

LA MEDIACIÓN TECNOPEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LAS ESTRATEGIAS DOCENTES
EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES
EN LDCV FADU UNL

tesis**mdu**

~

Maestranda: DGCV ANALÍA DRAGO

Directora: MG. MA. ALEJANDRA AMBROSINO

Co-Directora: MG. MERCEDES NICOLINI

AÑO 2024

LA MEDIACIÓN TECNOPEDAGÓGICA

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LAS ESTRATEGIAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LDCV FADU UNL

~

Maestranda: DGCV Analía DRAGO

Directora: Mg. Ma. Alejandra AMBROSINO

Co-Directora: Mg. Mercedes NICOLINI

AÑO 2024

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Facultad de Humanidades y Ciencias · Universidad Nacional del Litoral

Agradecimientos

A la Facultad de Humanidades y Ciencias y a cada uno de los docentes y colaboradores de la maestría, por su compromiso y su calidad humana.

A la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, por ser el espacio donde me formé como profesional del diseño y que me abrió las puertas para comenzar mi camino docente.

A mi directora y codirectora, Alejandra y Mercedes, que me guiaron afectuosamente en cada etapa del proceso. Sus valiosas aportaciones han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

A quienes participaron generosamente en las entrevistas y me abrieron las puertas de sus aulas, brindando su tiempo para compartir experiencias y conocimientos. Ya todos aquellos que, en el ámbito de FADU, de una u otra forma, me ofrecieron información relevante para el trabajo.

A mis compañeros de maestría, quienes hicieron más ameno el proceso de aprendizaje. En especial, a Danilo, *coequiper* fundamental en todo este recorrido.

A mis colegas —y amigos— de las cátedras que, con su disposición y compañerismo, hicieron más fácil el proceso.

A mis compañeras —y amigas— de *La mosca en la trama*, por cuidar y hacer crecer nuestro proyecto durante este tiempo.

A mi familia y mis amigos de toda la vida, por su sostén y aliento constante, que me impulsan a seguir adelante en cada paso que doy.

A la universidad pública que, aún en tiempos difíciles, es un pilar fundamental de la educación en Argentina.

Sin su apoyo, este trabajo no habría sido posible.

*Las buenas prácticas suceden cuando subyacen
a ellas buenas intenciones, buenas razones,
y sustantivamente, el cuidado por atender
la epistemología del campo en cuestión.*

EDITH LITWIN, 2012

~

*La curiosidad es la primera motivación para
acercarnos a algo que nos extraña. (...) Es a partir
de que nos asombramos ante lo que cambia,
respecto de lo que esperamos o de lo que estamos
habituados a ver, lo que nos hace pensar.
Y pensar es siempre pensar sobre la diferencia.*

NÉSTOR GARCÍA CANCLINI, 2016

Índice

Siglas, acrónimos y abreviaturas	7
Introducción	8
1. Consideraciones preliminares	8
2. Directrices generales para la investigación	10
3. Síntesis de contenidos	12
Capítulo 1. Voces actuales sobre la inclusión tecnopedagógica en las estrategias política-educativas	14
Introducción	14
1.1. Investigaciones sobre escenarios tecnopedagógicos	15
1.2. Investigaciones sobre narrativas transmedia	16
1.3. Investigaciones sobre la enseñanza ciencias sociales y tecnologías	17
1.4. Investigaciones relevantes en contexto de FADU UNL	18
1.5. Otros antecedentes	19
Capítulo 2. Aproximaciones teóricas	21
Introducción	21
2.1. Eje 1: Cultura y Tecnologías	22
2.1.1. La trama invisible entre tecnología, sociedad y virtualidad	23
2.1.2. Reconfigurando el diálogo entre medios y cultura	25
2.2. Eje 2: Educación y tecnologías	28
2.2.1. Configuraciones culturales contemporáneas y la hibridación en un mundo diverso	29
2.2.2. Integración de la tecnología: tensión y devenires	31
2.2.3. De las narrativas convencionales a las narrativas transmedia	34
2.3. Eje 3: Didáctica y Ciencias sociales	37
2.3.1. Camino de la reflexión	39
2.3.2. Entre la teoría y práctica	41
2.3.3. La didáctica entre redes y saberes	42
Capítulo 3. Buscando los emergentes en el caso de estudio	45
Introducción	45
3.1. Punto de partida para la investigación	46
3.2. Instrumentos de indagación	46
3.2.1. Análisis documental	46
3.2.2. Observación	47
3.2.3. Encuesta y entrevistas semiestructuradas	47
3.3. Integración de los instrumentos	49
3.4. Caracterización del material obtenido	50

Capítulo 4. Orígenes de la enseñanza del Diseño Gráfico y la institucionalización del campo disciplinar	51
4.1. Los espacios de enseñanza del DG en Argentina	52
4.2. Historia y consolidación del DG en UNL	53
4.3. Una carrera de 30 años	54
Capítulo 5. Las ciencias sociales en la trama curricular mediada por tecnologías	58
5.1. Características del dispositivo pedagógico mediado por tecnologías	58
5.2. El curriculum en LDCV FADU UNL: de la estructura a la forma	59
5.3. Transformación curricular: mediaciones en la construcción de la formación académica	65
5.3.1. Nuevo perfil estudiantil y profesional	69
5.3.2. Resignificación de las áreas de conocimiento	70
5.4. Los diseños curriculares de FADU UNL ante los desafíos tecnológicos	72
5.5. Los espacios virtuales para la enseñanza en UNL	72
5.6. A modo de cierre	76
Capítulo 6. Redefiniendo la mediación en el aula	77
Introducción	77
6.1. El escenario académico para la integración tecnopedagógica	78
6.1.1. Caracterización de las ciencias sociales en LDCV FADU UNL	81
6.1.2. La masividad como factor determinante en la enseñanza en FADU UNL	82
6.1.3. Encuadre del caso de estudio	84
6.2. Reconfiguración de los ambientes y las tecnologías	86
6.2.1. Las mediaciones en la mirada de los actores de gestión	87
6.3. Las historias detrás del caso de estudio	91
6.3.1. Un abordaje desde la forma	94
6.3.2. La función de la tecnología en las estrategias docentes	97
6.3.3. La apropiación: entre el uso, la adaptación y la inclusión de las tecnologías	99
6.3. Cartografía de las estrategias docentes a partir de los rasgos construidos	102
Conclusiones	106
Epílogo	109
Referencias Bibliográficas	111

Siglas, acrónimos y abreviaturas

AV: Aula Virtual

CEDYT: Centro de Educación y Tecnologías

CIN: Consejo Universitario Nacional

CC.SS.: Ciencias Sociales

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

COVID19 (abrev.): Coronavirus Disease 2019

DG: Diseño Gráfico

DGCV: Diseño Gráfico en Comunicación Visual

E-BOOK (abrev.): *Electronic book* (libro electrónico)

EPA: Escuela Panamericana de Arte

FAU: Facultad de Arquitectura y Urbanismo

FADU: Facultad de Arquitectura, Humanidades y Ciencias

FHUC: Facultad de Humanidades y Ciencias

FTP: *File Transfer Protocol* (Protocolo de Transferencia de Ficheros)

GPT: *Generative Pre-trained Transformer* (Transformador Generativo Preentrenado)

H5P (abrev.): Paquete HTML5

IA(G): Inteligencia Artificial (Generativa)

JTP: Jefe de Trabajos Prácticos

ME: Ministerio de Educación

MOODLE: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)

PDF: Portable Document Format (Formato de Documento Portátil)

PE: Plan de Estudios

PGTC: Plan General de Transformación Curricular

PMT: Presencialidad Mediada por Tecnologías

PPT: Power Point

RA: Realidad Aumentada

RV: Realidad Virtual

SPU: Secretaría de Políticas Universitarias

TDC: Tecnologías Digitales y de la Conectividad

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

TP: Trabajos Prácticos

UBA: Universidad Nacional de Buenos Aires

UNC: Universidad Nacional de Cuyo

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

UCSF: Universidad Católica de Santa Fe

UNL: Universidad Nacional del Litoral

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

Introducción

*El mundo cambió tanto que los jóvenes deben
reinventar todo: una manera de vivir juntos,
instituciones, una manera de ser y de conocer...*

~

MICHEL SERRES, 2013

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En relación con el epígrafe que abre el capítulo, nos cuestionamos si, ante este escenario, y situándonos en el ámbito educativo, los docentes realmente asumimos el desafío de crear los ambientes necesarios para promover una colaboración enriquecedora entre los profesores intelectuales y los estudiantes, actuando como intelectuales transformativos (Giroux, 1990) que diseñan estrategias innovadoras (Litwin, 2008).

Nos interesa comenzar esta tesis compartiendo la perspectiva que Serres (2013) utiliza para definir a los alumnos —quienes podrían ser nuestros alumnos—, al afirmar que “ya no tienen el mismo cuerpo ni la misma conducta” (p. 17), inmersos, además, en un entorno multicultural y heterogéneo. Y completa: “Están formateados por los medios de comunicación, están formateados por la publicidad. (...) Estos jóvenes viven, pues, en lo virtual. (...) Ya no tienen la misma cabeza... ya no habitan el mismo espacio” (p. 19-21).

El autor plantea interrogantes sobre la escuela, los docentes y todas las instituciones tradicionales donde se pretende dispensar nuevas enseñanzas en marcos que provienen de una época que ya no reconocen y se pregunta: “¿Qué transmitir?, ¿A quién transmitírselo? y ¿Cómo transmitirlo?” (p. 27). Y agrega: “Pulgarcita abre su computadora (...) los buscadores pueden activar textos e imágenes más rápido de lo que ella podría hacerlo. Tiene ahí, fuera de ella, su cognición antes interna” (p. 38).

Ante este nuevo paradigma mediatizado (Fernández, 2021), entendemos que en el acto educativo se produce una confluencia de sujetos e historias que se encuentran en un mismo espacio y tiempo que, en la era de la revolución tecnológica (Baricco, 2018), se sitúa en el punto de convergencia de medios y tecnologías (Jenkins, 2006). Estas realidades heterogéneas se entrelazan, dando origen a una nueva realidad que se distingue por su naturaleza dinámica y su continuo cambio.

Según Serres (2013), el avance tecnológico fuerza a los docentes —acostumbrados a “oralizar lo escrito” en medio de un silencio que ya no obtienen (p. 46)— a replantear su rol, en el aula y en los procesos de enseñanza. Y sentencia: “Ya nadie necesita a los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa. Fin de la era del saber” (p. 48).

Esta conclusión plantea la necesidad de acercar diferentes lenguajes y forjar nuevos lazos entre docentes y estudiantes, lo cual se conecta con la idea de Litwin:

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones. (2008:65)

Es fundamental inventar esas “novedades inimaginables” que Serres (2013:32) menciona, creando puentes que enriquezcan el acto educativo. El desafío nos involucra como actores clave a los docentes, que, como señala Piscitelli (2010:26), debemos “repensar los roles y, quizás, pasar de profesores a líderes de proyecto, integradores, documentalistas y multimedialistas”.

En el ámbito de la carrera objeto de indagación de esta tesis, enmarcada en el universo de instituciones académicas de nivel superior, cada asignatura es impartida por docentes que, siendo sujetos históricamente situados, moldean sus prácticas educativas en el aula —como espacio presencial o virtual— en función de diversas realidades. Entonces, resultó de particular interés para nuestro trabajo interpretar los rasgos generales y particularidades de las estrategias docentes con integración de la mediación tecnológica en el contexto educativo específico de nuestro objeto de estudio.

Consideramos relevante esta investigación para comprender cuáles son las decisiones que juegan en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en una disciplina proyectual como es el Diseño en Comunicación Visual, y así observar la situación actual de la inclusión tecnopedagógica en este campo. El desarrollo de la investigación, mediante el cruce entre educación, tecnología y cultura, permitió hacer lecturas interpretativas acerca del oficio docente en ambientes híbridos de educación (García Canclini, 2016; Ambrosino, 2021).

Es importante señalar que, aunque nuestra tesis se enfoca en caracterizar las prácticas docentes, lo hace desde una perspectiva centrada en las estrategias con mediación tecnológica, sin indagar sobre las prácticas en general.

A partir de situarnos en este escenario de la educación superior, surgieron los interrogantes que orientaron la investigación:

- ¿De qué manera influyen los contextos tecnoeducativos en el diseño de las estrategias pedagógicas y didácticas de docentes de las ciencias sociales en las carreras proyectuales?
- ¿Qué perspectivas pedagógicas y comunicacionales subyacen en la inclusión de la mediación tecnológica en docentes de ciencias sociales de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual en FADU UNL?
- ¿Cuáles son los rasgos de la mediación tecnológica en las estrategias docentes?

2. DIRECTRICES GENERALES PARA LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo delimitó el **tema de indagación** a la *mediación tecnopedagógica en la educación superior*, teniendo en cuenta que la educación superior está viviendo una transformación notable, influenciada por nuevas maneras de concebir y utilizar las tecnologías de los llamados nuevos medios (Manovich, 2005). Asimismo, las prácticas educativas en el campo del Diseño de la Comunicación Visual se ven afectadas por importantes cambios en la disciplina, motivados por el desarrollo tecnológico y las tendencias históricas que han impactado la manera de comunicar a través de diferentes plataformas, lo que impone pensar nuevas estrategias didácticas.

Para situar la educación superior en relación con las tecnologías y las prácticas docentes en el contexto educativo actual, Ambrosino (2021:25) propone que hay “rasgos que modifican la idea de los espacios materiales y simbólicos, de las interacciones educativas y de las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones”. En particular, las estructuraciones de las prácticas docentes requieren visitar las prácticas comunicacionales y las formas de enseñar en el ámbito de la universidad. Y, a partir de allí, resulta clave revisar los tiempos de una transferencia lineal y referencial de saberes de docentes hacia estudiantes para ver si la inclusión de nuevas narrativas aparece como potenciador en la construcción polifónica de las Ciencias Sociales. Si suma “sentido” a la “referencia”, connotación a la denotación, sin dejar de considerar el riesgo que implica su uso. Riesgo y responsabilidad sobre la subjetividad narrativa, que modela la percepción y se convierte en estructurante de esa realidad.

De hecho, los relatos seguramente no son inocentes: siempre tienen un mensaje, la mayor parte de las veces tan bien oculto que ni siquiera el narrador sabe qué interés persigue.

En todo caso, sin importar el origen de nuestra singular reticencia, raramente nos preguntamos qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato. (Bruner, 2003:18)

En la investigación, entonces, abordamos esta problemática enmarcada en la inclusión de procesos de virtualización en carreras presenciales. Nos preguntamos en qué medida las narrativas y recursos propios de la tecnología educativa adquieren significancia pedagógica en las estrategias de los

docentes en la enseñanza de las ciencias sociales dentro del contexto de carreras de rasgo altamente proyectual y de modalidad presencial.

Como **problema de indagación**, exploramos las prácticas docentes desde la perspectiva de Litwin (1997; 2005; 2008), observando la inclusión de la mediación tecnopedagógica para caracterizar las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Licenciatura en Comunicación Visual, en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral.

Planteamos entonces como **objetivo general**:

- *Comprender* los modos de mediación tecnopedagógica en las estrategias docentes en el contexto de enseñanza de LDCV FADU UNL.

Y para ello, definimos los siguientes **objetivos específicos**:

- *Describir* el contexto tecnopedagógico de las CC.SS. en LDCV FADU UNL.
- *Caracterizar* las estrategias docentes, a partir de la apropiación de las tecnologías y los materiales para la enseñanza en el diseño de las estrategias didácticas y pedagógicas.
- *Interpretar* los modos de inclusión de tecnologías en las materias del área CC.SS. de LDCV, desde la perspectiva tecnopedagógica.

Para el abordaje de este objeto de investigación, optamos por un enfoque cualitativo en el que se indagó sobre las narrativas tradicionales y transmedia inscriptas en los entornos presenciales y virtuales. Buscamos así comprender el modo en que los docentes toman decisiones y desarrollan sus prácticas de enseñanza en el marco de un proyecto institucional, como es la transformación curricular que se está llevando a cabo en la actualidad (2024) en FADU UNL.

Relevamos experiencias en el campo de las disciplinas sociales en el ámbito de la FADU UNL y a partir de las mismas profundizar en la enseñanza con incorporación de la mediación tecnológica y en qué medida dichas experiencias contribuyen a las buenas prácticas docentes (Litwin, 1997; 2008). Y esto “nos provee de nuevos lentes para nuevas miradas”, como diría Zátanyi.¹

¹ La Dra. Marta Zátanyi fue titular de la cátedra de Historia del Diseño en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual, FADU UNL, desde sus inicios hasta el año 2014, y mentora apasionada de nuestros recorridos en docencia en la misma asignatura.

La siguiente idea que tomamos de Temporetti nos da cierta certeza en el camino de esta investigación y nos impulsa a intentar abrir nuevas puertas:

La presencia efectiva y cada vez más extendida de las nuevas tecnologías y su producto cultural más destacado, Internet, producen transformaciones que modifican de manera significativa los modos de organizar y entender la realidad, la relación con la autoridad y el poder, las maneras de enseñar, de aprender y de educar. (2002:2)

3. SÍNTESIS DE CONTENIDOS

La tesis se estructura en seis capítulos, presentándose de la siguiente manera:

- El *capítulo 1* ofrece una revisión del estado del arte en investigaciones sobre tecnopedagogía en el ámbito hispanoamericano, con un énfasis particular en Latinoamérica y, más específicamente, en Argentina.
- En el *capítulo 2* se desarrolla el marco teórico que fundamenta las dimensiones de análisis, además de ofrecer una visión general de la didáctica en ambientes de disponibilidad tecnológica para focalizar en el campo de las ciencias sociales, en el marco de carreras con enfoque en el pensamiento proyectual.
- El *capítulo 3* profundiza en la metodología de investigación y caracteriza el contexto del caso de estudio. Se inicia describiendo el enfoque metodológico seleccionado, que se justifica en función de los objetivos del estudio y se detalla el diseño de investigación adoptado. Y luego se abordan los métodos de recopilación de datos empleados que permitieron obtener una comprensión más profunda de las prácticas estudiadas.
- En el *capítulo 4* se presenta el contexto histórico de la enseñanza del Diseño Gráfico, sus diferentes etapas y características generales, culminando en la fundación de la carrera de Diseño Gráfico en la FADU UNL.
- Los *capítulos 5 y 6* profundizan en la construcción de la tesis, caracterizando las estrategias empleadas en las prácticas docentes mediadas por tecnologías y situándolas en un contexto de investigación que resalta la importancia del tema en el ámbito académico. En el *capítulo 5* se exploran las principales problemáticas que motivan el estudio, basándose en el análisis de documentos académicos como planes de estudio y programas de asignaturas, junto con los antecedentes político-institucionales que han generado nuevas preguntas de investigación. Por su parte, el *capítulo 6* examina los modos en que se ha incluido la tecnología en el caso de estudio. Se realiza una revisión detallada de las evidencias obtenidas de diversas fuentes, lo que permite interpretar las estrategias que los educadores han utilizado para integrar la tecnología en sus prácticas de enseñanza.

- Finalmente, se presentan las conclusiones y reflexiones sobre las limitaciones del estudio, enfatizando la relevancia del contexto del caso de estudio para interpretar los rasgos emergentes en las estrategias que aplican los docentes para sus prácticas, y que contribuyen a la discusión teórica y práctica del campo de investigación en cuestión.

El trabajo concluye con un epílogo, la bibliografía de referencia y los anexos, que incluyen el resultado de las encuestas realizadas, los modelos de las entrevistas semiestructuradas y las transcripciones de las mismas.

CAPÍTULO 1

Voces actuales sobre la inclusión tecnopedagógica en las estrategias político-educativas

*Los investigadores puros trabajan en lo que les fascina a ellos,
no en lo que les fascina a los demás.*

~

KURT VONNEGUT, 1963²

Este capítulo presenta estudios recientes que exploran las complejidades y oportunidades que las tecnologías ofrecen a las instituciones educativas, marcando pautas significativas para su integración efectiva en la enseñanza.

Introducción

Comprendemos que en el contexto actual de la educación contemporánea, las tecnologías emergen como protagonistas transformadoras, desafiando y rediseñando los paisajes pedagógicos a nivel mundial. En tanto, en las políticas educativas en Latinoamérica encontramos ejemplos destacados de cómo los gobiernos pueden facilitar el acceso a la tecnología de la información y comunicación, proponiendo iniciativas que no solo han democratizado el acceso digital, sino que también han catalizado la innovación en la enseñanza y aprendizaje. Numerosos estudios han explorado cómo estas políticas han influido en la formación docente, el desarrollo curricular y la integración efectiva de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el aula, resaltando tanto los logros como los desafíos persistentes en términos de equidad y competencia digital.

En cuanto a narrativas transmedia y didácticas innovadoras, el desarrollo de diversos trabajos ha ampliado el horizonte educativo al explorar cómo los docentes pueden aprovechar múltiples plataformas y medios para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Estas investigaciones no solo analizan prácticas innovadoras, sino que también sugieren nuevas formas de integración curricular y pedagógica que trascienden los límites de las aulas físicas. En este sentido, destacan la importancia de adaptarse a escenarios educativos dinámicos mediante proyectos innovadores que integren fluidamente herramientas tecnológicas con objetivos educativos

² El escritor estadounidense Kurt Vonnegut, nacido en Indianápolis en 1922 y fallecido en 2007, trabajó en la empresa General Electric durante la década de 1940. Inmerso en este entorno científico, Vonnegut incorporó a sus relatos la figura de científicos perturbados en ambiciosos proyectos y una aguda crítica social de la época. En 1963, escribió *Cuna de gato*, una obra que con su estilo ácido aborda “la estupidez humana, la falta de sentido en los designios del mundo y la esencia de la existencia».

específicos. Estas tendencias emergentes subrayan la necesidad de desarrollar competencias digitales críticas y éticas entre estudiantes, preparándolos para los desafíos futuros de un entorno digital en constante evolución. Además, enfatizan cómo las tecnologías emergentes pueden mejorar la dinámica del aprendizaje en entornos educativos presenciales, facilitando prácticas colaborativas y transformando a los estudiantes en agentes activos de su propio proceso educativo.

1.1. INVESTIGACIONES SOBRE ESCENARIOS TECNOPEDAGÓGICOS

El *Global Education Monitoring Report (GEM) 2023* de la UNESCO sostiene que la discusión sobre la tecnología educativa a menudo se centra en la tecnología en sí misma, descuidando las necesidades fundamentales de la educación. El informe enfatiza en tres problemas: la *equidad e inclusión*, garantizando un acceso igual a oportunidades educativas; la *calidad*, asegurando que las herramientas tecnológicas respalden el aprendizaje y empoderen a los estudiantes; y la *eficiencia* del sistema educativo, donde la tecnología debe facilitar un aprendizaje personalizado sin comprometer la socialización.

Respecto de esto, en América Latina, políticas como el programa “Computadoras para Educar” en Colombia y el Plan Ceibal en Uruguay han representado hitos en la inclusión digital educativa. Estos esfuerzos no solo han facilitado el acceso a tecnologías, sino que también han enriquecido la formación docente y han promovido la integración de nuevas herramientas en las prácticas pedagógicas cotidianas. Sin embargo, persisten desafíos considerables en cuanto a equidad y uso crítico de estas tecnologías, temas subrayados por los investigadores en este ámbito. Carina Lion (2019) analiza las políticas de inclusión digital en educación en latinoamérica, enfocándose en cómo los distintos países de la región abordan la relación entre educación y tecnologías. Lion se refiere en este artículo a la importancia de políticas integrales que aborden la formación docente, el desarrollo curricular, la gestión del sistema educativo y la promoción de la ciudadanía digital. El análisis abarca casos de países como Colombia, Uruguay, Costa Rica, Chile, Argentina y Paraguay, y compara sus enfoques en materia de educación e integración de las TIC. También aborda tendencias, sinergias y perspectivas futuras. El enfoque se centra en la inclusión de tecnologías en la educación para mejorar los resultados de aprendizaje y cerrar brechas educativas. A partir de casos concretos, destaca cómo las políticas educativas han contribuido al acceso a las tecnologías, la formación docente y la integración de las tecnologías en las prácticas pedagógicas. La autora, a partir de estas investigaciones, resalta la necesidad de acortar las brechas digitales existentes, especialmente las de equidad y de uso, y la importancia de desarrollar una perspectiva de ciudadanía digital crítica y ética.

Por otro lado, Kap (2020) presenta investigaciones sobre las prácticas innovadoras de profesores, la experimentación práctica y los procesos de transformación educativa documentados en la cátedra

de Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata en los últimos años. Las indagaciones recuperan teorías de Jenkins y Scolari, entre otros, situándose en la observación de las “prácticas de enseñanza y de propuestas excepcionales que involucran modos comunicativos en espacios no tradicionales, intervenciones didácticas en dispositivos y redes, así como las construcciones de conocimiento en una compleja ecología de medios” (p. 86).

Además, estudios como el realizado por Lion y Maggio (2019) en contextos universitarios de alta disposición tecnológica han revelado prácticas innovadoras que redefinen las interacciones entre educadores, estudiantes y tecnología. Las autoras presentan avances en la interpretación sobre casos de la Universidad de Buenos Aires, estudian “estructuras de cátedra que deciden innovar en sus prácticas de enseñanza y que, en sus estrategias, incluyen tecnologías desde perspectivas epistemológicas, culturales, didácticas y cognitivas”, la investigación “busca identificar prácticas recreadas en los ambientes de alta disposición tecnológica”, que no solo transforman la dinámica de las aulas, sino que también influyen en la configuración de nuevos modelos pedagógicos progresivamente ajustados a las exigencias del entorno digital contemporáneo.

En este sentido, y para caracterizar los escenarios de alta disposición tecnológica observamos a Lion (2021), que propone una especie de mapeo de escenas y alternativas para la toma de decisiones didácticas, ancladas a las transformaciones en los modos de enseñar y de aprender en el nivel superior cuando hay mediación tecnológica. Se entrecruzan condiciones institucionales y políticas en “escenarios contemporáneos para la construcción del conocimiento y definiciones didácticas en función de las transformaciones culturales, tecnológicas y cognitivas que se han hecho más visibles en tiempos de pandemia” (p. 1).

1.2. INVESTIGACIONES SOBRE NARRATIVAS TRANSMEDIA

Ambrosino (2021) analiza la trama de las tecnologías digitales y de la conectividad (TDC)³ en la educación superior desde una perspectiva cultural. Se destaca cómo estos avances dinamizan la enseñanza universitaria y afectan tanto los aspectos materiales como simbólicos de la misma, generando una nueva ecología cultural y comunicacional donde los actores universitarios interactúan pedagógicamente. Se proponen enfoques pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos para comprender y manejar la complejidad de los entornos educativos mediados por la tecnología, con un enfoque particular en la docencia y las narrativas transmedia.

³ Basándonos en la investigación de Ambrosino, adoptamos en nuestra tesis la categoría de tecnologías digitales y de conectividad (TDC). Esta categoría, que incluye a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las considera como fuentes de mediaciones que se integran en el contexto educativo. Tal como propone la autora, las TDC generan nuevos modos de interacción, construcción del conocimiento e intervención en las prácticas culturales educativas, especialmente en la enseñanza.

En sintonía con este trabajo, Nicolini (2022) propone en su investigación una exploración profunda de las narrativas emergentes en los recursos educativos virtuales, subrayando la necesidad de adaptarse a escenarios dinámicos mediante proyectos innovadores que integren de manera fluida las herramientas tecnológicas con los objetivos educativos. En su investigación, Nicolini propone nuevos itinerarios en escenarios tecnopedagógicos, a partir de un relevamiento que le permite identificar diferentes formas de inclusión tecnológica en experiencias educativas:

Los viejos medios nunca mueren y ni siquiera se desvanecen, sino que continúan evolucionando y adaptándose. [...] El nuevo medio se beneficia del anterior tomando prestados sus contenidos y características centrales para poder ser parte de la evolución de medios (p. 35).

La línea de investigación explora el proceso de virtualización del currículum como contexto de estudio, seleccionando recursos y entornos educativos digitales del sistema de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Litoral para su análisis visual y conceptual. Este análisis busca identificar nuevos lenguajes, producciones y tendencias emergentes como base para la fase de creación y diseño de un proyecto transmedia, fundamentado en las experiencias de los usuarios en el ámbito educativo.

1.3. INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍAS

En lo que respecta a las investigaciones que vinculan las ciencias sociales con la inclusión de lenguajes y medios, recuperamos el estudio de Alonso y Murgi (2020) que explora el contexto institucional, áulico y de la comunidad, y las “dimensiones principales en las que debería reflexionar un docente para implementar la narrativa transmedia como estrategia de enseñanza y aprendizaje”. Este trabajo examina dos experiencias en escuelas secundarias de Argentina con el fin de caracterizar las “narrativas transmedia pedagógicas” y definir las dimensiones que se deben considerar antes de su implementación en el entorno escolar, con el objetivo de promover el alfabetismo en transmedia. Se estudian los casos de docentes y alumnos de 6° año, con terminalidad en Ciencias Sociales que trabajaron desde las materias de Filosofía y Proyecto y metodología de la investigación en Ciencias Sociales en dos proyectos educativos —“Si Sócrates viviera, Narrativa Transmedia y Filosofía” y “Juventudes y construcción de lo público” — definidos en diferentes etapas: abordaje de contenidos curriculares; problematización y contextualización de los contenidos curriculares; producción de narrativa transmedia; expansión de la narrativa transmedia; resignificación de saberes construidos.

