

Fecha de presentación:

**FORMULARIO PARA LA PRESENTACION DE PROYECTOS DE  
INVESTIGACION**

**Unidad académica de origen del proyecto:**

**1.)**

**Área de conocimiento<sup>1</sup>:** Ciencias Sociales y Humanas

**Área temática<sup>2</sup>:** Educación

**Campo de aplicación o de investigación interdisciplinario<sup>3</sup>:** Tecnología Educativa

**Línea de investigación<sup>4</sup>:** Escenarios actuales de enseñanza

**Sublínea de investigación (si aplica):**

**2.) Título del Proyecto:** La recreación del oficio docente en los escenarios

---

<sup>1</sup> Rama o campo de estudio de una ciencia sobre la cual se realizan la docencia y la investigación. Específicamente en UCES hay una variedad de disciplinas que convergen con evolución de los distintos proyectos de investigación, generados desde el cruce de saberes de las unidades académicas y los institutos de UCES y son: Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Humanas y, Ciencias Económicas, negocios y management.

<sup>2</sup> relación del abordaje mono o interdisciplinario

<sup>3</sup> La definición de problemas concretos y del trabajo colaborativo se enmarcan en diferentes campos de aplicación específicos.

<sup>4</sup> Estos campos de investigación a su vez incluyen líneas y sublíneas de investigación correspondientes a un tema o problemática específica de investigación. Sobre las líneas o sublíneas de investigación se inscriben proyectos de investigación individuales o colectivos. Su fin primordial es el de señalar y delimitar el tema o problemática de interés de un investigador; un centro o un grupo de investigación.

actuales de enseñanza

### 3.) Entidades Participantes<sup>5</sup>

<b>Entidad:</b> <sup>6</sup> <b>Tipo de vinculación:</b> <b>Descripción de la vinculación:</b>
--

### 4.) Responsables:

#### 4.1.) Director del Proyecto:

<b>Apellido y Nombre</b> <sup>7</sup> : Pereira de Lucena, María Julia
--

<b>Lugar Principal de Trabajo</b> <sup>8</sup> : Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
---

<b>Funciones</b> <sup>9</sup> : Coordinar el desarrollo del cronograma previsto en el presente proyecto.
--

Implementar acciones para lograr el diseño teórico y metodológico de la investigación.
--

Verificar que la recolección de información en el trabajo de campo se desarrolle de acuerdo a la metodología establecida.
---

<b>Dedicación</b> <sup>10</sup> 3 horas de dedicación a la semana
---

#### 4.2.) Co-director del Proyecto:

---

<sup>5</sup> Se refiere además de UCES:

<sup>6</sup> Nombre si es una entidad científica o Razón Social si se refiere a una empresa.

<sup>7</sup> Anexar CV actualizado

<sup>8</sup> En función de las horas semanales dedicadas.

<sup>9</sup> Se refiere a las funciones que desarrollará para monitorear, dirigir y evaluar la marcha del Programa.

<sup>10</sup> Expresado en Horas Semanales dedicadas a la labor de gestionar el Programa.

**Apellido y Nombre**<sup>11</sup>: Mantegazza, Susana

**Lugar Principal de Trabajo**<sup>12</sup>: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

**Funciones**<sup>13</sup>: Desarrollar el cronograma previsto en el presente proyecto. Colaborar en el diseño teórico y metodológico de la investigación. Recolectar información en el trabajo de campo de acuerdo a la metodología establecida.

**Dedicación**<sup>14</sup> 3 horas de dedicación a la semana

## **5.) Antecedentes del Equipo de Investigación**

Esp. María Julia Pereira de Lucena

Magíster en Tecnología Educativa. Universidad de Buenos Aires. Tesis en curso.

Especialista en Tecnología Educativa. Universidad de Buenos Aires.

Especialista en entornos virtuales de aprendizaje. Organización de Estados Iberoamericanos.

Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

Profesora en Educación Inicial. Escuela Normal Superior Nro. 4.

Directora, Departamento de UCES Virtual (educación a distancia). Directora del Sistema Institucional de Educación a Distancia. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Par revisor de artículos para la Revista Internacional de Educación y Aprendizaje. Common Ground Publishing (Illinois, Estados Unidos).

Miembro del Comité científico permanente de la Comunidad Internacional de Educación y Aprendizaje que tiene a cargo cuatro publicaciones periódicas: Revista Internacional de aprendizaje en la educación superior; Revista

---

<sup>11</sup> Anexar CV actualizado

<sup>12</sup> En función de las horas semanales dedicadas.

<sup>13</sup> Se refiere a las funciones que desarrollará para monitorear, dirigir y evaluar la marcha del Programa.

<sup>14</sup> Expresado en Horas Semanales dedicadas a la laboral de gestionar el Programa.

Internacional de Tecnologías en la educación; Revista Internacional de aprendizaje de la Ciencia, Matemáticas y Tecnología; Revista Internacional de Educación y Aprendizaje (Illinois, Estados Unidos).

Integrante del Consejo editorial. Revista Internacional de Tecnologías en la Educación (Madrid, España)

<http://journals.epistemopolis.org/index.php/tecnologiasedu>

Investigadora senior. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Jornadas Virtuales USATIC: aprendizaje con TIC, organizadas por la Universidad de Zaragoza, España. Trabajo: "Portfolios educativos: estrategia de enseñanza y de evaluación".

[http://prezi.com/qbdr1p42ldan/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/qbdr1p42ldan/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share)

Congreso en Docencia Universitaria, organizado por la Universidad de Buenos Aires. Trabajo: "Un posible modelo pedagógico de calidad en las propuesta de educación a distancia universitaria". <http://www.cdu.rec.uba.ar/content/un-posible-modelo-pedag%C3%B3gico-de-calidad-en-las-propuestas-de-educaci%C3%B3n-distancia>

Conferencia Mind the Gap. La brecha digital entre padres e hijos, organizada por la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Trabajo: "Saltando la brecha".

[http://prezi.com/ck0dqgabhtih/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/ck0dqgabhtih/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share) <https://www.youtube.com/watch?v=kzZtHVYICzc>

XVII Jornadas de Investigación y VI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, organizados por la Universidad de Buenos Aires. Trabajo: "Representaciones de trabajo, estudio y futuro en alumnos universitarios".

VI Jornadas Internacionales de Representaciones Sociales, organizadas por la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad de Buenos Aires. Trabajo

“Representaciones sociales en estudiantes universitarios”.

Publicación en revista: Portfolios educativos: una posible metodología de evaluación en la educación a distancia universitaria. Universidad Politécnica de Valencia.

Publicación en revista: La universidad virtual potenciada por la Web 2.0. Salamanca, España <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-58-1-la-universidad-virtual-potenciada-por-la-web-2-0/>

Publicación en revista: El uso de las herramientas tecnológicas en la universidad. Revista Diálogos Pedagógicos (Universidad Católica de Córdoba). [http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/Educacion/Revista\\_Dialogos\\_Pedagogicos/Ediciones/indice-y-resumenes-DP-20.pdf](http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/Educacion/Revista_Dialogos_Pedagogicos/Ediciones/indice-y-resumenes-DP-20.pdf)

Evaluación de ponencias para el Congreso Internacional de Información INFO` 2016 (Cuba)

Organizadora del Curso de Google AdWords, convenio marco Google Academy @UCES

Organizadora de TEDxUCES (tres ediciones). Primer ciclo de charlas TEDx organizados en una universidad privada argentina. <http://tedx.uces.edu.ar/organizadores/>

Organizadora de la videoconferencia “U- learning. Aprender en todo momento y lugar”, dictada por el Dr. Nicholas Burbules, Universidad de Illinois.

