercera jornada:</p> <p>Taller y ateneo:</p> <p>Si de prácticas hablamos... Sí, de prácticas hablamos.</p>	<p>Recuperar el recorrido transitado hasta el momento, reflexionando acerca del proceso personal y colaborativo en entornos virtuales.</p> <p>Recuperar el sentido de la propuesta semipresencial como desafío individual y del colectivo institucional</p> <p>Evaluar las oportunidades que se les ofrece a los estudiantes del PEP para aprender desde y con las aulas virtuales.</p> <p>Recuperar las planificaciones y programas, incorporando los cambios que consideren oportunos de cara a la semipresencialidad.</p> <p>Compartir experiencias entre ISFD en formato ateneo en relación al TPACK y la integración de las TIC a la enseñanza.</p>	<p>Acceso a una página interactiva de Genially y observación de videos.</p> <p>Observación con registro de interrogantes, cuestiones que desean problematizar u otras inquietudes.</p> <p>Trabajo grupal por formato curricular en respuesta a los interrogantes planteados y elaboración de punteo de ideas.</p> <p>Recuperar la propuesta del mapeo curricular (primera jornada) retomando los programas de los espacios curriculares por asignaturas y haciendo foco en el apartado referido a la enseñanza.</p> <p>Grupo de lecturas focalizadas en el encuadre metodológico u orientaciones para la enseñanza y elaboración de un escrito.</p> <p>Lectura de los resultados de la encuesta realizada a profesores del PEP sobre estrategias de enseñanza.</p> <p>Padlet colaborativo para compartir material sobre enseñanza activa, estrategias diversificadas: Aprendizaje Basado en Problemas: ABP; Aprendizaje Organizado por Proyectos: AOP; Discusión de casos; Ateneos Didácticos y Simulaciones.</p> <p>A partir de preguntas disparadoras: ¿Las nuevas tecnologías nos están</p>	
--	--	--	---

		<p>permitiendo configurar una enseñanza potente? ¿Cómo configurar estas prácticas en la modalidad semipresencial? entre otras.</p> <p>Observación de los videos de Mariana Maggio y Carina Lion para problematizar las respuestas a los interrogantes planteados.</p> <p>Identificar en el mapeo virtual (primera jornada) estrategias de enseñanza activa y analizar en profundidad el aula virtual de Didáctica General a partir de interrogantes sobre: el conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico desde el modelo TPACK</p> <p>Crear las propias aulas en los espacios curriculares con formato asignatura.</p> <p>Ateneo Didáctico: Situación problemática “Del modelo TPACK a cómo elaborar propuestas de enseñanza potentes en aulas virtuales en la modalidad semipresencial. Redefiniendo nuestro rol”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exposición. ● Intercambio en grupo pequeños. ● Producción colaborativa de propuestas de enseñanza integrando las TIC para nuestra modalidad a futuro, la semipresencial. <p>Anexo 11</p>	
	Diseñar y construir	Caza del tesoro: Siguiendo la	

<p>Cuarta Jornada: Taller de producción de materiales y recursos didácticos en aulas virtuales potentes.</p>	<p>recursos didácticos que enriquezcan las propuestas de enseñanza mediadas por TIC.</p> <p>Sostener la producción de recursos didácticos para potenciar el desarrollo de las capacidades fundamentales.</p>	<p>metodología del modelo TPACK, abordada en la tercera jornada les pedimos que accedan por grupo a los sitios web y a la plataforma de la escuela en búsqueda de recursos TIC para el Nivel Superior en pos de la propuesta de Semipresencialidad.</p> <p>¿Qué tenemos? ¿Qué utilizamos? ¿Qué necesitamos? Registro de recursos y herramientas virtuales.</p> <p>A partir del análisis de las aulas virtuales se realiza un recorrido por las secciones de cada aula y junto con los asistentes técnicos y gabinetistas se responde a interrogantes planteados.</p> <p>(Re)conocimiento escenarios colaborativos para ser propuestos en la incorporación de la modalidad semipresencial a partir de tres momentos:</p> <p>Exploración de aulas virtuales o de colegas para analizar estrategias tecnológicas integradas a la enseñanza.</p> <p>Preguntas orientadoras para el análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los recursos que se utilizan con más frecuencia. ● Las competencias que permiten desarrollar ● Los recursos que se conocen en menor medida. ● Las ventajas y debilidades mencionadas por los profesores 	
---	--	---	---

		<p>respecto de cada recurso.</p> <p>(Re)construcción del aula virtual de la Didáctica General con una propuesta concreta de clase virtual desde un contenido propio o transversal donde se observe algún escenario de tipo colaborativo y demás recursos TIC que consideren necesarios para potenciar la propuesta semipresencial.</p> <p>Presentación de los cursos auto asistidos: Enseñar y aprender con TIC y El video en el aula, propuestos por el INFoD en el campus virtual del ISFD con la idea de implicar a los profesores a realizarlos.</p> <p>Anexo 12</p>	
--	--	--	--

4.3.1. Primera Jornada: Taller de sensibilización y acuerdos.

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la situación actual del PEP y propositivamente sobre el sentido de este proyecto.
- Reflexionar acerca del lugar que ocupa su espacio curricular en la propuesta del PEP.
- Comprender la importancia de las aulas virtuales como escenarios de la semipresencialidad y del rol del tutor como protagonista clave.
- Generar acuerdos didácticos que sustentan las propuestas de enseñanza en entornos virtuales.

Actividades propuestas:

Instancia grupal de sensibilización

- Apertura de la capacitación profesor **ReSEC**.
- Actividad de sensibilización a partir de frases significativas y/o movilizadoras del resultado de preguntas a estudiantes sobre sus trayectorias

Primer momento: Los datos nos dicen y nosotros les decimos a los datos...

- Lectura de datos estadísticos otorgados por secretaría sobre matrícula y rendimiento.
- Lectura de datos estadísticos otorgados por regencia de Nivel Superior sobre matrícula y rendimiento especificados por año.
- Análisis de dichos datos en función de las trayectorias formativas a cargo de la coordinadora de curso.
- Análisis de datos recogidos de las observaciones y de los instrumentos de recolección de datos del presente proyecto.
- Presentación del esquema del proyecto de intervención con aporte de los profesores en póster digital.

Segundo momento:

- Mapeo curricular: análisis de las propuestas de enseñanza y sus componentes: finalidades, formato, contenidos, bibliografía en Google Drive o Google Drawings.
- Análisis del mapeo a partir de interrogantes.
- Mapeo virtual: análisis de las aulas virtuales en profundidad a partir del realizado para el análisis de datos del presente proyecto.
- Análisis en profundidad del aula virtual de Didáctica General de segundo año del PEP: desmenuzando sentidos.
- Producción colectiva de aportes para mejorar las propuestas de enseñanza pensadas en contextos virtuales para la modalidad semipresencial.

Tercer momento:

- Reconstrucción del rol del tutor de aulas virtuales a través de tres recorridos posibles de lecturas de acuerdo a la experiencia de los profesores: *Busco...luego existo; Lo que hacen los demás, me sirve; Mal de pocos...consuelo de TIC*

4.3.2.- Segunda jornada: Taller - Seminario: Revisitando las prácticas.

Objetivos

- Reflexionar acerca del lugar que ocupa su espacio curricular en la propuesta del PEP.

- Apropiarse del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Profesor Inicial Res 337/18.
- Identificar de qué manera y hasta qué punto contribuyen desde sus espacios curriculares al desarrollo de capacidades en los futuros profesores.
- Abordar una situación problemática concreta y proyectar estrategias pedagógicas para su intervención con integración de las TIC.

Actividades propuestas:

Instancia de reflexión colaborativa.

Primer momento:

- Galería de experiencias: socialización de las propuestas de mejoras y redefinición del protocolo para la organización, puesta en marcha y evaluación de aulas virtuales.

Segundo momento:

- Lectura del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Profesor Inicial Res 337/18.
- Preguntas individuales y grupales de análisis y reflexión sobre las prácticas.
- Completamiento de un cuadro comparativo acerca de las competencias que realmente se desarrollan y las por desarrollar.
- Trabajo colaborativo en google drive en función de las respuestas individuales.
- Análisis y elección de un caso para desarrollar y abordar en el seminario
- Abordaje de la situación problemática propuesta a través de un recurso TIC e incorporación de la misma en la propuesta de micro experiencia en el aula virtual.

Tercer momento:

- Socialización de la situación problemática abordada.

4.3.3. Tercera Jornada: Taller - Ateneo: Si de práctica hablamos... Sí, de práctica hablamos.

Actividades Propuestas:

Instancia grupal de sensibilización

- Acceso a una página interactiva de Genially y observación de videos.
- Observación con registro de interrogantes, cuestiones que desean problematizar u otras inquietudes.
- Trabajo grupal por formato curricular en respuesta a los interrogantes planteados y elaboración de punteo de ideas.

Instancia grupal por año y formato curricular.

Primer momento, revisitando los programas y las estrategias de enseñanza:

- Recuperar la propuesta del **mapeo curricular** (primera jornada) retomando los programas de los espacios curriculares por asignaturas y haciendo foco en el apartado referido a la enseñanza.
- Grupo de lecturas focalizadas en el encuadre metodológico u orientaciones para la enseñanza y elaboración de un escrito

Segundo momento: los datos sobre las estrategias nos dicen...

- Lectura de los resultados de la encuesta realizada a profesores del PEP sobre estrategias de enseñanza.
- Padlet colaborativo para compartir material sobre enseñanza activa, estrategias diversificadas: Aprendizaje Basado en Problemas: ABP; Aprendizaje Organizado por Proyectos: AOP; Discusión de casos; Ateneos Didácticos y Simulaciones.

Tercer momento: Estrategias mediadas por las TIC

- A partir de preguntas disparadoras: ¿Las nuevas tecnologías nos están permitiendo configurar una enseñanza potente? ¿Cómo configurar estas prácticas en la modalidad semipresencial?
- Observación de los videos de Mariana Maggio y Carina Lion para problematizar las respuestas a los interrogantes planteados.
- Identificar en el mapeo virtual (primera jornada) estrategias de enseñanza activa y analizar en profundidad el aula virtual de Didáctica General a partir de interrogantes sobre: el conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico desde el modelo TPACK
- Crear las propias aulas en los espacios curriculares con formato asignatura.

Instancia del grupo total e invitados.

Cuarto momento:

Ateneo didáctico: del guion a la práctica.

- Situación problemática “Del modelo TPACK a cómo elaborar propuestas de enseñanza potentes en aulas virtuales en la modalidad semipresencial”
- Exposición.
- Intercambio en grupo pequeños.
- Producción colaborativa de propuestas de enseñanza integrando las TIC para nuestra modalidad a futuro, la semipresencial.

4.3.4.-Cuarta jornada: Taller de producción de materiales y recursos didácticos en aulas virtuales potentes.

Objetivos:

- Acercarse a los recursos disponibles a fin de (re)conocerlos para sus propias propuestas.
- Diseñar y construir recursos didácticos que enriquezcan las propuestas de enseñanza mediadas por TIC.
- Sostener la producción de recursos didácticos para potenciar el desarrollo de las capacidades fundamentales.

Actividades Propuestas:

Primer momento:

Instancia grupal de apertura.

- **Caza del tesoro:** Siguiendo la metodología del modelo TPACK, abordada en la tercera jornada les pedimos que accedan por grupo a los sitios web y a la plataforma de la escuela en búsqueda de recursos TIC para el Nivel Superior en pos de la propuesta de Semipresencialidad. El resultado de la cacería se alojará en un repositorio compartido.

Indicaciones para una caza exitosa:

1. Identifiquen claramente el tema y el área de la caza (esto ayudará posteriormente, sobre todo si la publicamos y la compartimos con otros profesores por Internet).
2. Eviten “copiar y pegar”, elijan muy bien a su presa incluyendo como máximo diez vínculos.

3. Elijan una herramienta para poder compartir el tesoro se sugiere la **wiki** colaborativa.

Segundo momento:

Instancia de reflexión colaborativa.

- ¿Qué tenemos? ¿Qué utilizamos? ¿Qué necesitamos? Registro de recursos y herramientas virtuales.
- A partir del análisis de las aulas virtuales se realiza un recorrido por las secciones de cada aula y junto con los asistentes técnicos y gabinetistas se responde a los interrogantes planteados.

Tercer momento:

Instancia de agrupamiento por formatos curriculares: asignaturas, talleres y seminarios.

- (Re)conocimiento escenarios colaborativos para ser propuestos en la incorporación de la modalidad semipresencial a partir de tres momentos:

1.- Lectura o recorrido del cuadro

2.- Explorar sus aulas virtuales o de algún colega para analizar cómo estas estrategias están integradas a la enseñanza. De no encontrar ejemplos en las aulas podemos recurrir a los registros de observaciones de aulas presenciales.

Preguntas orientadoras para el análisis:

- Los recursos que se utilizan con más frecuencia.
- Las competencias que permiten desarrollar
- Los recursos que se conocen en menor medida.
- Las ventajas y debilidades mencionadas por los profesores respecto de cada recurso.

3.- (Re)construir el aula virtual de la Didáctica General con una propuesta concreta de clase virtual desde un contenido propio o transversal donde se observe algún escenario

de tipo colaborativo y demás recursos TIC que consideren necesarios para potenciar la propuesta semipresencial.

Último momento de la jornada.

Cierre y apertura

A partir de la frase: *“No será la primera vez que un buen proyecto naufraga por no planificar la disponibilidad y uso de los recursos necesarios” (Feldman, 2010: 44)*

Presentación del curso auto asistido: Enseñar y aprender con TIC y El video en el aula, propuestos por el INFoD en el campus virtual del ISFD con la idea de implicar a los profesores a realizarlo y al equipo de coordinadores a acompañarlos.

4.4.- Materiales para el desarrollo de la capacitación.

Al momento de pensar en una propuesta de innovación como la ReCES, se van tomando decisiones en consonancia con los materiales y recursos con los que dispone la Escuela, no sólo el ISFD ya que en el sentido de unidad académica se comparten los recursos que la nación o provincia destina entre los cuatro niveles de enseñanza. El Proyecto Educativo Institucional promueve la integración de TIC deben garantizando el acceso a los dispositivos tecnológicos necesarios: computadoras conexión a internet, proyectores, pantallas y todo lo necesario para el desarrollo de la clase presencial como así también del acompañamiento pedagógico y tecnológico para el diseño de las clases virtuales en la modalidad semipresencial. También aquellos que genera la cooperadora escolar y el centro de estudiantes. Tal lo expresan los autores, “Si los objetivos de aprendizaje se han seleccionado bien, si las decisiones pedagógicas se han realizado según las realidades contextuales y de enseñanza de los estudiantes, y si los tipos de actividades y las estrategias de evaluación han sido seleccionados en función de esos objetivos y de esas realidades, entonces las selecciones de herramientas y de recursos apropiados para esa clase que se planifica son más evidentes y directas” (Harris y Hofer, 2009: 107).

En esta propuesta los materiales se encuentran mencionados en el desarrollo de las actividades especificadas en detalles en los anexos y se utiliza el campus virtual de la plataforma E-ducativa con la que cuenta la escuela.

4.5- El campus virtual del ISFD.