Por otro lado, Andelique y Coudannes Aguirre (2021) se propusieron investigar cómo los practicantes del Profesorado de Historia de FHUC UNL comprenden y aplican las prácticas docentes

en modalidad virtual. Ante las dudas sobre si la incorporación de tecnologías en la educación universitaria se realiza de manera reflexiva, especialmente en el contexto de la pandemia, la cátedra decidió explorar la influencia de estas herramientas en la formación de un pensamiento histórico crítico. Analizaron tanto sus elecciones metodológicas como los significados que atribuyeron a las propuestas virtuales.

1.4. INVESTIGACIONES RELEVANTES EN CONTEXTO DE FADU UNL

Las investigaciones de Badella (2021) y Goldsak (2020) coinciden en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están transformando significativamente la enseñanza superior, especialmente en disciplinas proyectuales como el Diseño de Comunicación Visual.

En su tesis de Maestría, Badella nos habla de los desafíos y oportunidades de integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del Diseño de Comunicaciones Visuales. El estudio se centra en la FADU UNL, identificando las barreras y beneficios de adoptar estas tecnologías en un contexto educativo específico.

La investigación se centra en el estudio de caso del Taller Virtual DiSUR 2019, explorando múltiples dimensiones: didácticas (en términos de estrategias de enseñanza y la pedagogía del proyecto), tecnológicas (debido a la integración total de la virtualidad en las actividades), y sociales

La autora destaca cómo las TIC pueden enriquecer y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en disciplinas creativas y proyectuales. Se abordan temas como la necesidad de actualizar currículos, capacitar docentes en nuevas herramientas digitales, y adaptar metodologías pedagógicas para aprovechar plenamente el potencial de las TIC en el diseño visual.

La investigación subraya la importancia de una integración genuina de las TIC, no solo como herramientas tecnológicas, sino como catalizadores de innovación y creatividad en la formación de profesionales del diseño. Además, explora cómo estas tecnologías pueden facilitar la colaboración y la creación de proyectos interdisciplinarios en el ámbito universitario.

Sobre la necesidad de una educación innovadora, Badella reflexiona que “el siglo SXXI es, desde sus inicios, el siglo del conocimiento” (p. 19) en el que los modos en que se produce, organiza y transmite el conocimiento ya no es el mismo. Las políticas curriculares tradicionales necesitan una revisión, del mismo modo que los planes de estudio “requieren hoy de renovación permanente, elasticidad y permeabilidad en sus diseños” (p. 14) atendiendo a problemáticas actuales y de agenda universitaria.

Asimismo, Goldsack profundiza en la exploración de los materiales pedagógicos diseñados por los docentes para incorporar las TIC en la enseñanza presencial. La investigación analiza en profundidad las tecnologías en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje y presenta nuevas

perspectivas para continuar mejorando la labor docente en entornos educativos que son tanto complejos como dinámicos.

El estudio de caso se enfoca específicamente en asignaturas que combinan la teoría con la práctica en entornos presenciales, donde tanto profesores titulares como adjuntos comparten sus experiencias educativas relacionadas con escenarios híbridos. Además, se pone un énfasis particular en la utilización y adopción de las TIC por parte de los estudiantes, considerados en la investigación como “los actores principales que reciben la mediación pedagógica” (p. 83).

En otro orden, Devalle, Frascara, Mazzeo Y Rico, en un ciclo de conferencias llevado a cabo en FADU UNL en 2023, en el marco del programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente “¿Qué enseñar? De las carreras de hoy, a la enseñanza proyectual futura”, abordaron temas para pensar las prácticas docentes con mirada hacia los contenidos de la actualidad y el futuro disciplinar.

Los conferencistas, con base en su experiencia en la enseñanza del Diseño en FADU UBA, plantearon interrogantes fundamentales sobre cómo adaptar los contenidos educativos a las demandas cambiantes de la sociedad y el campo profesional. Se discutió la necesidad de actualizar los programas educativos para responder a las nuevas tecnologías, metodologías y paradigmas emergentes en el diseño. Además, se exploraron estrategias pedagógicas innovadoras que podrían fortalecer la formación de los estudiantes en habilidades relevantes para el mercado laboral contemporáneo, así como para anticipar las tendencias futuras en el campo del diseño.

Éstas voces no sólo ofrecieron reflexiones críticas sobre los desafíos presentes en la enseñanza del diseño, sino que también propusieron ideas y recomendaciones prácticas para mejorar la calidad educativa.

1.5. OTROS ANTECEDENTES

Consideramos fundamental recuperar dos estudios que escapen del recorte temporal de búsqueda de investigaciones — años 2019 a 2023/24—, pero que sientan las bases del lineamiento adoptado para la elección de los antecedentes presentados.

El primero es el que presentó Pierre Lévy en la conferencia “Inteligencia Colectiva para Educadores” en 2014, donde aborda cómo las tecnologías digitales y la interconexión pueden potenciar el aprendizaje colaborativo y la creación de conocimiento en el ámbito educativo. El reconocido profesor y escritor destaca la importancia de entender la inteligencia colectiva como un fenómeno emergente de la colaboración entre individuos y grupos, facilitada por herramientas como internet y otras plataformas mediáticas. El autor explora cómo los educadores pueden aprovechar estas herramientas para fomentar entornos de aprendizaje participativos, donde los estudiantes no solo consumen información, sino que también contribuyen activamente a su creación

y discusión. Subraya la necesidad de desarrollar habilidades para gestionar y evaluar la información en un contexto digital, así como promover una cultura de trabajo colaborativo y crítico.

Por otro lado, en 2016 Roberto Igarza exploraba cómo la cultura mediática impacta las actividades humanas al mediatizarlas. Destaca la influencia de la hiperconectividad en el acceso a redes y a la Nube, como un universo simbólico lleno de información diversa. La interacción constante con este contenido desafía el sistema inmobiliario, pero la educación busca equilibrar la diversidad cultural e histórica con la formación crítica en la sociedad. El autor enfatiza la importancia de equilibrar la influencia digital con la inteligencia colectiva, recuperando la teoría de Lévy.

Los trabajos que se estudiaron como antecedentes a la presente investigación, subrayan y confirman la importancia de seguir explorando y proponiendo prácticas educativas para aprovechar plenamente el potencial transformador de las tecnologías en la enseñanza.

Durante el proceso de investigación, recuperamos también otros textos de Kap, así como de Scolari y Fernández, de los cuáles, además de observar el estudio de los casos, retomamos las perspectivas y categorías que los autores proponen, para construir el marco teórico que se presenta en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Aproximaciones teóricas

La aceleración tecnológica que caracteriza al siglo XX y estalla en las dos primeras décadas del siguiente se configura bajo el signo del frenesí.

~

MÁSSIMO LEONE, en Fernández, 2023

En este capítulo se exponen los enfoques teóricos que enmarcan la investigación, las cuales derivan de estudios culturales-comunicacionales, pedagógicos y tecnológicos, para comprender los procesos de conocimiento actuales y analizar el enriquecimiento de la enseñanza superior mediada por tecnologías.

Introducción

Si nos enfocamos en las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales y los escenarios transmedia para la construcción de narrativas pedagógico-didácticas en ambientes híbridos, centramos el encuadre teórico de nuestra tesis en tres ejes principales: *Cultura y Tecnologías*, *Educación y Tecnologías* y *Didáctica y Ciencias Sociales*. Estas dimensiones se contextualizan en el ámbito de la enseñanza de una carrera de orientación proyectual, específicamente el Diseño de la Comunicación Visual, donde observamos de qué manera estos entornos universitarios están experimentando una hibridación (García Canclini, 1990, 2016; Ambrosino, 2023) en sus prácticas institucionales relacionadas con la enseñanza y la cultura académica.

En este sentido, nuestra investigación se fundamenta en la perspectiva de mediación cultural educativa (Martín-Barbero, 2002; Scolari, 2008; 2015) y reconoce la importancia de la incorporación de las tecnologías como rasgo de las buenas prácticas docentes (Litwin, 1997; 2008). “Las buenas prácticas educativas son aquellas que promueven un aprendizaje significativo, apoyándose en el diseño de estrategias didácticas que integran saberes previos, contextos culturales, y el uso adecuado de las tecnologías disponibles” (Litwin, 2008:47).

Partimos de este recorrido teórico para, luego, llevar a cabo una observación de las prácticas docentes⁴ (Achilli, 1987) relacionadas con la apropiación de diferentes medios y lenguajes que conforman tanto las narrativas convencionales como las no convencionales y que emergen en los espacios de enseñanza de las ciencias sociales en LDCV FADU UNL.

De esta manera, buscamos relacionar estos enfoques teóricos con nuestro corpus empírico, lo que nos permitió construir la posterior instancia analítica.

2.1. EJE 1: CULTURA Y TECNOLOGÍAS

En este eje nos proponemos identificar los rasgos de la cultura —entendida como el conjunto de valores, creencias, prácticas y expresiones artísticas que caracterizan a nuestro grupo social— que se ve profundamente influenciada por las tecnologías que emergen en cada época, siendo que desde la invención de la imprenta hasta la llegada de internet y las redes sociales, las tecnologías han moldeado no solo nuestra producción cultural, sino también la forma en que consumimos y compartimos información.

En nuestra investigación, hemos recuperado teorizaciones clave para explorar la intersección entre cultura y tecnología, así como para abordar los conceptos de ambientes y recursos digitales. La teoría de medios y mediaciones de Martín-Barbero (2009-2010) nos proporciona un marco para analizar cómo la virtualidad, entendida en términos de Lévy (1995-2007), está transformando la forma en que percibimos y vivimos la realidad. De manera similar, Igarza (2016a) analiza cómo las mediatizaciones atraviesan las actividades humanas, revelando los rasgos del sistema cultural mediático contemporáneo.

Además, recuperamos la teoría de la “Cultura de la conectividad” de Van Dijck (2016), que nos permite reflexionar sobre cómo cada momento de transformación tecnológica no solo desafía nuestras estructuras existentes, sino que también nos brinda la oportunidad de fomentar diálogos más profundos y significativos. Estos diálogos, a su vez, nos ayudan a redefinir nuestra identidad cultural en un entorno digital en constante cambio, donde la tecnología y la cultura se entrelazan de manera inseparable.

⁴ Coincidimos con Achilli en sus teorizaciones sobre la práctica docente, entendida como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Pero en función de nuestra investigación, sesgamos la observación sobre las prácticas que se desarrollan frente a los estudiantes, en las aulas físicas y virtuales, en momentos sincrónicos y asincrónicos, en el contexto de FADU UNL.

2.1.1. La trama invisible entre tecnología, sociedad y virtualidad

La reestructuración capitalista hacia fines del siglo pasado, tal como lo describe Castells (1997), no sólo preparó el terreno para la revolución tecnológica, sino que también marcó el inicio de un nuevo paradigma donde la información y la tecnología se convirtieron en los pilares fundamentales del capitalismo informacional. Este proceso fue clave para moldear lo que Castells denomina un nuevo sistema tecnoeconómico, donde las tecnologías de la información no sólo impulsaron cambios económicos, sino que también transformaron las estructuras sociales.

Esta revolución tecnológica y social, descrita por autores como Baricco (2018) y Lévy (1999), encuentra un paralelismo en la forma en que las tecnologías de comunicación han sido históricamente integradas en la vida cotidiana. Al igual que el teléfono y el telégrafo, que se popularizaron junto con prácticas culturales como la conversación telefónica o la redacción de mensajes telegráficos, las nuevas tecnologías de la información también han contribuido a moldear la vida cotidiana y las estructuras sociales contemporáneas (Van Dijck, 2016).

La evolución de las tecnologías y las prácticas sociales que las acompañan resalta la inseparabilidad entre la evolución del sistema económico y las transformaciones tecnológicas y sociales. Así como las tecnologías de comunicación anteriores se integraron en el tejido institucional de la sociedad, las tecnologías informacionales contemporáneas, impulsadas por el capitalismo informacional, continúan moldeando nuestras prácticas sociales y redefiniendo las estructuras económicas y culturales en un proceso continuo de *virtualización* (Lévy, 1999) y *conectividad* (Van Dijck, 2016).

Pero ¿qué es la virtualización? Pierre Lévy (1999) analiza el concepto de virtualización y su influencia en áreas como el cuerpo, la economía y la inteligencia. Y establece en este contexto los conceptos clave vinculados a la realidad y la virtualidad, elementos que son el punto de partida para nuestra investigación. El autor definió a lo virtual:

no como manera de ser, sino a la virtualización como dinámica. La virtualización puede definirse como el movimiento inverso a la actualización. Consiste en el paso de lo actual a lo virtual, en una “elevación a la potencia” de la entidad considerada (p. 12).

Y estableció algunas características fundamentales para comprender estos procesos:

Transforma la actualidad inicial en caso particular de una problemática más general, en la que está integrada, desde ahora, el acento ontológico. De este modo, la virtualización hace más fluidas las distinciones instituidas, aumenta el grado de libertad y profundiza un motor vacío. [...] La virtualización es uno de los principales vectores de la creación de realidad. (p. 13)

Por muchos, la virtualización podía interpretarse como el temor a que la inmersión en entornos virtuales, como el ciberespacio, haga que las experiencias físicas o “reales” pierdan su peso y significado, corriendo el riesgo que la gente comenzara a experimentar una separación o alienación de la realidad física. Lévy (1999) nos advierte que la virtualización no debe ser entendida como una desrealización, sino como un cambio en la manera en que percibimos y vivimos la realidad: “la virtualización no es una desrealización (la transformación de una realidad en un conjunto de posibles), sino una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado” (p. 12).

Así, la virtualización emerge como un fenómeno que, además, transforma la concepción del espacio-tiempo, ya que una de sus principales características es la “separación del aquí y el ahora” (Lévy, 1999).

Después de haber definido la virtualización en sus aspectos generales, abordaremos ahora una de sus principales modalidades: la separación del aquí y el ahora. Como lo señalamos al comenzar, el sentido común hace de lo virtual, imperceptible, complementario de lo real, tangible. Esta aproximación nos da un indicio que no se debe despreciar: lo virtual, a menudo, “no está ahí”. (p. 13)

En las primeras décadas del siglo XXI, Van Dijck (2016) introduce el concepto de “cultura participativa”, y la rápida evolución hacia la “cultura de la conectividad”, para describir un cambio fundamental en la forma en que entendemos las relaciones sociales, caracterizada por las interacciones mediadas por plataformas digitales.

Cuando la web 2.0 impulsó el desarrollo de los medios sociales, en los primeros años del nuevo milenio, la “cultura participativa” era la expresión en boga a la hora de dar cuenta del potencial de internet para alimentar conexiones, construir comunidades y fomentar la democracia.

[...]

La conectividad no tardó en evolucionar hasta volverse un recurso valioso, a punto tal de convertirla además en un bien redituable en los mercados electrónicos, alimentando un mercado global de medios sociales y contenido generado por los usuarios.

[...]

La interconexión de estas plataformas tuvo por resultado la emergencia de una nueva infraestructura: *un ecosistema de medios conectivos*. Este paso de una comunicación en red a una socialidad moldeada por plataformas, y de una cultura participativa a una verdadera cultura de la conectividad, ocurrió en un breve lapso temporal de no más de diez años. (p. 12)

La autora sostiene que estas plataformas conectivas no son simplemente herramientas neutrales, sino que están diseñadas para moldear nuestro comportamiento transformando las formas en que percibimos y experimentamos la realidad, una idea que se relaciona con la advertencia que presentamos de Lévy (1999) sobre la virtualización, donde sugiere que este proceso no debe ser visto como una pérdida de la realidad física, sino como una transformación en la manera en que entendemos y vivimos esa realidad. Asimismo, Van Dijck (2016) argumenta que las plataformas digitales no solo median nuestras interacciones, sino que también reconfiguran nuestra percepción de lo real, creando nuevas formas de conectar y experimentar el mundo.

Éstos autores coinciden que la inmersión en entornos virtuales o mediados por la tecnología no implica una desrealización, sino un cambio de nuestras experiencias, que redefine las formas tradicionales de interacción y existencia en la sociedad contemporánea.

2.1.2. Reconfigurando el diálogo entre medios y cultura

En los últimos años, hemos sido testigos de una transformación profunda en la manera en que nos comunicamos, interactuamos y entendemos el mundo, en procesos que están intrínsecamente ligados al desarrollo de las plataformas mediáticas. Como señala Fernández (2018), las plataformas mediáticas no son meros canales de comunicación, sino complejos sistemas que integran y reorganizan las prácticas sociales, económicas y culturales de nuestra era. Este enfoque se entrelaza con las ideas de Martín-Barbero (2009, 2002), Scolari (2022) e Igarza (2016), quienes han profundizado en cómo los medios y las tecnologías de la comunicación han evolucionado junto con las prácticas sociales, entendiendo que la comunicación siempre ha sido un proceso dialéctico, en el que las tecnologías y las prácticas sociales se moldean mutuamente. Con este proceso de transformación surgieron y surgen nuevos términos, muchos de ellos asociados a los lenguajes y las formas de relacionarnos, que reconfiguraron nuestros contextos.

En la medida en que las plataformas mediáticas y las aplicaciones se imponen como fenómenos que ocupan el centro de la escena comunicacional, pero también sus intersticios, es inevitable abandonar la insistencia de Verón (1997) por considerar solo dos series para la construcción de un medio: la de sus técnicas y la de sus usos sociales. Esa posición le permitía dialogar en ese momento con el afuera de la semiótica (con los tecnólogos y los sociólogos) y apropiarse del trabajo específico sobre lo discursivo. Seguramente allí también está una clave del éxito de la fórmula. (Fernández, 2021:74)

En este sentido, identificar las mediaciones entre la experiencia humana y las plataformas digitales es posible gracias al concepto de *interfaz*. Esta no solo actúa como el canal a través del cual las plataformas y sus componentes presentan la materialidad de la cultura y cómo esta se manifiesta en

diversas formas — textos, imágenes, audiovisuales, hipervínculos, hipertextos, hipermediaciones (Scolari, 2008)—, sino que, en el sentido de nuestra investigación, resulta fundamental mirarla desde la perspectiva de Scolari (2004) que define a la interfaz como “ese lugar en el que suceden cosas”. Según este autor, el término interfaz adquiere distintos sentidos según el contexto en el cual se lo aplique:

- *Como instrumento*: la interfaz se concibe como una extensión o prótesis de la computadora. Por ejemplo, el mouse actúa como un dispositivo que amplía las capacidades de nuestra mano, trasladando esas funciones a la pantalla a través del cursor. En este sentido, la pantalla de la computadora funciona como una interfaz que conecta al usuario con el disco duro.
- *Como superficie*: la interfaz vista como un medio que proporciona instrucciones que guían su utilización. La superficie de un objeto, ya sea tangible o digital, comunica información a través de sus características, como formas, texturas y colores.
- *Como espacio*: la interfaz es el lugar de la interacción, el espacio donde se desarrollan los intercambios y sus manualidades.

Pero este es un espacio de nuevo tipo, que ahora se conforma por una red de medios, entendido como el proceso de *convergencia* (Jenkins, 2006) que refleja el flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas. Asimismo, Fernández (2018) se refiere a un ecosistema de medios y plataformas, que posibilitan la mediación y a partir de la cual se producen los procesos de mediatización.

Para continuar, resulta entonces necesario comprender que la diferencia entre mediación y mediatización radica en cómo entendemos el papel de los medios en la comunicación y la cultura.

La *mediación* se refiere a los procesos mediante los cuales se producen, circulan y consumen significados en una sociedad. En este contexto, los medios no son simplemente canales neutrales para transmitir información, sino espacios activos donde se articulan las interacciones sociales, culturales y comunicativas. Según Martín-Barbero (2010), la mediación actúa como un intermediario que influye en nuestra interpretación y comprensión del mundo, conectando prácticas culturales y comunicativas con las estructuras sociales. Así, los medios se convierten en un espacio de negociación de significados entre los diversos actores sociales, moldeando y redefiniendo nuestras percepciones y experiencias.

Para abordar la relación entre la sociedad y los individuos en los procesos de mediación y mediatización, es importante reconocer que la convergencia entre cultura y tecnología no se limita solo a la producción, divulgación y consumo de contenido. Tal como han señalado autores como Martín-Barbero (1987; 2010) y Scolari (2008; 2015), esta convergencia también abarca cuestiones

éticas y sociales que generan incertidumbre y reconfiguran los escenarios socio-culturales en los que estamos inmersos. La mediación, como proceso que articula la comunicación y la cultura, y la mediatización, que se refiere a cómo los medios influyen en nuestras prácticas sociales, nos permiten entender la complejidad de los cambios actuales.

Por otro lado, teóricos como Scolari (2008; 2013) y Fernández (2021) afirman que la *mediatización* se refiere a un proceso más profundo y amplio en el que los medios no sólo median la comunicación, sino que también transforman las prácticas sociales, políticas, culturales y económicas. Este concepto señala que los medios se han integrado de tal manera en todos los aspectos de la vida social que empiezan a modificar normas, instituciones y comportamientos. A diferencia de la mediación, la mediatización sugiere que la sociedad misma se reorganiza en torno a la lógica de los medios.

Fernández afirma que actualmente nos encontramos en un tercer momento de las mediatizaciones, denominado *postbroadcasting*,⁵ donde conviven los momentos anteriores, *broadcasting*⁶ y *networking*,⁷ y esto “implica tensiones, competencias y batallas de innovaciones de supervivencia” (2018:19).

Hay una sospecha fundada, ero que tratamos de relativizar, de lo que se ven en la interfaz, con toda su riqueza, no es lo importante; es verdad que, cuando nos asomamos al mundo del big data, la extensión de sus datos y de las representaciones de sus resultados, quedamos maravillados; pero, frecuentemente vemos que no es fácil entender el estatuto de ese universo representado. (pp. 18-19)

En este sentido, consideramos válido relacionar lo expuesto hasta aquí con la teoría de las “escenas transmedia” de Igarza (2016), que se centra en cómo las narrativas contemporáneas, en el contexto de la convergencia mediática, se despliegan a través de múltiples plataformas y formatos, creando un ecosistema (Fernández, 2018) narrativo cohesionado pero distribuido. En este marco, cada medio contribuye con un aspecto único a la historia general, enriqueciendo la experiencia de los actores universitarios y fomentando su participación activa, considerando que estos no solo consumen contenido, sino que también participan en la expansión del universo narrativo, que se extiende más

⁵ “Si bien todavía se descubren en las redes y en sus mediatizaciones novedades brutales, aparecen muchas oportunidades para aplicar el conocimiento previo sobre lo social» (Fernández, 2021:19). Se reconoce aquí que la transformación mediática integra y preserva las prácticas y experiencias previas.

⁶ Hacia fines del siglo XX, el primer momento de las mediatizaciones estuvo caracterizado por la aparición de lo informático, lo digital y el acceso facilitado a grandes volúmenes de información. Eliseo Verón, Carlos Scolari, Alvin Toffler, entre otros, se abocaron al estudio del estallido de la información en red.

⁷ A principio del nuevo milenio, se produce el segundo momento donde se da una explosión de las vidas en las redes sociales, “vidas mediáticas» las llama Fernández (2018). Esta etapa está profundamente desarrollada en obras de Manuel Castells, Alejandro Piscitelli y Roberto Igarza.

allá de una única plataforma, permitiéndoles interactuar con la historia según sus intereses. Para que ocurra lo transmedial, Igarza (2016) plantea que debe reconocerse como puntos clave: *presencia multiplataforma, participación del usuario, expansión del universo narrativo, interactividad y convergencia cultural*.

2.2. EJE 2: EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS

Reconocemos que en el actual contexto de la conectividad, las prácticas educativas se desarrollan en un entorno fuertemente marcado por el uso de pantallas y dispositivos. Por lo tanto, en este apartado, abordamos las teorías que nos permitieron indagar en la incorporación de tecnologías en la universidad, analizando el tema desde una perspectiva educativa y su relación con las nuevas formas de entender y utilizar lo que Manovich (2005) denominó nuevos medios.

Mayer (1997) desarrolló la “teoría del aprendizaje multimedia”, que identifica un aspecto clave para facilitar un aprendizaje más efectivo en los estudiantes: el uso combinado de lenguajes auditivos y visuales (audiovisuales) mejora la comprensión, ya que las imágenes acompañadas de palabras resultan más efectivas que el uso de palabras por sí solas. Desde entonces, la manera en que enseñamos ha seguido evolucionando hacia las hipermediaciones (Scolari, 2008). Con la llegada de las tecnologías digitales y la conectividad (Ambrosino, 2021) a nuestras aulas, se ha vuelto inevitable incorporarlas, dado que forman parte de las prácticas sociales cotidianas (Van Dijck, 2016). Como resultado, esto ha transformado por completo el escenario educativo y, a su vez, nos desafía a pensar y diseñar nuevas didácticas transmedia (Kap, 2022).

Esta transformación en el ámbito de la educación superior se aceleró con la pandemia de 2020, impulsando un proceso de plataformización. Como señala Bordignon (2022), esto condujo a una extensa adopción de productos y servicios educativos, principalmente aquellos basados en plataformas digitales, especialmente en el sector de la educación pública. En este contexto, tanto en Argentina como en muchos países de la región, se implementaron políticas de emergencia que brindaron a los docentes acceso a plataformas educativas, además de otros recursos como Internet, computadoras y materiales digitales, para garantizar la continuidad del aprendizaje.

Actualmente tenemos la posibilidad de diseñar estrategias didácticas integrando diversos medios, lenguajes y dispositivos con el objetivo de fomentar en nuestros estudiantes un aprendizaje significativo tanto en el aula, tal como lo proponía Ausubel (1976)⁸, como un rasgo de las buenas prácticas (Litwin, 1997; 2008) que los docentes desarrollan, a través de la incorporación y uso de

⁸ Ausubel entiende el aprendizaje como un proceso en el cual lo que se aprende debe conectarse con lo que ya se conoce, lo que permite que esa información se transforme y se convierta en un conocimiento más elaborado y profundo. En esta teoría, se establecen relaciones sustantivas entre el nuevo contenido a aprender y lo que ya se sabe.

tecnologías digitales y de la conectividad (Ambrosino, 2021), independientemente de la disciplina que se enseña.

Desarrollamos a continuación las categorías teóricas que nos permitieron profundizar en el análisis de los casos respecto de este eje de Educación y Tecnologías.

2.2.1. Configuraciones culturales contemporáneas y la hibridación en un mundo diverso

Nos resulta significativo abordar las conceptualizaciones teóricas primero desde una mirada macro sobre las configuraciones culturales contemporáneas, y para recuperamos las ideas de García Canclini (2016)⁹ sobre la hibridación cultural, quien sostiene que se trata de un proceso esencial para la convivencia en un mundo diverso. Cada cultura, dice el autor, alberga en su interior una variedad de diferencias que necesita negociar para coexistir. En la modernidad y contemporaneidad, este fenómeno se ha intensificado, especialmente debido a la globalización, que nos conecta con culturas, idiomas y lenguajes diversos.

La curiosidad, innata en los niños, afirma García Canclini, es un rasgo esencial para que se produzca la hibridación. Los niños encuentran rápidamente formas para desmarcarse de los encuadres que imponen las familias o la disciplina escolar. Luego, ya mayores, esta misma curiosidad es lo que nos permite conocer otras realidades y enfrentar críticamente los “modelos arbitrarios de normalidad” dentro de los que fuimos formados.

En otro sentido, también el arte, en cualquiera de sus expresiones, logra demostrar esta interculturalidad:

Las obras de Toledo (...) creo que son las que mejor elaboran formalmente, con una gran complejidad intercultural, la iluminación. Estoy pensando, también, en artistas de otros países latinoamericanos, como León Ferrari que ha trabajado la fusión y el collage entre obras de la tradición cristiana, por ejemplo de Miguel Ángel, especialmente referidas al infierno, y superpuestas con imágenes de los campos de concentración nazis o de las dictaduras latinoamericanas. Y ha logrado síntesis o combinaciones iconográficas muy afortunadas. (01:58)

Y, por supuesto, las enormes fusiones musicales. Prácticamente todas las músicas que hoy están más vivas son resultados de una fusión. Por ejemplo, el bolero, el tango, el hip hop, pueden tener residencia propia en una cierta zona geográfica. Algunas pueden ser más propias del Caribe, o más desarrolladas

⁹ Néstor García Canclini (La Plata, 1939), teórico cultural y crítico de arte. Su perspectiva acerca de la hibridación se enfoca en la combinación y mixturas de diferentes elementos culturales que dan lugar a nuevas manifestaciones que trascienden las fronteras convencionales. Y se propone como un punto de partida en nuestra investigación para comprender la hibridación educativa. “Híbridos: el cuerpo como imaginario» (2016): <https://www.youtube.com/watch?v=QwyEPobdBac&t=27s>

allí pero, en general, hay una expansión, una interconexión riquísima, y esto hace que eso que se llama, con una mala fórmula, la música del mundo nos permite un enriquecimiento, una apertura de sensibilidad intelectual magnífica. (02:59)

A través de las industrias culturales, los medios de comunicación e internet, recibimos mensajes de un “mundo polisémico y de muchas fuentes”. Y es justamente esta idea de García Canclini la que nos permite abordar la hibridación cultural-académica, traspasando esos “bordes que distinguen la presencialidad y la virtualidad” (Ambrosino, 2023).

En términos de políticas en la educación superior, Ambrosino argumenta que la hibridación en el contexto académico se expresa como una comprensión colectiva sobre la inclusión digital, además de un objetivo institucional que establece las decisiones que generan las condiciones tecnopedagógicas requeridas para realizar las actividades en la universidad. Esta perspectiva contempla las “regulaciones curriculares y las prácticas educativas” (De Alba, 2021, en Ambrosino, 2023):

Estamos avanzando hacia un entorno educativo híbrido, en el que las categorías tradicionales de presencialidad y educación a distancia ya no son suficientes para abordar las políticas, acciones y transformaciones que están en juego en clave de derecho al acceso y democratización de la educación superior (p. 214)

Lion (2023) nos propone repensar la educación híbrida después de la pandemia COVID19 porque, si bien la hibridación y *convergencia* (Jenkins, 2006)¹⁰ no es algo que sucedió a raíz de este evento — sin dudas paradigmático—, a partir de 2020 se transformaron los entornos y los modos de apropiación de las tecnologías.