Esp. Susana Mantegazza

Magíster en Política Educativa. UNTREF. Tesis en curso.

Especialista en Orientación Vocacional y Educativa. Universidad Nacional de tres de Febrero.

Especialización en Docencia y TIC. Instituto Nacional de Formación Docente. En

curso.

Licenciada en Psicopedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades.  
Universidad de Morón.

Licenciada en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA.

Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Psicopedagoga. Orientación Vocacional, Ocupacional y Educativa. Consultorio  
Privado: niños/as, jóvenes y adultos.

Psicopedagoga. Equipo Educación y Psicopedagogía, Secretaría de Extensión y  
Bienestar Estudiantil. Facultad Filosofía y Letras. UBA.

Coordinadora pedagógica. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Miembro del Equipo Orientador: "Programa de Orientación". Secretaría de  
Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras.  
Universidad de Buenos Aires.

Psicopedagoga. Servicio de Salud Mental. Hospital Durand.

Profesora Ayudante de primera – Cátedra Teoría y Técnica de la Asistencia  
Psicopedagógica- FFyL- UBA.

Tutora- Ministerio de Educación y Deportes- INF/D/OEI- Educación a Distancia-  
"Didáctica General"- Trayecto de Fortalecimiento Pedagógico.

Profesor Tutor Titular. Asignatura Diagnóstico Psicopedagógico I. Universidad  
de Cuenca del Plata.

Adscripta a Cátedra: "Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico".  
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA).

Docente de la Diplomatura en Didáctica y Pedagogía Universitaria, Modalidad a  
Distancia. IUCS Fundación Héctor A. Barceló.

Capítulo de libro: Conceptualizaciones acerca del jugar en el diagnóstico  
psicopedagógico. Autoras: Levit, V.; Mantegazza, S.; Mas, M.; Muscolino, M.;

Pereyra, B.; Serra, C. Libro: El juego en las prácticas psicopedagógicas, Coordinado por Norma Filidoro. Editorial Entreideas.

Co-autora: Introducción. Libro: "Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas". Norma Filidoro, Silvia Dubrovsky, Verónica Rusler, Carla Lanza, Susana Mantegazza, Bárbara Pereyra, Corina Serra (Compiladoras). 2017 Facultad de filosofías y Letras. UBA/ FILO: UBA

Artículo de Revista: Trayectorias estudiantiles Reflexiones y desafíos desde el campo de la orientación. Autoras: Equipo Programa de Orientación SEUBE - FILO Mariana Pereyra, Susana Mantegazza, Julieta De Gori, Verónica Rusler y Ariela Daiksel. Revista Redes de Extensión. Redes de Extensión| ISSN 2451-7348. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo:UBA.

Título del artículo: Procesos de orientación en la Universidad: instrumentos y estrategias de acompañamiento e inclusión educativa. VI Jornada de Difusión de Actividades de Extensión en la FAUBA "La Extensión y la Investigación. Procesos que se retro-alimentan. Autores: Daiksel A., De Gori, J. Mantegazza S., Pereyra M. y Rusler V.

Título del capítulo: Aspectos orientadores en una Maestría a Distancia. (Capítulo del libro: Sociedad, procesos educativos, instituciones y actores. EDUUntreF). Autor/es: Batlle, S; Kligman, C; Mantegazza, S y Scabone V. ISBN 2314-1697

Título del artículo: Orientación en Posgrados Virtuales. Nombre de Revista: Actas IV Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. Cultura y Subjetividad: La Psicología Interpelada. Septiembre 2015. Autor/es: Batlle, S, Sarmiento, G, Alberto, C, Mantegazza, S y Kligman, C  
ISSN 978-950-554-9444-3

Título del artículo: Comparación de estudios de Posgrados en Humanidades. Un

lugar posible para la Orientación. Autor/es: Mantegazza, S, Kligman, C y Batlle, S. Nombre de Revista: Actas V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación: Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.

Título del artículo: La organización del tiempo y la inserción laboral en estudiantes de maestría: una visión de género. Autoras: Batlle,S.; Kligman,C.M., Mantegazza,S., Sarmiento, G., Scabone , V., Ureña, J. Revista Aprendizaje Hoy. Revista de actualidad psicopedagógica. Año XXXIV- N°89

Título del artículo: Experiencias académicas en estudiantes de posgrado de carreras presenciales y virtuales. Autoras: Batlle, S; Kligman, C.M.; Mantegazza, S.; Sarmiento, G; Scabone, V.; Ureña, J. Actas V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornada de Investigación y Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. UBA ISSN: 16676750

Título del artículo: La motivación de la elección de un postgrado, la modalidad de organización del tiempo y la representación sobre la educación presencial y virtual en estudiantes de posgrado en Argentina. Autoras: Batlle, S; Kligman, C.M.; Mantegazza, S.; Sarmiento, G; Scabone, V.; Ureña, J. Actas del Congreso Internacional de Orientación.

Organizadora de las III y II Jornadas de Educación y Psicopedagogía. FFyL-UBA-

Organizadora de las I Jornada Educación y Psicopedagogía – FFyL-UBA. Coordinadora de mesa: Prácticas Educativas y psicopedagógicas: Pensar la escuela. El nivel medio y superior. Expositoras: Dra. Flavia Terigi, Mg. Patricia Maddonni, Lic. Mariana Pereyra

Organizadora de CIDAC. Conferencia Indicadores de Riesgo psíquico en la



primera infancia: Dr. Alfredo Jerusalinsky. Primera parte. Agosto 2015. FFyL-UBA.

Organizadora de CIDAC. Conferencia Indicadores de Riesgo psíquico en la primera infancia: Dr. Alfredo Jerusalinsky. Segunda parte. noviembre 2015-FFyL-UBA. Miembro del equipo organizador del Evento.

Investigadora. UNTreF- "Orientación Vocacional Educativa Inclusiva: Estado de situación de los conocimientos y prácticas respecto de sujetos con discapacidad intelectual en la República Argentina. Aportes en tiempos de inclusión". Programación Científica UNTREF. Coordinación: Dra. Cecilia Kligman

Investigadora UNTreF- "Estudios de postgrado virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados en Argentina y México". Programación Científica UNTREF. Dirección y co-dirección: Dra. Silvia M. Batlle y Dra. Cecilia Kligman

Investigadora UNTreF- "Estudios de Postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados/as". Programación Científica UNTREF. Dirección y co-dirección: Dra. Silvia M. Batlle y Dra. Cecilia Kligman

## **6.) Problema y Justificación**

La sociedad actual está signada por nuevas ecologías cognitivas (Piscitelli, 2011). El presente proyecto de investigación se propone analizar y comprender al oficio de enseñar en el marco de estas nuevas ecologías que configuran escenarios educativos a partir del reconocimiento de prácticas docentes hibridadas por modalidades virtuales y presenciales.

Reconocemos formas en que las tecnologías de la comunicación y la

información se incluyen en las prácticas de la enseñanza en la actualidad por parte de los docentes independientemente del marco o modalidad (presencial - virtual o a distancia) que se trata. Al respecto, Maggio (2012) reconoce inclusiones efectivas e inclusiones genuinas. Las primeras son aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar dichas prácticas. Así, la puesta a disposición de tecnología se decide por razones ajenas a la enseñanza, de las políticas o de la institución, y los docentes son empujados a usarla bajo mecanismos de estimulación positiva o bien de presión. En cambio, las inclusiones genuinas son aquellas situaciones en las que los docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de la enseñanza a partir de reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los modos en que el conocimiento se produce, difunde y transforma y, entonces, consideran necesario dar cuenta de estos atravesamientos y emularlos en las prácticas de la enseñanza.