Los profesores son figuras clave en los procesos de incorporación de las herramientas TIC al trabajo pedagógico de las instituciones de formación. En consecuencia, la integración de las tecnologías, dentro de procesos de innovación pedagógica, requiere de instancias capacitación teórica y prácticas in situ. Dice un viejo proverbio chino que *“Lo último que ve un pez es el agua”* por lo tanto para introducir innovaciones en las prácticas educativas en primer hay que desnaturalizar aquellas concepciones que las atraviesan y esto sólo es posible en espacios generados para tal fin. Se trata de comprometer al colectivo profesor con el proyecto a fin de no perder el objetivo de crear espacios semipresenciales ya que del total de los espacios curriculares del plan de estudios el 45% tiene la opción a semipresencialidad por presentar un formato asignatura con prevalencia a contenidos teóricos, lo que resulta un porcentaje interesante en relación al objetivo propuesto en este proyecto de innovación. De lograrse los estudiantes podrán acceder de manera asincrónica a través de la semipresencialidad y organizar sus tiempos para cumplir con las múltiples obligaciones y responsabilidades que tienen no sólo como estudiantes sino como padres y jefes de hogar.

El contacto con el campus y su interacción individual y grupal durante la capacitación va generando cambios en las prácticas de estos profesores que serán los tutores de dichas aulas con la responsabilidad que ello implica.

Como se anunció en el marco teórico, la Escuela Normal cuenta con un nodo virtual de la plataforma E-ducativa asignado por el Instituto Nacional de Formación Profesor desde el año 2008. Es una plataforma integral de comunicación y de gestión de material educativo a través de internet y con posibilidades de sincronizar con los móviles lo que garantiza la recepción de la información a través de alertas. La página de inicio, como se observa en la captura de pantalla, muestra los siguientes accesos:

Argentina: página oficial del gobierno nacional

Sitio INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente.

Cedoc: Centro de Documentación del Instituto Nacional de Formación Docente.

Akana: Red social de profesores y estudiantes del sistema formador.

Mapa: Ubicación de todos los ISFD del país tanto de gestión pública como privada.

Facebook: Acceso a la red social de la Escuela.

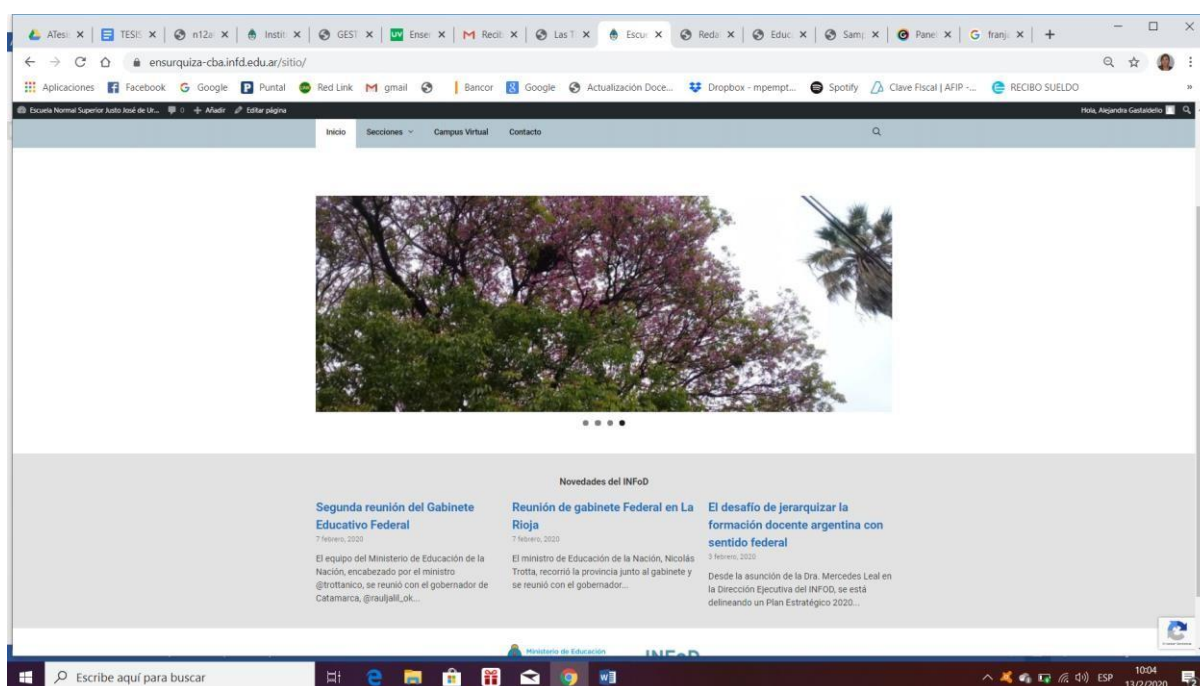
Inicio: imágenes de la Escuela y novedades del INFoD

Secciones: Escuela, Nivel Inicial, Nivel primario, Nivel Secundario y Nivel Superior.

Campus virtual: acceso para cada usuario.

Contacto: teléfonos y direcciones electrónicas de interés.

Gráfico 9



La Plataforma E-ducativa brinda distintos tipos de actividades que son gestionadas por el área del equipo TIC del INFoD quienes se encargan de su mantenimiento y actualización además de atender a las demandas particulares de cada instituto habilitar o dar de bajas a webmaster, habilitar o dar de baja a determinadas secciones, solucionar problemas técnicos, etc.) Para llevar a cabo la capacitación **ReCES** se utilizaron del campusrecursos disponibles en la interfaz y en la administración para crear aulas y recursos TIC. A continuación, se enumeran las principales que figuran en la interfaz tal se observa en la captura de pantalla con un breve detalle de su función:

- **Presentación:** general del espacio curricular y particular del programa de estudio y del curriculum vitae del administrador del aula.

- Clases: secuencia didáctica con sus componentes (objetivos, contenidos, actividades, recurso, tiempo, evaluación)
- Noticias: información general referida al aula.
- Calendario: periodización de fechas importantes para estudiantes.
- Calificaciones: informes de avances del proceso de aprendizaje.
- Archivos: documentos digitalizados de diferentes contenidos.
- Sitios: links de interés que enriquecen a los archivos o los complementan.
- Contactos: personas autorizadas a pertenecer al aula profesores, estudiantes e invitados.
- Mensajería: medio de comunicación personalizado o dirigido al grupo total o sub grupos, con posibilidades de envío y recepción de archivos.
- Foros: espacios de intercambio entre el moderador y el grupo de estudiantes dependiendo sus objetivos (de consulta, de discusión académica o formal, de presentación, informal, etc.)
- Wikis: herramienta de trabajo colaborativo.
- Portafolio: permite crear portafolios individuales y permitir comentarios.
- Catálogo: suministra información sobre programas, softwares, etc.

Gráfico 10



En la administración del campus, el acceso a las secciones son las siguientes como se observa en la captura de pantalla:

- Usuarios: permite agregar, modificar, eliminar o inscribir a un contacto a la vez que posibilita activarlo o desactivarlo del aula.
- Aulas, creación de un aula y de sus secciones (las definidas son las mencionadas en el ítem anterior)
- Contenidos: permite agregar, eliminar o modificar cualquier sección.
- Repositorio: permite administrar contenidos, agregar, modificar, eliminar, buscar o importar de otras aulas y a la vez categorías para organizarlos.
- Reportes: A través de determinados filtros permite obtener informes de las aulas, de los usuarios, de actividades o reportes avanzados en formatos excel.

Gráfico 11

Usuario	Nombre	E-mail	Perfil	Alta	Estado	Permisos
1 39968377	Alderete, Anahi Belén	anahialderete01@gmail.com	Alumno	11/04/2019	✓	ⓘ
2 37177622	Alturria, Angelina	angelinaalturria123456789@gmail.com	Alumno	11/04/2019	✓	ⓘ
3 varfenoni	Arfenoni, Verónica *	veroarfen71@gmail.com	Directivo	21/04/2016	✓	ⓘ
4 carias	Arias, Carolina ☆	caroarias_yo@hotmail.com	Docente	21/04/2016	✓	ⓘ
5 cbonvillani	Bonvillani, Carolina *	cbonvillani@fbertel.com.ar	Invitado	21/04/2016	✓	ⓘ
6 41522617	Collard, María Sol	mariasolcollard@gmail.com	Alumno	11/04/2019	✓	ⓘ
7 27523071	Crombas, Julieta	jcrombas@hotmail.com	Alumno	11/04/2019	✓	ⓘ
8 37489342	Czupryk, Johana	czuprykjohana@gmail.com	Alumno	17/04/2019	✓	ⓘ
9 40202301	Degiovanni Prado, Milagros	milidegiovanni@gmail.com	Alumno	11/04/2019	✓	ⓘ
10 95292891	Dilascio, Marjorie		Alumno	11/04/2019	✓	ⓘ
11 39422813	Farias, Natalia Vanessa	natifarias123@gmail.com	Alumno	23/04/2019	✓	ⓘ
12 efenoglio	Fenoglio, Eliana *	elianafenoglio@gmail.com	Invitado	18/02/2017	✓	ⓘ
13 agastaldello	Gastaldello, Alejandra *	alejandragastaldello@gmail.com	Invitado	21/04/2016	✓	ⓘ

El acceso al campus virtual es sencillo y su uso no presenta mayores dificultades observando que la sincronización a los teléfonos ha beneficiado por un lado la accesibilidad a las notificaciones y por ende la rapidez de la circulación de la información y por otro ha propiciado el uso de este dispositivo también para una comunicación más rápida entre profesores y profesores y estudiantes, los grupos de WhatsApp. De allí que la mensajería ha dejado de cumplir su función, aunque se insiste a los profesores que la conserven para el resguardo de la información que sigue siendo en un ámbito académico y formal.

4.6.- Evaluación de la propuesta de innovación: ReCES.

Tal como se ha definido en el Capítulo II de esta tesis, la evaluación entendida como una práctica compleja debe proporcionar información para tomar decisiones en el recorrido de la hoja de ruta propuesta, las más acertadas posibles en beneficio del proyecto, en este caso el de incorporar la semipresencialidad en las asignaturas de la carrera del PEP de la Escuela Normal de Río Cuarto para acompañar las trayectorias formativas de sus estudiantes como sujetos de derecho.

Los instrumentos que se proponen para el seguimiento del proceso son el portafolio digital y la retroalimentación a partir de registros de observación. Algunos se pensaron al inicio de la propuesta y otros serán re elaborados junto con el colectivo profesor (sosteniendo la idea de cambio gradual y paulatino) ya que se trata de asesorar, implicarse en un trabajo colaborativo, abrir espacio de interrogación, pensar juntos y habilitar espacios de consenso para generar acuerdos y marcos de acción.

A los portafolios digitales se accede desde el campus virtual o de carpetas creadas con otras herramientas si se trata de propuestas colaborativas. Los criterios de evaluación son los siguientes:

- Organización y clasificación del material seleccionado.
- Relación del material con los objetivos de la capacitación.
- Selección de lecturas y comentarios pertinentes.
- Reformulación de las propuestas.
- Incorporación de interrogantes individuales y grupales.
- Incorporación y análisis de las respuestas dadas por el grupo y fundamentadas bibliográficamente.
- Originalidad de la propuesta.

Dichos criterios se registran en rúbricas como figuran en el Anexo 13.

En relación a los protocolos de retroalimentación, tal se señaló en el marco teórico son instrumentos que orientan al profesor colega a acompañar al proyecto paso a paso sintiéndose valorado por el esfuerzo y el compromiso ya que no sólo recibe devoluciones de lo por mejorar sino también y principalmente por las fortalezas de las decisiones que está tomando tanto individual como grupalmente.

Se utilizarán dos protocolos adaptados a los profesores y a la propuesta de capacitación de los que proponen Anijovich y Cappelletti (2017): El recorrido y S.E.R. Anexo 14. En el registro de las conversaciones dialogadas del primer protocolo interviene la coordinadora de curso.

Además, se diseñó otro protocolo para el análisis de la microexperiencia del aula virtual de Didáctica General y para el seguimiento de las aulas que se van creando en el marco de la propuesta hacia la semipresencialidad tomando el registro narrativo como estrategias para definir el foco de la observación y sus criterios. Anexo 15.

CAPÍTULO V: A modo de cierre y apertura.

“La verdadera autonomía supone la construcción colectiva de un nuevo proyecto para la profesión y para la escuela elaborado por profesores colegiados y debatido en espacios públicos. Requiere la participación activa de todos y la discusión con la sociedad. Se trata de la concreción de formas de control público democrático en la formulación de alternativas para su formación y para la educación”

María Cristina Davini (2005: 17)

5.1.- Avances consolidados

El título de este capítulo en realidad es engañoso ya que al estar ubicado al final de los anteriores pareciera que cierra ideas, pero no es ese el objetivo al menos el de esta tesis. Podría ser el deseo del lector acaso ¿nunca hojearon directamente el último capítulo de un libro queriendo valorar todo su contenido? ¿queriendo decidir su compra o no? generalmente estos nos tientan con títulos como ...” para finalizar...” “conclusiones finales...” “a modo de síntesis final...” ...no es este el caso.

En este contexto de transformaciones mediadas por las tecnologías dentro de escenarios complejos (sociales, políticos, culturales, económicos) hablar de finales o de certezas es un compromiso poco probable de asumir. Lo que sí se puede asumir es que dicho proceso de transformación no se materializa si no nos agenciamos ²⁹ con un rol distinto. ¿Y quién determina a ese rol distinto, quién lo define? pues bien habrá que deconstruirlo ya que tenemos harta tradición en los Institutos de Formación en ese proceso de construcción de roles, pero también habrá que crearlo y recrearlo adaptándolo a las nuevas realidades, a los nuevos tiempos, contextos y culturas. Por ello es preferible hablar de avances, aquellos que nos permiten continuar con la hoja de ruta propuesta o realizar cambios en la marcha a fin de llegar con mejores resultados al lugar de destino.

En esta propuesta de innovación el proyecto de capacitación profesor: **“ReCES: (Re)Construyendo Espacios Semipresenciales”** en su dinámica permite ir registrando aquellos avances a los que se denomina consolidados en el sentido que permiten seguir construyendo a futuro la propuesta.


Se mencionan aquellos logrados en función de las etapas de la propuesta de capacitación y el desarrollo de la microexperiencia en el aula virtual de Didáctica General.

En primer lugar surge una nueva estructura organizativa del horario de clases en función de los registros de asistencia otorgados por preceptoría y consulta a estudiantes además de la disponibilidad horaria de los profesores³⁰ en los espacios curriculares de formato Seminario, Taller y Taller Integrador ubicándolos en una franja horaria comprimida con días también comprimidos. Los colores dan cuenta de la modalidad semipresencial y presencial como se muestra en el siguiente gráfico:

²⁹ Para Deleuze el agenciamiento se traduce en la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, creando vínculos para contrarrestar las lógicas de control que se nos imponen.

³⁰ Los profesores irán ajustando su régimen de incompatibilidad año tras año y flexibilizando los horarios de consultas o tutorías presenciales.

Gráfico 11: Reformulación horaria.