Al referirse a “hibridaciones” se da cuenta de combinaciones de formatos, de estrategias didácticas, de alternancias entre la virtualidad y la presencialidad, de plataformas, de contenidos que se articulan, de equipos que trabajan cooperativamente; es decir, estas combinaciones son múltiples y variadas y no se reducen binariamente a presencialidad y virtualidad o a sincronía y asincronía. En el caso de la convergencia representa un cambio cultural mediante el cual los usuarios intentan generar conexiones entre los diferentes medios, para formar su

¹⁰ El término “convergencia cultural», introducido por Jenkins en 2006, se refiere a los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en relación con los actores involucrados. Esta noción puede interpretarse como la intersección entre la producción de contenidos por parte de la industria cultural y aquellos generados por los usuarios, enunciados como *prosumidores*, que son los nuevos protagonistas de una cultura colaborativa, participativa y abierta que ha encontrado en las redes digitales su entorno natural de expresión.

propia opinión y percepción de la realidad o de los contenidos de entretenimiento. En este sentido, si bien existen plataformas y medios dispersos y diferenciados, tienden a concentrarse en sus lenguajes, modos de operar y vínculos que generan. (p. 6)

Ambrosino (2023) nos invita a pensar en esta noción de hibridación cultural-académica como una “negociación simbólica”, que no solo implica reinterpretar significados y valores compartidos, sino que también se establece un diálogo colectivo que transforma y enriquece nuestras prácticas.

Retomando los rasgos de la hibridación cultural que propone García Canclini, encontramos en su texto de 2007 la mención a 3 propiedades —la *incertidumbre*, la *heterogeneidad*, la *resimbolización de rituales*—, a las que Ambrosino (pp. 214-215) agrega una más y, en clave educativa, las reinterpreta definiendo así a la hibridación como una *mezcla de modalidades*:

- *Resimbolizar rituales* y el capital cultural heredado y acumulado por la memoria histórica y colectiva de las comunidades universitarias.
- *Reconocer la incertidumbre*, en cuanto al valor y sentido otorgados a la educación mediada por tecnologías, independientemente de la modalidad, en las que se inscriben las prácticas socioculturales en que lo tradicional y lo digital se mezclan.
- *Asumir la heterogeneidad* en clave política, en espacios, tiempos e interacciones de cada práctica “discreta”; hacernos cargo de las materialidades transmediales y los tiempos diacrónicos.
- *Proyectar una nueva materialidad*, frente a nuevas condiciones identitarias de los procesos, y las formas de hacer que se transforman, generan nuevas y variadas combinatorias simbólicas, como forma de resolver conflictos que emergen en la mezcla.

2.2.2. Integración de la tecnología: tensión y devenires

En los actuales escenarios educativos, los docentes cuentan con más herramientas para reconocer la importancia del diseño de los ambientes y de lo que sucede en las aulas (físicas y virtuales), así como de los recorridos y la producción de conocimiento de y *con* los estudiantes.

Aquí aparece una categoría que nos interesa identificar, y se trata del principio de *inteligencia colectiva* (Lévy, 2004) que se basa en que un grupo siempre puede generar más inteligencia que una sola persona de esos grupos:

Es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Agregamos a nuestra definición esta idea indispensable: el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas. (p. 19)

Este planteamiento se puede aplicar a cualquier grupo que persiga un objetivo común. Destacamos la habilidad para el aprendizaje colaborativo que implica “definir cómo valorar y reconocer esta capacidad de coproducción” (Cobo, 2016). Esta categoría involucra el intercambio con pares para lograr la resolución de las situaciones problemáticas fomentando la comunidad de prácticas y el accionar colaborativo. Y supone aprender haciendo y co-diseñando nuevas e innovadoras experiencias para la educación.

Los docentes ya no son dadores de contenido, se transformaron en activadores culturales. En este sentido, Lion (2005) nos advierte que los educadores deben estar más alertas a la sobresignificación de los procesos cognitivos, porque en esta transformación la recomposición no es sólo de enseñanza sino también de sentidos. Relacionamos esto con la categoría de *enseñanza poderosa* que Maggio (2016), propone y que implica que la producción pedagógica debe ser una “propuesta original de los docentes que nos transforme como sujetos y cuyas huellas permanecen” (p. 45).

En general, olvidamos que lo que enseñamos como conceptos forma parte de entramados que le dan sentido, pero que a la vez están atravesados por discusiones, debates y controversias. Y también que tras ese olvido se ocultan pequeñas o grandes contradicciones o ausencias (...) que suelen ser el motor de las búsquedas que mantienen el conocimiento en construcción. Cuando esto se omite, enseñando solamente aquello que tuvo, en algún momento, una versión satisfactoria, como si fuera estática y permanente, se borra uno de los rasgos fundamentales del conocimiento: su carácter provisional. (p. 49)

Para mirar la inclusión de las tecnologías en la enseñanza, Maggio (2012; 2018) propone dos categorías: una *inclusión efectiva*, que trabaja con la tecnología en las propuestas de los docentes sin reconocer necesariamente su valor didáctico, y una *inclusión genuina*, que se basa en decisiones justificadas y enriquecidas en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías. La autora afirma que la noción de inclusión genuina de la tecnología en el plano didáctico da un nuevo sentido a la construcción del conocimiento, a través del diseño de planificaciones y estrategias por parte de los docentes. Las prácticas que incluyen tecnologías de modo genuino se tratan entonces de:

[...] prácticas de la enseñanza donde las tecnologías no tienen un valor ad hoc como mero soporte –que podría ser reemplazado por cualquier otro en tanto sirva de apoyo–, sino que se integran porque de ello depende que las prácticas desplieguen los alcances que se requieren para formar a los sujetos plenamente incluidos en la sociedad contemporánea. (p. 100)

A partir de la incorporación de las tecnologías, se conforma así un escenario educativo que comienza a caracterizarse como “ubicuo” (Burbules, 2001; García, 2015), en el cual el aprendizaje puede

producirse en cualquier lugar y momento. Esta idea de ubicuidad implica un quiebre disruptivo que nos obliga a replantear las bases metodológicas y a adoptar una didáctica diferente.

Vimos hasta acá que, que en el contexto actual de alta conectividad, es fundamental repensar la educación y las prácticas docentes. Por ello, recuperamos la categoría de *aprendizaje invisible* (Cobo y Moravec, 2011), que aborda la tecnología como una herramienta pragmática, utilizada de manera intencionada para mejorar la experiencia humana, y promueve los aprendizajes; no solo lo facilita, sino que también potencia los modos de comprensión (Perkins, 1998). Esta perspectiva permite la incorporación de redes sociales en la educación formal, integrándolas como parte de las estrategias comunicacionales y didácticas de los docentes, especialmente en la creación de comunidades de aprendizaje (Wenger, 1998), que resulta necesario para contrarrestar la individualización que a menudo traen las tecnologías digitales en particular (Scolari, 2013) pero que los criterios de conectividad educativa pueden generar justamente lo contrario.

Algunas características del aprendizaje invisible son:

- *Experimentalidad*: Este enfoque promueve el “aprender haciendo”, permitiendo la experimentación que puede resultar en éxitos o errores, sin que estos últimos se consideren fracasos.
- *Evolución constante*: Dado que se trata de un área en continua prueba, surgen nuevas ideas y enfoques, lo que implica que el uso de la tecnología está en constante cambio. A medida que la tecnología evoluciona, también lo hace la sociedad, así como nuestras formas de aprender y compartir ese aprendizaje.

La combinación de las categorías expuestas en este apartado establece un marco para replantear nuestras prácticas docentes a través de la inclusión auténtica de las tecnologías., donde estas actúan como modelizadoras de las formas de aprender, donde el rol de los docentes se propone como mediador del aprendizaje de los estudiantes¹¹ (Onrubia *et al.*, 2008) y ofrece andamiajes¹² para estimular su autonomía en el proceso educativo. Y se trata también, que desde la escena político-institucional-académica, se comprenda que la interactividad pedagógica y el diseño didáctico de los contenidos disciplinar es tan importante como el diseño curricular y la posibilidad real de acceso a las tecnologías.

¹¹ En Onrubia *et al.* (2008), los autores concuerdan en que en el proceso de aprendizaje colaborativo se dan dos instancias, una de interacción entre alumnos y otra de interacción del docente como mediador, facilitador y apoyo del aprendizaje.

¹² La noción de andamiaje fue introducida por primera vez por Wood, Bruner y Ross en 1976 (*The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17 [2], 89-100) para describir las situaciones regulares y estructuradas en que se presentan los significados a los niños durante el aprendizaje. Esta metáfora sirve para explicar el papel del docente universitario, y alude a los apoyos o instrumentos que éste, en combinación con las posibilidades del alumno, le permite abordar los contenidos a aprender.

2.2.3. De las narrativas convencionales a las narrativas transmedia

La creación de narrativas pedagógicas, facilitadas hoy a través de medios digitales, constituye un elemento clave como objeto de análisis y reflexión de esta investigación.

Parece ser que los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del currículum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil.

[...]

Además, dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. (McEwan Y Egan, 1998:18)

Históricamente, las narrativas han sido los hilos conductores del conocimiento y la construcción colectiva. Estas narrativas juegan un papel fundamental en la estructuración de las experiencias dentro de los espacios de enseñanza, y tal como señala Gudmundsdottir (1998), su elaboración demanda una estructura y habilidades particulares para contar una historia. Bruner (1997:168) afirma que “vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración”. Además, sostiene que la narración, entendida como un modo de pensamiento que otorga significado a la experiencia, actúa como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como un medio en el proceso educativo. Por lo tanto, es fundamental fomentar el desarrollo de esta habilidad en las personas, tanto en el contexto social como en el ámbito escolar, para la construcción de “mundos posibles” (Bruner, 1988; 1997).

Para Gudmundsdottir (1998), una narrativa se compone de dos elementos esenciales: la *historia*, que incluye los acontecimientos, personajes y escenarios que la conforman, y el *discurso*, que representa la manera en que se relata, expresa o presenta esa historia, ya sea de forma oral, escrita o a través de representaciones dramáticas como el cine o la danza. A su vez, Bruner (2003) emplea la metáfora del paisaje que puede situar estas dos dimensiones, afirmando que el relato debe construir dos paisajes simultáneamente: el paisaje de la *acción*, a manera de escenografía donde sucede el acto, y el paisaje de la *conciencia*, donde operan el pensamiento y la intención, ambos siempre presentes en la narrativa. En este sentido, podemos interpretar estas nociones como el *contenido*, la *forma* y el *soporte* de un relato.

La narrativa se considera una de las estrategias fundamentales en el proceso de enseñanza ya que, como afirma Jackson (1998), a través de su valor epistemológico, facilita la construcción de significados y nuevos conocimientos y los estudiantes pueden explorar diferentes perspectivas y contextos, lo que enriquece su aprendizaje y les ayuda a desarrollar un pensamiento crítico. A su

vez, por su función transformadora, al contar y escuchar relatos, los estudiantes pueden reflexionar sobre sus propias experiencias y valores, lo que puede llevar a un cambio en su forma de pensar y actuar, lo que promueve un desarrollo personal y social. Bruner (2003) sostiene que la narrativa da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos, constituyendo un proceso de “construcción de esa realidad”. Además, como sostiene EGAN (2007), “la abundancia y variedad de relatos puede ayudarnos a refinar nuestra aprehensión y nuestro empleo de la metáfora, que es la lógica conectora de la narrativa y un componente central de la causalidad que une los relatos” (p. 44).

A continuación, recuperamos los fundamentos teóricos de Jenkins (2006) y Scolari (2013), Molas Castells (2018) y Kap (2020a) para reflexionar acerca del sentido y significado de la narración en la educación en tiempos heterogéneos, donde conviven los relatos tradicionales de rasgo lineal y las narrativas de convergencia transmedia.

En el contexto actual, las posibilidades técnicas y culturales han ampliado las narraciones en múltiples medios, tal como sostiene Scolari (2013). El diseño de narrativas pedagógicas implica analizar no sólo los contenidos que enseñamos, sino también los lenguajes y recursos que utilizamos para generar las experiencias de enseñanza y aprendizajes. En este sentido, Molas Castells (2018) destaca el poder de las historias para involucrarnos, transportarnos y cautivarnos, generando un interés significativo que ha sido utilizado para diversos fines y objetivos.

Existen experiencias, proyectos de aula y otros surgidos en contextos informales que proponen el uso del relato combinado con elementos multimodales o transmediales. Tienen por objetivo alinearse con los planteamientos de convergencia mediática y de uso de medios, que tienen a los estudiantes como protagonistas y que repiensen la forma de abordar cómo, cuándo y qué aprendemos, aprovechando el poder de las historias como herramienta educativa. (p. 113)

En el marco de los nuevos medios (Manovich, 2005) y las convergencias (Jenkins, 2006), en nuestra investigación se exploraron posibles relaciones y conexiones entre lo que sucede en el aula física y los ambientes virtuales como estrategias para lograr una mayor inmersión, ya que las narrativas transmedia consisten en relatos que se desarrollan a través de diferentes plataformas, permitiendo que de cada medio se utilicen sus particularidades y ventajas. Scolari (2013) afirma que “las narrativas transmedia están de moda. Si hace unos años todos hablábamos de multimedia e interactividad, ahora las palabras clave son convergencia y transmedia” (p. 9).

La convergencia no es un proceso tecnológico; más bien, la convergencia altera la relación entre las tecnologías, las industrias, los mercados, los géneros y el público. (...) La convergencia ocurre dentro de los cerebros de los consumidores individuales y a través de sus interacciones sociales con otros. (Jenkins, 2006:15).

Y, buscando una definición para estos nuevos relatos, el mismo autor propone que las narrativas transmedia son entonces “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (p. 42).

Cada uno de estos universos posee características y lenguajes específicos. Tal como indica Scolari (2013), es posible notar que la intersección entre la narrativa y la convergencia de medios da lugar a la formación de universos narrativos. En este sentido, Nicolini (2022) observa que la noción de narrar una misma historia a través de diferentes plataformas adquiere un significado o relevancia distinta.

Las narrativas digitales conectan diversas formas de expresión, como imágenes, música, relatos y voces, creando así una experiencia más rica y multifacética para los personajes, las situaciones y las perspectivas (Molas Castells, 2018). Nos referimos al uso de imágenes, gráficos, videos, audios y otros soportes, así como al diseño general del material, todo ello en el marco de un entorno que propicie las acciones educativas y los micro-intercambios discursivos entre la comunidad pedagógica, es decir, docentes y estudiantes compartiendo una propuesta de enseñanza mediada por plataformas narrativas.

Lo que redefine el papel de la narración en la era digital, plantea Jenkins (2006) es la participación activa del público en la creación y expansión de historias. En el contexto educativo, esta perspectiva sugiere la necesidad de integrar diversas formas narrativas que faciliten la participación y el aprendizaje interactivo. A su vez, Scolari (2013) argumenta que, en el ámbito educativo, las narrativas transmedia pueden ser herramientas poderosas para conectar con las experiencias y prácticas culturales de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más relevante y significativo.

También, KAP (2020a) nos advierte acerca de la emergencia de una “didáctica transmedia” como respuesta a “¿qué están pensando y haciendo los y las docentes?” (p. 87). En el hallazgo de sus investigaciones, la autora encuentra rasgos de una didáctica transmedia que “implica documentos compartidos, colaboración, expansión, transversalidad, co-diseño, participación y por sobre todo, un lugar para lo provisional, lo experimental” (p. 104). La creación de entornos colaborativos y experimentales privilegian la transversalidad y el co-diseño, permitiendo que tanto docentes como estudiantes exploren nuevas formas de aprendizaje que reflejan la diversidad de las narrativas contemporáneas.

Se produce aquí un despertar de puertas perceptivas novedosas que nos punza a establecer nuevas conexiones entre los fragmentos, las partes y el todo del texto. Ya no alcanza con etiquetar, categorizar o reconocer, sino que se hace imperioso crear, interpretar, imaginar, diseñar y, por supuesto, tomar decisiones. Las formas y los soportes desde donde se lee y escribe cambian y se enriquecen animando las re-escrituras, recomposiciones y relecturas, desde donde se extraen fragmentos que se fusionan con otros, confundiendo imagen, sonido y palabras, ya no como complemento o ilustración del texto, sino como el texto mismo, que crea experiencias sensoriales venciendo la barrera del tiempo y del espacio. Allí es donde se tejen las nuevas conversaciones, desencapsuladas, versátiles, desarticuladas, y cargadas de sentidos que nos obligan a salir del claustro, del recorte disciplinar y advertir la polifonía de discursos y prácticas. (pp. 100-101)

Así, no solo se amplía el alcance de una historia, sino que también se transforma la forma en que se consume y se interpreta —se enseña y se aprende—, fomentando una interacción más dinámica y multidimensional con los relatos.

2.3. EJE 3: DIDÁCTICA Y CIENCIAS SOCIALES

Para comenzar la conceptualización de este último eje teórico, reconocemos que, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el objetivo principal es no sólo proporcionar información y herramientas conceptuales, sino también desarrollar habilidades cognitivas y actitudes para un aprendizaje efectivo. Sin embargo, Carretero y Borrelli (2010) señalan que los contenidos sociales e históricos han recibido menos atención en comparación con las ciencias naturales, tanto en la educación como en la sociedad, lo que requiere una reevaluación para equilibrar su importancia.

Camilloni y Levinas (2007) subrayan que enseñar Historia desde un enfoque meramente fáctico¹³ es poco significativo para los estudiantes debido a la distancia entre los hechos históricos y su vida actual, lo que dificulta la comprensión de la relevancia social de la historia. Además, encuentran que en cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, persisten problemas como la abstracción excesiva y la esquematización, lo que complica la comprensión efectiva (Perkins, 1998)¹⁴ de los contenidos, especialmente en los primeros años de educación.

¹³ Camilloni y Levinas advierten que enseñar Historia centrándose exclusivamente en la transmisión de hechos y acontecimientos restringe el desarrollo de una comprensión crítica por parte de los estudiantes. Advierten así que la memorización de datos sin un análisis profundo, convierte la Historia en una simple sucesión de eventos sin promover la reflexión sobre sus implicancias, causas o las diversas interpretaciones que puedan existir.

¹⁴ David Perkins redefine la manera en que entendemos el aprendizaje al proponer que la comprensión verdadera trasciende la mera acumulación de información. Según Perkins, comprender implica la capacidad de aplicar conocimientos en contextos diversos, interpretar y analizar situaciones desde múltiples perspectivas, y reflexionar críticamente sobre el propio proceso de aprendizaje.

Los conceptos formados sobre la base de definiciones, esquemas, anécdotas, casos tipo, generalizaciones excesivas o arbitrarias se caracterizan por su presentación carente de fundamentación teórica, de aplicabilidad y, frecuentemente, de relevancia para el alumno. Esto los hace poco interesantes, no profundizables posteriormente por el alumno y, en consecuencia, también fácilmente olvidables. (p. 15)

Por otra parte, Carretero y Borrelli(2010) destacan que la investigación en la enseñanza de la Historia se ha centrado en cómo los estudiantes comprenden los contenidos históricos, los tipos de razonamientos que emplean, y su capacidad para interpretar textos históricos. Se ha explorado también la enseñanza y los recursos didácticos utilizados, como los métodos audiovisuales y el trabajo en grupo, introducidos en el siglo XX para superar barreras educativas. Sin embargo, Camilloni y Levinas (2007) enfatizan que, aunque estos recursos son valiosos, es crucial que los estudiantes comprendan conceptos históricos más profundos, más allá de simples cronologías. La clase magistral sigue siendo dominante en la enseñanza de la Historia, pero esta metodología limita el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se centra en la transmisión de información sin fomentar actividades intelectuales como el análisis y la colaboración. Esto plantea la necesidad de transformar la enseñanza para que los estudiantes no solo reciban información, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico, reflexionen sobre los temas y construyan su propio conocimiento. Como menciona Camilloni (1998), el objetivo es que los estudiantes se sientan, piensen y actúen como miembros conscientes de la humanidad, preparados para enfrentar los desafíos complejos del mundo actual, como señala Edelstein (2023):

No es posible obviar desde ningún campo disciplinar, y la Didáctica no está exenta de ello, que en la contemporaneidad asistimos a rupturas importantes, que nos reclaman un esfuerzo de comprensión en planos de mayor alcance, la necesaria interpelación respecto de cuestiones tales como: el mundo en que vivimos; nuestras sociedades; la cultura, las culturas; los problemas ambientales, el ecosistema; el inconmensurable y acelerado desarrollo de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes las tecnologías y su incidencia en la vida cotidiana y no solo en los procesos formativos; la comprensión de claves epocales; las nuevas subjetividades y configuraciones identitarias, en particular de aquellas y aquellos a quienes enseñamos en sus singularidades y diferencias. (p. 37)

Los objetivos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales son que los estudiantes comprendan diversos contextos y épocas, reconociendo la diversidad cultural y cómo las sociedades interpretan el mundo, lo cual es clave para su participación en una sociedad democrática (Camilloni, 1998).

En este sentido, la psicología cognitiva ha proporcionado una base teórica para un enfoque socio-cognitivo-constructivista (Camilloni y Levinas, 2007), que resalta la importancia de la interacción

social en la construcción del conocimiento. Destacamos en ello la relevancia de las prácticas docentes en función que los estudiantes se familiaricen con las metodologías propias de las Ciencias Sociales para que construyan conocimientos de manera autónoma y crítica.

Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, 2007:97)

2.3.1. Camino de la reflexión

La mirada sobre las prácticas reflexivas en la educación ha evolucionado significativamente, impulsada por diversos autores, que recuperamos en este apartado, y que destacan la reflexión crítica como una herramienta esencial en el proceso educativo. Para nosotros, emerge como una categoría clave para abordar especialmente la educación superior y la enseñanza de las ciencias sociales, reconociendo que la reflexión no se limita a un análisis posterior a la acción, sino que se manifiesta como un proceso dinámico y continuo que permea toda la práctica pedagógica. A través de esta perspectiva, no solo transmitimos conocimientos, sino que también cuestionamos y mejoramos constantemente nuestras prácticas.

En primer lugar, John Dewey (2007) nos ofrece una base fundamental para la reflexión en el aprendizaje. Dewey describe la reflexión como un proceso activo que conecta la experiencia con el pensamiento crítico. Este enfoque nos parece especialmente relevante para las ciencias sociales, ya que coincide en lo que venimos observando que la enseñanza va más allá de la simple transmisión de información. El autor propone que el pensamiento reflexivo es una “cadena” de ideas, y explica:

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. (P. 20)

Por su parte, Schön (1998) refuerza esta visión con sus conceptos de “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción”, destacando que nuestra tarea como educadores no se limita a aplicar conocimientos técnicos, sino que también implica reflexionar durante y después de nuestra práctica.

Tanto Dewey como Schön nos animan a cuestionar y aplicar conocimientos a situaciones reales, lo que nos permite ajustar nuestras estrategias en tiempo real según las necesidades de los estudiantes y, posteriormente, revisar y mejorar nuestros enfoques pedagógicos.

Finalmente, Edelstein (2020) nos invita a profundizar en el análisis didáctico como una herramienta clave para la reflexión crítica, sosteniendo que debemos considerar cómo nuestros métodos influyen en el aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta el contexto educativo, las características de los estudiantes y los objetivos pedagógicos. La autora señala que: “Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías” (p. 4). Esto significa que, en lugar de simplemente aplicar métodos y teorías aprendidos, los docentes analizan y ajustan sus estrategias en tiempo real, desarrollando nuevas comprensiones y enfoques adaptados a las necesidades y circunstancias específicas de sus estudiantes y contextos.

Recuperamos aquí la noción de “incertidumbre” —identificada por García Canclini como un rasgo distintivo de la hibridación cultural— y destacar cómo Dewey (2007) la presenta como el motor que impulsa el pensamiento reflexivo.

En tanto nuestra civilización pasa insensiblemente de una cosa a otra, o en tanto permitimos a la imaginación alimentar fantasías a su antojo, no se apela a la reflexión. Sin embargo, la dificultad o la obstrucción del camino que conduce a una creencia nos impone una pausa. En el suspense de la incertidumbre, trepamos metafóricamente a un árbol, tratamos de encontrar algún cartel a partir del cual podamos obtener indicios adicionales y así, con una visión más amplia de la situación, decidir cómo se relacionan los hechos unos con otros. (p. 29)

En el marco de esta investigación, asumimos que la reflexión crítica nos permite cuestionar, analizar y adaptar nuestras prácticas en respuesta a los contextos educativos cambiantes, especialmente aquellos impulsados por las tecnologías emergentes, donde la práctica docente “no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento” (Litwin, 2007:67-68).

2.3.2. Entre la teoría y práctica

Según la RAE, el concepto de *teoría* corresponde a una “serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos”. En clave educativa lo podemos interpretar como una serie de enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, organizado y sistematizado. Por su parte, la *práctica* —como sustantivo—, se refiere al “ejercicio de cualquier arte

o facultad, conforme a sus reglas”. Y se presenta como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. Así, la práctica requiere implícitamente de la teoría.

No es de extrañar, sin embargo, que en el diccionario de la lengua española, cada término sea antónimo del otro, y en consecuencia, así representado en el contexto educativo por mucho tiempo.

El estudio acerca de la relación teoría-práctica, aborda cómo los principios y conceptos teóricos pueden ser aplicados a situaciones prácticas diversas y cómo el conocimiento obtenido en un contexto específico puede ser extrapolado a otros. Mencionamos algunos autores que investigaron ampliamente esta problemática: Donald Schön, John Dewey, Paulo Freire y Alicia Camilloni.

Considerando que la formación exige una revisión integral que permita articular de manera efectiva la teoría y la práctica, recuperamos la perspectiva de Schön (1998), que propone que esta dualidad sea abordada a través de una “nueva epistemología de la práctica”, que plantea que los profesionales se conviertan en investigadores de su propio contexto.

En contexto de nuestra tesis, esta argumentación nos sirve para observar cómo se genera y aplica el conocimiento en la enseñanza, reconsiderando la forma tradicional en que docentes de las ciencias sociales aplican teoría y práctica (con una preponderancia de la primera sobre la segunda) en una clara distinción entre ambas: la teoría se estudia primero, y luego se aplica en la práctica. Schön cuestiona esta separación y propone que el conocimiento práctico, especialmente en el contexto educativo, no solo se aplica, sino que se crea y se transforma a través de la propia acción reflexiva del docente.

Al pensar en nuevas formas de configurar las prácticas en sentido profesional, recordamos a Dewey (2007) quien enfatizó la importancia de la experiencia en el aprendizaje y la necesidad de que la teoría se derive de la práctica. Y en la misma línea, la filosofía de la praxis marxista (Sánchez Vázquez, 2003), donde es la praxis la que determina la actividad teórica, desafiando así una visión tradicional que segregaba ambos conceptos. Pero Sánchez Vázquez aclara que no se trata de invertir los términos, sino que en realidad “no existe tal posición absoluta, sino relativa —o, más bien, se trata de una diferencia— en el seno de una unidad indisoluble. Por ello, debemos hablar, sobre todo, de unidad de teoría y práctica y, en el marco de ella, de la autonomía y dependencia de una y otra” (p. 291).

El concepto de “praxis” emerge entonces como central en la enseñanza, indicando una integración dinámica entre teoría y práctica mediada por la reflexión crítica. En este sentido, entendida como generadora de conocimiento, la praxis tiene el potencial de actuar como un agente transformador en la vida del individuo y de la sociedad. No se trata simplemente de la implementación de teorías, sino un binomio dialéctico que articula reflexión y acción de manera indivisible (Freire, 1982).

La práctica pedagógica se transforma así en un espacio dinámico donde la teoría y la práctica se retroalimentan constantemente, facilitando la creación de conocimientos más adaptados a las realidades específicas de los contextos educativos.

En el ámbito didáctico, Camilloni (2007) destaca que la relación entre teoría y práctica no sigue un curso lineal, sino que está mediada de manera indirecta. Esto implica que el verdadero valor de una teoría se revela sólo cuando los docentes la aplican en contextos específicos. En este proceso, los educadores deben reinterpretar y adaptar las teorías de manera crítica para que realmente guíen su toma de decisiones pedagógicas. La reflexión crítica es esencial, ya que permite a los docentes no solo implementar conocimientos, sino también cuestionarlos y transformarlos según las particularidades de sus realidades.

Entendemos que la relación entre teoría y práctica es dialéctica. La labor docente está indisolublemente conectada con decisiones éticas, las cuales deben fundamentarse sobre conocimiento y debates teóricos, en una reflexión profunda sobre las consecuencias de las acciones tomadas. Tanto la teoría como la práctica están en constante evolución y se influyen mutuamente, como señala Camilloni, y la efectividad de las teorías didácticas depende en gran medida del valor pedagógico y social que el docente les atribuya, en un proceso de continuo de construcción del conocimiento que responde a las necesidades y desafíos del contexto educativo.

2.3.2. La didáctica entre redes y saberes

En este último apartado retomamos la propuesta de Edelstein (2023), que nos invita a enfocarnos en la elaboración de alternativas didácticas innovadoras que aborden los diversos desafíos de la inclusión tecnológica en la enseñanza. En este sentido, la autora sostiene que los docentes deben comprometerse a desarrollar soluciones creativas y efectivas que aseguren que esta transformación tecnológica sea verdaderamente significativa y beneficiosa para el proceso educativo.