Según Maggio (2012), los docentes que llevan adelante propuestas de inclusión genuina de tecnología en las aulas lo hacen cuando cuentan con las oportunidades que ofrece el acceso masivo a dispositivos a partir de las políticas pero también en condiciones de infraestructura tecnológica muy escasa. Esto sucede porque la decisión va más allá de la infraestructura y los dispositivos y refiere a su propia conciencia sobre el valor del conocimiento en la contemporaneidad para la formación de ciudadanía. Estos docentes han entendido que formarse para participar en las complejas tramas de construcción del conocimiento, a través de las diversas formas de la

inteligencia colectiva, es clave tanto para la integración plena de los estudiantes en los sucesivos niveles del sistema educativo como para su inserción laboral futura.

En este marco, se reconoce que actualmente el oficio de enseñar se encuentra impactado por las nuevas tecnologías; asimismo, nos encontramos ante situaciones de hibridación, de convergencia de escenarios y fusión de modalidades.

En la presente investigación nos proponemos indagar acerca de la construcción de esas prácticas de enseñanza y su vínculo con la recreación del rol docente en la contemporaneidad. Nos interesa especialmente comprender este proceso de construcción del oficio de enseñar en los escenarios actuales.

En la presente investigación, nos proponemos comprender al oficio de enseñar en los escenarios actuales, y las maneras en las que los docentes reconstruyen su propio oficio a partir del reconocimiento que realizan acerca de la especificidad de las modalidades presencial y virtual.

Es habitual escuchar en los docentes frases como: “me sirvió revisar el programa de la materia para la cursada virtual. Voy a aprovechar estos cambios para la materia presencial”; “esta actividad no la había pensado antes y funcionó bien para la materia virtual. Quisiera ver cómo hacer para retomar esta idea para la cursada presencial”. Consideramos importante lugar reconocer las huellas de las tecnologías en la contemporaneidad y dar cuenta de los nuevos escenarios tecnológicos y las investigaciones que estudian cómo

esto impacta en al enseñanza.

En relación a las huellas de las tecnologías en la contemporaneidad, actualmente resulta innegable el impacto que las mismas dejan en diversos ámbitos, incluyendo el educativo. De Pablos Pons (2009) afirma que la sociedad actúa como propulsor decisivo de la innovación, la difusión y la generalización de la tecnología, y esto se produce en contextos concretos. Dicho autor retoma a Castells, quien sostiene que “el cambio tecnológico tan sólo puede ser comprendido en el contexto de la estructura social dentro de la cual ocurre” (De Pablos Pons, 2009: 36).

Además, los nuevos escenarios tecnológicos remiten a situaciones de hibridación, convergencia de escenarios y fusión de modalidades. Podemos ver que ya no podemos pensar en términos de opuestos complementarios a la presencialidad y la virtualidad, sino que existen conjunciones, tensiones y fusiones entre ambos términos, que debemos considerar en los extremos de un continuum tal como reflexionaremos en el apartado vinculado a los antecedentes de investigación.

Así, podemos encontrar investigaciones que estudian cómo impactan estos nuevos escenarios tecnológicos en la enseñanza. García Canclini (2003) afirma que la hibridación es un proceso sociocultural complejo en el que las estructuras o prácticas se combinan para generar nuevas. En el caso de la educación a distancia, históricamente siempre se combinó con momentos presenciales y actualmente, siguiendo a Lion, Mansur y Lombardo (2015) buscamos una mirada disruptiva con las diferentes formas vigentes de

conceptualizar y concebir dicha opción educativa (virtual, bimodal, etc.). Al respecto, Maggio (2013) afirma que la supuesta hibridación en realidad consiste en la sobre generalización de las plataformas virtuales de aprendizaje (soluciones estandarizadas que habilitan usos que contrastan con los que realizan los sujetos culturales atravesados por las tecnologías cuando se desconectan del campus), lo que implica el achatamiento de propuestas que producen la pérdida de identidad de la modalidad a distancia.

Consideramos que un aspecto completamente clave dentro de cualquier acto educativo se encuentra constituido por el docente y específicamente su oficio; por ello, consideramos importante retomar lo expuesto por Litwin (2016), quien afirmó que el saber del oficio docente es pura práctica y, para su análisis, es fundamental tener en cuenta el contexto y tomar varias dimensiones y/o disciplinas (por ejemplo: Psicología Educacional, Sociología, Pedagogía, Didáctica, etc.). Dichas prácticas de enseñanza consisten en realizar la selección de contenidos, secuenciarlos, usar tecnologías, evaluar e investigar.

La autora sostiene que el oficio docente está sustentado por los principios pedagógicos que mencionó Jackson (2012) y se refieren a ser justos en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo.

Por otra parte, Alliaud (2015) afirma que dicho oficio debe ser concebido como un "trabajo sobre otros" (Dubet, 2006, retomado en Alliaud, 2015) que se encuentra destinado a la formación y transformación de las personas a través

de intervenciones que implican un aprendizaje por exploración y experimentación. La autora también afirma que aprender este oficio implica la posibilidad de seguir aprendiendo en situación. Para ello, Alliaud (2015) retoma la distinción que estableció Elías (1994) entre conocimiento (que implican un conjunto de significados) y saber (que remite a probar). En este sentido, quien sabe enseñar es aquel que ha probado diversas formas de dar a conocer el mundo a otros. En cambio, quien conoce es aquel que posee un repertorio de conocimientos formalizados pero no sabe qué hacer, es decir, cómo enseñar.

De lo que se trata entonces es de formar docentes que sepan enseñar y no solamente conozcan sobre la enseñanza. Saber es algo que "nos" pasa, no por acumulación de conocimientos sino por la transformación que se produce en nosotros. Es lo que "nos" pasa como producto de lo vivido, de lo vivido hecho experiencia. Si el conocimiento no llega a constituir una experiencia, habrá conocimiento almacenado pero no saber. En este sentido podemos decir que muchas veces los docentes conocen de qué se trata pero no saben. (Alliaud, 2015:335 - 336)

Así, la autora afirma que el oficio se trata no solo de aplicar una técnica o de poder solucionar problemas, sino que también implica "descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace, y fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción". (Alliaud, 2015: 333).

Coincidimos con Alliaud (2015), quien sostiene que, en los escenarios actuales de enseñanza, resulta complejo desarrollar el oficio docente debido a los

cambios sociales y culturales, al impacto de los avances tecnológicos en las instituciones y en los vínculos que se generan en su interior. Dicha autora afirma que este oficio ha mutado en la actualidad ya que las condiciones de enseñanza no están dadas o aseguradas sino que los profesores deben generarlas en un contexto institucional que mantiene de manera intacta (en muchos casos) sus rasgos originarios, tales como una división del conocimiento en asignaturas, sistemas de promoción y evaluación, etc. En este marco, resulta fundamental revisar qué está sucediendo con la reconstrucción del rol docente en los escenarios actuales.

Para finalizar el presente apartado, quisiéramos retomar con fuerza las palabras de Litwin (2016), quien sostiene que “la recuperación de la calidad en materia educativa debe poner el acento en reconsiderar el valor de la profesionalidad en la formación y en el ejercicio de la docencia” (Litwin, 2016: 17). Este será uno de los aspectos centrales de la presente investigación: el oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza.