 : Asignaturas de modalidad Semipresencial

 : Talleres, Seminarios y Talleres Integradores de modalidad Presencial.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	Didáctica General	Filosofía y Educación	Ciencias Naturales y su didáctica	Ciencias Naturales y su didáctica	Didáctica General
	Didáctica General	Filosofía y Educación	Ciencias Naturales y su didáctica	Ciencias Naturales y su didáctica	Didáctica General
20 - 20:40	Matemática y su didáctica	Filosofía y Educación	Lenguaje artístico y expresivo	Inglés I	Ciencias Sociales y su didáctica
20:40 - 21:30	Matemática y su didáctica	Lengua y su didáctica	Lenguaje artístico y expresivo	Inglés I	Ciencias Sociales y su didáctica
21:30 - 22:10	Matemática y su didáctica	Lengua y su didáctica	Práctica Profesor I	Práctica Profesor I	Ciencias Sociales y su didáctica
22:10 - 22:50	Matemática y su didáctica	Lengua y su didáctica	Práctica Profesor I	Práctica Profesor I	Ciencias Sociales y su didáctica
22:50- 23:30			Taller Integrador I	Taller Integrador I	

La franja horaria marcado con un borde de mayor grosor comprende la disponibilidad de los profesores de asignaturas para brindar tutorías o consultas presenciales también considerando un ingreso más tardío por la situación descrita de los estudiantes. En esos horarios los profesores se encuentran disponibles en la sede del IFD. La coordinación de curso también dispone de un horario para intervenir con los profesores o profesores y estudiantes.

Gráfico 12: Espacios optativos de consulta.

-  : Asignaturas de modalidad Semipresencial
-  : Talleres, Seminarios y Talleres Integradores de modalidad Presencial.
-  : Espacios optativos de consulta.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
20 - 20:40		Filosofía y Educación/ Didáctica General			Filosofía y Educación/ Didáctica General
20:40 - 21:30		Lengua y su didáctica/ Matemática y su didáctica			Lengua y su didáctica/ Matemática y su didáctica
21:30 - 22:10		Ciencias Sociales y su didáctica/ Ciencias Naturales y su didáctica			Ciencias Sociales y su didáctica/ Ciencias Naturales y su didáctica
22:10 - 22:50		Coordinación de curso			Coordinación de curso
22:50- 23:30					

Como se observa en el gráfico anterior un estudiante tiene la posibilidad el día martes o el día jueves de tomar contacto con todos los tutores virtuales/profesores de formato asignatura de la modalidad semipresencial para generar espacios de intercambio (resolver dudas, problemáticas propias del contenido o del recurso tecnológico, etc.).

Reformular tiempos institucionales no es una cuestión menor a resolver, pero fue fruto del trabajo colaborativo entre los profesores articulado además con la secretaría de la escuela. A la par se fue desarrollando a través de la capacitación la articulación curricular entre las asignaturas que conforman la propuesta semipresencial a fin de no superponer, repetir u omitir contenidos y permitir el abordaje desde el modelo TPACK tal se mencionó en el marco teórico.

Del trabajo institucional en relación al mapeo curricular y el mapeo virtual sellegaron a los siguientes acuerdos didácticos para sostener el desarrollo de las competencias profesionales en la modalidad semipresencial.

Se establecieron acuerdos en cuanto a:

- Momentos de apertura y cierres de las aulas virtuales: apertura en la fecha posterior al curso de ingreso y cierre coincidente a la última fecha de examen de ciclo lectivo.
- Responsables de las aulas virtuales: profesor o profesores de la asignatura en caso de que intervengan en la misma aula ambas divisiones o turnos. En calidad de invitados el coordinador de curso y un miembro del equipo directivo.
- Selección de las secciones básicas para la apertura de las aulas: inicio, presentación, clases, noticias, calificaciones, archivos, sitios, contactos, mensajería interna, foro, wikis y preguntas frecuentes.
- En relación a la sección clases se acordó un formato mínimo de presentación que contenga la descripción general, las consignas, actividades y bibliografía con sus respectivas licencias de publicación. En cuanto a las actividades se pretende proponerlas desde el enfoque de enseñanza activa con estrategias diversificadas (ABP; AOP; Discusión de casos; Ateneos Didácticos y Simulaciones)
- En relación a la sección noticias: se estableció la publicación desde cada aula sólo aquella información inherente a la asignatura o espacio curricular reservando las de carácter institucional para el aula de Bar académico.
- En la sección calificaciones se acordó el registro cuantitativo y cualitativo del proceso de la trayectoria formativa de cada estudiante, así como la posibilidad de compartir estos reportes en drive con el resto de los profesores para consultas sobre la trayectoria del estudiante de los diferentes espacios curriculares. Esta última acción se pensó al finalizar cada cuatrimestre.
- En relación a la sección mensajería interna: se acordó que es el canal formal de comunicación profesor - estudiante siendo el WhatsApp³¹ un complemento a dicha herramienta.

³¹ Algunos profesores propusieron que el WhatsApp se utilizara desde la función difusión.

- En relación a la sección foro se propuso recuperar las funciones de esta herramienta de intercambio informal y formal. Quedaron categorizados como los primeros: Foros de temáticas libres (intereses comunes, presentación, debate informal, consultas) y los segundos foros académicos (debate sobre uno o varios autores, sobre problemáticas o temáticas surgidos de una consigna con pautas de escritura y criterios de evaluación)
- En relación a los tutoriales se acordaron aquellos mínimos para el manejo de aulas virtuales, de sus herramientas y de la administración de la comunicación disponibles en el portafolio digital del aula ReCES.

5.2.- Resultados de proceso.

Como se sostuvo a lo largo de esta tesis la propuesta de incorporar la Semipresencialidad al PEP de la Escuela Normal es paulatina y gradual de modo que la evaluación se piensa en ese acompañamiento a través de la observación y registro de los portafolios digitales y de los protocolos de retroalimentación en este caso en particular los utilizados fueron, *el recorrido* y S.E.R.

En relación a los portafolios digitales algunos profesores utilizaron esta herramienta durante el recorrido de la capacitación compartiéndolos con sus parejas pedagógicas y se respetó esta primera aproximación a la herramienta ya que muchos daban cuenta de querer incorporarlas una vez organizadas las aulas. De los accesos a los portafolios se observó que lograban organizar y clasificar el material seleccionado relacionándolo con los objetivos de la capacitación. Si bien existía una selección de lecturas, generalmente la propuesta desde la capacitación y la aportada desde la coordinación de curso, carecían de comentarios salvo que lo solicitara la consigna. Algunos pudieron reformular las propuestas desde este espacio mientras otros lo hicieron directamente en las aulas que tenían habilitadas. En relación a la incorporación de interrogantes individuales y grupales siempre primó el registro in situ, pero la actividad de retroalimentación *el recorrido* vino a reemplazar esta propuesta y en este sentido luego de su realización pudimos recuperar el sentido del registro mismo ya sea personal o de terceros (moderador, extranjero, coordinador, etc)

Con respecto a los protocolos de retroalimentación, en relación a "*el recorrido*" en las conversaciones dialogadas los interrogantes que generaron mayor riqueza e intercambiotal lo indican los registros de la coordinadora de curso fueron en relación a la situación actual y futura de las aulas virtuales. Anexo 15.

Las respuestas a dichos interrogantes recuperan por un lado la preocupación por las decisiones en torno al conocimiento tecnológico del contenido y al conocimiento tecnológico pedagógico. Los profesores dan cuenta del manejo disciplinar y de la experticia

en cada una de sus áreas, pero las respuestas invitan a pensar en nuevas maneras de abordar el modelo metodológico TPACK a continuar re - visitándolo. De todos modos, las respuestas dan cuenta del trabajo reflexivo que se está realizando y además colaborativo. Aparecen expresiones en plural en la mayoría de las respuestas cuando generalmente la distribución horaria y disciplinar generó siempre un trabajo más de corte individualista al interior del ISFD.

En relación al protocolo S.E.R en el último encuentro de la capacitación se dedicó un espacio de intercambio y reflexión en donde los profesores optaron por compartir el ítem *reformular* dado el avance de la propuesta. En soporte papel se registraron las ideas a través de notas adhesivas del que se desprenden ideas que se pueden categorizar de la siguiente manera:

- Reformular las prácticas de enseñanza desde la semipresencialidad con réplicas hacia los espacios presenciales.
- Potenciar los espacios optativos de consultas semipresenciales reformulando los objetivos de dicho espacio.
- Capitalizar los materiales de apoyo que surjan al interior de la plataforma educativa integrándose formalmente con sus licencias y permisos.

Otro resultado importante de considerar en el proceso es el dato que aporta preceptoría de la escuela comparando las cohortes 2017 y 2019 de segundo año en sus divisiones A y B en donde se observa un incremento en el sostenimiento de la matrícula en la asignatura de Didáctica General espacio donde se llevó a cabo la micro experiencia tal lo muestra el gráfico 13.

Gráfico 13:

Didáctica General	2017		2018		2019	
2 A PEP. Vespertino	MI: 18	MF: 12	MI: 16	MF:13	MI: 13	MF: 11
2 B PEP. Tarde	MI: 17	MF: 12	MI: 22	MF: 19	MI: 20	MF: 17

MI: Matrícula Inicial

MF: Matrícula Final

Desde el enfoque planteado en esta tesis sobre lo multidimensional en el abordaje de estrategias para solucionar un problema o para intervenir en una situación y posibilitar cambios es que los resultados fueron mostrando que estamos orientados a la mejora.

Quizás aparezcan otros nudos críticos u otras situaciones que merecen ser consideradas, pero en la hoja de ruta propuesta el horizonte continúa allí, posible.

5.3.- Conclusiones y desafíos.

En este último apartado de la tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba: *Modalidad Semipresencial y Trayectorias Formativas*. “Espacios semipresenciales en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto, para el acompañamiento de las trayectorias formativas” propuesta a la que me sumé con mis casi veintisiete años de antigüedad en la docencia es que me esfuerzo a pensar en conclusiones y me obligo a generar desafíos. Acción esta última que me ha permitido mantenerme deseosa de permanecer en el sistema formador.

Desde mi rol de vicedirectora y como parte del colectivo docente he propuesto apostar a integrar verdaderamente las TIC a la enseñanza en la carrera de Formación Docente del PEP donde históricamente su modalidad fue presencial con rasgos secundarizados lo que genera una cultura institucional particular y propia de las escuelas Normales para incorporar la semipresencialidad.

Cuando año tras año se observa que la matrícula de Nivel Superior desciende y empieza a circular ese discurso y se naturaliza el problema nos atraviesa, pero cuando ponemos en palabras los motivos por los cuales esas cosas suceden no sólo nos atraviesan, sino que nos traspasan. En ese dar y tomar la palabra escuchamos las voces de nuestros estudiantes y miramos más allá de los números las realidades y su contexto empezando a ponerles significados y significancia.

Ese modelo de estudiante recién egresado del nivel secundario, con tiempos y recursos económicos para estudiar no sólo es poco probable sino hasta diría impensable en los contextos actuales ya que representan un número muy pequeño los que se encuentran en estas condiciones, todo lo contrario tal cual se describió en esta tesis nuestro estudiantes futuros docentes, transmisores de cultura, provienen de contextos desfavorables necesitando más que nunca encontrar en los ISFD un espacio que los contenga y reciba en palabras de Merieu habilitando posibilidades y deseos de ser. Nos es suficiente garantizar el ingreso al sistema sino la permanencia y egreso en el significado de terminalidad.

La modalidad presencial como única opción no es suficiente, debemos pensar en la semipresencialidad como una propuesta que atiende a estas demandas, la de las nuevas juventudes y las sociales en términos de garantizar la educación como sujetos de derecho. Con el devenir de las tecnologías esto es posible ya que son herramientas potentes para

intervenir en tiempos y espacios en términos de aula ampliada generando otros tiempos y espacios donde es factible enseñar y aprender a partir de la conformación de verdaderas comunidades virtuales. Pero como también señalo en esta tesis, los cambios son graduales porque implican modificaciones en varios de los componentes de la enseñanza, en la cultura institucional y sobre todo en los roles de los que las llevamos a cabo ya la sola presencia de las TIC no alcanza.

Para que los profesores se embarquen en una propuesta innovadora el proyecto debe ser aprehendido en términos de co responsabilidad ya que implica reconstruir nociones, conceptos, maneras de enseñar y de aprender tanto desde lo personal como desde el colectivo docente pensando y pensándonos como colectivo. Implica ver y vernos desde las prácticas, valorarnos y cuestionarnos, transitar por los bordes. Se trata de tomar decisiones reflexivamente e integrarlas al proyecto institucional desde el convencimiento de la acción y no por la acción misma. De allí que proponer una instancia de capacitación como la **ReCES: (Re)Construyendo Espacios Semipresenciales**, implicó hacer respetarla expresión “re” no como una mera repetición sino en un sentido de volver a otorgarle sentidos y significados al qué hacemos, cómo, para qué y por qué.

Esta propuesta de capacitación es novedosa porque emerge desde el contexto real de nuestras prácticas y se proyecta en el mismo sentido, no estamos hablando de esos estudiantes sino de *nuestros estudiantes*, de esas aulas virtuales sino de *nuestras aulas virtuales*, de esos tutores sino de nosotros los profesores en el *rol de tutores*. El recorrido desde la primera a la cuarta jornada es una invitación permanente a reformular las prácticas y a mejorarlas hasta lograr instalar la modalidad semipresencial en el PEP.

La primera jornada implicó un trabajo de sensibilización y discusión para llegar a elaborar acuerdos didácticos de tipo colaborativos con un análisis curricular profundo articulando los campos de conocimiento de la formación docente con la propuesta virtual y redefiniendo el rol desde esos otros espacios para acompañar las trayectorias formativas. También se diagramó una nueva estructura horaria que implica menor tiempo de permanencia en el ISFD de manera presencial atendiendo a las demandas familiares y laborales ya que a su vez respeta los horarios propuestos por el Centro de Empleados de Comercio de la ciudad.

En la segunda jornada se profundizó dicho análisis reflexivo en pos del desarrollo de las competencias profesionales docentes que asumimos como ISFD debemos lograr a la par de empezar a repensar propuestas concretas en espacios virtuales colaborativos. En estos dos momentos las prescripciones curriculares desde los diseños y la normativavigente se articularon con el perfil del egresado y con las herramientas que posibilitaron esos otros espacios de enseñanza mediados por tecnologías. En el mientras tanto ocurría la

posibilidad de interactuar en un aula virtual y poner en tensión los debates teóricos con propuestas concretas como en el caso del aporte al aula virtual de Didáctica General.

Así avanzamos a la tercera jornada para adentrarnos a las prácticas de enseñanza ya que como profesores formadores de formadores nos compete la responsabilidad de sostener aquellas que en el discurso académico promulgamos como las más convenientes para que ocurra la enseñanza y el aprendizaje. De los datos recogidos recibimos señales para visitar nuestras prácticas y preguntarnos entre otras cosas si ¿las nuevas tecnologías nos están permitiendo configurar una enseñanza potente?, ¿cómo configurar estas prácticas en la modalidad semipresencial? En este sentido recuperamos aportes de expertos y nos nutrimos del modelo TPACK dialogando con sus supuestos y con lo que implica integrarlos a las prácticas en cada uno de los espacios curriculares y en cada una de las propuestas de aulas virtuales, afrontando el tan temido cómo y para qué. De allí la expresión afirmativa “*Sí, de práctica hablamos*” ya que se trató de poder poner en palabras desde las experiencias concretas en las situaciones reales y en un encuentro con el otro esas maneras de enseñar que implican la semipresencialidad. Atravesamos instancias de retroalimentación asumiendo nuevas maneras de auto y co evaluarnos.