Tal como sostiene Litwin (2016:141), “en las prácticas originarias que incluyeron a las tecnologías en las aulas los docentes entendieron que su utilización les brindaba ayuda frente a los temas difíciles de la comprensión y la enseñanza”, y que además esta incorporación les ayudaba “a resolver el problema de sostener el interés de los estudiantes”.

Hoy entendemos que la incorporación de tecnologías en la educación no solo debe ser vista meramente como una suma de herramientas útiles al proceso educativo (Litwin, 2005; 2016), sino como una transformación profunda en cómo se construye y transmite el conocimiento.

La innovación educativa requiere un cambio en las prácticas pedagógicas que no solo integre nuevas tecnologías, sino que también replantee las formas tradicionales de enseñanza, promoviendo ambientes de aprendizaje más flexibles y adaptados a las necesidades de los estudiantes. (2005:25)

En el contexto de la didáctica tecnopedagógica, debemos evaluar las herramientas tecnológicas no solo por su eficacia, sino también por sus implicaciones éticas y sociales. La tecnología en la educación debe servir como un medio para facilitar la construcción del conocimiento y enriquecer la experiencia educativa, sin comprometer los principios éticos y pedagógicos fundamentales ni deshumanizar el proceso educativo. Para lograr una incorporación efectiva de la virtualidad en un sentido constructivista, como señala Edelstein (2023), hace falta un esfuerzo intelectual y creativo significativo que garantice que la tecnología apoye verdaderamente estos objetivos pedagógicos.

En esta búsqueda de nuevas formas de enseñar aparecen algunos ejes insoslayables: el arte para poder construir conceptual y visualmente una experiencia de aprendizaje significativa, la multiplataforma como manera de comunicarnos y producir conocimiento y el suspense o, como dice Paul Ricoeur (2004) la “puesta en intriga” que hacemos clase a clase para mantener la tensión atenta entre lo que sucede y lo que vendrá. (Kap, 2020b:1)

Andelique y Coudannes Aguirre (2021), a partir de los hallazgos de una investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales en contexto de pandemia, plantean que los entornos virtuales colaborativos, como los foros en línea, facilitaron la interacción entre estudiantes permitiendo que se pongan en el lugar del otro, comparen ideas, acepten y modifiquen sus planteamientos iniciales. Los estudiantes, por su parte, deben ser capaces de inferir, analizar, contextualizar y evaluar diversos argumentos para construir los suyos propios. Esto transforma la plataforma virtual de un simple repositorio de información a un espacio dinámico para debates críticos, donde el tiempo no sincrónico permite reflexionar y madurar las intervenciones. Sin embargo, en las conclusiones, los autores reconocen que, en la experiencia propuesta, si bien se incorporaron tecnologías a la enseñanza, “en cierta medida se utiliza un recurso que tiende a centrarse más en la exposición de los profesores que trabajan en la elaboración, lectura, interpretación y producción del estudiantado. En general, se puede afirmar que primaron prácticas de carácter más expositivo” (pp. 192-193).

Según vimos en el recorrido por las teorías seleccionadas en este eje, la enseñanza debe ir más allá de la simple transmisión de datos históricos o geográficos; su objetivo es fomentar la comprensión crítica de los fenómenos sociales y políticos, y la reflexión sobre las estructuras de poder que los sustentan. Esto resulta especialmente relevante en el contexto de la didáctica tecnopedagógica, donde la inclusión de tecnologías no solo debe ser evaluada por su eficacia, sino también por sus implicaciones éticas y sociales. Sin embargo, como señala Fernández (2023), comprender la complejidad de lo mediatizado exige una inmersión cercana, pero en este

acercamiento corremos el riesgo de un involucramiento excesivo que distorsione nuestra percepción:

Quien se mantiene distante no puede comprender la complejidad de lo mediatizado. Pero la cercanía tiene los riesgos del exceso de involucramiento y la exageración de lo bueno y lo malo. Muchas veces, *los nuevos fenómenos son observados con prismáticos viejos*. Si no hay inmersión en las nuevas mediatizaciones, no hay nuevas aproximaciones a sus prácticas. Pero *¿cómo evitar que nuestras experiencias impregnen nuestras opiniones?* (p. 13)¹⁵

Esto, a su vez delineó uno de los primeros desafíos que se nos presentó al iniciar las indagaciones, y el cual entendimos que debía ser el faro que guíe la investigación: mantener un equilibrio, donde nuestras experiencias no impregnen nuestras opiniones, permitiendo así una evaluación crítica y equilibrada de la mediación tecnológica en el ámbito educativo elegido para realizar nuestra tesis.

¹⁵ Las cursivas son nuestras.

CAPÍTULO 3

Buscando los emergentes en el caso de estudio

*La experiencia nos enseña que el pensamiento
no se expresa con palabras, sino que más bien
se da cuenta de sí mismo a través de ellas.*

~

LEV VYGOTSKY, 1934

Este capítulo presenta las perspectivas y los instrumentos que definen la metodología de la investigación. Se revisan los enfoques teóricos que la sustentan, destacando su relevancia, y se detallan los instrumentos de recolección de datos utilizados, como encuestas, entrevistas y análisis de contenido. Se justifica la elección de cada instrumento según los objetivos del estudio.

Introducción

Para el presente estudio optamos por aplicar una metodología de estudio de caso y con enfoque cualitativo (Stake, 1995; Wasserman, 2006), dado que la investigación busca comprender los modos en que los docentes toman decisiones sobre las estrategias mediadas por tecnologías en sus prácticas pedagógicas. El escenario de estudio es la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, ubicada en la ciudad universitaria, en la ciudad de Santa Fe. Aquí se imparte, entre otras, la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual. En este contexto, observamos las asignaturas del área Sociales, que se conforman como el caso de estudio, ya que tomamos esta metodología como “instrumento educativo complejo que reviste la forma de narrativas” (Wasserman, 2006:19), porque el objeto de indagación recupera la perspectiva de una facultad y un área específica para construir ese caso, con la “información y datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, de observación y material técnico” que lo define (p.19).

Nuestra investigación aspira a ofrecer una comprensión integral de las estrategias que diseñan los docentes en la enseñanza de las ciencias sociales en LDCV FADU UNL, en el marco de la mediación tecnopedagógica. Adoptamos un enfoque cualitativo y utilizamos la metodología de caso para captar la riqueza y complejidad de las experiencias educativas, esperando contribuir al desarrollo de estrategias que puedan mejorar la práctica docente en el contexto contemporáneo. Subyace en esto una consideración ontológica que afirma que la realidad es construida socialmente por las personas involucradas en la situación estudiada. Dicha construcción ocurre a través del diálogo entre los participantes, quienes aportan diversas perspectivas que, en conjunto, generan un

universo de múltiples realidades. Este proceso de construcción incluye similitudes, coincidencias y compatibilidades, pero también diferencias, lo que ofrece una visión más rica y matizada del fenómeno educativo en cuestión (Stake, 1995; Wasserman, 2006).

3.1. PUNTO DE PARTIDA PARA LA INVESTIGACIÓN

Las estrategias docentes, los ambientes que las inscriben y la mediación tecnológica se definieron en nuestra tesis como las unidades de análisis, que se desprenden del corpus teórico y los objetivos de indagación. Observamos estas prácticas desde múltiples ángulos, buscando identificar cómo la inclusión de la tecnología se manifiesta en un entorno de educación superior. Para ello, se prestamos especial atención a cómo se combina la *forma* —como la configuración de dispositivos y sus prestaciones—, la *función* —como las posibilidades de las tecnologías en relación con el objeto de indagación— y la *apropiación* —desde el sentido y la intencionalidad— en los procesos de mediación tecnológica (Ambrosino, 2021).

A través de este enfoque, pretendemos no solo visibilizar las decisiones de los docentes en cuanto a la incorporación de recursos tecnológicos, sino también analizar los efectos que estas decisiones tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes.

3.2. INSTRUMENTOS DE INDAGACIÓN

En el contexto de esta investigación, elegimos una metodología cualitativa que combinó el análisis documental, observaciones en diferentes contextos y entrevistas semiestructuradas, que nos permitieron obtener una comprensión de la mediación tecnopedagógica y de las dinámicas de enseñanza. Cada uno de estos instrumentos ha sido seleccionado estratégicamente para abordar las distintas dimensiones del fenómeno en estudio, y serán descritos a continuación.

3.2.1. Análisis Documental

Iniciamos nuestra investigación con un análisis documental que incluyó una revisión de los planes de estudio, programas de asignaturas y material educativo aportado por los docentes. Para ello, solicitamos por correo electrónico la autorización a cada titular de las asignaturas de estudio para acceder a los diferentes ambientes y materiales. Este análisis nos permitió comprender el marco curricular y las expectativas académicas que sustentaban las prácticas docentes dentro de la LDCV. Los elementos que consideramos incluyeron:

- *Planes de estudio*: Se analizaron los planes de estudio de LDCV para identificar las orientaciones pedagógicas y metodológicas que se proponen en la enseñanza de las ciencias sociales, para entender cómo se definen las competencias a desarrollar y cómo estas se relacionan con el uso de

tecnología. Analizamos los objetivos de la LDCV con especial énfasis en la integración de la tecnología. Observamos cómo los planes definían las competencias digitales que debían desarrollar los estudiantes, así como la relación entre los contenidos teóricos y su aplicabilidad práctica.

- *Programas de Asignaturas:* Revisamos los programas de las asignaturas de ciencias sociales, donde identificamos las estrategias pedagógicas que los docentes planifican. Esta revisión nos ayudó a identificar decisiones en cuanto a las innovaciones propuestas en el uso de herramientas tecnológicas en el aula.
- *Materiales educativos digitales y analógicos:* Este análisis permitió identificar el tipo de contenido y formato usado, así como la integración de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Ambientes Virtuales:* Realizamos un reconocimiento de las plataformas de aprendizaje en línea que brinda la facultad. La exploración de estos espacios virtuales nos ayudó a comprender cómo se organizaba el aprendizaje digital y las interacciones que se producían dentro de ellos, obteniendo datos sobre las estrategias docentes.

3.2.2. Observación

Empleamos la técnica de observación para recopilar datos empíricos sobre las estrategias docentes y las interacciones que se generaban en el aula. Este enfoque nos permitió capturar la complejidad de los procesos educativos de manera directa y contextualizada. Llevamos a cabo una observación de clases en línea que nos permitió obtener información sobre las prácticas que la interacción mediada por tecnología y el uso de recursos que la plataforma e-learning y la videoconferencia permite, así como la calidad del ambiente virtual en términos de accesibilidad e interacción.

3.2.3. Encuesta y entrevistas semiestructuradas

Para profundizar en la comprensión de las estrategias docentes, realizamos entrevistas semiestructuradas con docentes de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual. Este instrumento fue fundamental para explorar aspectos que pueden no haber sido evidentes a través de la observación y el análisis documental. Aunque se confeccionó un cuestionario guía, durante el encuentro con los entrevistados se tuvo la flexibilidad de decidir cómo enunciar y formular las preguntas, así como la opción de repreguntar o añadir nuevas cuestiones conforme surgía el diálogo.

Al combinar los datos cuantitativos de la encuesta con las observaciones cualitativas y los testimonios de las entrevistas, pudimos reconstruir un panorama integral que apoya no sólo la comprensión de las prácticas actuales, sino también la formulación de recomendaciones para mejorar la formación docente y el uso de las tecnologías en el aula.

- *Propósito de la encuesta on line:* Compartimos una encuesta digital a los titulares de las asignaturas que conforman el área Sociales de la LDCV, y esto permitió generar una base de datos que facilitó un análisis comparativo entre las mismas. El formulario en línea (Google Form) fue diseñado como un complemento a los métodos de investigación más exhaustivos, con el objetivo de obtener datos cuantitativos que respaldaron y ampliaron las conclusiones obtenidas a través de la observación y las entrevistas semiestructuradas. Resultó fundamental para identificar patrones y tendencias en la integración de tecnologías en la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como para comparar cómo estas estrategias pueden variar entre diferentes docentes y contextos.

Como mencionamos, uno de los principales propósitos de la encuesta fue recopilar información cuantitativa sobre el uso y la percepción del uso de tecnologías por parte de los docentes en las Ciencias Sociales. Esto incluyó preguntas sobre: las herramientas tecnológicas empleadas con mayor frecuencia en sus clases (por ejemplo: plataformas de videoconferencia, software de diseño, herramientas de colaboración, etc.), la frecuencia con la que utilizan estas tecnologías durante sus clases o de forma complementaria ellas; la satisfacción con las herramientas tecnológicas disponibles y su percepción sobre la efectividad de estas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dividimos la encuesta en 4 ejes que nos permitieron reconocer estas distintas perspectivas y delinear el escenario general actual de incorporación de tecnologías en las propuestas pedagógicas:

- *Eje 1. Sobre la utilización de los Ambientes Virtuales.*
- *Eje 2. Sobre la utilización de plataformas mediáticas para la comunicación.*
- *Eje 3. Sobre el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas.*
- *Eje 4. Sobre el/la docente y su relación con las tecnologías en la enseñanza.*

- *Propósito de las entrevistas:* Las reuniones con los entrevistados nos permitieron obtener información sobre las percepciones, actitudes y experiencias de los docentes en relación con el uso de tecnologías en su práctica pedagógica. Como señala Eisner (1998:102), “la entrevista es un poderoso recurso para comprender cómo perciben las personas las situaciones en las que trabajan”.

El diseño semiestructurado facilitó que los docentes compartieran sus reflexiones sobre los desafíos y oportunidades que encontraron al integrar la tecnología en su enseñanza. Incluimos preguntas clave sobre las estrategias tecnológicas que utilizaban, sus razones para implementarlas y cómo percibían el efecto de estas tecnologías en el aprendizaje de sus estudiantes. Se diseñaron diferentes preguntas para cada entrevistado, según su función y cargo dentro de la institución educativa. Las entrevistas también nos permitieron identificar los principales desafíos y dilemas que enfrentan los docentes al integrar tecnologías en su enseñanza.

A la vez, un aspecto importante que abordamos fue la identificación de las necesidades de formación y desarrollo profesional de los docentes en el ámbito tecnológico. Buscamos información sobre: los recursos adicionales que consideran útiles para mejorar su práctica docente en entornos virtuales; la disponibilidad y acceso a formaciones previas que hayan recibido sobre el uso de tecnologías.

A través de la conversación con los docentes, buscamos obtener información sobre cómo éstos perciben las tecnologías en el aprendizaje de sus estudiantes, abarcando aspectos como: la capacidad de las herramientas digitales para facilitar la comprensión de los contenidos; la forma en que las tecnologías influyen en la motivación y el compromiso de los estudiantes; las oportunidades que ofrecen las tecnologías para fomentar la participación activa en el aula.

- *Selección de Participantes:* Buscamos una muestra representativa de docentes que se desempeñan en diferentes funciones de gestión y enseñanza de la LDCV, asegurando así diversidad en las experiencias recopiladas. Se realizaron entrevistas a referentes de la gestión en el ámbito académico y a docentes del área CC.SS. La selección de los participantes se decidió luego de analizar el contexto de investigación y estudiar la reforma curricular que delineó el nuevo Plan de Estudios que se implementará en 2025.

Realizamos la mayor parte de las entrevistas de forma presencial (*in situ* en FADU u *on line* a través de videoconferencia). Solo un docente, por razones de salud, debido a la imposibilidad de coincidir para un encuentro respondió las preguntas de manera escrita en formato digital, enviado por correo electrónico. Incluso en este caso, cada entrevistado se explayó en sus respuestas y nos brindó generosamente material valioso para el análisis posterior.

Las reuniones, aún mediadas por pantallas, se llevaron a cabo en un contexto distendido y de confianza, lo que facilitó el establecimiento de un diálogo abierto y fluido. Agradecemos la buena disposición de cada uno de los actores que convocamos, el tiempo ofrecido para las entrevistas y la autorización para observar sus prácticas y los ambientes virtuales.

3.3. INTEGRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La combinación de estos instrumentos de investigación permitió una triangulación de datos, enriqueciendo el análisis y proporcionando una visión integral de las estrategias docentes en el contexto de la mediación tecnológica. Con el análisis documental, se estableció un contexto teórico y práctico, mientras que las observaciones brindaron evidencia directa del comportamiento en el

aula y en línea. Finalmente, las entrevistas aportaron una dimensión subjetiva y reflexiva que ayudó a contextualizar y profundizar los hallazgos de las observaciones.

El uso de esta variedad de instrumentos de investigación permite abordar de manera rigurosa y comprehensiva el estudio de las estrategias docentes en la enseñanza de las ciencias sociales dentro de la LDCV. Al integrar el análisis documental, la observación *in situ* y en línea, y las entrevistas semiestructuradas, la investigación buscó no solo capturar la realidad contemporánea del proceso educativo, sino también contribuir a la reflexión sobre el papel de la tecnología en la enseñanza y cómo puede ser utilizada para enriquecer y transformar las prácticas pedagógicas.

3.4. CARACTERIZACIÓN DEL MATERIAL OBTENIDO

Respondiendo a las unidades de análisis propuestas, para caracterizar el material relevado a partir de los instrumentos mencionados respecto de la forma, función y apropiación de las tecnologías, tuvimos en cuenta aspectos significativos que contribuyeron a su utilidad y relevancia en el análisis posterior.

Respecto de la procedencia y el contexto, el material fue obtenido de diversas fuentes, que incluyeron entrevistas, visionado de materiales educativos, documentos institucionales y datos recopilados a través de encuestas. Se tuvo en cuenta el contexto educativo y social en el que se generó este material, dado que influye considerablemente en su interpretación. Se prestó especial atención a la realidad de la institución, al perfil de los docentes y estudiantes, así como al escenario pedagógico y las condiciones tecnológicas disponibles.

Se evaluó todo lo recabado en función de la riqueza informativa que ofrecía, considerando la información sustancial y relevante que permitió profundizar en el tema abordado. Este análisis incluyó relatos de experiencias, prácticas pedagógicas y opiniones sobre el uso de tecnologías, entre otros aspectos. Además, se abarcaron dimensiones temáticas como metodologías de enseñanza, innovación pedagógica, herramientas tecnológicas empleadas, así como los desafíos y oportunidades que se presentan en el aula.

Luego, sistematizamos y organizamos el material para facilitar su análisis. Esto resultó en diversas herramientas de presentación, tales como transcripciones, notas de campo, documentos, tablas o gráficos de datos, imágenes y figuras ilustrativas, además de material educativo relevante.

El estudio incorporó múltiples voces al incluir diferentes perspectivas de actores en diferentes roles, lo que favoreció al análisis al ofrecer un panorama heterogéneo.

CAPÍTULO 4

Orígenes de la enseñanza del Diseño Gráfico y la institucionalización del campo disciplinar

*El Diseño no es asunto intelectual ni material sino,
sencillamente, una parte integral de la sustancia de la vida.*

~

WALTER GROPIUS,¹⁶ 1956

En este capítulo presentamos, a modo introductorio del contexto de investigación, el marco histórico de la enseñanza del Diseño Gráfico, sus etapas y características generales, hasta la creación de la carrera de DG en FADU UNL.

En cuanto al origen de la disciplina del Diseño Gráfico, Ariza Ampudia¹⁷ (2007) distingue 3 etapas en la institucionalización de su enseñanza. En una primera etapa, la formación en diseño se ubica como una forma de instrucción para el aprendiz de un trabajo, donde la actividad del diseñador se concebía en términos de oficio. “Le daba a la disciplina del diseño un matiz de quehacer manual más que de trabajo conceptual, teórico o reflexivo”. La enseñanza se da en escuelas industriales o en las artes y oficios. Si bien buscaban construir un cuerpo de conocimiento propio del diseño, no se reconocía la importancia intelectual y cultural del diseño, éste no contemplaba un área significativa de aprendizaje. Una segunda etapa se conforma con las escuelas o academias de Bellas artes o escuelas técnicas, donde la actividad del diseño se caracterizaba por un fuerte desarrollo de lo profesional. “En el siglo XIX, se había hecho patente la necesidad de una renovación de los esquemas pedagógicos existentes pues había de reconocerse la realidad y el encuentro entre la industria y los oficios” (2007:52). Se configuraron nuevos marcos formativos, tanto teóricos como prácticos. Pero se organizaban las estructuras en forma independiente.

La tercera etapa corresponde a la formación basada en la búsqueda de un equilibrio entre la adquisición de conocimiento y el ejercicio de la práctica profesional. El modelo educativo de

¹⁶ Walter Gropius (Berlín, 1883 – Boston, 1969). Arquitecto, urbanista y diseñador alemán. Fundó y fue el primer director de la escuela Bauhaus, la escuela de Arquitectura, Arte y Diseño más influyente del siglo XX, que fusionó las escuelas de Bellas Artes y de Artes y Oficios de Weimar para establecer una institución que transformaría la enseñanza de las disciplinas proyectuales a nivel global.

¹⁷ Silvia Verónica Ariza Ampudia. Doctora en Diseño y Comunicación por la Universidad Politécnica de Valencia, España (2006). Licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (1996). Docente investigadora del Departamento de Diseño del Instituto de Arquitectura Diseño y Arte de la UACJ.

referencia es la universidad donde se vincula *la reflexión de la experiencia y la práctica en retroalimentación de la teoría para la generación de nuevo conocimiento*.

El sentido de la educación en diseño es la de proveer al estudiante de una base extensa de conocimientos lo suficientemente amplios y flexibles como para permitirle afrontar la actividad en la cultura contemporánea. Un programa educacional completo, basado en gran medida en la participación de varias disciplinas, en una introducción a los campos pertinentes que permitan al diseñador entrar en un diálogo productivo con una variedad de especialistas y de medios para lograr sus objetivos. (Ariza Ampudia, 2007:54)

4.1. LOS ESPACIOS DE ENSEÑANZA DEL DG EN ARGENTINA

A continuación, exponemos un breve recorrido partir de los aportes de Méndez Mosquera¹⁸ (2015) y De Valle¹⁹ (2008; 2009) para situar nuestra disciplina en el contexto nacional de la formación del diseño, en un escenario cambiante que comprende casi la totalidad del siglo XX.

Los antecedentes pre-académicos del diseño gráfico en Argentina reflejan un proceso de consolidación y evolución a lo largo del siglo XX. Desde la fundación de las Escuelas Sudamericanas a mediados de la segunda década de ese siglo, se evidenció un esfuerzo temprano por formalizar la enseñanza del diseño gráfico. La influencia del afichismo francés en la década de 1930, representada por Lucien Mauzán, enriqueció el panorama local y contribuyó a la formación de una identidad gráfica que combinaba influencias globales y locales.

La creación de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón en 1940 y la Escuela Panamericana de Arte (EPA) en 1953 —la cual tuvo una influencia decisiva en las denominadas “artes gráficas” y funcionó hasta fines del 2000—, y posteriormente, la aparición de instituciones como el Instituto Argentino de Dibujo —compitiendo con la mencionada EPA— y el Instituto Di Tella que, cerrado en 1970 por orden del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía, jugó un rol fundamental en la promoción del diseño y dejó una impronta duradera con su breve pero influyente existencia.

Posteriormente, el surgimiento y la expansión de las carreras universitarias de diseño gráfico en Argentina a partir de 1958 refleja un creciente reconocimiento y formalización de la disciplina en el ámbito académico. La Universidad Nacional de Cuyo marcó el inicio con la creación de la primera

¹⁸ Carlos Méndez Mosquera. Arquitecto y diseñador. Creador de la materia Visión en las carreras de arquitectura de UBA y de UNR. Director de las Carreras de Diseño Gráfico e Imagen y Sonido de la FADU UBA (1996-1997). Fundador de Editorial Infinito y de Revista Summa. Cofundador de Nueva Visión.

¹⁹ Verónica Devalle. Licenciada en Sociología (UBA). Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES, UNSAM). Dra. en Teoría e Historia de las Artes (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Es profesora de la materia Comunicación de la carrera de Diseño Gráfico y de la materia Diseño y Estudios Culturales de las carreras de Diseño Gráfico y Diseño de Indumentaria y Textil de FADU UBA. Es Investigadora Independiente en el CONICET. Dirige la Sección Estética del IAA, FADU UBA.

carrera de grado en diseño gráfico, que aún se mantiene vigente, estableciendo un precedente para el desarrollo educativo en este campo. En 1963, la Universidad Nacional de La Plata amplió la oferta académica con la carrera de Diseño en Comunicación Visual, integrada en su Facultad de Bellas Artes, mientras que, en 1985, la Universidad de Buenos Aires reformuló su Facultad de Arquitectura para incluir Diseño Gráfico, lo que subraya la importancia de esta disciplina en la formación proyectual. La apertura de la Escuela Superior de Diseño en Rosario en 1990, y la introducción de la carrera en la Universidad Nacional del Litoral en 1994, que luego se actualizó a una licenciatura en 2001, evidencian una diversificación y consolidación progresiva del diseño gráfico en el contexto educativo argentino.

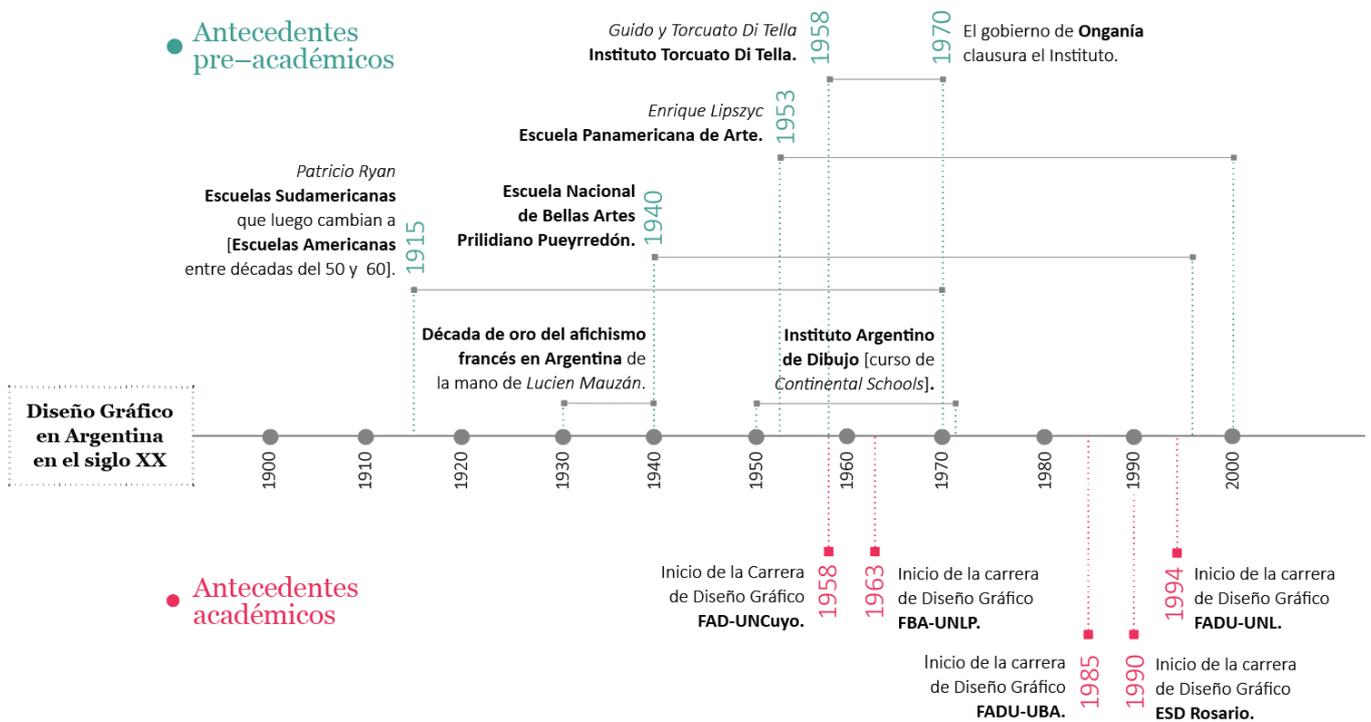


Figura 1. Línea de tiempo que presenta los antecedentes pre-académicos y académicos del Diseño Gráfico en Argentina, durante el siglo XX.

Fuente: *Rediseño de línea histórica original de Danilo Sunzunegui, 2019.*

4.2 HISTORIA Y CONSOLIDACIÓN DEL DG EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

El recorrido cronológico que presentamos pretende mostrar las transformaciones que sufrió el escenario de la enseñanza del diseño. Y en este sentido, se observan los cambios, sustituciones y perfeccionamiento de creencias y prácticas en pos de proyectos pedagógicos innovadores que se vayan adecuando a las diferentes épocas y lugares. Como plantea Camilloni, “la educación ha asumido variadas formas según los fines que la animan, de acuerdo con las concepciones de sociedad, de cultura y de hombre que le sirven de sustento” (2007:19).

Para trazar la evolución desde la creación de la carrera y para ubicar el lugar de las ciencias sociales en LDCV FADU UNL indagamos en los siguientes documentos: Propuesta de Desarrollo y Actualización Académica FADU UNL (1992); Plan de Estudios de carrera de pregrado DGCV 1994; Plan General de Transformación Curricular 1997 — como el antecedente de los planes de estudio 2001—; Plan de Estudios de LDCV 2001, con reformas mínimas en 2007; Reglamento de Tesina 2012; Plan General de Transformación Curricular 2023; Plan de Estudios LDCV 2024.

4.3. UNA CARRERA DE 30 AÑOS

La creación de la carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual se funda en la necesidad de dar respuesta a la situación histórico-social del país, a su realidad nacional y regional, a su búsqueda de identidad.

[...]