Como hemos mencionado, en la presente investigación nos proponemos comprender al oficio de enseñar en los escenarios actuales, y las maneras en las que los docentes reconstruyen su propio oficio a partir del reconocimiento que realizar acerca de la especificidad de las modalidades presencial y virtual. Entendemos que actualmente el oficio de enseñar se encuentra impactado por las nuevas tecnologías, y que se trata de situaciones de hibridación, de convergencia de escenarios y fusión de modalidades. Nos proponemos, por tanto, indagar acerca de la construcción de esas prácticas de enseñanza y su vínculo con la recreación del rol docente en la contemporaneidad. Nos interesa

entonces conocer cómo es este proceso de construcción del oficio de enseñar, en qué consiste, qué tensiones se producen en este camino. Para esto, intentaremos desplegar cuatro dimensiones para el análisis:

Los procesos de planificación recreados a partir del reconocimiento de los escenarios de intermitencia on line -off line (Bauman, 2014).

El diálogo didáctico reconcebido: interacción e interactividad, formalidad-informalidad, contextos didácticos y marcos institucionales.

Los modos de representación de los contenidos. Multialfabetismos.

Las prácticas de evaluación.

La primera dimensión se refiere a cómo se realiza y se recrea la anticipación/ planificación didáctica de las propuestas de enseñanza en escenarios actuales, teniendo en cuenta que vivimos simultáneamente en dos mundos paralelos y diferentes: online y offline (Bauman, 2014). Asimismo, también nos proponemos investigar qué sucede con los emergentes propios de cada cohorte y cuáles son las tensiones que existen entre la anticipación y dichos emergentes.

En relación al diálogo didáctico, nos interesa focalizarnos en las características propias del mismo en los escenarios actuales de enseñanza. Siguiendo a Burbules (1993), nos proponemos indagar en qué momentos nos encontramos ante situaciones de diálogo genuino en la enseñanza; es decir, relaciones comunicativas pedagógicas que se estén sustentadas por la inteligencia cognitiva y también por sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los involucrados, teniendo en cuenta que nos



encontramos ante una sociedad y un sistema educativo antidialógicos (Burbules, 1993: 206). De hecho, Bauman (2014) sostiene que “estamos olvidando lentamente, o nunca lo hemos aprendido, el arte del diálogo”.

La tercera dimensión se vincula con las formas en que se representan los contenidos en los escenarios actuales de enseñanza. Siguiendo a Eisner (1998), nos preguntamos cómo son los dispositivos que los profesores utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas, reconociendo que “toda forma de representación niega ciertos aspectos del mundo” (Eisner, 1998: 67). Asimismo, nos preguntamos por el proceso de curación (filtro y selección según Cobo, 2016) al que se somete a los contenidos en los escenarios actuales de enseñanza. También, siguiendo a dicho autor, nos preguntamos por el tipo de conexión entre conocimientos, fuentes y visiones.

En relación a la última dimensión, es importante destacar que la evaluación debe ser entendida en su carácter multirreferencial, opuesta al control (que es monorreferencial, Litwin, 2016). Nos preguntamos si esto ocurre en los contextos actuales de enseñanza.

Además, es importante destacar junto a Litwin (2016) que los riesgos en las prácticas también se generan cuando, a partir de la evaluación, se estructura la enseñanza ya que, a la hora de seleccionar los contenidos, se orientan por la evaluación y demás demuestran este hecho al reiterar a sus alumnos que el tema resulta importante y será evaluado. Al respecto, nos preguntamos qué ocurre en los escenarios actuales de enseñanza en relación a este punto.

En relación a los problemas a investigar, podemos detallar los siguientes:

¿De qué manera se expresa / recrea el oficio de enseñar en los escenarios actuales tanto virtuales como presenciales? ¿Existen especificidades según la modalidad? ¿Qué rupturas y continuidades se pueden vislumbrar en el rol docente en los escenarios actuales?

¿Cómo los procesos de planificación didáctica se ven interpelados por las marcas de las modalidades educativas? En este sentido, cómo son concebidas las relaciones entre anticipación y emergentes según la modalidad?

- ¿Qué estrategias se despliegan/ construyen para generar el diálogo didáctico?
- ¿Cómo son los modos de representación de los contenidos en los escenarios actuales de enseñanza?
- ¿Cómo se evalúa en los escenarios actuales tanto virtuales como presenciales? ¿Cómo se pone en juego el control a la hora de evaluar en ambas modalidades?

## **7.) Marco conceptual**

Jackson (2012) identifica tres enfoques que se han adoptado para determinar qué es la enseñanza que presentan graves deficiencias y resultan útiles para identificar las razones de por qué no se puede arribar una definición perdurable sobre la enseñanza. Estos tres enfoques de la definición de la enseñanza se denominan genérico, epistémico y consensual.

El primero (enfoque genérico) diferencia entre la teoría (una definición de la

enseñanza) y la práctica de la enseñanza. El autor plantea que este enfoque no genera aportes significativos ya que no se sabe qué se haría con la definición si la tuviéramos, ni qué preguntas esenciales ayudaría a responder.

El segundo enfoque (epistémico) vincula la actividad de la enseñanza con el concepto del conocimiento propuesto por la mayoría de los epistemólogos modernos; según ellos, “el conocimiento consiste en ‘convicciones respaldadas por pruebas’” (Jackson, 2012: 124). El autor establece que una de las dificultades del enfoque epistémico es que no toma en cuenta ciertas metas educativas que solo guardan una relación directa con la transmisión de conocimientos.

El tercer enfoque de la definición de enseñanza (consensual), es el que resulta más adaptable y se ciñe más flexiblemente a los planteos epistémicos. Admite que existen muchas maneras de enseñar, pero busca distinguir entre las convencionales y las no convencionales. Sin embargo, llega un punto en que los enfoques no convencionales podrían no interpretarse como actividades de enseñanza.

A modo de conclusión en relación a estos tres enfoques, el autor afirma que

“...Es razonable considerar que el principal objeto de la enseñanza es la transmisión de conocimientos, como plantea el enfoque epistémico. Y también reconforta pensar que la enseñanza es una especie de actividad emancipadora, que da sustento a una sociedad democrática o bien allana el camino a su surgimiento, como requiere el enfoque consensual. En última instancia, sin

embargo, ambos puntos de vista resultan ser más restrictivos que edificantes. Debemos preguntarnos: ¿por qué hay que concebir la enseñanza únicamente en función de su aporte a la transmisión de conocimientos? ¿Y por qué habría que confinarla al tipo de enseñanza que caracteriza a las sociedades democráticas (si hay algún tipo que las caracterice?)”

(Jackson, 2012: 128 - 129).

El autor plantea un cuarto enfoque para definir la enseñanza: el evolutivo. Para plantear el término, retoma a Stephen Toulmin, quien afirmó que: “Una forma apropiadamente evolutiva de tratar la experiencia nos obliga a reconocer que de ningún hecho o proceso puede darse una descripción única e inequívoca: describimos cualquier hecho con términos diferentes, y lo vemos como un elemento de una red diferente de relaciones, según el punto de vista desde el cual - y los propósitos por los cuales - lo consideramos” (Jackson, 2012: 129). Por lo tanto, Jackson retoma su afirmación anterior y confirma que no existe ni puede existir una definición inequívoca de la enseñanza, válida en todo tiempo y lugar; por lo tanto, no podemos juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto en el que esta tiene lugar. Solo hay interpretaciones de hechos y argumentos que pueden esgrimirse a favor de ciertas prácticas de enseñanza.