De este modo nos adentramos a la cuarta jornada para juntos pensar que por sí solas las aulas no generan más que espacios que debemos habitar desde el rol que demandan esos entornos además de cuestionarnos en cómo gestionamos la participación articulada de los estudiantes con la presencialidad y con los espacios optativos de consulta. Hicimos foco en los recursos que podemos incorporar a la plataforma valorando su sentido pedagógico didáctico permitiendo espacios no sólo para el acceso a la tecnología sino también a la posibilidad de apropiarnos y (re)inventarlos en función de las necesidades de cada espacio curricular dando lugar a nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje. De cara al futuro y previendo la continuidad de proyecto es que se integran cursos auto asistidos de modo que las decisiones que se tomen para integrar pedagógicamente los contenidos a las aulas virtuales continúen siendo un trabajo sostenido, colaborativo y de constante reflexión sobre las prácticas.

Esta propuesta de capacitación a la par que trajo momentos de incertidumbre ya que implicó cuestionar una cultura institucional que está arraigada en nuestro ISFD, la permanencia constante de los estudiantes en las aulas con sus horarios de entrada, recreos y salidas, trajo también enormes posibilidades para repensar las prácticas docentes y por ende favorecer las trayectorias de nuestros estudiantes futuros formadores. Fueron altamente positivos los momentos de encuentros y de intercambio generados desde la institución con el apoyo de la DGE para los profesores del ISFD.

De la observación del primer mapeo de aulas virtuales a la actualidad si bien no se observa un incremento significativo de dichas aulas en cantidad si se observa en calidad.

En el año 2008 en que el INFoD otorga el nodo a todos los ISFD invita a los institutos a la apertura de aulas virtuales indicando a los equipos de gestión la tarea a realizar. De allí que observamos aula abiertas, aunque inactivas, pero en el transcurso de la capacitación fueron cobrando vida y lo seguirán haciendo a la par que reflexionamos sobre su función de enseñar e integrar las tecnologías en pos de dicha enseñanza. Cuando los profesores por sí solos interpelan sus prácticas a partir de interrogantes, algunos propuestos desde la capacitación y otros surgidos al interior de los trabajos en grupo, otorgan una plusvalía a los resultados ya que los acuerdos que se logran surgen de las reflexiones colaborativas. En otras oportunidades de formación habíamos abordado la integración de las TIC, pero desde el *deber ser* mientras que ahora, con esta propuesta de capacitación importó más el ser y hacer y la posibilidad del *mientras vamos haciendo*

Algo similar ocurrió con el mapeo curricular ya que se había naturalizado además que la articulación horizontal y vertical de contenidos y la propia entre los campos de la formación general y específica del PEP estaba medianamente lograda cuando en realidad surgían en los análisis problemas serios de yuxtaposición, repetición y hasta contradicción en los enfoques teóricos de las propuestas de enseñanza con los propios diseños curriculares. En los encuentros, las jornadas generaron verdaderos debates que luego se trasladaron a reformulaciones con sentido pudiendo clarificar y explicitar cuestiones que permanecían ocultas.

En relación a esto último cuando se abordó las prácticas de enseñanza a través de las voces de los diferentes actores institucionales y las estrategias que predominan en nuestro ISFD, información recogida de los instrumentos de recolección de datos, se abrieron fuertes cuestionamientos en relación a las estrategias de enseñanza utilizadas por la mayoría de los profesores. En el ISFD a la vez que enseñamos somos referentes de los futuros docentes que se apropian de esas maneras de enseñar y en esa doble responsabilidad transmitimos aquellas estrategias que utilizamos valorándolas como las más importantes entonces curiosamente surgió la pregunta de un profesor al grupo *“cuando damos clases casi siempre exponemos oralmente o a través de un power point, los estudiantes nos piden que en el aula virtual subamos videos explicando (exponiendo lo que deberíamos exponer en la clase presencial) ¿alguno de ustedes duda de cuál es nuestro modelo de enseñanza?”* ante esta pregunta aparecieron expresiones como tradicional, enciclopedista, mecánica, repetitiva, etc, los mismos que rechazamos de las propuestas de enseñanza que hacen nuestros estudiantes pensando en su futuro rol. A partir de allí fue muy interesante observar la apertura de los profesores hacia la lectura de esas otras maneras de enseñar y al escuchar la existencia de prácticas potentes no desde los resultados sino desde el proceso de creación de las mismas, la cocina de la experiencia. Generalmente los profesores somos más proclives a escuchar los resultados que el proceso

llegando también a la conclusión que las experiencias más exitosas generalmente ocurren en la interrelación de varios profesores/espacios curriculares y no en la acción solitaria, individualista o desarticulada.

Cuando el análisis se centró en las prácticas de enseñanza fue el momento oportuno para pensarlas en los espacios virtuales desde el rol de cada uno como tutores de dichos espacios y en recuperar el sentido pedagógico de las secciones del aula virtual. Partiendo de la experiencia que algunos profesores tienen como usuarios de aulas virtuales en sus recorridos académicos fue interesante visitar la importancia de aprovechar el recurso lo cual implica un conocimiento del mismo. Durante la capacitación individual y grupal los profesores accedían a la tecnología en un proceso gradual que continuaba con varias posibilidades, el de adoptarla o adaptarla según las decisiones tecnológicas, pedagógicas y disciplinares que tomaran, el de apropiarse de dichos recursos porque encontraban respuestas a las intenciones de sus propuestas o de inventar tecnología para aquellos más osados de la mano de otros más expertos en el área como es el caso del asistente técnico del ISFD. En este sentido fue muy interesante el trabajo logrado por el equipo de profesores de los espacios curriculares de formato asignatura de segundo año de Didáctica General quienes propusieron a través de un padlet colaborativo una instancia final integradora como una de las acciones logradas en la micro experiencia.

Esta propuesta despertó un debate muy interesante en torno a la sección calificaciones del aula virtual que por supuesto remite a la concepción misma de evaluación y a su complejidad, temática que quedó registrada como un eje que podría atravesar a futuro la capacitación docente en la puesta en marcha del ciclo lectivo venidero. Se suman otras temáticas que los profesores señalaron como pendientes a abordar una relacionada a las competencias a desarrollar para la producción de recursos virtuales y licencias en relación al resguardo en el nodo institucional y otra en relación a la gestión de los espacios de consulta optativos los cuales resultan novedosos tanto para los profesores como para los estudiantes y de cómo esto se compatibiliza con cuestiones administrativas inherentes a los cargos y a las horas cátedras.

Entre los aspectos por mejorar o desafíos tal lo planteado en este apartado, es inevitable mencionar cómo las dificultades técnicas y de conectividad afectan el desarrollo de una propuesta, si bien existe variedad de recursos tecnológicos continúa siendo una deuda pendiente que la escuela cuente con un mejor acceso a internet para poder gestionar cómodamente esos recursos. Esta dificultad repercute en el ánimo de los profesores quienes manifiestan sentirse con temor a utilizarlas además si pensamos que desde la modalidad semipresencial el funcionamiento de la plataforma debe optimizarse. En general dado los perfiles de los profesores del ISFD y las condiciones laborales vigentes hay una buena aceptación al cambio si este es planteado desde espacios de toma de decisiones

democráticas y participativas. Hay muchas expectativas sobre la creación de un cargo de facilitador TIC³², profesor que tendría un rol clave para motivar y movilizar la integración pedagógica de las TIC en los casos de aquellos profesores que ofrecen mayor resistencia al cambio.

Para finalizar quisiera expresar que del recorrido por las cuatro jornadas a través de este proyecto de Innovación resulta interesante observar un incremento significativo de la matrícula comparado con cohortes de años anteriores además de lo que expresan los estudiantes que sienten a la semipresencial como una gran oportunidad para organizar sus tiempos de aprendizaje y potenciarlos en función de las propuestas que los profesores les van haciendo desde las aulas virtuales.

Este cambio tiene y tendrá un impacto en la redefinición del perfil del egresado, el destinatario de esta capacitación el estudiante del ISFD futuro maestro. Tradicionalmente la Escuela Normal formó docentes que se insertan en el mismo edificio en el nivel primario con propuestas un tanto alejadas de la realidad, estamos más que convencidos de que a través de la integración de las tecnologías estos estudiantes pensarán a futuro en propuestas potentes que integren pedagógicamente las TIC porque han aprendido con TIC *¿será uno de los tantos beneficios de la modalidad semipresencial?* Otras mejoras o posibilidades de cambio quizás surjan de respuestas a interrogantes que comienzan a desafiarnos a partir de esta innovación:

¿Qué otros impactos devienen en articulación con el nivel de destino? ¿Y en el acompañamiento de los docentes co formadores?

¿Cómo se deconstruye una representación de presencialidad en aulas históricamente cargadas de presencialidad?

¿De qué manera interpelan los espacios virtuales nuestras estrategias tradicionales de comunicación? ¿Cómo impacta en lo afectivo y vincular del grupo?

¿Qué implicancias tiene la modalidad semipresencial en el clima institucional?

¿Cómo garantizamos la presencia en espacios virtuales?

¿En qué sentido las competencias profesionales se orientan articuladamente con las TIC?

¿Qué propuestas de enseñanza potencian esta articulación?

¿Desde qué enfoques se redefinen las estrategias de seguimiento y evaluación en la semipresencialidad y en los espacios optativos de consulta?

³² El facilitador TIC sin ser especialista en la temática TIC se ha capacitado formal o informalmente en el uso de las TIC con fines educativos” (IPE-UNESCO -B-, 2006). Debe poseer además ciertas características especiales como el interés en mantenerse actualizado, cierto grado de autonomía en la toma de decisiones y creatividad. Asimismo, será formado especialmente para asumir este rol a fin de poder ayudar a sus colegas docentes en los aspectos pedagógicos de la integración de las TIC en Lugo 41. Op cit.

¿Cómo sostener el trabajo de tipo colaborativo desde los entornos virtuales cuidando el sentido de pertenencia institucional?

A medida que avance la propuesta iremos proponiéndonos resolver estos desafíos u otros, como se mencionó al comienzo de este final, aunque contradictoria la expresión se trata de ese movimiento que nunca se detiene como tan bien lo expresa un artista reconocido, Joan Manuel Serrat, *“Caminante no hay camino...Se hace camino al andar”*.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R y CAPPELLETTI, G (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós-
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- BARBERÁ, E (2005) *La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio*. Educere. Universidad de los Andes, Venezuela
- BARBERO J. M en TORRES, M. R. (2001). *La profesión profesor en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Paper presented at the Análisis y perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- BLEJMAR., B. (2005), *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires. Noveduc.
- BRASLAVSKY, C y BIRGIN, A (1995) *Fundamentos y políticas para la formación profesor*- Gibaja. Buenos Aires.
- BURBULES, N. (2011). *Formación profesor continua: la actualización del PLE*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Colombia.
- BURBULES, N. y CALLISTER T. (2008) *Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires. Granica.
- BUSTOS SÁNCHEZ, A. (2012). *Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Revista de innovación educativa. Universidad de Guadalajara. México.
- CABANILLAS GARCIA, J. L., LUENGO GONZÁLEZ, R., y TORRES CARVALHO, J. L. (2020). *La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación profesor*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), (versión preprint). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>
- CAMILLONI, en Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. Sabelli, M.J (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- CAÑAL DE LEÓN, P Coord. (2002) *La innovación educativa*. Madrid. Akal.
- CARLI, S (2006). *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*. Editorial Paidos. Buenos Aires.
- CARR, W y KEMMIS, S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. España. Martinez Roca.

COBO ROMANÍ, C.; MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

COLL, C, ONRUBIA, J, MAURI, T. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, Nro. 346. disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf

CUELLO, S (2016). *Diseño de dispositivo de capacitación profesor en el Uso y la implementación de aulas virtuales. El caso de Tecnicatura Superior en Gestión de Política Pública y Gobierno Municipal del IES Simón Bolívar*. Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

D'AGOSTINO, V e IMPERIALE, M. (2019). *La enseñanza en la agenda de la gestión. ¿De qué manera diversificamos las estrategias de enseñanza a lo largo de la formación profesor en los Institutos?* Módulo: Enseñanza y evaluación. Actualización Académica en Formación Profesor. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

DAVINI, M C (2005) *La formación Profesor en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

DÍAZ BARRIGA, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, enero-marzo, pp. 7-36. México.

DIKER, G; TERIGI, F (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires.

DUSSEL, I (2011): *VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Santillana.

FELDMAN, D (2010) *Didáctica General*. Ministerio de Educación; Coordinación de Desarrollo Curricular; INFD. Buenos Aires.

FORESTELLO, R, GALLINO, M Y GUIDI. M, (2016) *Tercera carta: Travesía*. Unidad 3. Enseñar y Aprender con TIC. MPEMPT. CEA. UNC. Córdoba.

FORESTELLO, R (2010) *Tecnología, sociedad y cultura*. MPEMPT. CEA. UNC

FREIRE, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARDNER, H. (2014). *Cómo impacta la tecnología en la educación*. Conferencia en la Cumbre de Líderes para la educación. Colombia.

HARRIS, J y HOFER, Mark (2009), *Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development*, en Maddux, Cleborne D. (ed.), *Research highlights in technology and teacher education*, Chesapeake, Society for Information Technology in Teacher Education (SITE). Disponible en:

<http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/HarrisHoferTPACKDevelopment.pdf>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P. (2007). *Metodología de la investigación*. (4a ed.). México: McGraw Hill.

IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires: IPEE UNESCO Sede Regional Buenos Aires y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

IBÁÑEZ, J.E, (2003) *El conocimiento social crítico desde diferentes ángulos*. Recuperado el 15 de enero de 2016 de <http://jei.pangea.org/soc/f/conoc-soc-ang.htm>

JACKSON. P (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires

JUÁREZ DE PERONA, H. (2007). *La gestión de un área de educación a distancia en entornos virtuales. Problemas y decisiones*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

KOEHLER, M, MISHRA, P y CAIN, W. (2015) ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? En: *Virtualidad, Educación y Ciencia* N° 6 disponible en <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2016/08/11552-30402-1-SM.pdf>

KOEHLER, M, HARRIS, J y MISHRA, P (2009): *Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed*, *Journal of Research on Technology in Education* 41(4),393-416. Disponible en: <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/HarrisMishraKoehlerJRTESumm09.pdf>

LION, C. (2006). *Imaginar con tecnologías*. La Crujía, Buenos Aires

LITWIN, E (2008). *El oficio de enseñar*. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

LUGO, M. T. (2007). *Las TIC en la escuela: ventana de oportunidad de la innovación educativa*". Ponencia presentada en Seminario El Uso educativo de las TIC. Córdoba. Argentina.

MAGGIO, M (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia. Ministerio de Educación de la República Argentina. Buenos Aires. Argentina.