La importancia creciente de los intercambios de mensajes visuales en un contexto fuertemente impactado por el crecimiento exponencial de tecnologías, sistemas y medios de comunicación visual, exige el abordaje integral de la cuestión comunicacional. (Giordano,²⁰ 1994:13)

El Diseño en Comunicación Visual de UNL celebra este año 30 años, pero su creación está íntimamente ligada a un proceso de reestructuración democrática en Argentina que comenzó a fines de 1983. Con el restablecimiento del régimen democrático, el sistema educativo universitario, alterado durante la Dictadura militar, comenzó a cambiar significativamente, como señala Stubrin (2010). En este contexto, la Universidad Nacional del Litoral, que había surgido en un entorno de efervescencia política y social, vio la necesidad de adaptar su estructura académica. La incorporación de la Arquitectura como disciplina dentro de la universidad fue una respuesta a este proceso de renovación. En 1985, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo fue creada mediante la Resolución 3010 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, en respuesta a la solicitud del Honorable Consejo Superior N° 176/85, marcando un paso importante en la normalización universitaria y la recuperación de la democracia.

Este período de cambio también involucró a un grupo de estudiantes de Arquitectura de la Universidad Católica de Santa Fe, quienes, enfrentando conflictos con la Iglesia de Santa Fe, abogaron por una educación que no se viera como un “aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1988), sino como la “mayor institución de la democratización”, que “goza de principios (...) que muy pocas personas se atreven a negar abierta y directamente: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y sentimientos que constituyen la base de la moral democrática” (Durkheim, 1976:55).

²⁰ Rubén Giordano. Arquitecto. Vice Decano FAU UNL, 1992.

Para ilustrar esos años de lucha por la creación de un nuevo espacio académico, resultan explícitos algunos extractos de artículos publicados en la revista *POLIS* —en el número especial por los 10 años de carrera—, escritos por quienes formaron parte de ese grupo inicial desprendido de UCSF, y que luego han sido profesores y ocupado otros cargos en las gestiones de FADU, que los convirtieron en referentes de la disciplina; y por sus actividades profesionales, reconocidas personalidades en la región.

[...] esos jóvenes que permanecían en condiciones lastimosas en sus carpas instaladas en la tradicional Plaza de Mayo solicitando una modificación de la estructura académica que ellos consideraban demasiado cerrada y dogmática. Un silencio empecinado acompañaba sus pedidos. Sin embargo, la comunidad santafesina no solo aceptaba sino también comprendía a estos jóvenes revoltosos a pesar del tradicional conservadurismo provinciano de nuestra sociedad. (Carli,2003:6-7)²¹

Contra lo que muchos creyeron, o trataron de hacer creer, el conflicto en la Facultad de Arquitectura de la UCSF tuvo un carácter esencialmente ideológico-político (...) la principal consigna estudiantil de ese momento fue: Normalización. Es decir, libre asociación gremial, democracia política y libertad académica, reivindicaciones reformista incompatibles con los dogmas de la educación confesional. (Falco, 2003:10-13)²²

Es, en términos hegelianos, el camino hacia la perfección el que permite el tránsito de una conciencia individual a una colectiva, la posibilidad de que el grupo, luego del 'hostilium', pueda construir un "proyecto" (en este caso un currículum) inscripto en una determinada direccionalidad social. (Reinante, 2003:14-17)²³

²¹ César Luis Carli. Arquitecto por UNL -Sede Rosario-, y egresado del Posgrado en "Urbanismo y Técnicas Arquitectónicas» por la Universidad de Montpellier. Docente y decano normalizador de FADU UNL y, desde 2006 es Profesor Honorario Vitalicio. Autor de numerosas publicaciones — de trayectoria académica y profesional—, e innumerables obras arquitectónicas. En diciembre de 2019, el sitio institucional de UNL publicó en una reseña por su fallecimiento, donde se leía: *Carli fue uno de los intelectuales contemporáneos más destacados de Santa Fe*: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/fallecimiento_del_arq_césar_carli.

²² Carlos Falco. Arquitecto por la UNR. Especialista en Didáctica del Proyecto. Docente e investigador universitario de extensa y destacada trayectoria en FADU UNL. s.

²³ Carlos Reinante. Arquitecto (UNR). Profesor de Bellas Artes y especialista en Restauración de Monumentos (UPC). Profesor, investigador en FAyU y director de la Licenciatura en Artes Visuales (FADU UNL). Fue docente y regente y director del Liceo Municipal y de Patrimonio Cultural. Docente de UNR, UNER y UCSF. Autor de publicaciones sobre arte, arquitectura y patrimonio.

El lugar cedido para la nueva FAU resultó ser el viejo Comedor Universitario, edificio próximo al Rectorado de la UNL, cerrado y abandonado durante la dictadura militar.²⁴ Allí funcionó hasta su traslado a Ciudad Universitaria en 1998.

En 1992 comienza el proceso de gestación de la carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual en la UNL, cuando el Consejo Directivo aprueba el documento de “Propuesta de Desarrollo y Actualización Académica”. La iniciativa se basa en la idea de desarrollar nuevas orientaciones dentro del campo proyectual, centrada en el estudio de las grandes problemáticas nacionales y regionales de la comunicación visual.

La incorporación progresiva del DGCV integrado al Diseño Urbano y Arquitectónico, constituye un claro aporte al campo proyectual en su conjunto, configurando el ámbito de estudio y desarrollo de la innovación y creatividad donde cultivar la problemática de la comunicación visual en todas sus dimensiones. (Giordano, 2004:14)

Durante los primeros años de desarrollo, se realizaron iniciativas clave para establecer vínculos con los principales referentes en el ámbito del diseño y conocer el estado actual de la disciplina. Las “Primeras Jornadas de Diseño” (1992) y el “Curso de Formación Superior en Diseño Gráfico” (1993) incluyeron la participación de destacados profesores nacionales, de quienes surgieron estrategias para formar nuevos espacios disciplinares. El diseño de la carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual se estructuró con aportes de docentes de la FADU UBA como Guillermo González Ruiz,²⁵ Marta Zátonyi,²⁶ María del Valle

²⁴ El empuje del estudiantado fue lo que permitió que se comenzara a trabajar en condiciones físicas difíciles, ya que ediliciamente era inviable sesionar y trabajar en un edificio pensado para otra función y que, así y todo, durante 13 años albergó una cantidad de estudiantes, docentes y no docentes que superaban ampliamente el límite físico habitable. Lo que comenzó como una Escuela de Arquitectura prontamente se estableció como Facultad de Arquitectura y Urbanismo y en 1994 se suma la Carrera de DGCV, duplicando el número de alumnos que ingresaban. Desde 1998 la sede de la FADU se encuentra en la Ciudad Universitaria de la ciudad de Santa Fe.

²⁵ Guillermo González Ruiz. Arquitecto y diseñador gráfico argentino. Fundador y profesor de las carreras de Diseño en FADU-UBA y en FADU UNL. Premio Konex (Diploma al Mérito) en Diseño Gráfico.

²⁶ Marta Zátonyi. Licenciada en Filología neolatina (Budapest, Hungría) y doctora en Estética (La Sorbona, París). Extensa carrera como docente e investigadora en diseño gráfico, filosofía, crítica de arte, y sociología del arte en universidades de Argentina y en el extranjero. Ha publicado numerosos trabajos académicos y fue profesora visitante en la Escuela Internacional de Cine y TV en Cuba. Fundadora de ETHOS, donde ofrecía cursos de formación, y ha sido profesora universitaria en UBA, UNLP y UNL, sosteniendo la cátedra de Historia en la LDCV FADU UNL hasta 2014. Mentora apasionada de nuestro recorrido en la docencia.

Ledesma²⁷ y Silvia González²⁸, quienes continuaron en la FADU UNL hasta años recientes. Según Giordano (2004), “la incorporación de profesores de distintas universidades nacionales en el área de formación disciplinar específica tuvo como objetivo particular promover la formación de equipos docentes propios” (p. 14).

Sobre finales de 1993 se crea la carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual, enmarcada en una facultad de Arquitectura —desde el año siguiente se la renombró Facultad de Arquitectura, Diseño Y Urbanismo²⁹—, donde la dimensión proyectual adquiere un peso decisivo en la enseñanza: “la apertura de Diseño, en tanto una vacancia formativa de nivel universitario en la región, supuso un gran desafío por las probabilidades ciertas de gran demanda y por las estrategias de formación de recursos que debieron impulsarse” (Irigoyen, 2003:132).³⁰ Este modelo se repitió en otras carreras de Diseño en el país, diferenciándose de aquellas vinculadas a las Artes, como en UNC y UNP.

Actualmente, la oferta académica de la FADU UNL incluye niveles desde pregrado hasta posgrado. En pregrado, se ofrecen Tecnicaturas a Distancia en Composición de Parques y Jardines, e Interiorismo y Decoración. Las carreras de grado presenciales abarcan Arquitectura y Urbanismo y las Licenciaturas en Diseño de la Comunicación Visual y en Diseño Industrial. El Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales es una carrera de Educación a Distancia. A nivel de posgrado, se incluyen el Doctorado en Arquitectura y programas de especialización y Maestrías en diversas áreas, como Pericias y Tasaciones, y Diseño de Medios Editoriales Analógicos y Digitales.

²⁷ María Ledesma. Doctora en Literatura Moderna. Profesora de la materia Comunicación I y II en la Carrera de Diseño Gráfico en FADU-UBA, profesora de la materia Teoría y Crítica en FADU UNL y profesora de Semiótica en la UNER. Autora de numerosas publicaciones sobre diseño gráfico y comunicación.

²⁸ Silvia González. Diseñadora en Comunicación Visual (UNLP). Especializada en Tipografía y Diseño editorial en Francia en *Ecole Estienne* y con Claude Mediavilla. Directora de arte del Centro Editor de América Latina y Editorial Troquel. Trabajó en la concepción, edición y diseño de proyectos editoriales. En UNL enseñó Diseño Editorial e Historia del Libro (UNL Virtual). Titular de Tipografía en FADU UBA y FADU UNL.

²⁹ En 1994, cuando se presenta la Carrera de Diseño Gráfico, se establece la necesidad de cambiar de nombre (Fac. de Arquitectura, Diseño y Urbanismo), incorporando la palabra Diseño no sólo aplicada a Arquitectura, sino a la nueva carrera en formación (DGCV), y abría la posibilidad a nuevas disciplinas del campo proyectual y diseño, como la carrera de Diseño Industrial creada en 2012.

³⁰ Miguel Irigoyen. Arquitecto UCSF y Especialista en Gestión Universitaria por IGLU-OUI. Docente en FADU UNL y en la UCSF. En el campo de la gestión universitaria se desempeñó como vicedecano de la FADU y fue dos veces electo como decano de la misma unidad académica. Desde 2010 ocupó el cargo de vicerrector de la UNL y, desde 2014, el de secretario académico. En 2015 asumió como rector de la UNL, en reemplazo de Albor Cantard. Es el actual Secretario de Planeamiento Institucional y Académico.

CAPÍTULO 5

Las ciencias sociales en la trama curricular mediada por tecnologías

*El Diseño no es asunto intelectual ni material sino,
sencillamente, una parte integral de la sustancia de la vida.*

~

WALTER GROPIUS,³¹ 1956

En este capítulo se explora el contexto donde se inscriben las estrategias docentes a partir de las cuales construimos los rasgos para caracterizarlas. Para ello se observaron las distintas decisiones político-institucionales-académicas que actúan de marco para indagar en el uso de las tecnologías integradas a las estrategias docentes en la enseñanza de las ciencias sociales dentro de la carrera de Diseño en FADU UNL, caracterizada por el pensamiento proyectual.

5.1. CARACTERÍSTICAS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO MEDIADO POR TECNOLOGÍAS

A partir de aquí, presentamos el análisis del contexto, que sirvió como base para construir nuestra tesis, la cual revela tres tipos de rasgos en las estrategias pedagógicas: *rasgo 1: multimedial; rasgo 2: hipermedial; rasgo 3: transmedial.*

Denominamos como rasgo multimedia a todas aquellas prácticas que adoptan estrategias en las que la tecnología es utilizada como una herramienta operativa, y donde el uso de recursos digitales se restringe a aspectos formales de la práctica docente, sin involucrar necesariamente la interacción entre los estudiantes y el contenido, dada la caracterización de Scolari (2008). Acerca del pasaje de lo multimedial a lo hipermedial, el autor plantea que representan dos formas diferentes de integrar medios en los entornos digitales. Mientras lo multimedial agrupa diversos lenguajes (texto, imagen, video) en un único soporte prescindiendo de interacción, lo hipermedial introduce una estructura interactiva y no lineal, donde el usuario navega a través de enlaces que conectan distintos contenidos. En tanto, para definir el tercer rasgo, recurrimos a los aportes de Igarza (2016), Ambrosino (2021) y Kap (2020a), quienes coinciden en que para que lo transmedial se haga evidente,

³¹ Walter Gropius (Berlín, 1883 – Boston, 1969). Arquitecto, urbanista y diseñador alemán. Fundó y fue el primer director de la escuela Bauhaus, la escuela de Arquitectura, Arte y Diseño más influyente del siglo XX, que fusionó las escuelas de Bellas Artes y de Artes y Oficios de Weimar para establecer una institución que transformaría la enseñanza de las disciplinas proyectuales a nivel global.

es necesario contemplar una convergencia de medios y lenguajes que implica, además, la acción activa y colaborativa de diversos actores que participan a través de un ecosistema de plataformas.

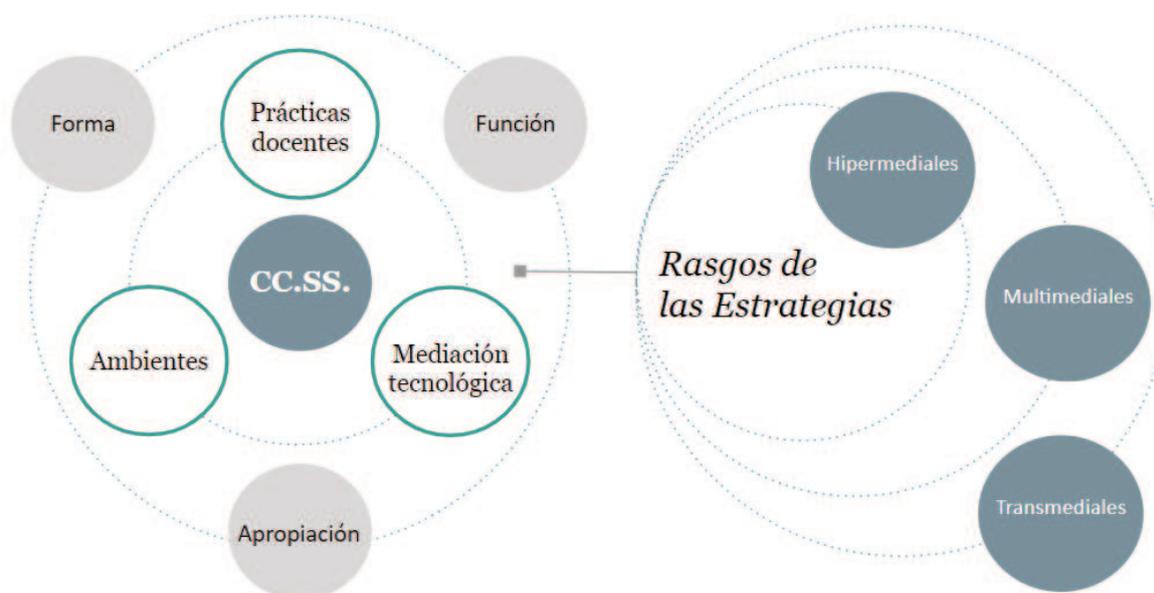


Figura 2. Esquema que sintetiza el abordaje de las unidades de análisis y dimensiones para caracterizar las estrategias docentes e interpretar los modos de mediación tecnológica en el área CC.SS., LDCV FADU UNL.

Fuente: Elaboración propia.

5.2. EL CURRÍCULO EN LDCV FADU UNL: DE LA ESTRUCTURA A LA FORMA

Como señala Camilloni (2007), los planes de estudio, configurados para responder a cada época, están en constante cambio y ajuste según la sociedad, la cultura y el panorama político. Es esencial someter estos conocimientos a una crítica continua para mantener su relevancia y pertinencia ya que, según la autora, sin esta reflexión constante la didáctica perdería su razón de ser.

En este sentido, entendemos que los cambios sociales y culturales que influyen en las políticas universitarias deben abordar nuevos desafíos y escenarios donde convergen el contexto, la educación y las tecnologías. Comprender los procesos de transformación de la carrera en cuestión, desde su inicio y sus posteriores transformaciones, proporciona información sobre el perfil del estudiante y del egresado que se está configurando para implementar un nuevo plan curricular a partir de 2025. Por lo tanto, indagamos en las transformaciones del currículum —siguiendo el enfoque de Camilloni y De Alba—, y esto refuerza el interés en reconocer la importancia de incorporar una perspectiva tecnopedagógica en las prácticas docentes dentro del campo disciplinario, contribuyendo así a la construcción del nuevo escenario en gestación.

No existe un diseño curricular escrito³² correspondiente a la carrera de Diseño Gráfico o Diseño de la Comunicación Visual de FADU UNL, que sea lo suficientemente explícito para transmitir las ideas y los objetivos a los catedráticos y alumnos que lo llevarán a la práctica (De Alba, 1998:15).

Por ello, y debido al interés particular en comprender, como contexto general, las sucesivas reformulaciones del diseño curricular, tanto en sus aspectos estructurales-formales como en los procesales-prácticos (De Alba, 1983), que promueven ciertos encuentros y contemplan la generación de espacios de integración real, posibilitando escenarios propicios para la incorporación de nuevas didácticas, nos propusimos indagar en los documentos institucionales que delinearon la trama curricular de la carrera.

Encontramos que, en la articulación con otras carreras, la creación de DGCV en ámbito de FADU UNL se justifica al considerar

al Campo Curricular como un sistema integrado, abierto y multipropósito, que transforma la Carrera de Arquitectura y Urbanismo en un soporte troncal del cual se desprenderán nuevas alternativas curriculares de menor tiempo de cursado con el carácter de carreras cortas. De tal manera, se flexibilizan las opciones de cursado y se establecen materias específicas y materias compartidas. (FADU, 1994:5)

En los anteriores procesos de actualización curricular, la ausencia de un diseño curricular escrito y la circulación informal de documentos a los que solo acceden grupos restringidos (De Alba, 1983) es una constante. En este sentido, al considerar las distintas categorías de sujetos según De Alba —sujetos de la determinación curricular, sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y sujetos de desarrollo curricular, que incluyen al sujeto escucha— se observa una diversidad de perspectivas implicadas en el proceso educativo.

En la reforma curricular actual en FADU, estas categorías se entrelazan al involucra a toda la comunidad de esta unidad académica en discusiones y diagnósticos. Los coordinadores de carrera, secretarios académicos y otros referentes son los responsables de evaluar propuestas y tomar decisiones, asumiendo que la comunicación de las decisiones tomadas sea clara y llegue al sujeto escucha sin distorsiones, como señala De Alba (1983).

³² Diferenciamos Currículum y Plan de Estudios en los términos de Furlán, A. (1993): "Currículum no es sólo el plan, también es práctica realizada, experiencias realizadas; y no es sólo de estudios, sino que más bien es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes.»

- *Plan de Estudios DGCV 1994*

La nueva carrera de diseño pretendía promover el crecimiento creativo como una capacidad esencial, en equilibrio con un pensamiento crítico sólidamente fundamentado, desde la concepción de la formación técnica pero que, además, destaque en el egresado un fuerte compromiso con su rol profesional, fomentando una conciencia ética ante la inserción de su producción en el contexto que lo enmarca. De estos fundamentos se desprenden los objetivos del primer PE de la carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual que se centran en tres áreas principales: la formación en cultura general, la formación técnica-específica y la formación ética.

El nuevo entramado curricular (FADU UNL, 1994) se desarrolla en talleres donde se *integran* conocimientos de distintas asignaturas para fortalecer los proyectos. La *interdisciplinaridad* se fomenta a través de trabajos grupales y en equipos que permiten una comprensión global de las disciplinas. La *extensión* se enfoca en conectar el ámbito académico con el entorno social y cultural, facilitando la inserción regional a través de pasantías. Finalmente, la *flexibilidad* se refleja en una estructura educativa organizada en ciclos y áreas de conocimiento que permiten adaptabilidad en la formación.

El plan se organiza en una matriz que abarca tres Áreas de Conocimiento. El área de Ciencias Sociales se enfoca en la reflexión disciplinar, proporcionando el contexto histórico-político-social para analizar y reflexionar sobre problemas relacionados con la comunicación y el diseño. En tanto, el área de Tecnología se encarga de enseñar conocimientos técnicos y habilidades prácticas relevantes en medios y tecnologías para el diseño, así como su influencia en la comunicación. Por último, el área de Diseño, recupera de las otras áreas los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para abordar problemas de diseño, además de introducir a los estudiantes a los lenguajes utilizados en la producción de comunicación gráfica.

	CICLO BÁSICO		CICLO FORMACIÓN		CICLO PROFESIONAL	
	1° AÑO		2° AÑO		3° AÑO	
	1° Cuat.	2° Cuat.	1° Cuat.	2° Cuat.	1° Cuat.	2° Cuat.
Área Ciencias Sociales		Comunicación 1	Comunicación 2	Historia DG 1	Historia DG 2	
	Org. Soc. y Pol. Arg. (OSYPA)		Sociología			
Área Diseño	Morfología 1		Morfología 2			
	Taller DG 1		Taller DG 2		Taller DG 3	
		Sist. Repres.				
	Tipografía 1		Tipografía 2			
Área Tecnología		Medios EyA 1	Medios EyA 2	Tecnología 1	Tecnología 2	

Figura 3. Plan de Estudios DGCV, año 1994.
Fuente: Rediseño sobre documento de FADU UNL.

En el año 1999 —en contexto del Programa Millenium de UNL (UNL, 1997), que propone líneas de política universitaria “orientadas hacia un diagnóstico del currículum, en procesos de autoevaluación en relación a la activación, innovación, diversificación y superación de las propuestas curriculares” (Pieragostini *ét al.*, 2021:103)— se tomó la decisión de un cambio del diseño curricular, transformando en 2001 la carrera DGCV a LDCV, atendiendo a la siguiente premisa: “las carreras de grado son la manifestación más representativa de nuestra función educativa y por ello constituyen un centro de gravedad decisivo en toda consideración transformadora de la realidad universitaria” (UNL, 1997:9).

Badela (2021) señala que:

Esta instrumentación marca el pasaje hacia una modalidad de enseñanza del Diseño que contempla enfatizar en la dimensión epistémica del campo y propender a que los estudiantes produzcan una reflexión sistemática y crítica sobre la misma, cuestión beneficiosa para el campo si se considera, que el mismo se encuentra en construcción. El nuevo plan articula una doble experticia: su titulación habilita tanto para la práctica profesional como para el desarrollo de una formación destinada a la teorización del Diseño. (2021:16)

- *Plan de estudios LDCV 2001*

Respecto de la estructura del PE vigente, el cambio realizado a partir de 2001 plantea una carrera de 4 años de duración, conformado por 2 Ciclos (Básico y Superior) y las 3 Áreas de Conocimiento

(Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales) que mantienen sus características iniciales, generando un entramado que da cuenta de la complejidad disciplinar.

El PE se estructura en dos ciclos de aprendizaje: el Ciclo Básico, que abarca los primeros cuatro cuatrimestres y comprende los niveles 1 y 2, y el Ciclo Superior, que cubre los siguientes cuatro cuatrimestres y corresponde a los niveles 3 y 4. Estas etapas formativas se integran de manera transversal con tres áreas de conocimiento: Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales, las cuales son fundamentales en ambos ciclos, garantizando una formación equilibrada y completa a lo largo de toda la carrera. En este diseño curricular integrado (Torres Jurgo, 1994; Zamudio *et al.*, 2019) los espacios transversales se afirman como vivencias unificadoras que promueven el camino hacia la transdisciplinariedad.

	CICLO BÁSICO				CICLO SUPERIOR			
	1° NIVEL		2° NIVEL		3° NIVEL		4° NIVEL	
	1° Cuat.	2° Cuat.	1° Cuat.	2° Cuat.	1° Cuat.	2° Cuat.	1° Cuat.	2° Cuat.
Área Diseño		Taller Diseño 1	Taller Diseño 2		Taller Diseño 3			Taller Diseño 4
			Tipografía 1		Tipografía 2			
		Morfología 1	Morfología 2					
		Sist. Represent.						
Área Ciencias Sociales		Introd. Historia	Historia D. 1	Historia D. 2			Teoría y Crít.	
			Introd. Comunic.	Comunic. 1	Comunic. 2	Comunic. 3		
	Taller Introdutorio						Metod. Invest.	Tesina de Graduación
							Epistem.	
Área Tecnología		Taller de Mat.			Medios EyA 1	Medios EyA 2		
		Introd. Medios Digitales						
			Tecnología 1	Tecnología 2		Tecnología 3		
							Práctica Profesional y Legislación	

Figura 4. Plan de Estudios LDCV vigente, año 2001.

Fuente: Rediseño sobre documento de FADU UNL.

El Ciclo Básico tiene carácter introductorio, iniciando al estudiante en la pertenencia disciplinar, “brindando una formación básica y general otorgando los fundamentos necesarios para favorecer los procesos de interpretación de la realidad” y acercándose a los conocimientos de manejo de medios de representación gráfica y de comunicación (FADU UNL, 2001:6). En cambio, el Ciclo Superior es el de formación más rigurosa, donde se articula la labor teórico-práctica y la formación de pensamiento crítico, además de “afianzar los conocimientos y las habilidades involucradas en la

producción y comunicación de las propuestas de diseño” (FADU UNL, 2001:6). Ambos ciclos se dividen en niveles, agrupando asignaturas de similar complejidad. Las áreas de conocimiento, como Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales, se mantienen con las características originales, pero integran nuevos contenidos específicos.

En el nuevo plan, FADU marca diferencia por su titulación como Licenciatura, y el área Ciencias Sociales toma una dimensión significativa en el nuevo PE. Se suman las asignaturas Teoría y Crítica, Epistemología y Metodología de la Investigación, ampliando los contenidos de corte teórico y reflexivos.

• *Plan de estudios LDCV 2024 (a implementarse en 2025)*

El Plan vigente se somete a una profunda revisión que involucra activamente a todos los actores para adaptarse a las transformaciones que se van a llevar a cabo en poco tiempo. A continuación, se exponen las acciones presentes en el documento del PGTC 2023 que, entendemos, nos atañen más directamente en nuestro rol docente, participe en 2 de las áreas de conocimiento y en todos los ciclos de la licenciatura, incluyendo el ingreso.

		CICLO BÁSICO				CICLO SUPERIOR			
		1° Nivel	2° Nivel	3° Nivel	4° Nivel	5° Nivel	6° Nivel	7° Nivel	8° Nivel
Área Diseño	A		PDCV I	PDCV II	PDCV III	PDCV IV	PDCV V	PDCV VI	
	B			T I	T II	T III	T IV		
	C		FyR						
Área Ciencias Sociales	D	PPI		HD I		HD II		TyC	PPL TFC
	E		C II		C II		C III		
Área Tecnología	F			MAI I		MAI I			
	G		TD I		TD II		TD III		
Profund. y Orientación	H					OT		OT	
	I						OO	OO	OO

Referencias:

PPI Práctica Proyectual Integrada
PDCV Proyecto de Diseño de Comunicación Visual
T Tipografía
FyR Forma y Representación
HD Historia del Diseño
TyC Teoría y Crítica

C Comunicación

MAI Medios Audiovisuales e Interactivos
TD Tecnología del Diseño
PPL Práctica Profesional y Legislación
TFC Trabajo Final de Carrera
OT Optativa Transversal
OO Optativa de Orientación

Figura 5. Plan de Estudios LDCV, 2024.

Fuente: Rediseño sobre documento de FADU UNL.

En la definición del nuevo plan curricular se sostiene el entramado flexible e integrado, de ciclos y áreas de conocimiento —unidades epistemológicas— que se vinculan a partir de estrategias de articulación e integración. Estas áreas se subdividen en Líneas de contenidos mínimos — “unidades de sentido significativo para la construcción del saber disciplinar” (FADU UNL, 2023:66).

Los contenidos mínimos se organizan en tres áreas principales, cada una con divisiones específicas. En el Área de Diseño, la *Línea A* se enfoca en los Talleres de Diseño, proporcionando una base práctica para el desarrollo de proyectos. La *Línea B* abarca Tipografías, explorando estilos y técnicas tipográficas esenciales, mientras que la *Línea C* se centra en Forma y representación, que trata la creación visual y la representación de formas. En el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la *Línea D* cubre las Historias y Teoría y Crítica, proporcionando el contexto histórico y teórico del diseño, mientras que la *Línea E* se dedica a las Comunicaciones, abordando teorías y prácticas relacionadas con la comunicación en el diseño. Finalmente, en el Área de Tecnología, la *Línea F* se ocupa de Tecnologías del diseño, integrando herramientas tecnológicas en la práctica del diseño, y el carácter ético de las mismas. Se reservan las *Líneas H e I* para las materias optativas que se pueden cursar a partir del tercer año.

5.3. TRANSFORMACIÓN CURRICULAR: MEDIACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA

• *Primera Actualización Curricular*

El Plan de Transformación Curricular de la FADU fue aprobado por Resolución de Comisión Directiva 013/97, donde se propuso realizar un exhaustivo análisis del currículum a los efectos de diseñar los nuevos planes de estudio en concordancia con las políticas académicas señaladas en el “Programa Millenium” de la UNL, que definía 3 ejes a seguir: “las líneas operativas para esta transformación académica se centraron en tres ejes: ampliar, diversificar y conferir integralidad al arco de propuestas, optimizar la duración de las carreras y flexibilizar los currículos” (Pieragostini *ét al.*, 2021:105).