Jackson (2012) distingue también dos maneras distintas de reflexionar sobre la educación y de llevar a la práctica esa reflexión que intentan legitimar su propia visión de cómo debe llevarse a cabo la enseñanza. Implican además dos tradiciones dentro del dominio del pensamiento y la práctica de la educación, dos formas de vida distintas (siguiendo a Wittgenstein) “un modo

relativamente coherente y unificado de pensar, sentir y actuar dentro de un dominio concreto, en este caso el de la educación” (Jackson, 2012: 155 - 156). En la realidad, estos modos no se encuentran de manera “pura” sino que una de las dos tradiciones suele predominar en diversas situaciones de enseñanza.

La primera es la tradición mimética, que se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra y se basa en un proceso esencialmente imitativo y reproducible. Dichos conocimientos deben ser identificables antes de ser transmitidos que han pertenecido a alguien previamente. En este caso, el docente es considerado como doblemente experto, ya que posee pericia sustantiva (tiene un conjunto determinable de conocimientos y/o destrezas) y pericia metodológica (idoneidad práctica para transmitir su conocimiento a sus alumnos).

La segunda tradición es la transformadora, que considera que la buena enseñanza es capaz de lograr algún tipo de transformación en el alumno. En la tradición transformadora, la relación global entre el docente y los alumnos suele ser “enojosamente ambigua” (Jackson, 2012: 167).

En relación al oficio docente, resulta importante centrarnos específicamente en la enseñanza. Jackson (2012) construyó el concepto de enseñanza real y afirmó lo siguiente

“... tengo tres convicciones. La primera es que no hay, ni podrá haber nunca, una definición de la enseñanza basada en el comportamiento. Es sencillamente imposible observar las acciones de una persona y estar seguros de que se

produce algo llamado enseñanza. La segunda, estrechamente relacionada con la primera, es que nuestro intento de decir si una persona está o no enseñando es siempre un acto de interpretación. (...) La tercera convicción, consecuencia inmediata de las dos primeras, es que jamás llegaremos a tener una definición perdurable de lo que significa enseñar”.

(Jackson, 2012: 108).

Podemos afirmar, retomando a Jackson (2012) que la expresión del oficio docente implica dos tipos de conocimiento: el metodológico, y el relacionado con los contenidos didácticos. Sobre el primero, se trata de lo que el autor denomina “el sentido escolar” y se encuentra vinculado a la experiencia con distintos docentes, tanto a través de ejemplos como de contraejemplos, lo que llamaremos más adelante biografía escolar y según Jackson se encuentra articulado junto al sentido común. Este último se expresa a través de tres principios: presunción de existencia de un público (suposición de que la enseñanza está dirigida a alguien); presunción de ignorancia (supuesto de que los alumnos precisan lo que se enseña); y presunción de identidad compartida (se asume que el profesor y los estudiantes tienen una herencia cultural en común).

Teniendo en cuenta estos tres principios, podemos afirmar también junto a Coll y Monereo (2011) que en el mediano plazo el profesorado abandonará de manera progresiva el rol de transmisor de la información y lo sustituirá por un nuevo rol: selector y gestor de los recursos disponibles, tutor y consultor en la resolución de dudas, orientador y guía en la realización de proyectos y mediador en los debates y discusiones.

Asimismo, consideramos junto a Andreoli (2013) la importancia de pensar estas propuestas desde la metáfora del panal cognitivo (Lion, 2012, retomado en Andreoli 2013), "desde la porosidad de sus paredes y la interrelación de sus habitantes para la construcción de conocimiento en red" y

"... pensar en las posibilidades de integrar aplicaciones innovadoras que faciliten priorizar el rol del alumno en el proceso de aprendizaje en entornos virtuales expandiendo su capacidad para acceder, crear y publicar contenido asumiendo una responsabilidad compartida y estableciendo relaciones entre producciones propias, e interpelando al conocimiento de manera colaborativa". (Lion, 2012, retomado en Andreoli, 2013).

Maggio (en Litwin, 2003) destaca la importancia de repensar el oficio de enseñar en la educación a distancia, ya que anteriormente se consideraba que el profesor como una guía, orientador u apoyo al aprendizaje de los alumnos; sin embargo, debemos tener en cuenta que la función principal de un docente consiste en enseñar (por ejemplo, generar propuestas de actividades para la reflexión, apoyar su resolución, sugerir fuentes de información alternativas, ofrecer explicaciones, favorecer los procesos comprensivos). También en este sentido nos preguntamos qué está sucediendo actualmente en el campo de la educación a distancia y la reconstrucción de las prácticas docentes.

Además, Caldeiro y otros (en Schwartzman, Tarasow y Trech, 2015) afirma que actualmente la mayoría de los docentes que se desempeñan en propuestas de educación a distancia son profesionales con experiencia docente en ámbitos

presenciales que suelen aprender a ejercer la docencia en un entorno virtual desde la misma práctica (a partir del momento en que son convocados para desempeñarse en una propuesta educativa en línea). Nos preguntamos entonces qué sucede con el vínculo entre la experiencia docente en la modalidad presencial (pasada, presente y futura) y su desempeño como profesores en educación a distancia.

En este punto, conviene retomar a Mercer y González Estepa, citados en Litwin (2003), quienes afirmaron que:

“...La tarea que enfrenta un equipo de educadores en la modalidad a distancia con vistas a ofrecer un curso a un grupo de estudiantes resulta, en muchos sentidos, muy similar a la de los educadores de la modalidad presencial. Ambos equipos docentes prepararán un curso que desarrolle temas relevantes de una disciplina determinada, implementarán propuestas pedagógicas acordes con las necesidades de los estudiantes y diseñarán propuestas de evaluación del desempeño de aquellos. Sin embargo, los educadores de un programa de educación a distancia también deberán considerar otras cuestiones. En primer lugar, rara vez tendrán oportunidad de encontrarse ‘presencialmente’ con sus alumnos. (...) En segundo lugar, es poco probable que la mayoría de los alumnos se encuentren entre sí”.

(Mercer y González Estepa en Litwin, 2003: 31 - 32).

Cobo (2016) propone una triangulación de vectores para diseñar experiencias educativas formales: contenido - contenedor - contexto y afirma que existe una tensión entre los mismos ya que por ejemplo no siempre se pueden



desligar los contenidos y/o los contenedores de los contextos en que son utilizados; además, en ocasiones ciertos contextos determinan la pertinencia de un determinado tipo de contenido o contenedor.

El autor afirma que resulta deseable avanzar en la integración de estos tres elementos a la hora de diseñar experiencias educativas formativas.

Cobo (2016) afirma que el contenido guarda estrecha relación con la materia prima del programa curricular, ya que son aquellos “recursos educativos abiertos (materiales, documentos y medios de comunicación de libre acceso y con licencias abiertas que son útiles tanto para la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, así como para la investigación)” (Cobo, 2016: 61). Según Eisner, la tarea de la definición y selección de los contenidos (es decir, qué enseñar) se encuentra estrechamente vinculada con una visión de la naturaleza humana y con una imagen de los fines de la educación. Rodríguez Illera (2011) complementa esta postura al afirmar que la idea de los contenidos es el resultado de un proceso extenso que ha sido social y tecnológicamente dirigido, en el que se han ido modelando sus formas actuales, sus formas de presentación y reconocimiento, lo que se considera práctica común (un estándar) y lo que, por el contrario, se ve como una anomalía.