- MORIN, E.(2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana. Buenos Aires.
- MORRESI, M y DONNINI, N (2007) *Modalidad de educación semipresencial. Relato de una experiencia*. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82843>
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- PERONA, E. (2013) Seminario Taller de Tesis I. Clase 1. Módulo de Maestría PEMPT. CEA. UNC. Córdoba.
- RAVELA, P, PICARONI, B y LOUREIRO, G(2017); *¿Còmo mejorar la evaluaciòn en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para profesores*. Grupo Magro Editores. Montevideo. Uruguay.
- SANCHO, J., ORNELLAS, A., SÁNCHEZ, J., ALONSO, C. y BOSCO, A. (2008) *La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa*, Praxis N° 12.
- SANDHOLTZ, J y REILLY, B (2004): *Los profesores y no técnicos: repensando expectativas técnicas para maestros*, Teachers College Record, Vol. 106, N° 3, 487-512. Disponible en: <http://www.tcrecord.org> ID: 11525.
- SALOMON. G. (2001). *Cogniciones Distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- SEGURA, A y CASTAÑEDA QUINTEROS, L (2010) *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En ROIG VILA, R y FIORUCCI, M, *Claves para la investigación en innovación y calidad educativa. La integración de las Tecnologías de la información y comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Universita Degli Studi.. Roma.
- TEDESCO, J (2009) *Educación sociedad en Argentina:1880-1945*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2011). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Pensar la Escuela 2. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- UNESCO (1999): *Los profesores, la enseñanza y las nuevas tecnologías: Informe mundial sobre la educación*. Santillana/UNESCO, Madrid
- WILSON, D. (2002) *La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación* Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/img/escuela-de-educacion/retroalimentacion.pdf>

Documentos Oficiales

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior. Res. 750/11. Disponible en: <https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/75011.PDF>

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior. Plan estratégico Situacional. PES. Disponible en: <https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/04/PES-2019-DGES-01.04.2019.pdf>

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaria de Educación DGES. Diseño Curricular: PEI Y PEP. Profesorado de Educación Primaria. (2011-2020) Disponible en: https://ensurquiza-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/Diseno_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf

Ley N° 26206/2006. Buenos Aires. 14 de diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación Nacional.

RÉGIMEN ACADÉMICO MARCO. RAM 412/2010. Cba. Reglamento Académico Marco de la Provincia de Córdoba para los Institutos de Formación Profesor. Disponible en: https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/resol_RAM_412.pdf

Res CFE 337/18. Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Profesor Inicial. Disponible en: https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/Res_CFE_N_337-18.pdf

Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2009) La integración de las TIC en el Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba. Un estado de situación. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Estado_de_situacion_TIC_en_Cba_-_30_DE_DIC.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta semiestructurada a estudiantes

Pregunta oral para estudiantes:

Durante el recorrido por la escuela, les enseñaron y aprendieron. Algunas propuestas fueron potentes, interesantes, significativas para acompañar sus trayectorias formativas y otras de seguro se pueden mejorar.

Variantes:

- 1.- "Menciona al menos tres fortalezas de la enseñanza que recibieron de sus distintos profesores y tres por mejorar"
- 2.- "Menciona al menos tres fortalezas de la enseñanza que recibieron de sus distintos profesores y fueron muy significativas porque aprendieron mucho o las recuerdan como importantes y otras tres que deberían mejorar"

Fortalezas (esto se hace bien...así aprendemos mejor)	Aspectos a mejorar...

Matriz de datos de respuestas de estudiantes

	F	D/M
Selección de ejes temáticos y niveles de aprendizaje (según la gradualidad o complejidad del contenido).	9	4
Actividades diferentes o repertorio de actividades	1	6
Formatos o propuestas de enseñanza diferentes	3	10
Explicaciones profesores o exposiciones orales	9	3
Momento de organización/memoria de trabajo	1	1
Recursos didácticos.	1	9
Espacios de trabajo diferentes	2	6
Intervenciones profesores sobre el conocimiento	7	2
Intervenciones profesores en valores	4	4

Autonomía de los estudiantes	3	1
Agrupamientos: Trabajo de a pares o en grupo	5	3
Trabajos prácticos domiciliarios (individuales o grupales)	5	1
Actitudes del grupo de estudiantes hacia el conocimiento	1	1
Actitudes del grupo de estudiantes y sus vínculos	1	1
Integración de las TIC a la enseñanza	3	10
Uso del aula virtual para aprender/enseñar	3	6
Estrategias de evaluación diferenciadas	4	6
AEC	5	1

Anexo 2.

Encuesta semiestructurada a profesores

Pregunta oral para profesores

“Durante el recorrido por la docencia en este nivel realizó propuestas de enseñanza, algunas fueron potentes, interesantes, significativas para acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes y generar aprendizajes significativos y otras de seguro se pueden mejorar.

Variantes:

1.-” Escribe al menos tres fortalezas de situaciones de enseñanza que generaron aprendizajes y otras tres que serían posibles mejorar”

2.- “Menciona al menos tres fortalezas de tus propuestas de enseñanza y tres por mejorar”

Fortalezas de mis propuestas...	Aspectos a mejorar...

Matriz de datos de respuestas de profesores

	F	D/M
Selección de ejes temáticos y niveles de aprendizaje (según la gradualidad o complejidad del contenido).	9	4
Actividades diferentes o repertorio de actividades	1	6

Formatos o propuestas de enseñanza diferentes	0	10
Consignas/explicaciones profesores	10	1
Recursos didácticos (con predominio digitales)	1	3
Espacios de trabajo diferentes (salidas didácticas)	2	6
Intervenciones profesores sobre el conocimiento	7	1
Intervenciones profesores en valores	4	4
Exposiciones orales de los estudiantes con apoyo visual	5	0
Exposiciones orales de los estudiantes con apoyo TIC (power point)	3	0
Autonomía de los estudiantes	3	8
Agrupamientos: Trabajo de a pares o en grupo	7	3
Lectura del material en clase	6	1
Actitudes del grupo de estudiantes hacia el conocimiento	1	1
Actitudes del grupo de estudiantes y sus vínculos	1	1
Integración de las TIC a la enseñanza	3	5
Uso del aula virtual para aprender/enseñar	2	6
Estrategias de evaluación diferenciadas	4	1
AEC	5	1

Anexo 3.

Encuesta y entrevista a Regente de Nivel Superior.

Respuesta del Regente de Nivel Superior

35 años de antigüedad.

Estimado Regente de Nivel:

Señale en cada caso si se trata de una *fortaleza* o de *un aspecto a mejorar* en el nivel en el que está a cargo en esta Escuela. Marque con una **X** la opción que corresponda.

En relación al clima institucional:

	Fortaleza	Aspecto a mejorar
Respeto por los AEC		x

Vínculo entre pares (estudiante – estudiante)	x	
Vínculo entre profesores y estudiantes	x	
Vínculo entre profesores y profesores		x
Vínculo entre profesores y equipo de gestión	x	
Vínculo entre profesor y equipo de prácticas de NS		x
Vínculo entre equipo de gestión y estudiantes	x	
Otras: (enumera)		

En relación a los estudiantes:

	Fortaleza	Aspecto a mejorar
Asistencia a clases		x
Actitud frente a las actividades propuestas		x
Disponibilidad de materiales para la tarea escolar		x
Integración al grupo clase	x	
Trabajo en equipo	x	
Hábitos y técnicas de estudio		x
Lectura comprensiva		x
Expresión oral		x
Resolución de situaciones problemáticas		x

Uso de las TIC		x
Otras: (enumera)		

En relación a los profesores:

	Fortaleza	Aspecto a mejorar
Asistencia de los profesores		x
Trabajo en equipo		x
Actitud frente a las actividades propuestas por el equipo de gestión.	x	
Actitud frente a las actividades propuestas entre colegas		x
Actitud frente a las actividades propuestas por estudiantes de NS		x
Articulación entre profesores para planificar la enseñanza		x
Uso de los distintos formatos de enseñanza propuestos en el diseño curricular		x
Uso de diferentes estrategias/actividades para diversificar la enseñanza		x
Acercamiento a los diseños curriculares para organizar la enseñanza	x	
Acercamiento a otras propuestas para organizar la enseñanza (libros, páginas web, etc)		x

Formación permanente	x	
Formación en TIC		x
Uso de las TIC en la enseñanza		x
Gestión de proyectos áulicos	x	
Gestión de proyectos institucionales		x
Otros (enumera)		

Entrevista a Regente de Nivel Superior

35 años de antigüedad

¿Cómo organizan la enseñanza los profesores de Nivel Superior? ¿Coexisten la variedad de formatos? ¿Atienden a la heterogeneidad?

¿Dónde se produce el principal desgranamiento de la carrera, por qué?

¿Cómo atiende a esta problemática desde su gestión y con acciones concretas en las prácticas profesores?

¿Las propuestas de enseñanza de los profesores de Nivel Superior son coherentes con el discurso de la formación en competencias y el sostenimiento de las trayectorias? ¿Son diversificadas? ¿Integran las TIC, usan el aula virtual? ¿Es posible la semipresencialidad en el ISFD?

¿Hay acuerdos didácticos acerca de las maneras de organizar la enseñanza? ¿Qué impacto tiene eso en las prácticas de los estudiantes?

¿Cuáles son las fortalezas y cuestiones a mejorar del PEP?

Nivel: Superior

Cargo: Regente de Nivel Superior

Antigüedad en el cargo: 5 meses

Antigüedad en la docencia: 35 años

¿Cómo organizan la enseñanza los profesores de Nivel Superior? ¿Coexisten la variedad de formatos? ¿Atienden a la heterogeneidad?

La formación profesor de Nivel Primario está organizada en torno a tres campos de la Formación profesor, la Formación General, la Formación Específica, y Práctica Profesor. Esto permite la coexistencia formativa de tres campos para propiciar cruces y articulaciones orientadas a un abordaje integral de la complejidad del hecho educativo.

La propuesta de cursar simultáneamente unidades curriculares de los diferentes campos de la formación, se orienta a crear las condiciones de posibilidad que favorezcan estas relaciones. Por ello los tres campos formativos deben atender simultáneamente a la dimensión práctica y teórica, siendo igualmente responsables de su articulación ya que la organización del currículum tiende a la integración de los tres campos en torno a la Práctica Profesor.

En este nivel persisten todavía miradas teóricas y de trabajo más arraigado en la lógica de la “asignatura o materia”, por lo que se evidencian algunas dificultades a la hora de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación. La enseñanza sigue siendo de tipo secundarizada, aunque dividida por asignaturas, talleres, seminarios y distribuidas en horas cátedras por eso te digo como el formato del secundario.

Teniendo en cuenta que en el Nivel Superior no hay una enseñanza y formación profesor pensada en lo que en otros niveles del sistema se contemplan con adecuaciones *curriculares*, desde algunas unidades curriculares se realiza una enseñanza atendiendo a la diversidad de situaciones personales que suelen presentar las/os estudiantes, para promover y andamiar el ingreso, la permanencia y la terminalidad en las carreras de los diferentes recorridos estudiantiles.

¿Dónde se produce el principal desgranamiento de la carrera, por qué?

El principal índice de desgranamiento y abandono lo tenemos en segundo año, en el primer año se viene sosteniendo una baja porque hay un porcentaje de estudiantes que comienzan la carrera y la dejan por múltiples motivos, esto se da hasta julio del primer año, es lo esperable y se repite año tras año, pero un gran número continúa y en segundo año después del primer cuatrimestre se produce una baja significativa. Muchos dejan por su contexto socio económico y familiar, porque no pueden sostener la asistencia a clases, como vos sabés este nivel está secundarizado, de 18:00 a 23:00 aproximadamente. A los chicos de afuera, que son un número importante de la matrícula también se les hace difícil ya los que trabajan si bien tienen mayores posibilidades de faltar cuando presentan la constancia o certificación laboral se les hace pesado continuar por el cansancio de

permanecer muchas horas en la escuela. Un caso similar es el de las chicas que tienen sus bebés o niños pequeños. Otro factor que influye es que el ausentismo profesor también es significativo razón por la cual cuando los estudiantes deben permanecer en la escuela en horarios intermedios (esperando hasta la próxima hora la clase del profesor que continúa) sienten que están perdiendo el tiempo y esto los va desmotivando. Otros no dejan totalmente, pero empiezan a hacer algunas materias de acuerdo al régimen decorrelatividades, en el mejor de los casos y si consultan con la coordinadora. De esta manera la carrera se empieza a hacer más extensa.

¿Cómo atiende a esta problemática desde su gestión y con acciones concretas en las prácticas profesores?

Estamos evaluando junto con el equipo de gestión las alternativas y viendo con vos sobre tu propuesta de semipresencialidad que me interesa porque creo que sería muy importante tener esa posibilidad. Sugiero que la vayamos implementando de a poco, gradualmente para acompañar a los profesores ya que necesitan que se los acompañe en el proceso, sino por otras experiencias te digo que abandonan los proyectos, no te olvides que muy pocos trabajan colaborativamente ya que vienen al instituto en su carga horaria y luego se van.

Algunos profesores trabajan con las aulas virtuales pero muy pocos lo hacen para enseñar sino más bien para la mensajería, compartir material, mantener la comunicación, etc.

En relación a los profesores que faltan intentamos cambiar horarios para cubrir ese horario intermedio con otras clases, de esta manera los estudiantes se retiran antes.

¿Las propuestas de enseñanza de los profesores de Nivel Superior son coherentes con el discurso de la formación en competencias y el sostenimiento de las trayectorias? ¿Son diversificadas? ¿Integran las TIC, usan el aula virtual?

Desde todos los campos de formación hay una coincidencia en torno a una formación profesor de calidad, sin embargo, las propuestas de enseñanza desde algunas unidades curriculares necesitan ser revisadas para que las/os estudiantes puedan dar cuenta ya sea, en sus propuestas didácticas durante la práctica profesor y/o en los trabajos orales, escritos, grupales, individuales realizados, sobre saberes construidos vinculados con aspectos disciplinares, de la didáctica y de la formación.

Estamos trabajando y vamos a trabajar durante todo el año sobre la resolución 337 de formación de competencias. Como te decía en la respuesta anterior usan el aula virtual muy pocos y predominan las clases teóricas de tipo expositivas. Esto es inconveniente porque después se les pide a los estudiantes que en sus propuestas diversifiquen la enseñanza y no tienen muchos modelos para hacerlo.

¿Es posible la semipresencialidad?

Vos y yo sabemos que este régimen secundarizado tiene que cambiar, pero los marcos normativos nos tienen atados. Para pensar una propuesta habría que conjugar tiempos y espacios, cuando hablo con los estudiantes ellos dicen que se les hace muy difícil venir tantos días a clases y tanto tiempo. Ni te cuento los estudiantes de la zona que a veces viajan y sólo tienen una hora de clases por ausencia de profesores. Es posible si usáramos bien las TIC, aunque deberíamos cumplir horas frente a alumnos. las dos cosas.

¿Hay acuerdos didácticos acerca de las maneras de organizar la enseñanza? ¿Qué impacto tiene eso en las prácticas de los estudiantes?

Al interior de cada equipo de trabajo que se genera en torno a la práctica profesor, se realizan acuerdos que permiten recorridos más organizados de los /as estudiantes. No obstante, resulta necesario revisarlos y establecer otros nuevos, atendiendo a evidencias en el desempeño de estudiantes en Práctica III y IV que denotan ausencias, fragilidad en los saberes construidos con anterioridad y contemporáneos al año de cursada.

En las asignaturas no es tan común el trabajo colaborativo entre profesores sino más bien es individual, hemos observado cómo se superponen contenidos y bibliografía, es decir se pueden utilizar los mismos autores, pero el estudiante observa que se trabaja el mismo, se repite, por ejemplo, se elige un mismo capítulo y se aborda el mismo contenido desde dos espacios curriculares diferentes sin articulación, profundización o especificidad.