Finalmente, el plan de transformación curricular de la carrera de DGCV fue aprobado por Resolución HCS N° 134/99. De 3 años de duración, pasa a convertirse en Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, con duración de 4 años.

Simbólicamente, la primera y gran transformación que sufre es desde su denominación, su identidad. Se omite el término “gráfico” que acuñó la disciplina desde sus orígenes, y lo asociaba al oficio caracterizado por el hacer, en estrecho vínculo con los soportes materiales —principalmente en el plano bidimensional y tangible—, y esto marca la intención de acercar la carrera a la realidad de la práctica profesional, que ya hacía unos años había ampliado sus incumbencias. El objeto

central del campo disciplinar es la comunicación visual. Cabe destacar que aún hoy se sigue reconociendo a los diseñadores de la comunicación visual, se los sigue llamando coloquialmente “diseñadores gráficos” —como referencia general y sin hacer distinción de las múltiples posibilidades de campos disciplinares que involucran los conocimientos diseño—, y es un término afectuosamente aceptado que de ningún modo va en detrimento de la profesión.

En este sentido, el documento del diseño curricular de LDCV vigente a partir de 2001 define los alcances del título en estos términos: “El diseño de la comunicación visual es la disciplina que aborda la problemática de la conceptualización, proyectación y producción de los mensajes gráficos y la comunicación en sus diversos soportes de materialización **visual**”³³ (FADU UNL, 2001:2). En la discusión actual sobre la necesidad de un cambio curricular, el término en negritas de la cita previa es fundamental para definir nuevas estrategias. Los cambios propuestos surgen de la visión de que la definición tradicional de “visual” en diseño está obsoleta. Se reconoce aquí un nuevo lenguaje disciplinar, correspondiente al *rasgo hipermedial*, y sobre esto volveremos en el punto 6.3.

El PE anterior a la reforma ya incorporaba la investigación como un componente esencial, tanto en el trabajo final de graduación como en las actividades ordinarias desde el ciclo inicial de la carrera. En cuanto a la flexibilización curricular, se organiza en esa trama de ciclos formativos y áreas de conocimiento, “con la incorporación de desarrollos optativos y electivos que orienten las propias voluntades de especialización y de inserción en otros campos de conocimiento” (FADU UNL, 2001:5). En el PGTC, estas asignaturas se concuerdan con los “espacios de desarrollo e investigación” (FADU UNL, 1997:21).

El diseño curricular vigente (2001) plantea dos espacios transversales de convergencia de las tres áreas mencionadas.

a) Al inicio de la carrera, se presenta el “Taller Introductorio” (TI), una asignatura transversal coordinada por un profesor titular e integrada por módulos a cargo de profesores asociados o adjuntos. Este curso tiene “un diseño flexible en cuanto a sus posibles instrumentaciones, capaz de admitir sucesivas transformaciones y rectificaciones” (FADU UNL, 1997:25). Es común a las tres carreras de la Facultad y agrupa a los estudiantes en la resolución de problemas centrados en “la ciudad y el proyecto”. El TI se estructura en cinco módulos, cada uno relacionado con las áreas de conocimiento específicas.

El primer año se concibe como un espacio de articulación entre la educación media y la universitaria, de carácter introductorio en lo disciplinar y en el manejo de los códigos de

³³ La negrita es nuestra.

comunicación gráfica, facilitando la inserción en las modalidades de la educación superior (p. 25).). Desde una perspectiva instrumental, el aspecto multimedial se refleja en el compromiso de la institución por ofrecer herramientas que permitan a los estudiantes interpretar y utilizar diversos lenguajes de comunicación gráfica a través de múltiples medios.

Desde el sentido de lo instrumental, el *rasgo multimedial* se manifiesta en cómo la institución se compromete a proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan interpretar. Y nuevamente observamos el *rasgo 2* de nuestra tesis al plantear el uso de distintos lenguajes de comunicación gráfica de manera efectiva, permitiendo a los estudiantes acceder a estos a partir de una multiplicidad de medios.

Los contenidos de cada módulo se evalúan, y al final del curso se promedia para determinar si se aprueba o no el TI como una unidad integral. El Taller se organiza en tres áreas principales: Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales. En el Área de Diseño, los módulos incluyen Diseño Básico, Representación Sistemática y Comunicación Gráfica, donde se exploran la teoría del diseño y la comunicación. En Tecnología, el módulo se centra en los aspectos técnicos del diseño. En Ciencias Sociales, se abordan las Teorías y Producción Estética, con una introducción a la Historia del Arte y la Cultura del siglo XX.

b) La segunda instancia de síntesis e integración de conocimientos se presenta en el último semestre de la carrera durante el cursado de Tesina. Esta “se orienta a promover la elaboración de un trabajo de investigación reflexivo y crítico, sustentado en una metodología capaz de involucrar e integrar conocimientos disciplinares y competencias profesionales” (FADU UNL, 2012:1).

La tesina se desarrolla en 2 etapas: Una *etapa de planificación*: de cursado presencial obligatorio. Con asistencia directa de la Cátedra a cargo de la Asignatura Tesina, orientada a la formulación, presentación y aprobación del Proyecto de Tesina. 1 cuatrimestre de cursado obligatorio. Y una *etapa de desarrollo*: autogestionada, con apoyo de un Director —y un Co-Director, si lo hubiera— orientada al desarrollo, presentación y solicitud de defensa pública de la Tesina. Plazo máximo para la defensa, 3 cuatrimestres.

- *Segunda Actualización Curricular*

En diciembre de 2021, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) firmaron un acta de declaración que subraya la necesidad de transformar la educación superior en Argentina. En ese acuerdo se planteó reconfigurar las modalidades de enseñanza hacia formatos híbridos, virtuales y remotos, revisar la brecha entre la duración teórica y real de las carreras, y promover titulaciones intermedias y el reconocimiento de

competencias. Además, se propuso curricularizar la extensión para integrar mejor a la universidad con la sociedad (CIN, 2021).

Tiempo antes de esta declaración nacional, FADU UNL había comenzado un proceso de actualización curricular que se adaptó a los nuevos lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación: “la actualización atiende los fines propuestos en 2001, con una interpretación e instrumentación diferentes como adaptación a las condiciones contextuales y la incorporación de alternativas en aquellos puntos en que es preciso reconducirlos” (FADU, 2023:56).

En todo esto, reconocemos claramente el *rasgo 3* en las decisiones político-académicas que plantean la necesidad de una ruptura de la noción espacio-tiempo tradicional, asumiendo los nuevos escenarios educativos.

De los 30 años de implementación de planes de estudio, procesos de autoevaluación y acreditación, utilizados como herramientas para análisis y evaluación diagnóstica —esto incluye la segunda acreditación de la CONEAU para la carrera de Arquitectura y Urbanismo en la FADU, así como la tercera autoevaluación institucional en la UNL, ambas desarrolladas en 2015/2016— surgen recomendaciones y aportes que permitieron discutir y configurar propuestas que dialoguen con los procesos de internacionalización del currículum (Baraldi *et al.*, 2017) y pensar una nueva transformación que se comenzó a gestar poco antes del 2020.

Como dijimos al comienzo, una revisión del diseño curricular, desde una perspectiva compleja, implica abordar tanto sus aspectos estructurales y formales como los procesos prácticos, como sugiere De Alba (1991). Este enfoque busca facilitar la integración genuina de las propuestas transformadoras y acortar brechas entre el currículum formal, real y oculto, siguiendo las ideas de Apple (1986) y Giroux (1990).

En una concepción general de la didáctica, Camilloni (2007) argumenta que la educación ha evolucionado según sus objetivos y concepciones sociales, y a veces la eficacia ha primado sobre la ética pedagógica. La autora sugiere que, si todas las formas de influencia educativa son válidas, la didáctica podría perder relevancia. Según su pensamiento, la didáctica podría entonces considerarse prescindible si se piensa que los contenidos y métodos educativos deben seguir las lógicas de cada disciplina sin necesidad de una estructura pedagógica específica, lo que subraya la necesidad de actualizar el currículum.

Se plantea entonces la necesidad de generar un conjunto de conocimientos, dispositivos y tecnologías cuyos resultados permitan desarrollar procesos adecuados de monitoreo del currículo, que promuevan la consolidación, optimización y actualización de la propuesta académica, así como el fortalecimiento del ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes. (Molina, 2023a.)

Nuevamente emerge el *rasgo multimedial*, aplicando la tecnología de manera instrumental en función de las decisiones y prácticas institucionales.

Por otra parte, el nuevo diseño curricular de la FADU UNL busca enriquecer tanto el campo epistémico de las disciplinas proyectuales como las áreas específicas de Arquitectura y Diseño en Comunicación Visual e Industrial. En línea con lo planteado por Camilloni, que aboga por una formación flexible y abierta, pero rigurosa y moralmente consciente: “Los moldes viejos no servirán si mantienen su rigidez. La formación debe ser flexible, el currículum, abierto y también elástico, pero todo ello sin perder rigor en el pensamiento y la acción” (Camilloni, 2013b:102). El PGTC (FADU UNL, 2023) enfatiza la necesidad de actualizar el currículum para adaptarse a las condiciones contextuales actuales.

Con este nuevo dispositivo curricular, FADU UNL promueve un diseño curricular basado en el “pensamiento proyectual” y la “educación experiencial” (FADU UNL, 2023), lo que lleva a considerar la integración de problemas reales y recursos diversos en el proceso educativo. Esto se alinea con el Design Thinking, que enfatiza la resolución de problemas desde la experiencia del usuario (Serrano y Blázquez, 2015), y destaca la importancia de incluir tecnologías de manera genuina (Maggio, 2012) en las prácticas docentes. Observamos en este párrafo características de *rasgo transmedial*, que propone una transformación de estrategias tradicionales a experiencias de enseñanza y aprendizaje enriquecidos.

El proceso de transformación cultural, acelerado por el avance tecnológico y las redes interactivas, tiene una marca profunda en todos los aspectos de la sociedad y la cultura, con efectos imprevisibles: “vivimos entre la memoria del pasado y la incertidumbre del futuro, donde los viejos paradigmas y las innovaciones disruptivas generan desorientación y desafíos adicionales” (FADU UNL, 2023:6). Esto reafirma la complejidad y la incertidumbre que enfrenta la educación superior en la actualidad.

5.3.1. Nuevo perfil estudiantil y profesional

La educación superior enfrenta el desafío de adaptarse a los nuevos perfiles estudiantiles en un entorno de transformación digital y cambios culturales, como lo expresa el nuevo PE: “las generaciones actuales de estudiantes de la FADU presentan perfiles diversos que desafían las estructuras tradicionales de enseñanza y que modifican su hábitus durante el transcurso de su carrera” (FADU UNL, 2024:10). Los graduados adquieren habilidades para gestionar proyectos de comunicación visual en diversos contextos, integrando tecnología y diseño. La formación busca desarrollar profesionales críticos y reflexivos, capaces de intervenir en situaciones complejas mediante equipos interdisciplinarios y con un enfoque proactivo hacia el aprendizaje continuo. En

cuanto a las incumbencias profesionales, el campo del diseño se expande, definiendo nuevas funciones para los graduados en el ámbito laboral:

- Detectar, analizar y evaluar con pericia situaciones problemáticas de escala social, cultural y productiva en las cuales sea posible proponer soluciones desde la disciplina.
 - Planificar, diseñar, materializar y gestionar proyectos de comunicación visual en tipologías tradicionales y/o de nuevo formato (aquellas que el desarrollo tecnológico aporte como instrumento comunicacional).
 - Dominar diversidad de herramientas en tanto mediaciones tecnológicas que permitan afrontar el desarrollo proyectual.
 - Interpretar los fenómenos de la comunicación e imagen dentro del contexto social, político, económico, histórico y cultural en que se desenvuelve.
 - Gestionar y evaluar proyectos en las distintas aplicaciones del campo disciplinar.
 - Asesorar con experticia acerca del modo en que el diseño de la comunicación visual habilita, potencia u optimiza procesos de surgimiento, consolidación o expansión de prácticas sociales, culturales y productivas en distintos ámbitos.
 - Coordinar o integrar equipos multidisciplinarios para el diseño y la gestión de los dispositivos de comunicación visual en entornos públicos o privados de diversa complejidad.
- (FADU UNL, 2023:76)

El segundo y tercer ítem responden a las estrategias docentes de *rasgo 3*, donde se pretende formar al estudiante expandiendo sus fronteras cognitivas para luego desarrollarse profesionalmente en el contexto contemporáneo, atendiendo a un ecosistema de plataformas, recursos, medios y lenguajes.

5.3.2. Resignificación de las áreas de conocimiento

En el marco de los talleres participativos de diálogo entre los equipos docentes para potenciar “aprendizajes significativos y experienciales como aporte a la dinamización del currículo” (Molina, 2023a), se puso en discusión cuál es el aporte de cada Área de Conocimiento al Pensamiento Proyectual. Este diálogo, realizado en 2023 tras retrasos debido a la pandemia de COVID-19, reveló cómo cada área contribuye desde la perspectiva del Design Thinking, que abarca observación, investigación, conceptualización, prototipado y diseño (Serrano y Blázquez, 2015).

- a) El *Área de Diseño* fomenta la reflexión creativa mediante metodologías y contenidos específicos, utilizando talleres que integran conocimientos de otras áreas para abordar procesos proyectuales de manera integral. Los talleres, fundamentales en la enseñanza del diseño, ofrecen una experiencia práctica creciente en complejidad y desarrollan el pensamiento proyectual desde un enfoque “proyectual” y una dinámica de enseñanza en espiral ascendente (Temporetti, 2012).

El taller es ese espacio principal donde se plantea la dialéctica entre pensamiento y lenguaje (Vigotzky, 1934), lo que para nosotros se traduce en imagen y sonido, el lenguaje audiovisual de la comunicación, siguiendo la teoría de que “se aprende haciendo” (Dewey, 2007). Este enfoque es corroborado por investigaciones que destacan el taller como un espacio clave para el aprendizaje desde múltiples perspectivas (Ariza Ampudia, 2009; Mazzeo, 2014; Romano, 2007). Es en los talleres de diseño donde el estudiante desarrolla su propia experiencia (Furlán, 1993).

b) El *Área de Tecnología* aporta conocimientos técnicos específicos esenciales que sirven como insumos y proporciona un conjunto de herramientas disponibles para el profesional en su práctica. Facilita la incorporación de nuevas tecnologías como herramientas para mejorar el conocimiento y el desempeño en el campo de estudio. El término “tecnología” adquiere múltiples significados y permite diversas interpretaciones y aplicaciones. Por un lado, fomentando habilidades en el uso de la tecnología como herramienta para un fin formativo y profesional, correspondientes al *rasgo multimedial* de las estrategias docentes. Y por otro, para abordar el *ecosistema de medios* (Fernández, 2018), conformado por los recursos y dispositivos tecnológicos a los que pueden recurrir los docentes y estudiantes para potenciar la experiencia educativa en *rasgo 3*, sin obviar la dimensión ética de su uso en el diseño.

c) El *Área de Ciencias Sociales y Humanidades* permite interpretar la realidad desde una perspectiva crítica, considerando tanto los aspectos materiales como los simbólicos. Proporciona una base fundamental para la toma de decisiones en el diseño al contextualizarlo en términos de conocimientos sobre la sociedad, la cultura y la historia de la comunicación visual y la tecnología. Asimismo, contribuye a la formación de un pensamiento crítico y sitúa al futuro profesional en su contexto, enriqueciendo su trabajo intelectual con una comprensión más profunda de los diferentes paradigmas de la realidad. El área aporta teorías, conceptos y nociones de comunicación y objeto comunicacional, retórica, historia de la cultura y de la imagen, comunicación académica, estrategias de investigación, entre otros. Estos elementos se convierten en el instrumental básico que, de acuerdo con las características inherentes al pensamiento proyectual, orienta las acciones del diseñador.

El éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real. (Camilloni, 2013b)

En la redefinición del área de Ciencias Sociales, se decidió incorporar el término “Humanidades” para reflejar mejor su enfoque. El área, entonces, se subdivide en dos líneas: la primera abarca Historia del Diseño, Teoría y Crítica, mientras que la segunda incluye las Comunicaciones. Semiótica y Epistemología y Metodología de la Investigación se ofrecen como optativas en el ciclo superior de la carrera, denominado Profundización y Orientación.

5.4. LOS DISEÑOS CURRICULARES DE FADU UNL ANTE LOS DESAFÍOS TECNOLÓGICOS

La dificultad consiste, no en las nuevas ideas, sino en escapar de las antiguas, que se ramifican, para la mayoría de quienes las hemos defendido, por cada rincón de nuestras mentes.

~

KEYNES, en FADU UNL, 2023:14

En los espacios de encuentro y discusión, realizados entre 2022 y 2023, se pudo identificar una preocupación común entre los actores que participaron desde las distintas áreas, y que se dirige en dos direcciones relevantes: por un lado, la importancia de la reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes y, por otro, la valoración de la inclusión de las tecnologías, no solo al pensar los contenidos mínimos sino también en la propia práctica docente. Y aquí reconocemos la voluntad institucional de incorporar el *rasgo transmedial* en las estrategias pedagógicas.

La llegada de la revolución tecnológica (Baricco, 2018) o “cuarta revolución industrial”, como menciona Schwab (2020), caracterizada por lo digital, hace referencia a la convergencia de medios y tecnologías (Jenkins, 2006) emergentes que están transformando la sociedad, en todas las áreas: la educación, la salud, la política, la economía y la cultura. La actualidad de la educación superior está profundamente marcada por los avances tecnológicos, cuyos dispositivos transforman la vida de las personas en “vidas mediáticas”, como afirma Fernández (2021), y la igualdad en el acceso de las tecnologías de información y comunicación se convierte en un requisito fundamental para el aprendizaje y la inserción en el mercado actual.

Para la transformación curricular de 2001 —y siendo este el punto de interés de la presente investigación— se situaron nuevos contextos donde convergían Tecnología y Educación. Se reconocían que los cambios en los mercados laborales, junto con las demandas disciplinarias y profesionales emergentes debido a mayores incertidumbres y cambios en paradigmas, plantean la necesidad de reflexionar profundamente sobre los perfiles educativos, caracterizados por una “evidente disminución de la perdurabilidad y vigencia de los conocimientos y la irrupción

generalizada de nuevas tecnologías” (FADU UNL, 1997:4). En los ejes que plantea la problemática curricular se reconoce una incipiente preocupación por la mediación tecnológica: dimensiones de la transformación; dificultades de cambio; los ciclos y las áreas; asignaturas obligatorias, electivas y optativas: definición disciplinar; rango de duración de las carreras, titulación intermedia; *modalidades: tecnologías, presencialidad; presupuesto* (FADU UNL, 1997:6).

Al respecto, Miguel Irigoyen —entonces decano de FADU— decía que pensar en un nuevo dispositivo pedagógico se trata de “modernizar y adecuar las estructuras de gestión a las reales demandas disciplinares, en el marco de una profunda reflexión crítica sobre la contemporaneidad y de una postura ética sobre el rol transformador del universitario” (FADU UNL, 1997:7).

El vertiginoso avance de la tecnología en las últimas décadas transformó el paradigma de las profesiones y el laboral específicamente -cuestionando su propia existencia-, de forma que aparecen nuevas exigencias y mayor incertidumbre respecto de la vigencia de los conocimientos y de la validación social, demandando a las instituciones formadoras nuevas modalidades de presentar los conocimientos legítimos, válidos y oficiales facilitando su permanente revisión y actualización. (FADU UNL, 2023:3)

El avance de la tecnología digital se desplaza a través de redes interactivas que tejen una malla conectiva en constante expansión. Sus efectos se manifiestan en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura, con consecuencias que a menudo resultan impredecibles.

la llegada del diseño asistido, las simulaciones en tres dimensiones que pueden recorrerse, explorarse, construirse y deconstruirse; la narrativa transmedia; las redes sociales, el diseño algorítmico; el diseño de procesos; la inteligencia artificial aplicada; la difusión de los límites entre objeto diseñado y proceso de materialización que provocan las tecnologías emergentes; se constituyeron en algunas de las tantas innovaciones y revoluciones que atravesaron (y continúan atravesando cada vez con mayor intensidad), estas profesiones, sus modos de producir y sus campos de acción. (FADU UNL, 2024:4)

El reciente plan de transformación curricular atiende a estos nuevos contextos y desafíos reconociendo que *las incumbencias históricamente definidas quedan estrechas* (FADU UNL, 2023:15). De ello se desprende que resulta sustancial asumir a la enseñanza desde una perspectiva plural y de calidad, donde la flexibilidad en las modalidades y en los planes de estudio, junto con la integración efectiva de las denominadas “nuevas tecnologías”, constituyen los elementos centrales de su misión.

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a aprender aquello que no adquirimos naturalmente durante nuestra vida diaria. **La educación siempre debe preguntarse qué puede hacerse para hacer accesibles el conocimiento y las prácticas estimulantes.**³⁴ (Perkins, 2010:6)

Ante esta interrogativa que propone Perkins, estamos convencidos que en el acto educativo debemos considerar aspectos de la “vida cotidiana” (Landreani, 2000a, b) al diseñar las estrategias de nuestras prácticas de enseñanza, fracasaremos en nuestros objetivos. Y la vida cotidiana de nuestros estudiantes pasa —casi exclusivamente— por los dispositivos digitales: leen, aprenden música, miran cine, se reúnen con sus pares a través de las pantallas.

5.5. LOS ESPACIOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA EN UNL

La Universidad Nacional del Litoral en 2007, desde el Centro de Telemática, puso a disposición de las unidades académicas el “Entorno Virtual para la enseñanza Presencial”. Se trata de una plataforma educativa —adaptación de MOODLE— a través de la cual los docentes encargados de impartir asignaturas, seminarios en pregrado, grado, posgrado, pueden simplemente colocar material e información a disposición de los alumnos o manejar completamente el curso a través del Entorno Virtual.

En FADU, inicialmente, fueron pocas las cátedras que hicieron uso de este Entorno Virtual UNL como un recurso complementario para la enseñanza presencial. Y su uso se limitaba a ser un repositorio de materiales descargables que se integraban a las clases (Badella, 2021).

Un modo de observar la incorporación de las TIC en las prácticas de enseñanza se asocia (habitualmente) al uso de plataformas virtuales integradas a las asignaturas (ya sea el Entorno Virtual UNL, sitios web, redes sociales y grupos abiertos o privados). Del relevamiento realizado durante el 2019, en las asignaturas obligatorias y optativas de la LDCV, es posible inferir algunos rasgos comunes que llevan a esta incorporación.

El uso de las plataformas virtuales coincide, en gran medida, con las asignaturas que pertenecen fundamentalmente al Área de Tecnología y Área de Diseño, sobre todo en aquellas donde la naturaleza propia de los contenidos se encuentra en estrecha relación con los medios digitales. En menor medida, las que pertenecen al Área de Ciencia Sociales. En relación con los Ciclos, se observa un mayor uso en el Ciclo Superior el cual “aborda el núcleo central disciplinar, la formación profesional e integrada”. (2021:34)

³⁴ La negrita es nuestra.

A comienzos del 2020, atendiendo a la urgencia que imponía el Decreto DNU 297/2020 “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio”³⁵ del Poder Ejecutivo Nacional, el Consejo Superior UNL en la Res. 0382/20 art. 1, disponía lo siguiente:

ARTICULO 1º.- Modificar el Calendario Académico aprobado por resolución “C.S.” 436/19 disponiendo el inicio de las actividades académicas para las carreras de grado y pregrado universitario el día 30 de marzo del año curso, bajo la modalidad virtual. En cuanto a las actividades de los niveles inicial, primario y secundario, se acompañarán las medidas que disponga el Ministerio de Educación de la Nación.

Ante esta situación, el Centro de Educación y Tecnologías de la UNL, fue el encargado de construir la Red de “Ambientes Virtuales como Apoyo a la presencialidad”, destinada a las unidades académicas y centros universitarios como nodos distribuidos, garantizando la enseñanza, donde docentes y estudiantes pudieran encontrarse en un espacio virtual de intercambio.

Como clave en la estrategia de apoyo a la presencialidad, se asiste a los docentes brindando formación en herramientas y recursos para afrontar el escenario de virtualización educativa, con un equipo de referentes que atiende a las cuestiones y consultas académicas, pedagógicas y didácticas, comunicacionales y tecnológicas. Se crean los siguientes espacios para tal fin: Espacio “Gestión Virtual” para la enseñanza y Mesa de ayuda para docentes UNL. Además, desde 2021 CEDYT brinda cursos y talleres³⁶ para la formación en la enseñanza en contexto de virtualización, con el fin de capacitar a los docentes con interés en conocer más acerca de las posibilidades que brindan distintos recursos digitales para aplicar en sus estrategias pedagógicas.

Acorde a la situación de contingencia y el proceso de virtualización de la educación durante 2020 y 2021, la Biblioteca Virtual UNL compartió, con acceso abierto, la colección completa de Ciencia y Tecnología, de Ediciones UNL. Y entre 2022 y 2023 se hizo lo propio con la colección Cátedra. Asimismo, se está trabajando en el proceso de digitalización del catálogo completo de la editorial universitaria.

³⁵ Extracto del Decreto DNU 297/2020: “A fin de proteger la salud pública, lo que constituye una obligación inalienable del Estado nacional, se establece para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio» en los términos indicados en el presente Decreto. La misma regirá desde el 20 hasta el 31 de marzo inclusive del corriente año, pudiéndose prorrogar este plazo por el tiempo que se considere necesario en atención a la situación epidemiológica».

³⁶ Estos contenidos actualmente están compartidos en línea para el acceso libre. Los *Recorridos en vivo* se pueden seguir en UNLVirtual en Abierto: <https://aulavirtual4.unl.edu.ar/>. Los *Microtalleres en vivo* se encuentran on line en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLru6mMntgh3H87Q6AWVcKRRRL5gKMuc3Kw>

5.6. A MODO DE CIERRE

“¿Cómo hacer realidad un sueño? ...haciendo lo posible, imaginando lo imposible.” Así cerraba el exdecano Julio Talín (mandato 1998–2006) la Charla de Decanos por los 35 años de la creación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU).

Aunque en otro contexto, esta frase parece cobrar nuevamente sentido si nos situamos frente a otros desafíos en esta era de la revolución digital. El reto que se nos propone no es nuevo, ya que la problemática acerca de la tecnología educativa data de fines del siglo pasado, y hace más de dos décadas Temporetti afirmaba que el uso de las nuevas tecnologías

es y será, con toda seguridad, una herramienta indispensable en las nuevas políticas culturales y educativas pensadas y diseñadas desde los centros hegemónicos de poder. Pero lo es también, para la pedagogía universitaria. Como bien dice Menin,³⁷ (...) “los tradicionales paradigmas de organización y desarrollo de la clase” estallaron por el impacto de la tecnología contemporánea. (2002:1)

³⁷ Menin, O. (2001). *Pedagogía con pan y manteca*.

CAPÍTULO 6

Redefiniendo la mediación en el aula

Lo que me dio mi relación con el diseño, es aprender a preguntar sobre los hechos y producidos por el hombre y pensar que no es como el aire, pues son productos históricos y sociales, que a su vez se cristalizan en la creación de una o varias personas, sean conocidos o no.

~

MARTA ZÁTONYI, 2021³⁸

En este capítulo reponemos el análisis hecho en torno a las estrategias que diseñan los docentes para las propuestas pedagógicas en el área CC.SS. en LDCV FADU UNL y, específicamente, observamos la mediación tecnológica en las estrategias docentes.

Introducción

Comenzamos describiendo el contexto pedagógico del área de CC.SS., y este análisis nos permitió reconocer los rasgos de las estrategias en las prácticas docentes mediadas por tecnologías, y a partir de ello, las dinámicas que se desarrollan en el aula. A continuación, profundizamos en el análisis de los materiales didácticos utilizados, así como de las encuestas y entrevistas realizadas a referentes de la gestión y de las cátedras. Esto nos brindó una visión integral de los medios y lenguajes que se adoptan, permitiéndonos caracterizar no solo los materiales y recursos utilizados, sino también las intenciones pedagógicas que subyacen a estas elecciones. Finalmente, interpretamos los rasgos distintivos de las estrategias pedagógicas y didácticas, identificando los aspectos particulares que las configuran.

³⁸ En Armentano, J. y Gorodischer, H. (2023). Entrevista a Marta Zátonyi, *Polis*, Nro. 23.

“En esta entrevista a Marta Zátonyi puede leerse y sentirse la presencia, viva inteligencia, el humor e incluso la ternura de esta enorme intelectual y pensadora que tanto dio a la Arquitectura, el Diseño y el Arte. A través de sus palabras quedan de manifiesto dos aspectos que subyacen a todo su relato: su altísima y casi privilegiada capacidad de asociación y su optimismo. Dos valores bellos, sin lugar a duda.»

6.1. EL ESCENARIO ACADÉMICO PARA LA INTEGRACIÓN TECNOPEDAGÓGICA

A partir de lo expuesto en el capítulo anterior, podemos reconocer la importancia del área CC.SS. en la enseñanza de una disciplina proyectual. Resumimos entonces que, en el contexto de LDCV FADU UNL, se trata del área que se nutre de diversas ciencias sociales y humanas para establecer el marco teórico para intervenir de manera efectiva, es decir, ofrece las bases conceptuales necesarias para entender los principios disciplinarios y los procesos que moldean las producciones de diseño en contextos específicos. En clave didáctica, se enfoca en el análisis y crítica del diseño de las comunicaciones visuales, indagando en la dimensión epistémica del área, su evolución histórica, su genealogía y su íntima conexión con el ámbito de la comunicación.