Actualmente, los contenidos son cada vez más abundantes dado que la oferta de estos con potencialidades para el aprendizaje y los recursos educativos abiertos están “por todos lados en el mundo digital”; entonces, Cobo (2016) sostiene que la clave está en la curación (filtro y selección) de estos contenidos. Además, el autor retoma los enfoques conectivistas de Siemens y

Downes (2008, retomados en Cobo, 2016) y afirma que el valor no reside tanto en el acceso al corpus de contenidos educativos centrales seleccionados por un grupo de expertos, sino que radica especialmente en la capacidad de conectar esos contenidos con otros conocimientos, fuentes y visiones, lo que se realiza luego de un análisis crítico de la información.

Asimismo, Rodríguez Illera (2011, retomado en Cobo, 2016) afirma que

“...Los contenidos se manifiestan como contenidos de la percepción y son, por tanto, primariamente sensoriales. (...) La multimodalidad de los contenidos introduce, simultáneamente, una mayor riqueza informativa y una cierta indeterminación que se puede producir en gran medida por el hecho de que los ordenadores son máquinas meta-mediales (según la expresión de Alan Kay), es decir, para nuestros propósitos, máquinas que pueden integrar la visualización de varios medios en el interior de una única pantalla. La importancia tanto educativa como psicológica de este carácter metamedial de las pantallas digitales es que unifican la experiencia del usuario / estudiante, es decir, que hacen coexistir distintos medios (y distintas modalidades significativas) en un único espacio”

(Rodríguez Illera, 2011, retomado en Cobo 2016: 157).

Hasta aquí, hemos reflexionado y nos hemos hecho algunas preguntas vinculadas a los contenidos educativos. . A continuación, veremos otro punto destacado por Cobo (2016): el contenedor. Según Cobo (2016), el contenedor es el soporte que almacena, transporta, intercambia, modifica y hace posible la distribución y acceso a los diferentes contenidos. Entonces, se trata tanto de los dispositivos (hardware) como de los paquetes informáticos (software) y las

plataformas utilizadas para acceder, gestionar, transformar, crear y compartir contenidos.

El autor sostiene que actualmente los contenedores se han masificado, debido especialmente a las políticas públicas y la reducción de costos que ofrece la industria tecnológica.

Una vez que vimos las características centrales de los contenedores de entornos virtuales de aprendizaje, a continuación analizaremos otro factor destacado por Cobo (2016): el contexto.

Según Cobo (2016), el contexto es un

“...conjunto de circunstancias tanto físicas como simbólicas que favorecen una determinada forma de enseñar y aprender. Los contextos de enseñanza y los ambientes de aprendizaje están influenciados por una vasta cantidad de factores, por ejemplo, institucionales, normativos, relacionales, sociales, políticos, económicos, emocionales, entre otros. Todos estos factores inciden entre sí de manera multivariable y no necesariamente de forma previsible ya que mutan y se transforman”.

(Cobo, 2016: 63)

Lalueza, Crespo y Camps (2011) retomaron la noción de Cole (1999), quien afirmó que el contexto no se limita a “envolver” a los sujetos, sino que deberíamos entenderlo como “entrelazado”, como un tejido en el que la cultura y las personas se relacionan de manera tal que la cultura se hace individual y los individuos crean cultura.

Asimismo, Cassany (2012) sostiene que somos parte de una gran comunidad digital, basada en la colaboración o en la cultura participativa por oposición a la cultura dictada por expertos y autoridades y dirigida a los consumidores. Bustos Sánchez y Coll Salvador (2010) también se refirieron a la cultura de la sociedad digital (Levy, 2007, retomado en Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010), y afirmaron que las tecnologías digitales aparecen como las formas dominantes para comunicarse, compartir información y conocimiento, investigar, producir, organizarse y administrar.

Por otra parte, Coll y Monereo (2011) afirmaron que formamos parte de la sociedad de la información, que se caracteriza por la capacidad de sus miembros para obtener y compartir cualquier cantidad de información, de manera prácticamente instantánea, desde cualquier lugar y en la forma preferida, y con un costo muy bajo. En estos momentos, estaríamos iniciando una nueva subetapa caracterizada por el desarrollo de las redes inalámbricas e internet móvil. Los autores afirman que es un escenario que tiene las siguientes características: la complejidad, la interdependencia y la imprevisibilidad; información, sobreinformación y ruido, la rapidez de los procesos y sus consecuencias, la escasez de espacios y tiempos para la abstracción y la reflexión, la preeminencia de la cultura de la imagen y del espectáculo, la transformación de las coordenadas espaciales y temporales de la comunicación, la homogeneización cultural, la aparición de nuevas clases sociales (los info- ricos y los info – pobres).

En este sentido, Cobo (2016) afirma que uno de los aspectos críticos por resolver no están en los dispositivos como tales (es decir, los contenedores)

sino en los contextos, enfoques, modelos pedagógicos y procesos de transformación socio- tecno- pedagógicos. Además, el autor nos invita a una reflexión muy interesante. Debemos evitar quedar atrapados en la pregunta retórica “¿cómo impacta la tecnología en la educación?”, dado que es un interrogante ambivalente y determinista que supone que es posible aislar el resto de los elementos socio - cognitivos y contextuales que inciden en el aprendizaje; su objetivo es atribuir un protagonismo exclusivo a los dispositivos tecnológicos como agentes de cambio. Una pregunta más pertinente podría ser si aprenden las personas acompañadas de tecnología; y si es así, ¿qué? ¿cómo? Y ¿cuándo?

Además, es importante destacar que los contextos propicios para estimular o favorecer el aprendizaje ampliado no necesariamente son escalables únicamente con una expansión de contenidos o contenedores. Al respecto, Coll y Monereo (2011) retomaron a Suárez (2003), quien afirmó que no todo lo que es tecnológicamente viable es educativamente pertinente. Y ellos añadieron: ni todo lo tecnológicamente viable y educativamente pertinente, es realizable en cualquier contexto educativo.

En este punto, nos interesa mencionar lo que transmite Área Moreira (2004) cuando sostiene que los medios y TIC codifican el conocimiento y la cultura y que exigen del sujeto la activación de distintas habilidades cognitivas. O sea, cuando los sujetos interaccionan con el medio propuesto no sólo adquieren datos sobre los contenidos semánticos que transmite dicho medio, sino que se activan otro tipo de operaciones intelectuales para poder decodificar las formas simbólicas que están involucradas en el mensaje producido, porque dichas

tecnologías configuran y modulan el pensamiento humano y sus formas de presentación, actuando como herramientas en la construcción social de la cultura.

Por lo tanto, siguiendo al autor, la posibilidad de desarrollar o producir estas competencias cognitivas está directamente relacionada con el contexto sociocultural del cual participan los diferentes sujetos.

## **8.) Objetivos**

### **8.1. Objetivos generales**

En relación a los objetivos de la investigación, nos proponemos:

- Identificar, analizar y comprender la construcción del oficio de enseñar en los escenarios actuales.
- Interpretar las maneras en las que el oficio docente se expresa en los escenarios actuales tanto presenciales como virtuales.
- Construir categorías de análisis en torno al oficio de enseñar en clave actual y en el marco de los escenarios virtuales y presenciales, y sus especificidades según la modalidad.

### **8.2.) Objetivos específicos**

- Identificar y analizar los procesos de planificación recreados a partir del reconocimiento de los escenarios de intermitencia on line -off line (Bauman, 2014).

- Comprender en qué consiste el diálogo didáctico: interacción e interactividad, formalidad-informalidad, contextos didácticos y marcos institucionales.
- Identificar cuáles son los modos de representación de los contenidos y los multialfabetismos.
- Identificar, analizar y comprender en qué consisten las prácticas de evaluación en los escenarios actuales de enseñanza.