Es decir, hay dificultades en la constitución de equipos de trabajo, se observa un desarrollo "solitario" de la enseñanza, ausencias en la enseñanza en algunas unidades curriculares, movimientos de profesores, entre otros, contribuyen para que estudiantes observen dificultades en su trabajo en territorio, para construir un saber pedagógico que permita pensar enfoques y estrategias de enseñanza para el nivel que se están formando.

¿Cuáles son las percepciones de los resultados compartidos en el último DFI donde los estudiantes de la Formación Profesor plantearon que muy pocos profesores integran contenidos TIC a la enseñanza y que la utilización del aula virtual es un aspecto a mejorar o fortalecer en la enseñanza del nivel?

Hay que revisar... porque tenemos un discurso, pero al interior de las prácticas profesores es contradictorio, vos hace mucho que trabajas con el aula virtual y da muy buenos resultados, pero tenemos que pensar en un proyecto institucional que invite al profesor a apropiarse de esta forma de enseñar/aprender. Tenemos un desafío por delante.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del Nivel?

Como fortaleza es posible mencionar:

-La organización por año del trabajo entre estudiantes, profesores de práctica, profesores de la formación específica y profesores orientadores y las escuelas asociadas.

-El trabajo sostenido con escuelas asociadas y la posibilidad de asistir a escuelas de contextos diversos.

-Alto nivel de participación de los profesores y estudiantes de las tecnicaturas en todas las actividades convocadas por la regencia o equipo de gestión. De allí que generan muchas propuestas con los otros niveles y con la comunidad (suelta de libros, conciertos, aportes para diseñar o publicitar eventos, re funcionalización de espacios, etc.)

Si bien en nuestro Nivel Superior es posible visualizar una organización de la carrera en torno a la práctica nos faltaría:

-Conformar un proyecto institucional en torno a las trayectorias formativas para acompañarlas y sostenerlas.

-Profundizar en el trabajo colaborativo entre profesores.

-Valorar la crítica como herramienta intelectual que habilita otros modos de conocer dando lugar a la interpelación de la práctica profesor en términos éticos y políticos

-Problematizar y profundizar en la construcción crítica de nuevos conocimientos acerca del futuro quehacer profesional y el desarrollo de las competencias.

Anexo 4

Entrevista a estudiantes de Nivel Superior

E1 y E2 estudiantes de 3° año de Nivel Superior.

Buenos días, ¿Son estudiantes de qué Nivel, año?

E1: Somos estudiantes de Nivel Superior del Profesorado para la Enseñanza Primaria de tercer año y estamos haciendo la Práctica III, en sexto grado. E1 soy de Río Cuarto y E2 soy de San Basilio.

¿Están practicando, en qué áreas? ¿Cómo les fue?

E1, yo en el área de Lengua y Ciencias Sociales y ella en el área de Ciencias Naturales y Matemática

E2, ya casi vamos terminando, nos fue bien.

E1, en casi todo no tanto en Naturales y Matemática.

¿Por qué?

Tuvimos muchas correcciones, reformular...reformular... pero no sabíamos bien qué hacer así que seguíamos con Lengua hasta que lo pudiéramos lograr, dar con la tecla con el profe.

¿Y la seño del aula qué decía?

E1 y E2 (juntas) ¡que estaba bien!

¿Entonces?

E2, hay que reformular

¿Y en el Nivel Superior cómo les enseñan a ustedes, cómo aprenden?

E1 y E2 (risas)

También se habla mucho de constructivismo, pero te dan la fotocopia y que resumamos la información, el profe se para y explica o habla de bueyes perdidos (se hace referencia a una situación particular de un profesor con la que intervengo por respeto al colega)

Son muchas clases teóricas, de exposición oral por parte del profe y también exponemos mucho nosotras por grupo. Un grupo por clase o dos y esto lleva varias clases, depende si pasamos powers porque hay que armar todo.

¿Qué otras estrategias recuperan? ¿Recursos?

E2: Llegan y hablan de cualquier cosa o improvisan. Mucha exposición oral que es lo mismo que lo que lees del apunte...pocos recursos...las actividades iguales...y después nos toman iguales. Cuando rendimos exposiciones orales nos aburrimos porque escuchamos a todas decir lo mismo, a veces faltamos.

¿Integran recursos TIC?

E1 y E2, sólo en didáctica general el año pasado.

E2: con una profe nos pasamos todo el año con la pizarra digital, no la pudimos hacer andar, el aula virtual es para mandar mensajes y tener el material.

Lo que más hacemos con las TIC es ver videos y power point.

¿Con qué otros profesores usaron aulas virtuales, para qué?

E1: Con muchos, pero para la mensajería, para hacer algún foro o para tener el material digitalizado.

Se acuerda con usted y los profes de práctica el año pasado en el taller integrador hicimos un foro para armar una entrevista.

E2: trabajar con las aulas virtuales en la escuela es un problema primero porque no todas tenemos computadoras entonces tenemos que ir a buscarlas a gabinete, con suerte están cargadas a veces sí, a veces no. Después tenemos que tener conexión a internet. Compartiendo el edificio con los chicos de secundario no es fácil que funcionen los AP. Con un profesor perdíamos mucho tiempo tratando de ingresar al aula. **¿Y la sala de informática?**

E2: con la profesora de primer año de lenguaje digital íbamos mucho a la sala de informática, pero la conexión es más o menos. De todos modos, trabajábamos de a dos en las computadoras. Siempre que necesitamos pasar un trabajo, hacer un trabajo práctico, buscar información vamos a la sala, hay cosas que no podemos hacer desde los celulares así que vamos a ese espacio a trabajar.

¿Con qué otros profesores iban a la sala de informática y para qué tipo de actividades?

E2: con usted y los profes del taller integrador dos porque compartimos el espacio con los otros chicos del segundo B entonces hacíamos la actividad de inicio donde el profe nos presentó el taller y luego buscamos información sobre páginas ministeriales, todo antes de ir a las prácticas. Después vamos nosotras solas si necesitamos pasar un trabajo buscar información.

¿Qué otros recursos tecnológicos piensan ustedes que les ayudaría a aprender?

E1: La computadora y el celular son los más usados, nosotros usamos mucho el WhatsApp y sobre todo los grupos...(risas), cuando tenemos crédito, pero sí la mayoría ya tiene datos y buscamos todo desde nuestros celus.

E2: a mí que soy de afuera me ayuda mucho porque me entero rápido si falta un profe o si cambiaron algún horario, en cambio no entro tanto al aula y si entro ya es tarde. Directamente no vengo por un módulo si faltan los profesores salvo que ya esté muy al límite con las faltas pero imagínese semejante viaje para ochenta minutos de viaje.

¿Y facebook?

También, un profe tenía un grupo cerrado de face pero luego lo cambiamos por el WhatsApp.

¿Qué otras herramientas o recursos TIC conocen?

E2: antes que nada, el power point, fue la primera herramienta, usamos también la wiki, el padle y el google drive. Con usted hicimos tagxedo, la nube y otros a medida que íbamos haciendo las planificaciones.

¿Qué piensan sobre incorporar la semipresencialidad en la formación? (se les explica brevemente en qué consistiría)

E2, sería fantástico, sobre todo para las chicas de afuera porque a las materias teóricas podríamos hacerlas por internet y tendríamos más tiempo para prepararnos para las

prácticas ya que todos los años tenemos prácticas. Por supuesto que sí tenemos que venir a la escuela, pero no todos los días todo el tiempo, que sea más reducido el horario en días y horas, a la noche tipo once y media no damos más

E1, sí y por lo que te decía de la exposición porque el profe puede hacer un video en youtube, subirlo y nosotras hacemos las actividades en el aula. Nosotras no trabajamos, pero a la gente que trabaja también le vendría bien.

Gracias estudiantes.

Anexo 5

Encuesta a profesores.

La siguiente encuesta es anónima y se destina a profesores del Instituto con el propósito de identificar las estrategias de enseñanza que desarrollan en sus respectivas unidades curriculares. La información relevada se considera muy valiosa y los datos obtenidos tendrán un uso confidencial. Agradecemos su participación.

Si lo desean, pueden incorporar nuevas preguntas que contribuyan a recabar información para su trabajo cotidiano.

Profesorado:

Unidad curricular:

Año de cursada:

1. Indique la frecuencia de uso de las siguientes estrategias de enseñanza en su unidad curricular:

	Muy frecuentemente	Frecuentement e	Poco frecuentemente	Nunca
Aprendizaje Basado en Problemas				

Aprendizaje Orientado a Proyectos				
Análisis y discusión de casos				
Ateneos Didácticos				
Simulaciones				
Aprendizaje colaborativo				

2. ¿Qué otras estrategias de enseñanza utiliza frecuentemente en tu unidad curricular?

3. En relación a las estrategias que utiliza muy frecuentemente o frecuentemente, ¿qué fortalezas advierte?

4. En relación a las estrategias que utiliza muy frecuentemente o frecuentemente, ¿qué debilidades advierte?

5. En el desarrollo de las estrategias activas de enseñanza, ¿qué tipo de colaboración precisa de otros actores institucionales?

6. ¿De quién es precisa colaboración en particular? Marque con una x

- a) Equipo directivo
- b) Coordinador de carrera
- c) Coordinar del campo de la formación
- d) Bibliotecario
- e) Auxiliar de laboratorio
- f) Otros- ¿quiénes?

7. ¿Desconocía alguna de las estrategias que se mencionan?
- No
 - Sí- ¿cuál/es?
8. ¿Le resultaría de interés recibir material de lectura y/o espacios de actualización sobre dichas estrategias?
- Sí
 - No
9. ¿Le resultaría de interés recibir material de lectura sobre dichas estrategias?
- Sí
 - No
 - Sí, sobre otra temática/problemática. Mencione Cuál/es

Anexo 6

Reporte de fecha de creación e interacciones de las aulas virtuales

Nombre	Fecha de creación	Usuarios	Usuarios activados	Interacciones
01-Secretaría	25/12/2011	659	316	15414
02-Bar Académico	23/01/2008	1804	1547	34041
04-Biblioteca	24/01/2008	1847	1554	2405
07-Sala de Profesor@s_FD_1	22/11/2015	83	58	219
09-Graduados	12/05/2012	226	213	163
10-Consejo Institucional	08/11/2014	31	19	540
11-PEP E.S.I.	15/02/2012	138	23	2499
PEP - Inglés 1° Año - Prof.	16/04/2012	38	17	41
PEP - Inglés 3° Año - Prof.	16/04/2012	29	14	1
PEP ALFABET. INICIAL 3° AÑO A	23/07/2012	110	9	80
PEP Alfabetización Inicial 3°B	20/09/2015	102	23	4197
PEP Argentina 1° A	11/05/2015	69	31	1279
PEP Ciencias Naturales I 2° A	20/02/2012	131	15	1974
PEP Ciencias Naturales I 2° B	03/05/2015	143	29	2148
PEP Ciencias Naturales II 3° B	29/08/2015	38	27	3375
PEP Ciencias Naturales II 3ro.A – 2019	11/03/2019	22	13	1293
PEP Ciencias Sociales 2° B	11/05/2015	50	28	600
PEP Ciencias Sociales I 2°A	17/06/2011	47	7	2
PEP Ciencias Sociales II 3°A-B	22/06/2011	31	14	46
PEP Desarrollo del Pens Mat	09/10/2011	45	22	8
PEP Didáctica General 2019	18/03/2019	51	38	4200

PEP Digital Audiovisual 1° A	20/04/2016	38	27	486
PEP Digital Audiovisual 1° B	15/07/2009	172	21	955
PEP Filosofía y Educación 2°A	23/04/2014	34	21	0
PEP Filosofía y Educación 2°B	08/06/2014	76	18	0
PEP Lenguaje Art. Expres. 2do A y 2do B	11/06/2013	52	24	18
PEP Lengua-su didáctica 2° A-B	01/07/2015	80	40	1693
PEP Literatura en el NP 3° A	25/05/2012	88	14	1139
PEP MATEMÁTICA - DIDACTICA II	22/08/2012	141	24	31
PEP Pedagogía 1°A	18/03/2016	88	29	488
PEP Práctica Docente I 1° A	04/09/2013	180	26	1707
PEP Práctica Docente II 2° B	24/04/2013	358	22	1444
PEP Práctica Docente II 2°AB	03/07/2014	133	25	35
PEP Práctica Docente III	20/09/2015	101	26	498
PEP Práctica Docente IV	31/07/2012	191	32	3046
PEP Problemáticas Soc. 1B	11/05/2015	62	16	814
PEP Psicología-Educación 1° A y B	28/03/2015	207	43	4085
PEP SEMINARIO RURAL - 2019	22/05/2011	169	23	1120
PEP Sujetos de la Educ. 2° B	27/06/2013	162	25	3228
PEP Sujetos de la Educ. 2° A	31/03/2016	135	17	765
PEP Taller de Ciencias - 3° A y 3° B	06/06/2015	113	35	70
PEP TIC 3° AÑO	30/04/2013	131	19	302
PEP -TIC Y LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL PRIMARIO- 3er año A	07/05/2018	35	14	661
PEP Trabajo de campo 4° A	24/04/2012	152	14	314
PEP_3B_Literatura	31/03/2016	64	19	693

Anexo 7

Sistematización del análisis de las aulas virtuales activas desde la administración del campus.