Presentamos un cuadro comparativo que sintetiza el lugar de las Ciencias Sociales en el entramado curricular de la carrera desde su creación y las transformaciones ocurridas y en proceso.

	PLAN DGCV 1994	PLAN LDCV 2001	PLAN LDCV 2024
Denominación	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Fundamentos	Se parte del concepto de entender al Diseño como una expresión activa de la realidad socio-política-económica de su tiempo. Se considera que cualquier estudio sobre fenómenos socio-culturales actuales debe partir de una toma de conciencia de nuestra ubicación como país en el área económica y cultural. La valoración del pasado histórico no debe servir solamente como marco cultural del diseñador, sino constituirse en un apoyo concreto a su accionar proyectual.	Conocer con amplitud y profundidad el contexto en el que desarrolla la disciplina y sus aspectos sociales, políticos, culturales, económicos e históricos permite desarrollar tanto un pensamiento lógico (observación, análisis, crítica, abstracción y generalización), y el pensamiento intuitivo (elaboración, fluidez y originalidad), como capacidades que interactúan en el campo proyectual. Además, las Ciencias Sociales contribuyen a generar un compromiso ético en el ejercicio de la disciplina, privilegiando actitudes de conciencia y responsabilidad ante el contexto cultural.	La condición ontológica de las disciplinas proyectuales implica necesariamente la interacción e integración de conocimientos provenientes de diferentes áreas. En el caso del área de Ciencias Sociales y Humanidades, las nociones provenientes de esos campos que se acarrearán están orientadas fundamentalmente en dos sentidos: por un lado, nociones de carácter instrumental propias del área de la comunicación y de los estudios visuales, indispensables a la hora de proyectar y, por otro, nociones de carácter científico, especulativo interpretativo que proporcionan fundamentos para la descripción y comprensión disciplinar.
Objetivos generales ⁽¹⁾	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos en cultura general que le permita conocer con mayor amplitud y profundidad el contexto en que desenvuelve su tarea, lo social, lo político, lo cultural, lo económico y lo histórico. • Comprender la evolución histórica de la profesión y su función social. • Contribuir al desarrollo de la actitud crítica fundamentada en el análisis, orientando ideas propias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer, relacionar y valorar las ciencias sociales, la historia, la teoría y la crítica como formas de conocimiento interrelacionadas que permiten reflexionar acerca del sentido y significación de la construcción disciplinar del diseño y la comunicación visual. • Capacitar al alumno en la interpretación de las problemáticas que, desde la perspectiva disciplinar y formativa universitaria, surgen de las relaciones entre el hombre, medio y sociedad en un determinado contexto cultural y temporal. • Reconocer en la construcción disciplinar del área los fundamentos y procedimientos pertinentes para inferir, analizar y justificar los pensamientos y producciones de diseño y comunicación visual en sus circunstancias espacio-temporales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la complejidad de la realidad social en la que se desenvuelve la acción del diseñador/a y los diferentes modos de abordarla desde el diseño. • Recuperar el pasado histórico con el propósito de iluminar la complejidad del presente. • Contribuir a la formación de un pensamiento crítico que permita valorar fundadamente las producciones y hechos de diseño. • Comprender las conexiones entre sociedad, práctica del diseño y contextos económicos, tecnológicos, históricos y políticos. • Capacitar al estudiante en la adquisición de instrumentos eficaces, desde la comunicación, la semiótica, las teorías del discurso y los estudios visuales.
Subáreas	—	—	Humanidades Ciencias Sociales

Hs. Asignaturas	60 hs. Comunicación 1 (A1-CB) ⁽¹⁾ 60 hs. Comunicación 2 (A2-CF) 60 hs. Historia del Diseño Gráfico 1 (A2-CF) 60 hs. Historia del Diseño Gráfico 2 (A3-CP) 45 hs. Organización Social y Política (A1-CB) 45 hs. Sociología (A2-CF)	38 hs. Introducción a la Comunicación (N2-CB) ⁽¹⁾ 45 hs. Comunicación 1 (N2-CB) 45 hs. Comunicación 2 (N3-CS) 45 hs. Comunicación 3 (N3-CS) 60 hs. Introducción a la Historia (N1-CB) 45 hs. Historia del Diseño 1 (N2-CB) 45 hs. Historia del Diseño 2 (N2-CB) 45 hs. Teoría y Crítica (N4-CS) 37,5 hs. Metodología de la investigación (N4-CS) 37,5 hs. Epistemología (N4-CS)	60 hs. Historia I (N3-CB) 60 hs. Historia II (N5-CS) 60 hs. Teoría y Crítica (N7-CS) 60 hs. Comunicación I (N2-CB) 60 hs. Comunicación II (N4-CB) 60 hs. Comunicación III (N6-CS)
Hs. Trayecto curricular de Ingreso	—	37,5 hs Taller Introductorio (N1-CB)	60 hs. Práctica Proyectual Integrada (N1-CB)
Hs. Líneas de conocimientos	—	—	180 hs. D. Humanidades 180 hs. E. Fundamentos de la Comunicación Visual
Hs. Nivel	—	60 hs. Nivel 1 173 hs. Nivel 2 90 hs. Nivel 3 120 hs. Nivel 4	60 hs. Nivel 1 60 hs. Nivel 2 60 hs. Nivel 3 60 hs. Nivel 4 60 hs. Nivel 5 60 hs. Nivel 6 60 hs. Nivel 7
Hs. Ciclo	105 hs. Ciclo Básico 165 hs. Ciclo Formación 60 hs. Ciclo Profesional	233 hs. Ciclo básico 210 hs. Ciclo Superior	180 hs. Ciclo básico 180 hs. Ciclo Superior
Horas totales	330 hs.	443 hs.	360 hs. ⁽²⁾

(1) (N; A y C) Refiere al nivel, año y ciclo al que pertenece cada Asignatura.

(2) Las horas restantes que no se detallan en el cuadro se integran en las actividades transversales de Práctica Profesional y Legislación y el Trabajo Final de Carrera.

Cuadro 1. Situación del área de las ciencias sociales en los planes de estudio.

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Documentos FADU UNL.

A lo largo de los tres planes de estudio analizados, el principal rasgo de evolución en el área de CC.SS. ha sido el gradual enriquecimiento del enfoque disciplinar. En 1994, el plan inicial se centraba en entender el diseño como una expresión de la realidad socio-política-económica, estableciendo una base para la comprensión contextual del diseño. En 2001, el plan ampliaba este enfoque para incluir una reflexión sobre el contexto socio-cultural y la importancia del pasado histórico en la práctica del diseño. Finalmente, como ya hemos mencionado, en 2024, el nuevo plan propone ampliar el enfoque en las Humanidades y Ciencias Sociales. Esto busca facilitar un conocimiento detallado de los aspectos sociales, políticos, culturales y económicos, así como de las nociones de comunicación, semiótica y estudios visuales, para profundizar en ambos campos y fomentar un pensamiento crítico más amplio.

Las asignaturas que conforman esta área están orientadas a desarrollar en quien estudia la capacidad de pensamiento crítico, orientado al futuro pero conocedor de sus herencias y linajes, que le permita realizar juicios racionales a partir de una estructura de pensamiento sistémica generada por el método científico. Su característica epistémica más relevante es el estudio del comportamiento humano en relación a la historia, la comunicación y la cultura. (FADU UNL, 2024:26)

Analizando la carga horaria por asignaturas en el área CC.SS. y otros componentes en los planes de estudio de 1994, 2001 y 2024 para la carrera de Diseño en Comunicación Visual, observamos cambios clave en la evolución curricular:

- *Distribución de la carga horaria*: Observamos un cambio en la distribución de la carga horaria total. Inicialmente, en 1994, que contaba con 330 horas, se extiende a 443 horas en 2001; sin embargo, para 2024, la carga se reduce nuevamente a 360 horas. Esta reducción responde a los lineamientos establecidos en la resolución ministerial 2598/2023³⁹ (ME, 2023), que tienen que ver con una revisión general en los dispositivos curriculares de optimización y flexibilización ante la necesidad de “acortar la brecha” entre la duración teórica de las carreras de Educación Superior —es decir, el tiempo que oficialmente se estima para completarlas— y la duración real (SPU, 2023), que a menudo es más prolongada.
- *Distribución Trayectos Propedéuticos*: En el plan de 2001, se implementó por primera vez un Taller Introductorio, con 37,5 horas dedicadas al estudio de las ciencias sociales, mientras que en 2024 este espacio se extiende a 60 horas en la Práctica Proyectual Integrada. Esto refleja una creciente atención a la preparación inicial de los estudiantes, asegurando que adquieran una base sólida antes de sumergirse en las materias más avanzadas.
- *Distribución por Ciclos y Niveles*: La estructura por ciclos y niveles también evoluciona. En 1994, se divide entre Ciclo Básico, Ciclo de Formación y Ciclo Profesional. En 2001, se ve un aumento considerable en las horas dedicadas a las ciencias sociales en el Ciclo Básico y el Ciclo Superior, lo que vemos como una propuesta para fortalecer las bases teóricas y la aplicación avanzada. Para 2024, la carga horaria se equilibra más entre Ciclo Básico y Ciclo Superior, lo que podría suponer una intención más integrada en la formación desde los primeros hasta los últimos años de la carrera.

³⁹ En el año 2023 la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (ME), redactó el documento *Lineamiento N° 2: Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras*, “que establece una mirada del currículum como política académica y no como mero problema de planes de estudio». Se busca no solo mejorar la eficiencia académica, sino también asegurar que los estudiantes puedan completar sus estudios en el tiempo estipulado, lo que tiene implicaciones para la retención, el egreso y la calidad del aprendizaje.

- *Reagrupamiento/integración*: El plan de 2024 introduce un agrupamiento específico de 180 horas dedicadas a Humanidades y 180 horas a Fundamentos de la Comunicación Visual, lo que indica, una clara intención de proporcionar una formación interdisciplinaria que combina la teoría humanística con la práctica de la comunicación visual, alineándose con las necesidades contemporáneas del diseño gráfico.

6.1.1. Caracterización de las ciencias sociales en LDCV FADU UNL

Para entender el escenario educativo de las CC.SS. en FADU UNL, indagamos en la conformación de las cátedras y los programas de todas las asignaturas de esta área, no solo aquellas que forman parte de nuestro caso de estudio específico, para obtener un panorama más completo de la situación, ya que, al incluir a todas las materias, podíamos captar una variedad de experiencias que enriquecían nuestro análisis.

También realizamos una encuesta digital en la que participaron todas las cátedras para comprender cómo se integran las tecnologías en la enseñanza, observando el escenario completo.

Presentamos a continuación un cuadro que describe la estructura y la modalidad de las asignaturas durante el año 2024. Este análisis no solo nos ofrece una visión general de cómo se organizan las materias, sino que también destaca las diferentes modalidades de enseñanza que se adoptan en la carrera. A partir de allí, profundizamos en las estrategias docentes en este contexto.

ASIGNATURAS DEL ÁREA CIENCIAS SOCIALES LDCV-FADU-UNL - AÑO 2024

	Ciclo	Nivel	Cuatrimestre	Carga horaria semanal	Modalidad cursada	Cuerpo docente	Matriculados AV - 1° Cuat.
Historia Dg	Básico	IH 1° H1 y H2 2°	IH y H2 2° H1 1°	IH 4 H1 y H2 3	MIXTA presencial + instancias virtuales sincrónicas y asincrónicas.	1 Titular 1 Adjunto 3 Auxiliares	H1 247
Comunicación	IC y C1 Básico C2 y C3 Super.	IC y C1 2° C2 y C3 3°	IC y C2 1° C1 y C3 2°	C y C2 2,5 C1 y C3 3	PRESENCIAL	IC, C1 Y C3 1 Titular 1 Adjunto 3 Auxiliares C2 1 Titular 1 Adjunto 1 Auxiliar	IC 270 C2 105
Teoría y Crítica	Superior	4°	1°	3	PRESENCIAL	1 Titular 1 Adjunto 2 Auxiliares	92
Metodología de la Investig.	Superior	4°	1°	2,5	PRESENCIAL	1 Titular 1 Adjunto 2 Auxiliares	149
Epistemología	Superior	4°	1°	2,5	PRESENCIAL	1 Titular 1 Adjunto	127

Cuadro 2. Asignaturas del área CC.SS., relevamiento 2024.

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos del Plan de Estudios 2001 y Ambiente Virtual de Apoyo a la presencialidad, FADU UNL.

6.1.2. La masividad como factor determinante en la enseñanza en FADU UNL

El análisis de la relación entre matrícula estudiantil y cuerpo docente en el área CC.SS. de la FADU UNL nos ayuda a comprender una situación de masividad que, si bien resulta general un rasgo general de la carrera, en el caso de Diseño en Comunicación Visual adquiere relevancia, ya que el número de estudiantes que ingresa es considerablemente alto en comparación con la cantidad de profesores asignados, y esta relación se sostiene durante todo el trayecto curricular.⁴⁰ Los docentes con los que conversamos expresaron una preocupación al respecto ya que, año a año, la matrícula va en ascenso; y las cátedras mantienen los mismos recursos docentes.

⁴⁰ La situación es comparable con la carrera de Arquitectura, que también cuenta con una de las matrículas más altas entre las unidades académicas de la UNL. De acuerdo a una noticia publicada en *UNL Noticias* (2024), las facultades que más inscripciones recibieron son FCJS, FCM y FADU. Pero, particularmente en el área de las Ciencias Sociales, la diferencia radica en la cantidad de cátedras paralelas que se presentan para el mismo tramo curricular (por ejemplo, en Arquitectura hay, en este momento, 3 cátedras paralelas de Historia). En el caso de LDCV, solamente se conforma una cátedra por materia. Incluso, tratándose de cátedras verticales, el cuerpo docente es el mismo en todos los niveles.

En el caso de las asignaturas del área CC.SS., y a partir de las entrevistas realizadas, encontramos que la masividad determina en gran medida los contextos de enseñanza. Aunque se cuenta con auxiliares para apoyar la enseñanza, la relación desproporcionada entre el profesorado y los alumnos plantea desafíos operativos, como la propuesta de los trabajos prácticos y las evaluaciones. Es decir, se dificultan las actividades que requieren interacciones más profundas, como discusiones individuales, devoluciones personales y apoyo continuo. Por ello, las dinámicas pedagógicas y las estrategias de enseñanza exigen frecuentes revisiones por parte de los docentes para afrontar estos escenarios.

Como expresaron los entrevistados, la masividad en la matrícula se traduce en un grupo de estudiantes diverso y heterogéneo que genera un desafío en la enseñanza, pues se debe atender a las necesidades de estudiantes que pueden estar en niveles de desarrollo académico muy diferentes. Una docente señaló que, aunque se enfrentan a un grupo amplio y diverso, se esfuerzan por ofrecer apoyo personalizado cuando es posible, pero las limitaciones estructurales hacen que esta atención individualizada sea compleja.

Es un grupo de estudiantes masivo y heterogéneo, porque también, a partir de lo que dispone el Plan de Estudios en cuanto a correlatividades pasivas, para llegar a Teoría y Crítica tenés que tener cierto trayecto formativo realizado. (...) Por ejemplo, en relación a los Talleres de Diseño,⁴¹ tenés estudiantes que están en el Taller III y estudiantes que ya se encuentran cursando el Taller IV, en el tramo final de su carrera. (D.02)

El considerable número de estudiantes por asignatura también incide en la organización de las actividades de enseñanza. En los contextos analizados, mayormente las clases se estructuran en clases magistrales de carácter expositivo y con ciertas actividades que puedan ser administradas a gran escala, a veces en detrimento de metodologías más interactivas o personalizadas. Esto puede limitar las oportunidades de los estudiantes para participar activamente, hacer preguntas en tiempo real, o recibir retroalimentación inmediata, lo que podría afectar la calidad de su aprendizaje. Claramente podemos ubicar estas estrategias dentro del *rasgo 1* de nuestra tesis.

⁴¹ Los Talleres de Diseño son los espacios troncales de la carrera, donde el estudiante conjuga todos los conocimientos disciplinares para realizar la práctica, que evolucionan y se profundizan durante los diferentes niveles de cursada.



Figura 1. Disponibilidad del espacio físico en una clase de Historia del Diseño en FADU UNL, en el aula magna. Con una matrícula de más de 200 estudiantes.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Asimismo, la masividad condiciona el uso de recursos y tecnologías educativas. La necesidad de gestionar grandes grupos impulsa el uso recursos de plataformas virtuales y herramientas asincrónicas que permiten a los docentes manejar de manera más eficiente la comunicación y la evaluación de los estudiantes, generando estrategias de *rasgo hipermedial*. En este sentido, una profesora expresó que, en el caso de la materia que dicta, *“si bien los exámenes de opción múltiple son un recurso útil dado que tenemos pocos docentes y muchos estudiantes, no son la mejor forma de evaluación”* (D.03). Además, estas soluciones tecnológicas también requieren una inversión significativa de tiempo en la preparación de materiales y en la gestión de la interacción virtual.

6.1.3. Encuadre del caso de estudio

Como nuestro trabajo de investigación se dio en paralelo al proceso de actualización curricular —que se está evaluando al mismo tiempo que presentamos nuestra tesis—, el dispositivo pedagógico en el que se inscriben las estrategias que observamos pertenece aún al PE vigente, aprobado en 2001. Pero muchas de las definiciones que surgieron del proceso de actualización, nos sirven de punto de partida para posicionar nuestra indagación.

Por ello, presentamos el siguiente cuadro donde situamos el área que nos compete y las asignaturas que lo componen en el curriculum vigente.

		CICLO BÁSICO			CICLO SUPERIOR		
		1° NIVEL	2° NIVEL		3° NIVEL		4° NIVEL
Área Ciencias Sociales	Taller	Introd. Historia	Historia D. 1	Historia D. 2			Teoría y Crít.
	Introducción		Introd. Comunic.	Comunic. 1	Comunic. 2	Comunic. 3	Epistemología
							Metod. Invest.
							Tesina de Graduación

- Línea de contenidos que brindan corpus de contextualización para reflexionar sobre el diseño.
- Línea de contenidos que brindan fundamentos conceptuales para la creación y análisis de las comunicaciones visuales.
- Asignatura que propone el análisis de modelos de investigación para abordar problemas de diseño.

Cuadro 3. Situación del área CC.SS. en el Plan de Estudios LDCV 2001.

Fuente: Producción propia.

A partir de la última y reciente modificación curricular, encontramos la fundamentación para el recorte del caso de estudio. Nos concentramos entonces, específicamente, en la línea de contenidos correspondientes a las asignaturas de Historia del Diseño y Teoría y Crítica, que brindan el marco para comprender el diseño desde una perspectiva histórica-crítica. Comprenden las siguientes nociones para la construcción de los objetivos y contenidos mínimos: “funciones sociales de la comunicación visual en la historia; genealogía del diseño moderno; prácticas del diseño y contextos de inserción; teorías; definiciones; tensiones en el campo del diseño; pensamiento teórico-crítico” (FADU UNL, 2023:83).

La enseñanza de las ciencias sociales y humanas en clave proyectual permite construir un soporte conceptual a las argumentaciones del diseño. Esta línea condensa los saberes sobre el diseño, es decir, saberes teórico-humanísticos orientados a la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades metarreflexivas en relación con la práctica proyectual. (FADU UNL, 2024:26)

6.2. RECONFIGURACIÓN DE LOS AMBIENTES Y LAS TECNOLOGÍAS

En las prácticas docentes actuales, la mediación tecnológica ha reconfigurado el escenario educativo, afectando tanto la forma en que se estructuran los ambientes de enseñanza, como las funciones y la apropiación de las tecnologías (Ambrosino, 2021). Poniendo especial énfasis en la interrelación entre estas dimensiones, ampliamos la definición de cada concepto, parafraseando a la autora:

- La *forma* se refiere a la configuración técnica y las características estructurales de los dispositivos, desde los más simples a los más complejos. Esto incluye tanto el aspecto físico como la arquitectura de las herramientas tecnológicas que se utilizan en los entornos educativos. Por ejemplo, la disposición de un aula que cuente con pantallas interactivas y celulares, notebooks o tablets para los estudiantes, con sus características físicas, como el tamaño de las pantallas, la resolución, la capacidad de memoria o la conectividad inalámbrica. La configuración técnica influye en cómo se desarrollan las clases, permitiendo la proyección de contenidos multimedia en tiempo real o la realización de actividades a través de plataformas e-learning o conectivas.
- La *función* tiene que ver con las posibilidades que estas tecnologías brindan en relación con el objeto de estudio o la tarea específica. Aquí no solo observamos qué puede hacer la tecnología, sino cómo puede influir en la metodología de enseñanza. Por ejemplo, como vimos en las aproximaciones teóricas, las plataformas colaborativas permiten nuevas formas de interacción, colaboración y acceso a recursos, transformando la dinámica del aula (física o virtual) y las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre pares.
- La *apropiación* implica el proceso mediante el cual los docentes y estudiantes hacen uso de estas tecnologías con una intencionalidad específica, resignificándolas en función de sus necesidades y objetivos pedagógicos. Es en esta dimensión donde se manifiesta el sentido que cada docente otorga a la tecnología, adaptándola a su contexto y experiencia educativa. Un ejemplo de esto puede observarse cuando un docente utiliza una plataforma de videoconferencias no solo para impartir clases magistrales expositivas, sino para generar debates entre los estudiantes. A través de esta apropiación, la herramienta deja de ser un simple medio de transmisión de información para convertirse en un recurso que fomenta el pensamiento crítico y la colaboración entre estudiantes.

Entendemos que estas tres dimensiones no operan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente: la configuración de la tecnología condiciona las posibilidades de uso, y el modo en que los docentes se apropian de estas herramientas depende de cómo perciben su utilidad y pertinencia en los procesos educativos.

6.2.1. Las mediaciones en la mirada de los actores de gestión

A partir de las conversaciones con los actores que toman las decisiones en la carrera⁴² acerca de los dispositivos curriculares, y particularmente en el área CC.SS., pudimos identificar aspectos clave sobre el rol de la tecnología en la enseñanza, que luego se retoman desde las voces de los docentes. Estos aspectos que recuperamos fueron identificados en el marco teórico dentro de las categorías para el análisis: la virtualización, la hibridación de modalidades, los medios y las mediaciones, la inclusión genuina de los recursos tecnológicos, y la dimensión crítica de la tecnología a partir de prácticas reflexivas.

Queda claro que la pandemia de 2020 fue un gran catalizador para la adopción acelerada de herramientas tecnológicas en la enseñanza, marcando un antes y un después. Como señalaron los referentes de gestión entrevistados, el proceso de virtualización obligó a muchos docentes a explorar las tecnologías digitales para la mediación de la presencialidad, en sentido de *rasgo 1* de nuestra tesis, algo que antes se veía con cierta resistencia:

En pedagogía, se dice que la primera reacción ante un cambio es la resistencia. Después, con el tiempo, el proceso de aprendizaje puede llevar a un cambio de conducta. Y es de esperar que esta resistencia sea superada para poder explorar el nuevo territorio propuesto.

Cuando se muestra algo nuevo, hay primero una resistencia.

[...]

En este caso, no fue el sujeto sino la circunstancia, la que venció la resistencia. (G.01)

Este proceso, que en condiciones normales habría sido mucho más gradual, obligó a docentes y estudiantes a adaptarse rápidamente a entornos virtuales, hasta se diseñaron estrategias de *rasgo transmedia*, lo que dejó una huella perdurable en la forma de enseñar y aprende:

Ciertamente, la pandemia aceleró un proceso de virtualización que venía siendo, aunque mucho más lento, y que seguramente hubiese llevado muchos años esta implementación. Es decir, se consiguió que cada unidad académica tenga un ambiente específico de aulas virtuales, ya sea para presencialidad mediada o para distancia. Me parece que ese proceso de virtualización hizo que muchos docentes puedan entender que los ambientes virtuales eran esos espacios donde uno podía ofrecerle a los estudiantes otro tipo de herramientas, de tecnologías, donde estaba la mediación de recursos, ya que no podíamos trabajar con los

⁴² Recomendamos la lectura de las entrevistas completas, transcritas en el Anexo, ya que las conversaciones han sido sumamente ricas en sus derivas pero, en función del análisis que propone nuestra tesis, fue necesario hacer un recorte sobre las respuestas que mantienen relación con los objetivos planteados, pero reconocemos y guardamos reflexiones que abren interrogantes para nuevas investigaciones.

estudiantes en el aula física. Se logró incluir tecnologías en las aulas, en las clases, en las planificaciones, en los proyectos, como una mediación tecnológica para la educación. (G.02)

En este sentido, nos interesa recuperar de las entrevistas la percepción de los actores involucrados en el proceso de virtualización de la FADU respecto del aprovechamiento de las plataformas tecnológicas que se dispusieron para la enseñanza.

En diálogo con el secretario académico y todos los que fueron llevando el proceso de virtualización [...] dicen que, en el ámbito de FADU, los docentes de Diseño fueron los que más se apropiaron de la plataforma, los que menos ayuda a necesitaron, y los que más uso hicieron de las mismas. (G.02)

Desde la gestión entienden que esto puede deberse a que los docentes de LDCV — mayormente, profesionales del Diseño— tenían mayor facilidad o disposición para manejar e integrar la tecnología en sus estrategias pedagógicas de *rasgo transmedia*, por ser una práctica inherente a su actividad profesional:

Yo entiendo que si bien [...] son diferentes las prácticas laborales que las de enseñanza, en relación con mediaciones... hay una dinámica que proporciona el uso de las tecnologías que es transferible.

[...]

a partir de la incorporación de docentes que son diseñadoras, resuelven óptimamente las aulas y proponen trabajos específicos de acuerdo a las estrategias de enseñanza que vamos charlando, a la que además suman experticia en diseño [...] y veo que esto está sucediendo en la mayoría de las Cátedras. (G.03)

En cuanto a los ambientes donde se inscriben las estrategias, la hibridación de las modalidades de enseñanza ha sido una de las consecuencias más notables. Se trata entonces de pensar que las prácticas docentes, en esta mezcla de modalidades, se producen en ambientes educativos diferentes:

- *Modo presencial:* donde los espacios diseñados para que suceda el acto educativo es el aula física, donde se encuentran docentes y estudiantes, utilizando diversos recursos y herramientas didácticas, analógicas y digitales. Todo ocurre sincrónicamente, ante la presencia física del otro.
- *Modo virtual:* donde la enseñanza sucede íntegramente a través de pantallas digitales y plataformas e.learning, con actividad asincrónica en aulas virtuales o encuentros sincrónicos por videoconferencia.
- *Modo híbrido:* en la combinación de los anteriores, donde además permite que se sumen otros recursos y plataformas conectivas.

Cabe reconocer que ninguna de estas modalidades impone, por sí misma, una interacción que enriquezca las prácticas integrando los medios o haciendo uso de la convergencia de plataformas disponibles, por lo que se pueden dar los 3 rasgos de las estrategias docentes, aunque tanto la modalidad virtual como híbrida brindan mayor oportunidad para diseñar estrategias *multi* y *transmediales*.

Las autoridades señalaron que la virtualidad no ha reemplazado por completo a la presencialidad, sino que ha complementado el proceso de enseñanza: *“hoy ya se piensa al ambiente y al aula virtual como un apoyo”* (G.02). Ampliando esta idea, sostuvieron:

Se empieza a diluir la frontera entre la distancia y la presencialidad.

[...]

No podemos decir que distancia es distancia y presencialidad es simplemente presencialidad física.

Antes, hablar de distancia hacía referencia exclusivamente al aspecto físico. Hoy en día, la distancia se entiende de manera diferente; es temporal y asincrónica. Todo lo demás le queda a la presencialidad, como encuentro físico, sincrónico y puede ser mediado, pero necesariamente con un intercambio simultáneo. (G.01)

En este sentido, se han mantenido asignaturas que combinan recursos digitales y encuentros presenciales, aprovechando lo mejor de ambos mundos para adaptarse a las nuevas realidades educativas. En el ámbito de las ciencias sociales, esta transformación de característica operativa, resultó particularmente significativa, ya que muchos de los contenidos, especialmente los de naturaleza teórica, pudieron ser transferidos al espacio virtual como repositorio.