### **9.) Hipótesis**

Se parte del supuesto de una interacción y retroalimentación entre las modalidades presenciales y virtuales de enseñanza; es decir que el oficio docente se vería modificado de alguna manera cuando los profesores enseñan tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

### **10.) Metodología**

Planteamos una investigación con diseño cualitativo e interpretativo de acuerdo a las razones que se exponen a continuación. Se reconocerán casos de docentes que tengan una buena reputación al interior de instituciones educativas en ciertos escenarios actuales de enseñanza.

Según Sirvent y Rigal (2016) los pares lógicos o modos suposicionales son aquellas dualidades que caracterizan a los grandes debates en la historia de la metodología de las Ciencias Sociales y la epistemología. Dichas dualidades implican enfatizar uno de los términos sin excluir necesariamente al otro.

Se trata de los supuestos sobre el hecho social y su conocimiento que son

predominantes en diferentes enfoques sobre la realidad social y el “hacer ciencia” sobre dicha realidad; y se encuentran fundamentados en los encuadres de cada una de las tradiciones paradigmáticas: positivismo, hermenéutica y teoría crítica.

Consideramos que la presente investigación enfatizará los siguientes pares lógicos o modos suposicionales (Strauss y Corbin, en Sirvent y Rigal, 2016).

Abordaremos el raciocinio inductivo (proceso de abstracción creciente), a través de la construir una teoría que haga comprensivos los datos mediante un proceso en espiral (combinación de obtención de información y análisis) y partiendo de los incidentes de la realidad (base empírica). En este sentido, no se enfatizará la deducción o la pretensión de encontrar datos que verifiquen la teoría, sino que se propondrá construir teoría que haga comprensivos los datos (Sirvent y Rigal, 2016) ya que uno de los objetivos centrales de la investigación será Interpretar las maneras en las que el oficio docente se expresa en distintos escenarios de enseñanza.

En línea con lo expuesto en este apartado, resulta importante retomar a Maggio, Lion y Perosi (2014), quienes investigaron las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica construyendo un diseño cualitativo e interpretativo. El objetivo de las investigadoras no fue generalizar sino reconocer las propuestas de excepción o de autor en el campo de la enseñanza, identificándolas y comprendiéndolas en sus contextos naturales y en las condiciones de práctica habituales “con un abordaje que en su matriz investigativa abreva en las fuentes de la didáctica crítica”. Para ello, se



valieron del reconocimiento de las buenas prácticas de la enseñanza como punto de partida para la construcción de una agenda de nuevo tipo, tal como se desea incluir en el presente proyecto de investigación ya que nos proponemos identificar, analizar y comprender la construcción del oficio de enseñar en los escenarios actuales.

Así, planteamos un modo de generación conceptual, centrándonos en la construcción de categorías y esquemas conceptuales (tramas teóricas) a partir de una base de información empírica. Dichas categorías darán cuenta de “la descripción y comprensión holística del hecho social investigado” (Sirvent, 2016: 20). Así, abordaremos un modo comprensivo de acercamiento al objeto de investigación: el oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza, pretendiendo vincular la teoría y la empiria en la elaboración de conceptos y relaciones entre conceptos que permiten una aproximación dialéctica a una realidad determinada. No se espera producir resultados cuantificables; en cambio, esperamos construir categorías de análisis en torno a cómo se expresa el oficio de enseñar en los escenarios actuales.

Se enfatizará el contexto de descubrimiento (en este caso, inserto en instituciones del nivel superior), centrándonos en la identificación de teorías y proposiciones a partir de una base de información empírica (Glaser y Strauss, 1967, retomados por Sirvent y Rigal, 2016).

Asimismo, partimos del reconocimiento de la subjetividad e implicación por parte del investigador, ya que asumimos que no podríamos investigar desde una supuesta externalidad sino que nuestra intención es adentrarnos en el

objeto a investigar (relación de internalidad e implicancia) y luego tomar cierta distancia para lograr un pensamiento reflexivo y científico. De esta manera, como mencionamos anteriormente, nos acercaremos a un modo de generación conceptual porque intentaremos lograr fertilidad teórica para describir e interpretar al oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza a través de la comprensión; es decir, de captar el significado, el sentido profundo que los docentes le atribuyen a sus acciones vinculadas al oficio de enseñar.

En relación a la selección de los casos a investigar, se tratará de buenas prácticas docentes llevadas a cabo por los docentes reputados mencionados anteriormente. Litwin (2016) retoma a Jackson, quien señaló que los principios pedagógicos de dichas prácticas consisten en una "masa compacta de cinco cosas: ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo (Jackson, 2002: 66)" (Litwin, 2016: 219).

En relación a los criterios de diseño intencional de la muestra, se tratará de pequeñas muestras no aleatorias ya que, como mencionamos anteriormente, la intención no será la generalización. Se generará un muestreo de avalancha (Strauss y Corbin, 1998), por lo cual le solicitaremos a los informantes que recomienden a posibles participantes (docentes bien reputados) a través de un efecto de bola de nieve o muestreo en cadena y teniendo en cuenta especialmente lo expuesto por Litwin (2016) en relación a la idea de visitar las clases de maestros (en este caso, profesores) excepcionales ya sea por su dominio del contenido, su fuerza en la explicación o su potencia para favorecer la comprensión de los estudiantes y utilizar sus síntesis, analogías o recursos.

Para obtener la información empírica, se realizarán entrevistas en profundidad semiestructuradas individuales, observaciones de las prácticas de los docentes reputados y análisis documental.

Se realizará una guía de la entrevista para asegurarnos la exploración de los temas claves de la investigación pero las mismas serán abiertas, en profundidad, no directivas ni estandarizadas. Se mantendrán una serie de encuentros cara a cara y/o virtuales con los profesores. Inicialmente, se realizarán preguntas generales y descriptivas; luego se introducirán preguntas más sustantivas y comprometedoras, a medida que se va ganando confianza (Sirvent y Monteverde, 2016b).

Se comunicarán los motivos a los entrevistados y se les informará el tratamiento anónimo de los datos que se obtendrán (Taylor y Bogdan, 1987).

Sobre las observaciones, las mismas serán de clases presenciales y también virtuales (incluyendo ingreso a las plataformas educativas, observación de conferencias web y posts en redes sociales por ejemplo, etc.). Siguiendo a Sirvent y Monteverde (2016b), resulta importante realizar un registro de observación lo más completo y rico posible, sin resumir, y abordar todas las cuestiones posibles, tales como: quiénes están en la situación, dónde está situado el grupo, cómo se organiza el mismo, qué está sucediendo, qué contextos se pueden identificar, qué hacen los miembros de los grupo o de la escena (actividades, conductas), cómo participan y se relacionan entre sí, qué comportamientos se repiten, qué se dicen entre sí y cuáles el contenido de sus

conversaciones. Es decir, se registrará todo (visión holística), incluyendo la descripción del lugar físico y/o virtual, las personas, las acciones, los diálogos y los gestos; en palabras de Taylor y Bogdan (1987: 45, 74 y 84), se tomarán notas de campo detalladas, completas, precisas y descriptivas (no evaluativas).

Se realizarán acuerdos previos a la entrada a terreno, teniendo en cuenta: permisos y horarios, definición del para qué se va a observar, el grado de implicancia, el número de observadores por situación y lugar, la ubicación de los observadores, la vestimenta, el uso de los celulares y de las anotaciones, etc. (Sirvent y Monteverde, 2016b: 4).