Referencias:

Aulas Activas y **Aulas Inactivas**

Archivos: TP: Trabajos Prácticos D: Documentos

Foros: DT: Debate teórico. C: Consulta I: Intercambio

S/U: Sin uso

Aulas virtuales del PEP	Secciones						
	Clases	Noticias	Archivos	Mensajería	Foro	Wiki	Otras
PEP - Inglés 1° Año - Prof. Frascetti							
PEP - Inglés 3° Año - Prof. Frascetti							
PEP ALFABET. INICIAL 3° AÑO A			X TP				
PEP Alfabetización Inicial 3°B			X				
PEP Argentina 1° A							
PEP Ciencias Naturales I 2° A	x		x		X C		
PEP Ciencias Naturales I 2° B		x	x		X C		
PEP Ciencias Naturales II 3° B	x	x	x		X S/U		
PEP Ciencias Naturales II 3ro.A – 2019	x	x	x				
PEP Ciencias Sociales 2° B			X TP				
PEP Ciencias Sociales I 2°A							
PEP Ciencias Sociales II 3°A-B							
PEP Desarrollo del Pens Mat							
PEP Didáctica General 2019	X	X	X	X	X DT – C - I	X	Sitio Calificaciones
PEP Digital Audiovisual 1° A	x		X S/U				
PEP Digital Audiovisual 1° B							
PEP Filosofía y Educación 2°A	x		x		X DT - I		
PEP Filosofía y Educación 2°B							
PEP Lenguaje Art. Expres. 2do A y 2do B		x	x				
PEP Lengua-su didáctica 2° A-B			x		X DT		
PEP Literatura en el NP 3° A		x			X DT		sitios
PEP MATEMATICA - DIDACTICA II							
PEP Pedagogía 1°A	x		x	X (2016)			
PEP Práctica Docente I 1° A	x		x		X . I		

PEP Práctica Docente II 2° B	x		x	X(2015)			
PEP Práctica Docente II 2°AB				X (2017)			
PEP Práctica Docente III							
PEP Práctica Docente IV	x	x	x				sitios
PEP Problemáticas Soc. 1B							
PEP Psicología-Educación 1° A y B	x	x	x		X DT		sitios
PEP SEMINARIO RURAL - 2019							
PEP Sujetos de la Educ. 2° B							
PEP Sujetos de la Educ. 2° A			x				
PEP Taller de Ciencias - 3° A y 3° B							
PEP TIC 3° AÑO	x		x		X DT - I	x	sitios
PEP -TIC Y LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL PRIMARIO- 3er año A	x		x		X TP	X	
PEP Trabajo de campo 4° A	x		x				
PEP_3B_Literatura			x				

Anexo 8

Plan de estudios del PEP

Primer Año

CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra Anuales	Hs. Taller Integrador	Total hs. docente	Formato Curricular
Pedagogía	4	128	1	5	Asignatura
Problemáticas Socio-antropológicas en Educación	3	96	1	4	Seminario
Psicología y Educación	4	128	0	4	Asignatura
Argentina en el Mundo Contemporáneo	3	96	0	3	Asignatura
Lenguaje Digital y audiovisual	2	64	0	2	Taller
Lenguaje Corporal	2	64	0	2	Taller
Inglés I	2	64 créditos	0	2	
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica docente I Contextos y Prácticas Educativas	4	128	2	6	Seminario Taller Integrador
CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Desarrollo de pensamiento matemático	3	96	0	3	Taller
Oralidad, lectura y escritura	3	96	1	4	Taller
Total horas	32		5	35	

Segundo Año

CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra Anuales	Hs. Taller Integrador	Total hs. docente	Formato Curricular
Filosofía y Educación	3	96	0	3	Asignatura
Didáctica General	3	96	1	4	Asignatura
Lenguaje Artístico Expresivo	2	64	0	2	Taller
CAMPO DE FORMACIÓN DOCENTE					
Práctica docente II Escuela, Historias Documentadas y Cotidianidad	4	128	2	6	Seminario Taller Integrador
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Matemática y su Didáctica I	4	128	0	4	Asignatura
Lengua y su Didáctica	3	96	0	3	Asignatura
Ciencias Naturales y su Didáctica	4	128	0	4	Asignatura
Ciencias Sociales y su Didáctica	4	128	0	4	Asignatura
Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar	3	96	1	4	Seminario
Inglés II	2	64	0	2	Asignatura
Total horas	32		4	36	

Tercer Año

CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra Anuales	Hs. Taller Integrador	Total hs. docente	Formato Curricular
Historia y Política de la Educación Argentina	3	96	0	3	Asignatura
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica Docente III El aula: Espacio del aprender y del Enseñar	6	192	2	8	Seminario Taller Integrador
CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Matemática y su Didáctica II	3	96	1	4	Asignatura
Literatura en el Nivel Primario	3	96	0	3	Asignatura
Alfabetización inicial	2	64	1	3	Seminario
Ciencias Naturales y su Didáctica II	4	128	2*	6	Asignatura
El taller de ciencias en la escuela	1	32	0	0	Taller
Ciencias Sociales y su Didáctica II	4	128	2*	6	Asignatura
Educación Artística	2	64	0	2	Taller
TIC y la enseñanza en el Nivel Primario	2	64	0	2	Taller
Seminario de Educación Rural	4	64	0	4	Seminario
Inglés III	2	64	0	2	Asignatura
Total horas	36		8	44	

* Taller abordado en forma conjunta por los docentes de Ciencias Sociales y Naturales

Cuarto Año

CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra Anuales	Hs. Taller Integrador	Total hs. docente	Formato Curricular
Ética y Construcción de Ciudadanía	3	96	0	3	Seminario
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE					
Práctica docente IV y Residencia Recrear las Prácticas Docentes	8 2	256 64	2 8	10* 8*	Seminario
CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA					
Problemáticas y Desafíos de Nivel Primario	3	128	0	3	Seminario
Educación Física en el Nivel Primario	2	96	0	2	Taller
Educación Sexual Integral	2	128	0	2	Seminario
Trabajo de Campo	4	128	0	4	
	25		10	32	

*2 hs. de Lengua y su Didáctica. *2 hs. de Cs. Sociales y su Didáctica
*2 hs. de Cs Naturales y su Didáctica. *2 hs. de Matemática y su Didáctica.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Anexo 9

Primera Jornada: Taller de sensibilización y acuerdos colaborativos.

Apertura de la capacitación profesor ReSEC.

A partir de frases significativas y/o movilizadoras del resultado de preguntas a estudiantes sobre sus trayectorias se les propone a los profesores hacer un [mural colectivo](#) de recurrencias... La consigna es “Junta lo que te parece que va bien junto y fundamenta por qué”.

Reunidos en grupos de trabajos más pequeños se les solicita que elijan una situación o motivo planteado por estudiantes acerca de las dificultades que observan en sus trayectorias y piensen en posibles soluciones.

Primer momento: Los datos nos dicen y nosotros les decimos a los datos...

- Lectura de datos estadísticos otorgados por secretaría sobre matrícula y rendimiento.
- Lectura de datos estadísticos otorgados por regencia de Nivel Superior sobre matrícula y rendimiento especificados por año.
- Análisis de dichos datos en función de las trayectorias formativas a cargo de la coordinadora de curso.
- Análisis de datos recogidos de las observaciones y de los instrumentos de recolección de datos del presente proyecto.
- Presentación del esquema del [proyecto de innovación](#) con aporte de los profesores en formato papel.

Segundo momento:

Mapeo curricular: se les propone a los profesores hacer un [mapeo curricular](#) por año de la formación. Luego se compartirá ese mapeo con el equipo de gestión para identificar las fortalezas y aspectos a mejorar en relación a la articulación horizontal y vertical de las propuestas. Herramienta propuesta Google Drive o Google Drawings.

Componentes del mapeo:

1. Finalidades formativas: les proponemos completar con los propósitos/ objetivos/ metas de comprensión que se enuncian en los programas.

2. Formato curricular: En esta columna es preciso indicar qué formato asume la unidad curricular: Asignatura, seminario y/o taller además de consignar si en el programa se reflejan características del formato. De ser así, mencione cuáles.

3. Contenido y bibliografía: Seleccionar de los programas los contenidos y su bibliografía, los que efectivamente enseña durante el ciclo lectivo.

4. Relación con el Diseño Curricular: para completar esta columna, resulta necesario recorrer previamente el diseño curricular de la carrera, para corroborar la presencia de los contenidos mínimos enunciados en el diseño curricular, los formatos indicados y, si es posible, el enfoque adoptado.

Análisis del mapeo:

Preguntas orientadoras para el análisis por formato curricular:

- La secuenciación de los contenidos, ¿resulta coherente y acorde al año de la cursada?
- ¿Los propósitos, contenidos y formatos de los programas, son coherentes con lo establecido en el diseño curricular del PEP? ¿De qué manera?
- En un mismo espacio curricular: ¿Observan reiteraciones en los contenidos, es decir, contenidos o bibliografía que se incluyen en distintas unidades curriculares?
- En distintos espacios curriculares ocurre lo mismo. Mencionarlos.
- De observarse reiteraciones ¿constituye una repetición o se vuelve a abordar para profundizar en ellos, considerando que ya han sido trabajados anteriormente?
- ¿Qué tipo de articulaciones observa entre las distintas unidades curriculares? ¿De qué manera dicha articulación contribuye al desarrollo de las aulas virtuales?
- ¿Qué indicios advierten acerca de propuestas interdisciplinarias?

Mapeo virtual: en esta actividad la idea es que ustedes los profesores realicen un [mapeo de aulas virtuales](#) a partir del [análisis de las aulas virtuales del PEP](#) para iniciar un protocolo de acuerdos didácticos para el uso de dicha aulas en la modalidad semipresencial.

El protocolo es más rico si parte de un organigrama, les sugerimos:

1. **Definan un propósito** con el cual se va a examinar el aula virtual. Algunas preguntas que pueden orientar la definición del propósito son: ¿Qué vinculación

tiene esta aula con el programa? ¿Están garantizadas las condiciones del aula para enseñar virtualmente? ¿Qué estrategias de enseñanza se observan?, otras...

2. **Elijan un aula** para analizar en forma colaborativa teniendo en cuenta el propósito definido y que ofrezca evidencia de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que permita una mirada de conjunto acerca de qué y cómo está enseñando el profesor. La clase seleccionada puede estar en proceso o terminado y haber sido creados en forma individual o ser el resultado de grupos que trabajan en colaboración.
3. Generen un espacio de encuentro para conversar en equipo sobre ese trabajo con la guía del protocolo elegido.
4. Registren la conversación en un archivo de audio o video.
5. Compartan el registro en una carpeta de **Google Drive**.

Ahora que hicieron en conjunto el protocolo les proponemos hacer un análisis en profundidad del aula virtual de Didáctica General de segundo año del PEP: desmenuzando sentidos.

Les solicitamos que en el ítem 2 elijan “una clase” de esa aula para analizar para luego intervendrán en la propuesta aportes para mejorar.

Producción colaborativa: Aportes para mejorar las (una) propuestas:

Recorridos de lecturas...

A partir del mapeo curricular y del mapeo virtual en parejas pedagógicas piensen en tres propuestas de mejora para el aula virtual de [Didáctica General](#). Les proponemos que elija uno de los siguientes recorridos según su grado de experticia en el manejo de aulas virtuales. Luego piense en tres aportes puntuales para mejorar la propuesta en el aula virtual de Didáctica General (sólo en el caso del grupo de profesores por asignatura en segundo año) que incluya objetivos, actividades y seguimiento o evaluación.

Recorrido 1:

Meirieu, P. (2016). Capítulo 1. Los métodos activos: del bricolaje a la operación mental. [En Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves](#). Paidós: Buenos Aires.

Recorrido 2:

Anijovich, R. y Mora, S. (2012). Capítulo 1. ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En [Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula](#). Buenos Aires: Aique.

Recorrido 3:

Díaz Barriga, F. (2005). Capítulo 1. Principios Educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En [*Enseñanza Situada. Un vínculo entre la escuela y la vida*](#). México: Mc Graw Hill.

Tercer momento:

Hacia la construcción del rol del tutor de aulas virtuales.

A partir de la lectura de lo registrado en el mapeo de aulas virtuales se inicia una búsqueda de definición del rol a través de estrategias variadas.

Partimos de los siguientes interrogantes problematizadores: ¿Cómo repensar nuestro rol en entornos virtuales? y ¿cómo gestionar la participación de los estudiantes en forma coordinada con la clase presencial?

Busco... luego existo: espacio creado para que los profesores busquen información acerca del rol del profesor tutor.

Lo que hacen los demás. Me sirve: Lectura de experiencias significativas.

Mal de pocos... consuelo de muchos: Socialización de experiencias personales (como usuarios y profesores de aulas virtuales)

Organización temporal: antes del cierre de la jornada se destina un momento a cargo de la secretaría de la escuela, la coordinación de curso y los profesores de segundo año.

Trabajo colaborativo para organizar un cronograma horario para el segundo año en vísperas a proponer una carga horaria destinada a la presencialidad y a la semipresencialidad con espacios optativos de consulta.

Anexo 10

Segunda jornada: Taller y Seminario: Revisitando las prácticas

Objetivos

- Reflexionar acerca del lugar que ocupa su espacio curricular en la propuesta del PEP.

- Apropiarse del [Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Profesor Inicial Res 337/18](#).
- Identificar de qué manera y hasta qué punto contribuyen desde sus espacios curriculares al desarrollo de capacidades en los futuros profesores.
- Abordar una situación problemática concreta y proyectar estrategias pedagógicas para su intervención con integración de las TIC.

Apertura del encuentro.

Primer momento: [Galería de experiencias:](#)

Compartimos las propuestas de mejoras elaboradas por parejas pedagógicas interviniendo desde los aportes teóricos para enriquecer el protocolo propuesto.

Momento de reflexión Individual

Los invitamos a leer el [Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Profesor Inicial](#), en él se describen las seis capacidades siguientes:

- Dominar los saberes a enseñar.
- Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.
- Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.
- Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.
- Intervenir en el escenario social y comunitario.
- Comprometerse con el propio proceso formativo.

Para cada una de estas capacidades generales se especifican en el marco algunas capacidades específicas. En esta actividad les proponemos:

1 Los invitamos a leer el [Marco Referencial](#), y a preguntarse:

- ¿De qué manera contribuye tu propuesta de enseñanza al desarrollo de cada una de las capacidades profesionales en los futuros profesores?
- ¿Qué haces desde tu rol profesor en tus clases para que avancen en el desarrollo de esas capacidades?

- ¿Qué les propones hacer a los estudiantes en tu espacio curricular para que avancen en el desarrollo de esas capacidades?

Segundo momento:

Momento de producción grupal (distribuidos por año de cursado)

- Intercambiar lecturas sobre las respuestas anteriores
- Completar el siguiente [cuadro](#) para que puedan registrar sus respuestas. Identifiquen ejemplos concretos, acciones puntuales. Intenten completar todos los casilleros del cuadro y compártanlo en un archivo de **google drive**.

Tercer momento:

Seminario: abordaje de situación problemática

De las respuestas compartidas en cuadro:

1.- Elijan una situación de las “¿Qué hago hoy?” y reformúlenla con el aporte de todos fundamenten teóricamente las decisiones pedagógico que toman y elijan una manera para socializar la producción utilizando las TIC.

Luego elegiremos una situación para compartir con el grupo total en el formato Seminario.

Pueden ayudarse con estas preguntas para empezar a pensar:

- ¿Qué evidencias dan cuenta de que está sucediendo esto?
- ¿La capacidad trabajada es pertinente a la situación? ¿Cuáles otras la atraviesan, están relacionadas, solapadas?
- ¿Cómo podrían enseñar estas capacidades en el aula virtual?
- ¿Cómo podrían fortalecer desde el rol de tutor el desarrollo de esas capacidades?

Anexo 11

Tercera jornada: Taller y Ateneo: Si de práctica hablamos... Sí, de práctica hablamos.

Objetivos:

- Recuperar el recorrido transitado hasta el momento, reflexionando acerca del proceso personal y colaborativo en entornos virtuales.
- Recuperar el sentido de la propuesta semipresencial como desafío individual y del colectivo institucional.
- Evaluar las oportunidades que se les ofrece a los estudiantes del PEP para el desarrollo de sus competencias desde y con las aulas virtuales.
- Recuperar las planificaciones y programas, incorporando los cambios que consideren oportunos de cara a la semipresencialidad.
- Compartir experiencias entre ISFD en formato ateneo en relación al TPACK y la integración de las TIC a la enseñanza.

Actividades propuestas:

Primer Momento grupal de sensibilización

Los invitamos a acceder a la siguiente [página interactiva de Genially](#) y a observar el video de Judi Harris sobre el [modelo teórico TPACK](#) y el de [“Las TIC: una oportunidad para promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza”](#) de César Coll.

- Mientras observan el video les pedimos que registren interrogantes, cuestiones que desean problematizar u otras inquietudes.
- Reunidos por grupos de acuerdo a cada formato curricular les proponemos que respondan a los interrogantes planteados elaborando un punteo de ideas de los temas abordados.

Instancia grupal por año y formato curricular.