### 11.) Cronograma

	AÑO 1											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Revisión bibliográfica y profundización del marco teórico.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Diseño de instrumentos de recolección de datos.		x	x									
Trabajo de campo: observaciones de clases				x	x	x						

presenciales y virtuales.													
Trabajo de campo: entrevistas a los docentes.					x	x	x						
Trabajo de campo: acceso a documentación.					x	x	x						
Análisis interpretativo y primeras interpretaciones del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza.													
Vuelta al terreno: entrevistas a los docentes, observaciones y acceso a documentación.											x	x	x
	AÑO 1												
Profundización del marco conceptual y antecedentes.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Revisión bibliográfica.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Análisis del rol docente	x	x											

en los escenarios actuales de enseñanza												
Avances de redacción.	x	x	x									
Revisión, análisis y construcción conceptual de las categorías analíticas.				x	x	x	x					
Validación de las construcciones teóricas realizadas.						x	x	x	x			
Escritura de resultados de la investigación.							x	x	x	x	x	x

## 12.) Resultados Esperados

El análisis de la información se realizará de manera simultánea a su obtención (Sirvent y Monteverde, 2016a). Tal como mencionan Taylor y Bogdan (1987), el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa ya que nos proponemos comprender en profundidad los escenarios y personas que estudiaremos. Se trata de un proceso dinámico y creativo.

Además, se llevará a cabo el método comparativo constante (Glaser y Strauss, retomado en Taylor y Bogdan, 1987), en el cual el investigador “simultáneamente codifica y analiza los datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el

investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente” (Taylor y Bogdan: 155).

Se construirá una “teoría fundamentada” (Strauss y Corbin, 1998), derivada de datos recopilados sistemáticamente y analizados. Dichos autores afirman que la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surgirá de los mismos guardan una relación sumamente estrecha entre sí; no iniciaremos la investigación con una teoría preconcebida ya que la teoría emergerá a partir de los datos obtenidos y de la sistematización y la creatividad que intentaremos tener (Strauss y Corbin, 1998).

### **12.1.) Aportes científicos**

<b>Documentos de trabajo:</b> <b>Artículos con referato.</b> <b>Capítulos de Libros:</b> <b>Libros:</b> <b>Traducciones:</b> <b>Conferencias Científicas:</b>
--

### **12.2.) Vinculación y Transferencia<sup>15</sup>**

<b>Vinculación con el sector productivo:</b> <b>Vinculación con la sociedad civil:</b> <b>Vinculación con el Estado (Nacional, provincial, local):</b> <b>Otros tipos de vinculaciones:</b>
--

### **12.3.) Mediación del conocimiento**

<sup>15</sup> Indicar el nombre de la entidad destinataria de la transferencia y el tipo de relación formal que habría que tramitar para concretar el vínculo

**Cursos de Capacitación:** Elaborados por el Departamento de UCES Virtual.  
**Conferencias:** Se espera la participación en dos conferencias como mínimo presenciales o virtuales por año.  
**Trabajo de consultoría:**  
**Asesoramiento especializado:**

#### 12.4.) Otros.

#### 13.) Investigadores<sup>16</sup>:

##### 13.1.) Seniors

**Apellido y Nombre:** Pereira de Lucena, María Julia  
**Grado Académico:** Especialista en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires  
**Principal actividad laboral:** Directora del Departamento de UCES Virtual, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales  
**Dedicación al proyecto:** parcial

##### 13.2.) Juniors

**Apellido y Nombre:**  
**Grado Académico:**  
**Principal actividad laboral:**  
**Dedicación al proyecto.**

##### 13.3.) Alumnos asistentes de Investigación.

**Apellido y Nombre: (A completar oportunamente)**  
**Breve descripción de las tareas que se asignarán:**

**Apellido y Nombre:**  
**Breve descripción de las tareas que se asignarán:**

<sup>16</sup> Anexar CV (máximo cuatro folios) para cada uno de ellos.



**Apellido y Nombre:**

**Breve descripción de las tareas que se asignarán:**

#### 14.) Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 319-349.
- Andreoli, S. (2013). Ambientes personalizados de aprendizaje (PLE) en educación. CITEP.
- Area Moreira, M. (2004). Cap. Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Caracterización y tipos. En: *Los medios y las tecnologías en educación*. Madrid: Pirámide.
- Badía, A., Meneses, J. y García, C. (2017). *La identidad del profesor como docente virtual: Roles, enfoques y sentimientos. El caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)*. Disponible en: [http://femrecerca.cat/meneses/files/badia\\_meneses\\_garcia\\_es\\_2017.pdf](http://femrecerca.cat/meneses/files/badia_meneses_garcia_es_2017.pdf)
- Bauman, Z. (2014). *Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline*. Disponible en: <https://sociologos.com/2014/07/06/zygmunt-bauman-vivimos-en-dos-mundos-paralelos-y-diferentes-el-online-y-el-offline/>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N. C. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14,44.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2015). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carpintero, C. (2013). *Anatomía de la imagen como medio expresivo en la práctica docente II*. CITEP.
- Cassany, D. (2012). *En\_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2003). "Panorama de la Era de la Información en América Latina ¿es sostenible la globalización?" En: *¿Es sostenible la globalización en América latina?* Santiago de Chile: FCE.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate.
- Coll Salvador, C. y Monereo, C. (eds.) (2011). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Crespo, K. (2015). *Diseño de materiales educativos digitales. El docente como gestor inteligente de la información*. CITEP.
- De Pablos Pons, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de internet*. Málaga: Aljibe.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- García Canclini, N. (2003). "Noticias recientes sobre hibridación". *Trans: Revista Transcultural de Música*, 7.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Goldsmith, K. (2011). *Escritura no creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. (2012). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lalueza, J. L., Crespo, I. y Camps, S. Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. En: Coll, C. y Monereo, C. (eds.) (2011). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Ley de Educación Nacional (2006). Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Lion, C. y Perosi, V. (2012). "Conocimiento, hipertexto y enseñanza: perspectivas interpeladoras para el análisis crítico". En Seminario Manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales en la

historia reciente de la educación. 1958 - 2008. Universidad Nacional de Luján: CIFASIS.

- Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015). "Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida". En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 37.
- Litwin, E. (comp.) (2000). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (comp.) (2003). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2009). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2013). *Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior*. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/121411/sobre-como-la-educacion-a-distancia-puede-ayudarnos-a-re-concebir-la-educacion-superior>
- Maggio, M. Lion, C. y Perosi, V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de educación*, 5, 3, p. 101 - 127.
- Piscitelli, A. (2011). *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Buenos Aires: Ariel.
- Resolución 2641-E/2017. Disponible en: [http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RM2641\\_2017.pdf](http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RM2641_2017.pdf)
- Roig, H. (2013). *Evaluación y acreditación: la educación a distancia bajo examen*. I Jornadas Nacionales III Jornadas de la Universidad Nacional de Córdoba "Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa".
- Ruíz Méndez, M. R. (2016). Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia. *Perfiles educativos*, 38 (154). Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000400005&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400005&lang=es)
- Sahlberg, P. (2003). *El cambio educativo en Finlandia*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (comp.) (2015). *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens.

- Sirvent, M. T. (2002). Universidad, ciencia e investigación en educación: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En: Revista de la Biblioteca del Congreso de la Nación: *Pensar la ciencia I*, 121, 9-27.
- Sirvent, M. T. y Monteverde, M. C. (2016a). *Recapitulación: características de la investigación científica*. Material de cátedra. Carrera Maestría en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. y Monteverde, M. C. (2016b). *¿Qué implica observar?* Material de cátedra. Carrera Maestría en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (2016). Los diferentes modos de hacer ciencia de lo social. Documento borrador del libro de Sirvent, M. T. y Rigal, L. (Manuscrito en revisión). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.