Primer momento, revisitando los programas y las estrategias de enseñanza:

Continuamos trabajando con la propuesta planteada desde el primer encuentro con el [mapeo curricular](#) retomando los programas de los espacios curriculares por asignaturas y haciendo foco en el apartado referido a la enseñanza.

Realicen una lectura detenida del apartado sobre encuadre metodológico u orientaciones para la enseñanza tal cual figura en los diseños curriculares y elaboren un escrito:

- ¿Cuáles son las recurrencias entre ese apartado si lo compara con el de los diseños?
- ¿Qué otro elemento para su análisis encuentra? ¿Cuál es la apreciación general?
- ¿Durante la lectura subyace o se explicita una estrategia de enseñanza? Mencionen cuáles y dentro de qué corriente podrían ubicarlas.
- ¿Encuentra alguna estrategia de enseñanza dentro de las denominadas “activas” o “diversificadas”?
- ¿Las unidades curriculares se articulan entre sí en relación a las orientaciones acerca de la enseñanza y su formato? ¿hay aspectos a mejorar? ¿cuáles serían los prioritarios?

Apoyan el análisis el siguiente material alojado en el aula **ReCES** abordados en la primera jornada.

Meirieu, P. (2016). Capítulo 1. Los métodos activos: del bricolaje a la operación mental. [En Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves](#). Paidós: Buenos Aires..

Anijovich, R. y Mora, S. (2012). Capítulo 1. ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En [Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula](#). Buenos Aires: Aique.

Díaz Barriga, F. (2005). Capítulo 1. Principios Educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En [Enseñanza Situada. Un vínculo entre la escuela y la vida](#). México: Mc Graw Hill.

Segundo momento: los datos sobre las estrategias nos dicen...

- Leemos los resultados de la encuesta realizada a nosotros, los profesores del PEP, sobre estrategias de enseñanza.
- En un [Padlet colaborativo](#) compartimos sobre el material acerca la importancia de diversificar las estrategias de enseñanza en consonancia con la propuesta semipresencial que estamos construyendo:

- Aprendizaje Basado en Problemas: ABP
- Aprendizaje Organizado por Proyectos: AOP
- Discusión de casos.
- Ateneos Didácticos.
- Simulaciones.

Tercer momento: Estrategias mediadas por las TIC

Preguntas disparadoras: ¿Las nuevas tecnologías nos están permitiendo configurar una enseñanza potente? ¿Cómo configurar estas prácticas en la modalidad semipresencial? ¿Cómo reorganizo el aula virtual? ¿Qué recursos de la plataforma incorporar y con qué sentido didáctico? ¿Cómo organizar contenidos y apoyar actividades a través de este entorno?

- Observación de los videos de [Mariana Maggio](#) y [Carina Lion](#) para problematizar las respuestas a los interrogantes planteados.
- Identificamos en el [mapeo virtual](#) realizado alguna de las estrategias de enseñanza activas abordadas. Compartimos entre los profesores aquellas preguntas del análisis en profundidad del aula virtual de [Didáctica General](#) para empezar a crear las propias aulas en los espacios curriculares con formato asignatura.

Posibles interrogantes para el análisis del aula:

1. Conocimiento disciplinar:

- ¿Qué decisiones curriculares se tomaron?
- ¿Cuál fue el tema o bloque de contenidos seleccionado de acuerdo con el diseño curricular?
- ¿Qué objetivos de aprendizaje se definieron?
- ¿Qué conocimientos previos se tuvieron en cuenta?

2. Conocimiento Pedagógico:

- ¿Qué decisiones pedagógicas se tomaron?
- ¿Qué tipos de actividades se propusieron?
- ¿Qué productos finales se obtendrían? • ¿Qué rol cumpliría el profesor en la propuesta?
- ¿Qué rol o roles desempeñarán los estudiantes?
- ¿Qué estrategias de evaluación se plantearon?

3. Conocimiento Tecnológico:

- ¿Qué decisiones tecnológicas se tomaron?
- ¿Qué necesidades pedagógicas se establecieron para elegir los recursos tecnológicos?, dicho de otro modo: ¿para qué se eligieron esos recursos?
- ¿Qué búsqueda y selección de recursos se hizo?, en otras palabras: ¿qué recursos se seleccionaron?
- ¿Cómo se planeó la utilización de los recursos?, esto es: ¿cómo se usarían los recursos?

Cuarto momento:

Ateneo didáctico: del guion a la práctica.

Se convocan para este momento de la jornada a profesores de los distintos ISFD de Río Cuarto de gestión pública y privada para un intercambio de saberes, en palabras de Edelstein (2005) las prácticas de la enseñanza sólo pueden entenderse en un contexto social e institucional en el que se despliegan como propuestas singulares y situadas a partir de acciones y decisiones que los profesores toman en relación a la dimensión específica de su trabajo, o sea, compartir y construir conocimiento en el aula en este caso en particular orientado a las aulas virtuales. Coordinan el ateneo la regente y el asistente técnico.

Dinámica del ateneo:

- Momento de apertura y presentación de los participantes.
- Momento de planteamiento de la situación problemática: “Del modelo TPACK a cómo elaborar propuestas de enseñanza potentes en aulas virtuales en la modalidad semipresencial”
- Momento de exposición de cada uno de los oradores (15 minutos por cada participante)
- Momento de producción: en grupos elaboren un texto colaborativo con una propuesta concreta para abordar el problema planteado. Construyamos juntos propuestas de enseñanza integrando las TIC para nuestra modalidad a futuro.

Anexo 12

Cuarta Jornada: taller de producción de materiales y recursos didácticos en aulas virtuales potentes.

Objetivos:

- Acercarse a los recursos disponibles a fin de (re)conocerlos para sus propias propuestas.
- Diseñar y construir recursos didácticos que enriquezcan las propuestas de enseñanza mediadas por TIC.
- Sostener la producción de recursos didácticos para potenciar el desarrollo de las capacidades fundamentales

Actividades propuestas:

Momento de apertura: búsqueda del tesoro³³

Siguiendo la metodología del modelo TPACK, abordada en la tercera jornada nos preguntamos “¿qué?, ¿para qué? y ¿cómo?”, en el momento de tomar las decisiones tecnológicas. El objetivo de esta caza es el de motivarlos a integrar las TIC y así mejorar las aulas virtuales, diseñar metodologías más dinámicas, motivadoras y significativas para trabajar de la mano con otros colegas y en consonancia con las competencias a desarrollar. Les pedimos que accedan por grupo a los sitios web y a la plataforma de la escuela en búsqueda de recursos TIC para el Nivel Superior en pos de la propuesta de Semipresencialidad. El resultado de la cacería se alojará en un repositorio compartido.

Indicaciones para una caza exitosa:

1. Identifiquen claramente el tema y el área de la caza (esto ayudará posteriormente, sobre todo si la publicamos y la compartimos con otros profesores por Internet).

³³ Actividad inspirada en la propuesta de Jordi Adell (2003) Internet en el aula: la caza del tesoro. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 16. disponible en: <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/537>

2. Eviten “copiar y pegar”, elijan muy bien a su presa incluyendo como máximo diez vínculos.
3. Elijan una herramienta para poder compartir el tesoro.

Segundo momento:

Instancia de reflexión colaborativa.

Para diseñar un [aula virtual](#) de cara a la modalidad semipresencial es de suma importancia saber con qué recursos contamos, si conocemos los alcances o limitaciones de ese recurso o herramienta o si necesitamos de la gestión (del equipo directivos, del administrador del campus, etc) para acceder a ella.

Registren ´para luego socializar:

¿Qué tenemos? ¿Qué utilizamos? ¿Qué necesitamos?

De la lectura del análisis de las aulas virtuales los invitamos a hacer un recorrido por las secciones de cada aula y junto con los asistentes técnicos y gabinetistas responder a los interrogantes planteados.

Agrupamiento por formatos curriculares: asignaturas, talleres y seminarios.

Los invitamos a acceder al [siguiente cuadro](#) en el que se observan distintos escenarios colaborativos que pueden ser propuestos para nuestra futura incorporación a la modalidad semipresencial. Algunos de ellos, son conocidos como **Google Drawings, Google Docs y Padlet** ya las hemos utilizado en algún momento.

Les proponemos tres momentos:

- 1.- Lectura o recorrido del cuadro
- 2.- Explorar sus aulas virtuales o de algún colega para analizar cómo estas estrategias están integradas a la enseñanza. De no encontrar ejemplos en las aulas podemos recurrir a los registros de observaciones de aulas presenciales.

Preguntas orientadoras:

- Los recursos que se utilizan con más frecuencia.
- Las competencias que permiten desarrollar
- Los recursos que se conocen en menor medida.

- Las ventajas y debilidades mencionadas por los profesores respecto de cada recurso.

3.- (Re)construir el aula virtual de la Didáctica General con una propuesta concreta de clase virtual desde un contenido propio o transversal donde se observe algún escenario de tipo colaborativo y demás recursos TIC que consideren necesarios para potenciar la propuesta semipresencial.

Tercer momento: Cierre y apertura

A partir de la frase: *“No será la primera vez que un buen proyecto naufraga por no planificar la disponibilidad y uso de los recursos necesarios” (Feldman, 2010: 44)*

Presentación de los cursos auto asistido: Enseñar y aprender con TIC y El video en el aula, propuestos por el INFOD en el [campus virtual](#) del ISFD con la idea de implicar a los profesores a realizarlos y a los coordinadores del proyecto a acompañarlos.

Anexo 13

Rúbrica para el avance de los portafolios digitales:

Criterios	Logrado	En proceso	Necesita ajustes
Organización y clasificación del material seleccionado.			
Relación del material con los objetivos de la capacitación.			
Selección de lecturas y comentarios pertinentes.			
Reformulación de las propuestas. Incorporación de			

interrogantes individuales y grupales.			
Incorporación y análisis de las respuestas dadas por el grupo y fundamentadas bibliográficamente.			
Originalidad de la propuesta.			
Otros:....			

Anexo 14

Protocolos para la retroalimentación: El objetivo principal de estos protocolos es el de hacer un registro para luego conversar y discutir a modo de interacciones dialogadas formativas.

Protocolo 1: El recorrido: preguntas para que los profesores analicen su propio recorrido de acuerdo a sus puntos de partida, creación o reformulación de aulas virtuales.

- ¿Cuál es la tarea que tengo que realizar?
¿Cuál es su objetivo/s?
¿Qué tengo que lograr y cuándo?
- ¿Cómo lo estoy haciendo?
¿Qué dificultades encuentro?
¿Qué herramientas o recursos tengo?
¿Cómo las estoy usando?
¿Qué recorrido estoy haciendo?

- ¿Cuál es el próximo paso?
 ¿Qué tendría que hacer de manera diferente la próxima vez?
 ¿Dónde o con quién puedo encontrar ayuda?

Protocolo 2: S.E.R

S: Seguir haciendo...

E: Empezar a hacer...

R: Reformular...

Anexo 15

Registro de observación de las aulas virtuales

Mirada en conjunto (parejas pedagógicas o asignaturas por año)
Describir cómo el aula está organizada en términos generales y en cada una de sus secciones en particular
Mirada focalizada
Dentro del conjunto, ¿cuál es el foco de la observación? Los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, comunicación, recursos, etc. Los componentes sobre los que se haga foco serán acordados previamente por el equipo, de acuerdo con el objetivo definido.
Mirada dinámica
¿Se observan cambios en la manera de enseñar? ¿En la manera de evaluar? Recuperamos las evidencias.

Enfoque metodológico	¿Qué decisiones se toman en relación al contenido? ¿Qué decisiones en relación a la tecnología? ¿Y en relación a la disciplina? ¿Hay propuestas individuales y/o grupales? ¿Se considera el contexto? ¿Atiende a la heterogeneidad?
Las estrategias de enseñanza	¿Qué estrategia/s de enseñanza se usa/n? ¿Es coherente esa estrategia con el contenido curricular a enseñar? ¿Qué competencia se prioriza? ¿Cuáles permanecen ausentes? ¿Qué tipo de actividad/es propone el profesor? ¿Cuál es el rol del estudiante? ¿Cuáles son las tareas de aprendizaje que se proponen? ¿Hay articulación, secuenciación, interdisciplina? ¿Son adecuadas a los objetivos, el contenido y a la modalidad? ¿Cómo se chequea la comprensión de los estudiantes? ¿Se

	percibe un avance en la comprensión? ¿Cómo se registra? ¿Hay algún aspecto que haya suscitado dudas o no esté claro? ¿Qué nivel de reflexión tienen los estudiantes respecto de su propio aprendizaje?
Recursos TIC	¿Hay variedad de recursos? ¿Son coherentes con los objetivos y contenidos? ¿Son apropiados en términos de factibilidad? ¿Pueden ser reemplazados, mejorados? ¿Son acordes a las competencias que se quieren desarrollar?
Comunicación	¿Son claras las consignas? ¿Las respuestas? ¿Cómo es la comunicación en general y en particular? ¿Qué secciones la atienden y cómo es el intercambio?
Evaluación	¿Qué instrumento/s se proponen? ¿Cuál es el enfoque y qué coherencia hay con los instrumentos? ¿Cómo se comunica? ¿Hay propuestas de co y hetero evaluación? ¿Cómo se acreditan los contenidos?
Otros aspectos a observar	

Anexo 16

Matriz para el registro del protocolo de retroalimentación “El recorrido”.

Responsable: Coordinadora de curso.

Participantes: Profesores de las asignaturas.

Total de participantes: 6

Interrogantes	Participación M (mucha) Me (mediana) P (poca) SR (sin respuesta)	Recurrencias y respuestas Interesantes de registrar
¿Cuál es la tarea que tengo que realizar? ¿Cuál es su objetivo/s? ¿Qué tengo que lograr y cuándo?	M Me P	“Ahora que tenemos definidos los contenidos, que están articulados es más fácil” “Hay que buscar más recursos” “Me resulta cómodo trabajar con otro pero cada uno debe tener su aula”
¿Cómo lo estoy haciendo?	Me	“Lo estamos haciendo bien” (plural) “Tenemos que registrar más en el

<p>¿Qué dificultades encuentro?</p> <p>¿Qué herramientas o recursos tengo?</p> <p>¿Cómo las estoy usando?</p> <p>¿Qué recorrido estoy haciendo?</p>	<p>P</p> <p>P</p>	<p>portafolio digital, no es fácil recordar el proceso sin el sostén de los registros”</p> <p>“Antes hacíamos más trabajos grupales”/</p> <p>“Antes hacíamos más trabajos individuales”</p> <p>“Por ahora con los recursos disponibles en el aula es suficiente”</p>
<p>¿Cuál es el próximo paso?</p> <p>¿Qué tendría que hacer de manera diferente la próxima vez?</p> <p>¿Dónde o con quién puedo encontrar ayuda?</p>	<p>M</p> <p>P</p> <p>M</p>	<p>“Necesitamos un lugar del aula más privado para hacer nuestras propias anotaciones”</p> <p>“El calendario es una sección que debemos incorporar, pero por otro lado son muchas si lo miramos del lado del estudiante”</p> <p>“La coordinadora tiene que acceder a los registros de cada aula”</p> <p>“La secretaria de la escuela debe buscar una herramienta para que las calificaciones que registramos queden asentadas en las libretas de los estudiantes directamente”.</p> <p>“Buscar recursos y categorizarlos, porque encontramos algunos para otras áreas y no los compartimos”</p>