Luego del 2020, y asumiendo que durante ese año todas las asignaturas del Área migraron a la virtualidad, digo, a partir del 2022, en que volvimos a la enseñanza presencial, las cátedras del área desplegaron muy diversos formatos respecto a las mediaciones. Desde aquellas que resuelven seguir con clases virtuales -porque consideran que en la masividad y para el visionado de repertorios extensos de imágenes es preferible que las clases se impartan de ese modo- hasta las que destinan aulas a repositorios de materiales y trabajan en la presencialidad, o aquellas que utilizan las prestaciones de las aulas para llevar a cabo diversos tipos de tareas, además del acopio de materiales de lectura, bibliográficos, videos, galerías de imágenes, podcast. etc. en la cual se alternan presencialidad y virtualidad de manera sincrónica o asincrónica. (G.03)

Sin embargo, y en esto coinciden todos los sujetos entrevistados, autoridades y docentes, la presencialidad en el acto educativo sigue siendo fundamental:

Para mí, es importante también la presencialidad porque hay todo un mundo físico de interacción que tiene que estar en el proceso de enseñanza. Somos sujetos sinérgicos, emotivos, entonces el aprendizaje significativo tiene que ver con el afecto, con la confianza, con la empatía, con la proximidad. Y hay instancias de esas características que, por lo menos yo, hasta ahora y en un horizonte, no veo que se puedan perder —y no estaría bien que se perdiera. (G.01)

En relación con los recursos digitales, la verdad es que eso cambió en 2020, con la pandemia. Para mí el quiebre fue ahí, porque apareció el aula virtual. Después volvimos a la presencialidad plena, que yo la defiendo porque creo que la universidad pública, que la educación en sí, es presencial y colectiva. O sea, estar en tu casa o viviendo en la universidad, no es lo mismo ¿no? Que cada estudiante pueda estar en la Facultad, hace que comprender la lógica de la vida universitaria sea más fácil. (D.01)

Antes había una dinámica de trabajo en grupo y discusión que se ha perdido un poco. Tal vez, es por la falta de una cultura de discusión en la facultad. [...] Y la verdad, la presencialidad es insustituible. (D.03)

En otro aspecto, la institución también observó la mediación tecnológica en el ámbito estudiantil. Refieren que los alumnos, como nativos digitales, han acogido con rapidez las nuevas herramientas, especialmente en las materias teóricas, donde el acceso a vastos repertorios de información y recursos digitales ha enriquecido el proceso de aprendizaje. Las autoridades de gestión destacaron que los estudiantes aceptan la tecnología rápidamente, especialmente en asignaturas teóricas donde la virtualidad facilita el acceso a información diversa. Sin embargo, también señalaron que, a pesar de su familiaridad con los dispositivos, muchos estudiantes “no saben cómo utilizarlas” (G.02) de manera crítica y reflexiva, lo que subraya la necesidad de una enseñanza que vaya más allá del uso técnico de las herramientas. Aquí es donde en un nuevo rol, el docente no solo debe enseñar a utilizar la tecnología, sino también diseñar estrategias de *rasgo multi* y *transmedia* para fomentar un uso reflexivo y crítico de los recursos digitales y las mediaciones.

La brecha generacional también emerge como un desafío para los docentes en la apropiación de las tecnologías. En este sentido, y como ya lo relataron también los actores de gestión, encontramos que los profesores más jóvenes, nativos digitales y formados en la Licenciatura, han jugado un rol clave en la integración tecnológica gracias a su experticia en tecnología, lo que ha facilitado el uso de plataformas educativas en las asignaturas del área. Este trabajo conjunto ha permitido que las asignaturas del área CC.SS. sigan integrando tecnologías que antes no formaban parte del proceso de enseñanza.

Es importante recordar que, desde una tecnopedagógica, el uso de la tecnología en la enseñanza de las ciencias sociales no se limita a una implementación instrumental de *rasgo multimedial*, sino que

requiere una dimensión crítica: “*la tecnología no es solo un conjunto de herramientas, sino un medio para expandir la capacidad creativa del sujeto*” (G.01). Aquí, el verdadero valor de la tecnología reside en su capacidad para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando se utilice con una intención reflexiva y crítica. En este sentido, el desafío futuro se centra en continuar explorando formas de combinar lo presencial y lo digital, potenciando lo mejor de ambos mundos, creando experiencias transmedias. La gestión sostiene que “*son cosas en las que, desde estos espacios de gestión, tenemos que ir acompañando, porque si la facultad lo toma como un eje de política académica o de política tecnopedagógica, esto va más temprano que tarde, va suceder*” (G.02).

6.3. LAS HISTORIAS DETRÁS DEL CASO DE ESTUDIO

Como anticipamos en el capítulo 3, en nuestra tesis definimos las *estrategias docentes*, los *ambientes* que las contextualizan y la *mediación tecnológica* como las principales unidades analíticas.

El primer análisis surge de las encuestas digitales que enviamos oportunamente a todas las cátedras del área CC.SS. preguntándoles acerca de la apropiación de la tecnología a partir de la definición de 4 ejes, que nos sirven para caracterizar el escenario tecnopedagógico en LDCV FADU UNL.

- *Sobre la utilización de los Ambientes Virtuales*

La encuesta revela que hay diferencias significativas en el uso de ambientes virtuales por parte del profesorado. La mayoría de los docentes afirman que no utilizaban los entornos virtuales previamente al 2020, limitándose al aula física, mientras que una sola cátedra lo empleaba esporádicamente, con un uso mínimo como repositorio de material básico de la asignatura.

Esto continúa como característica principal a partir de la incorporación de los Ambientes virtuales como apoyo a la presencialidad, donde el uso predominante de las aulas virtuales se centra en funciones básicas como la presentación de la cátedra, el cronograma y la distribución de materiales bibliográficos, lo que en nuestra tesis emerge como *rasgo multimedial*. Sin embargo, algunos docentes aprovechan además herramientas más avanzadas dentro de los ambientes virtuales, como la creación de actividades interactivas (H5P) y la realización de cuestionarios en línea, con las características que exponemos en el *rasgo hipermedial* (ver 5.3). Esto nos demuestra que el uso de ambientes virtuales en el área CC.SS. de LDCV no es uniforme, ya que las cátedras toman decisiones diferentes para diseñar sus estrategias. Algunas implementan la plataforma Moodle para complementar las clases presenciales con actividades participativas y colaborativas (*rasgo 3*) — ejercicios, informe de calificaciones, foros, padlet como muro colaborativo— y otras las utilizan para compartir recursos estáticos, como archivos y libros (*rasgo 1*).

- *Sobre la utilización de plataformas mediáticas para la comunicación*

Respecto a la comunicación, encontramos que la mayoría del profesorado utiliza plataformas externas en sentido de operatividad formal. Las redes sociales, cuando se utilizan, tienen un enfoque práctico para informar fechas importantes o compartir recursos adicionales, pero su uso no es generalizado, antes de la pandemia, el blog o facebook eran las plataformas que aparecían como medio para la comunicación entre los docentes y estudiantes. Pero, en la mayoría de los casos, las plataformas de comunicación externas no parecen ser una parte fundamental de la estrategia docente.

Actualmente, y solo en uno de los 5 casos estudiados, el uso de redes sociales como Instagram se emplea para compartir imágenes, avisos o material complementario, mientras que otros docentes prefieren medios más tradicionales, como el correo interno del AV, el foro de avisos o la plataforma SIU Guaraní. El uso de Whatsapp es completamente nulo para el contacto con estudiantes. Sí existen grupos entre los docentes de la cátedra para elaborar, discutir y definir aspectos propios de las prácticas de su asignatura.⁴³

- *Sobre el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas*

El análisis de este eje sugiere que la mayoría de los docentes basan su enseñanza en la presentación de las clases presenciales con apoyo de un Power point proyectado en pantalla, y en la distribución en el AV de materiales tradicionales, como presentaciones de la cátedra, cronogramas y material bibliográfico. Sin embargo, algunos han comenzado a incluir estrategias de *característica hipermedial*, más participativas, como tareas en línea, foros y actividades colaborativas (ejemplo: tableros interactivos). Una de las cátedras respondió que utiliza carpetas de Google Drive para compartir los trabajos prácticos producidos por los estudiantes, y que todos puedan acceder a verlos, pero sin retroalimentación. Asimismo, el uso de recursos multimedia, como videos o enlaces embebidos de otros sitios web se emplea de manera más generalizada, lo que indica una tendencia hacia la integración de contenido audiovisual en la enseñanza. En otro caso, observamos como estrategia innovadora el uso de podcast alojados en el AV.

En función de la encuesta, sobre un total de 5 docentes consultados, el 80% afirmó proponer actividades sincrónicas o asincrónicas en el AV. En estos ejemplos reconocemos estrategias

⁴³ A partir de nuestra experiencia (también) como docentes en asignaturas de carácter más proyectual, como los Talleres de Diseño, reconocemos una notable diferencia en este aspecto. Los docentes de los Talleres, en cambio, suelen utilizar grupos con los estudiantes de sus subcomisiones para mantener una comunicación más directa. Sin embargo, en este caso intervienen otros factores que no profundizaremos aquí, ya que pertenecen al análisis de otra área de conocimiento de la carrera.

pedagógicas de *rasgo transmedial donde los docentes presentan actividades que implican abordar los contenidos desde diversas plataformas, medios y lenguajes para construir conocimiento.*

En un caso, el docente contó que utiliza cuestionarios sincrónicos y el visionado de films de manera asincrónica para complementar el aprendizaje. En otro, las actividades complementarias incluyen entregas escritas de reflexiones y debates presenciales, mientras que los foros asincrónicos permiten a los estudiantes responder a diversas propuestas y participar en interacciones entre ellos. Además, se utiliza un tablero colaborativo para reunir información sobre publicaciones de diseño, incluyendo críticas y teorizaciones. Otro ejemplo que nos brindaron, describe que, en modalidad sincrónica, se trabaja en clase con teóricos del diseño utilizando la herramienta Padlet en el AV. Y de manera asincrónica, los foros incluyen preguntas relacionadas con los contenidos discutidos en las clases presenciales.

Cuando les preguntamos si durante las clases presenciales recuperan contenido en o del AV, el 100% respondió afirmativamente, brindando ejemplos como la utilización de e-books, videos y materiales disponibles en el AV, como bibliografía, imágenes y enlaces previamente cargados. Un foro que abordó a diseñadores y autores teóricos, donde los estudiantes hicieron reseñas biográficas y seleccionaron conceptos clave, que luego se retomaron en clase para profundizar. Se recuperaron conceptualizaciones de los foros y fotografías de tableros visuales. En otra asignatura, se dan ejemplos y casos organizados en Padlet, traídos de otras plataformas como sitios web o Instagram, fundamentalmente de diseño y/o diseñadores.

- *Sobre el/la docente y su relación con las tecnologías en la enseñanza*

Este eje refleja diferentes grados de comodidad y competencia con las tecnologías educativas. Algunos docentes parecen sentirse más seguros utilizando herramientas avanzadas, mientras que otros se limitan a utilizar los recursos mínimos requeridos, como la distribución de materiales bibliográficos, condiciones que fueron impuestas por la institución a partir de la vuelta a la presencialidad plena.

Un docente manifestó que la utilidad que encuentra en el AV es solamente el recurso para la toma de asistencia a clases, a raíz del gran número de estudiantes al que responde. En general, la mayoría de los docentes que no utilizan plataformas adicionales ni otras tecnologías integradas a la enseñanza en sus clases, o lo hacen, aunque no están convencidos de ello, encuentran que esto no resulta necesario o no marca diferencia en la calidad de sus prácticas, en cuanto a la enseñanza de sus contenidos disciplinares. Y sostienen que los estudiantes tampoco lo demandan ni muestran disposición a incorporar nuevos medios para enriquecer su aprendizaje.

Otro grupo de docentes acuerda que, si bien *“los estudiantes están alineados con las tecnologías, no las reclaman explícitamente, pero las utilizan. Y esto repercute en los modos en que se plantean estrategias de enseñanza en la asignatura”*.

Esta diversidad que observamos en las decisiones de los docentes para diseñar sus estrategias integrando el uso de tecnologías, está relacionada con factores como la familiaridad del docente con la tecnología o la percepción de su utilidad dentro del acto pedagógico.

A continuación, entramos en el análisis particular de la información relevada en la observación, así como de las entrevistas realizadas a los docentes de las asignaturas que son objeto de nuestro estudio. Para ello, como ya mencionamos, lo abordamos desde una triangulación en función de las categorías ya argumentadas.

6.3.1. Un abordaje desde la forma

En cuanto a la *forma*, antes que nada, nos interesó indagar sobre cómo se configuran las cátedras, qué rol ocupan los docentes y cómo se comportan frente al grupo de estudiantes.

De acuerdo a las entrevistas, las *estructuras de las cátedras* se caracterizan por la diversidad disciplinar y la colaboración entre los miembros de su equipo docente. Un claro ejemplo de esta diversidad lo brinda D.03, que describe cómo su formación se complementa con la de sus colegas, quienes provienen de otros campos disciplinares: *“Cada uno de nosotros aporta al campo del Diseño desde su formación, y me parece que resulta sumamente interesante poder ampliar las miradas que ofrecemos a los estudiantes”*.

Esta mirada interdisciplinaria es acompañada por la participación activa de los titulares y adjuntos en el proceso educativo:

Los titulares y adjuntos siempre han participado a la par de los jefes de trabajos prácticos. Es decir, yo puedo armar una actividad, desarrollarla, ejemplificarla, dar clases y resoluciones modélicas sobre eso, pero después la evaluación se hace entre todo el equipo. (D.01)

Históricamente, los contenidos teóricos son impartidos por titular y adjunto, con colaboración de los docentes JTP. Entre todos, además, diseñamos los ejercicios que los estudiantes tienen que realizar durante el cuatrimestre como una de las condiciones para regularizar la materia. (D.04)

Respecto de la integración de teoría y práctica, si bien los docentes acuerdan en la importancia de la praxis, esto pareciera estar sujeto a las condiciones reales de la dinámica de la clase:

Básicamente, se trata de clases teóricas de carácter expositivo, en las cuales se desarrollan los contenidos. En algunos casos, también se realizan presentaciones o trabajos prácticos. Pero la creciente cantidad de estudiantes y una insuficiencia de docentes, dificultó la realización de actividades prácticas en los últimos años. Esperamos poder reintroducir los prácticos a partir del próximo cambio curricular. (D.03)

Las clases son fundamentalmente teóricas, expositivas-explicativas, en términos didácticos, donde la docente desarrolla los temas o los contenidos de la asignatura [...]. A esta dinámica le llamamos "teóricos". (D.02)

No tenemos grupos a cargo, porque la asignatura es estrictamente teórica, no trabajamos nunca proyecto, o sea que el trabajo siempre es más de reflexión e interpretación de textos. (D.01)

En ambos casos, las clases están organizadas en torno a la exposición de conceptos teóricos que estructuran el contenido de la materia. Aunque la programación original incluía la realización de presentaciones o trabajos prácticos complementarios, podemos recuperar de las conversaciones con los docentes que la creciente cantidad de estudiantes y la insuficiencia de recurso docente dificultaron la implementación de actividades prácticas en los últimos años. En el relato, destacaron las limitaciones impuestas por el contexto actual, donde las condiciones espaciales, ya sea físicas o virtuales, afectan la capacidad de llevar a cabo actividades de corte más práctico.

Sin embargo, al continuar las conversaciones, comienza a aparecer en las narraciones la realización de trabajos prácticos, íntimamente relacionado con el uso de las aulas virtuales, y principalmente en tiempo asincrónico:

Contamos con una masividad histórica de estudiantes (más de 200), y un cuerpo docente de titular, adjunto y 3 JTP. Esta situación dificulta la organización y desarrollo de trabajos prácticos, por lo que la clase, a partir del 2020 se dicta casi exclusivamente en forma teórica-expositiva, con pocas instancias de ejercicios asincrónicos en el aula virtual. (D.04)

Con mi compañera de trabajos prácticos, abordamos todo lo que tiene que ver con las actividades previstas en función de esas teorías. Esto se desarrolla fuertemente en el aula virtual. Allí desarrollamos las actividades que son asincrónicas.

[...]

Entonces ¿lo práctico pasa asincrónicamente en el aula virtual y lo teórico, sincrónico y presencial? Exactamente, sí. Y en la clase lo que a veces hacemos es el apoyo, el acompañamiento al estudiante en el proceso del trabajo práctico. (D.02)

Que no haya aparecido esto al preguntar inicialmente sobre las formas en que se configuran las clases, tiene que ver con el preponderante rasgo teórico que se adjudica a estas materias, a diferencia de lo que sucede con las asignaturas de corte proyectual. En este sentido, habría que evaluar otros rasgos para definir si existe una real integración de la teoría y la práctica, pero no vienen al caso de esta investigación profundizar en este aspecto.

Las entrevistas revelaron que los espacios físicos presenciales han sido complementados por plataformas virtuales y otras herramientas digitales, creando aulas virtuales y recursos accesibles desde diversas plataformas. Los docentes nos relataron cómo impartían sus clases en estos ambientes, antes y después de la virtualidad plena, y qué pasó con el gradual retorno a la presencialidad.

Después de toda la contingencia del 2020 y 2021, estamos trabajando en modalidad presencial exclusivamente, aunque hay un uso muy importante del aula virtual. Yo me incorporo a la cátedra, postpandemia, cuando se vuelve íntegramente a la presencialidad, pero creo que lo que ha quedado ahí, en el espacio virtual, permanece, y es consecuencia de haber transitado la pandemia con la presencia del ambiente virtual. (D.02)

A partir de la plena virtualidad impuesta por la situación de pandemia, las clases se dictaron hasta el primer cuatrimestre de 2024 exclusivamente en forma virtual, a través de videoconferencia sincrónica, por plataforma Zoom. En 2023 se dictaron 3 clases teóricas en forma presencial en FADU. (D.04)

Observamos una diferencia sustancial en la adopción de diferentes modalidades, ya sean presenciales, virtuales o híbridas —los docentes tienen cierto reparo al nombrar las modalidades, en algunos casos prefieren llamar “mixta” a la hibridación, y a la virtualidad “presencialidad mediada por tecnologías”⁴⁴—, que implicó ajustes significativos en las prácticas docentes. Sin embargo, y en

⁴⁴ A partir de la Res. CS 379/21, a finales del año 2021, la gestión académica de FADU emitió un comunicado —enviado por correo electrónico a los docentes de carreras presenciales—, donde sugería revisar los programas y cronogramas para el inicio lectivo del 2022 en función de nuevos términos de referencia:

- *Presencialidad en sede*: En el edificio sede FADU, de cuerpo presente. Tiempo (simultáneo)-Espacio (físico).
- *Presencialidad mediada por tecnologías*: Garantizando momentos sincrónicos por medio de videoconferencias en el espacio virtual. Tiempo (simultáneo)-Espacio (virtual).
- *Modalidad a distancia*: Se diseñan ambientes virtuales con actividades formativas asincrónicas y recursos digitales. Tiempo (diferido)-Espacio (virtual).
- *Hibridación*: Se reconoce la presencia de una mediación tecnológica con interacción sincrónica e independencia de la localización de los actores. Tiempo (simultáneo)-Espacio (indistinto).

esto coinciden, los entrevistados señalaron que, en las clases presenciales, la interacción física sigue siendo fundamental para el acto educativo.

En cuanto a la infraestructura tecnológica, ha evolucionado, sobre todo lo destacan los docentes en los dispositivos para proyectar imágenes, un recurso esencial para el estudio del diseño.

Al principio recurríamos a tecnologías como las diapositivas, y a medida que la facultad fue incorporando nuevos recursos, como los cañones de proyección, empezamos a usar programas como PowerPoint para las clases. Con el tiempo, las herramientas han seguido evolucionando, y hoy en día, tenemos la posibilidad de usar videos, redes sociales, e incluso acceder a la inteligencia artificial. (D.03)

También los docentes mencionaron el uso de otros recursos, como el chat de zoom y el foro del AV y muro colaborativo, e.book y presentaciones de power point como apoyo a la exposición de la clase oral, ya sea presencial o virtual: *“en cuanto al aula virtual, lo usamos para linkear videos (desde Youtube), ebooks (alojados en un FTP, que “supuestamente” el estudiante no puede descargar), y los pdf de libros”* (D.04). Así, el mismo docente expresó que en su rol, prepara y organiza *“los ebooks que dejamos disponibles en el aula virtual. Este material se produce a partir de las clases que presentan los docentes (power point), profundizando y ampliando el contenido que se desarrolla en la videoconferencia”*.

Los trabajos prácticos también adquieren nueva forma, integrando diversos recursos digitales para abordar un mismo contenido de manera transversal. Incluyen textos en formato PDF, visualización de películas en YouTube y un cuestionario en Moodle, con una interacción clave a través de una discusión presencial en clase.

No obstante, la integración de la tecnología también presenta desafíos. Las conversaciones con los docentes destacan la necesidad de capacitación continua, la gestión de problemas técnicos y la adaptación a diferentes niveles de competencia tecnológica de los estudiantes son algunos de los obstáculos que deben superarse. A pesar de estos desafíos, la tecnología ofrece oportunidades para innovar en las metodologías de enseñanza, aumentar la accesibilidad y fomentar la colaboración global.

6.3.2. La función de la tecnología en las estrategias docentes

Desde el punto de vista de la *función*, la tecnología desempeña un papel fundamental como mediadora en el proceso educativo.

Los relatos revelan que su integración en la docencia permite pensar y proponer nuevas formas de enseñanza y aprendizaje:

Para mí el aula no es solamente ese reservorio en donde poner información básica acerca de la materia, la presentación de los docentes, el plan de estudio y la bibliografía. En cambio, lo pienso como un espacio que se retroalimenta con lo que pasa en la presencialidad. (D.02)

Con el aula virtual, caíamos en la tentación de volverla un repositorio de bibliografía, pero con la incorporación de dos compañeras JTP esto va cambiando, porque ellas se ocuparon de reactivar ese espacio, haciéndolo dinámico. (D.01)

Un docente relata que uno de los grandes aportes de la tecnología ha sido su capacidad para captar la atención de los estudiantes a través de recursos audiovisuales:

Si se utiliza material audiovisual de alta producción (por ejemplo, videos educativos de BBC sobre la invención de la imprenta), esto notoriamente capta la atención y curiosidad de los estudiantes y posibilita un intercambio posterior que enriquece la clase (D.04) .

Este tipo de material no solo facilita la comprensión de conceptos complejos, sino que también estimula el diálogo posterior en clase y facilita el acceso a recursos que fomentan la interacción y colaboración entre pares.

Además, la tecnología ha ampliado los límites físicos del aula, extendiendo las actividades más allá del espacio tradicional mediante plataformas virtuales que permiten una interacción continua entre los participantes. La combinación entre lo presencial y lo virtual ha abierto nuevas posibilidades en la dinámica educativa, como lo explica una docente:

La combinación entre lo presencial y lo virtual amplía el límite de la clase física, que ya no está en esas cuatro paredes. Se abre todo un mundo de posibilidades que predisponen de otra manera al estudiante.

[...]

La posibilidad de poner una imagen o un enlace y estimular el diálogo, hace que los chicos inicien un intercambio entre pares. O sea, siempre estamos nosotras (las docentes) presente, pero tratando de que también ellos puedan ver qué hace el compañero o compañera, e interactuar con eso que está pasando. Incluso, lo que hacemos es usar esos comentarios como insumo para la siguiente actividad. (D.02)

Esta hibridación de modalidades ha sido crucial para mantener el aprendizaje activo, especialmente en tiempos de contingencia, permitiendo que las clases se desarrollen de manera sincrónica y asincrónica. Herramientas como Padlet y los foros de Moodle han facilitado la colaboración entre los estudiantes, quienes pueden compartir comentarios en tiempo real y retroalimentar el trabajo de sus compañeros,

generando un proceso de aprendizaje más dinámico y participativo: *“Trabajamos en el aula virtual con los foros, y cuando utilizamos Padlet, aprovechamos como muro colaborativo. Esta práctica resulta muy bien porque brinda la posibilidad de ver los comentarios todos en simultáneo”* (D.02).

Sin embargo, no todo ha sido fácil en la adopción de estas herramientas. Uno de los obstáculos principales que los docentes han identificado es la falta de hábito de los estudiantes para usar de forma constante las plataformas educativas. A pesar de su familiaridad con las redes sociales, muchos estudiantes no desarrollan el hábito de revisar los recursos proporcionados a través del AV, lo que limita el alcance de estos entornos en su aprendizaje.

Otro desafío en el uso de la tecnología está relacionado con las evaluaciones. Aunque las plataformas digitales permiten realizar cuestionarios sincrónicos con retroalimentación inmediata, algunos docentes consideran que estas evaluaciones no siempre captan el verdadero dominio que los estudiantes tienen sobre los temas: *“Creo que siempre es mejor desarrollar una respuesta por escrito porque permite evaluar más a fondo a los estudiantes. Los exámenes de opción múltiple son útiles, pero no siempre reflejan el verdadero dominio del tema”* (D.03) .

A pesar de estos desafíos, la tecnología ha influido de manera positiva en la evaluación del aprendizaje, permitiendo un seguimiento más preciso del progreso de los estudiantes. Herramientas como Moodle ofrecen retroalimentación instantánea que ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades. Sin embargo, muchos docentes prefieren complementar estas evaluaciones con exámenes orales, que ofrecen una mejor comprensión del nivel de reflexión y análisis de los estudiantes: *“Utilizamos cuestionarios sincrónicos en Moodle con retroalimentación en cada consigna. Sin embargo, preferimos que el último parcial sea oral para poder evaluar mejor su comprensión”* (D.04) .

6.3.3. La apropiación: entre el uso, la adaptación y la inclusión de las tecnologías

La *apropiación* tecnológica en el ámbito educativo ha implicado que los docentes resignifiquen y adapten diferentes medios y recursos tecnológicos para responder a las necesidades pedagógicas, especialmente en el contexto de una modalidad híbrida de educación.

Durante la pandemia, los docentes relataron que debieron transformar sus prácticas utilizando plataformas como Moodle, Zoom y WhatsApp, lo que llevó a una integración forzada pero creativa de medios digitales:

Cuando comenzamos la plena virtualidad en 2020 y 2021, la cátedra se arremangó y rudimentaria, porque ninguno tenía un manejo experto de las herramientas, hicimos lo que pudimos [risas]. Tratamos de armar cosas que eran medio tecnológica-humana y un grupo de WhatsApp. Hacíamos una cosa

rarísima: Como la clase expositiva en estos dispositivos [señala pantalla] es muy pesada —los chicos se duermen o apagan la cámara—, la titular daba un teórico de 40 minutos y después dábamos una consigna y los hacíamos “salir” —dejar la cámara apagada— y tenían 20 minutos para resolverla. Luego esa resolución se volcaba en el foro y a través de un whatsapp, se hacían los intercambios y era divertido porque los docentes hacíamos todo un acting tipo Master Chef. (D.01)

Este relato ilustra cómo la enseñanza se expandió a través de diversas plataformas mediáticas, adaptándose a las circunstancias tecnológicas y creando un entorno dinámico y colaborativo.

Durante los primeros meses de la pandemia, los docentes se encontraron ante escenarios completamente nuevos, lo que les obligó a improvisar y crear soluciones con las herramientas disponibles. Las autoridades nos relataron que en esos primeros momentos de gran incertidumbre generalizada *“surgieron muchas preguntas y cuestionamientos. ¿Para qué sirve? ¡No me sirve!, fueron algunas reacciones. Pero frente a lo inevitable, todos tuvieron —tuvimos— que experimentar”* (G.01).

La experiencia de trabajar en plena virtualidad fue un proceso de aprendizaje colectivo, donde las plataformas tecnológicas como Zoom y WhatsApp se convirtieron en medios clave para mantener la comunicación y el intercambio de ideas. Sin embargo, con el regreso a la presencialidad algunas de estas prácticas fueron gradualmente abandonadas: *“Entre la vorágine de volver, se fueron perdiendo esas actividades”* (D.01). Aunque muchos los recursos generados durante ese tiempo permanecieron como insumos valiosos para las clases futuras, como las charlas sincrónicas organizadas por una profesora titular, quien tenía acceso a figuras relevantes del diseño, a las que normalmente el equipo docente no podría llegar:

Ella tenía ese capital social, y en ese momento de absoluto distanciamiento lo aprovechó, lo capitalizó muy bien para la materia. Estos materiales quedaron grabados en el AV y hoy son insumos para acentuar esto que tanto nos interesa y que tiene que ver con la multiplicidad de voces, la heterogeneidad de posiciones en relación al diseño. Se convirtieron en un background importante, como material audiovisual, para la asignatura. (D.01)

Aquí vemos que la tecnología no solo permitió mantener las clases en funcionamiento, sino que también abrió nuevas oportunidades, como el acceso a recursos educativos enriquecedores, por ejemplo, las grabaciones de estas charlas con expertos, que quedaron disponibles como material de consulta para los estudiantes.

Se adoptaron también recursos que incentivaron la creatividad y la producción de contenidos por parte de los estudiantes: *“Se pidió una infografía [...] utilizando recursos interactivos y digitales”* (D.02).

Sin embargo, este proceso de adaptación no ha sido sin desafíos. A pesar de los avances en la integración de tecnología, los docentes se enfrentaron a la dificultad de que los estudiantes, aunque inmersos en redes sociales, no desarrollaron el hábito de utilizar plataformas educativas como el AV:

El problema no es tanto el AV en sí o la disponibilidad de medios, sino que, a pesar de que los estudiantes pasan todo el día en las redes sociales, no tienen el hábito de ingresar al AV y revisar los mensajes. No logran conectar con el AV. [...] A pesar de esto, creo que el AV es una herramienta que debemos seguir utilizando. (D.03)

La adopción de la tecnología también llevó a los docentes a reflexionar sobre la conjugación entre lo presencial y lo virtual como una cuestión inevitable en la planificación educativa. Esta hibridación, característica del *rasgo hipermedial*, ha demostrado tener un gran potencial:

La combinación entre lo presencial y lo virtual, para mí, es una cuestión inevitable, inherente a pensar una clase. Creo que trabajar con tecnologías tiene un montón de potencialidades, como decía Litwin, amplía el límite de la clase física, que ya no está en esas cuatro paredes. Se abre todo un mundo de posibilidades que predisponen de otra manera al estudiante también, y le da otras herramientas, y se construye conocimiento de otro tipo. (D.02)

Por otro lado, los entrevistados también destacan la importancia de las tecnologías para enriquecer las clases mediante la interacción asincrónica. Plataformas como Moodle y recursos como foros y Padlet han fomentado un aprendizaje más colaborativo, permitiendo que los estudiantes compartan ideas y comenten el trabajo de sus compañeros: *“Buscamos un proceso más interpretativo, donde tu compañero te lea y te pueda decir algo en relación con lo que planteaste” (D.01).*

Aunque la actitud de los estudiantes hacia la tecnología ha sido generalmente positiva, se evidencian algunos obstáculos en cuanto a la apropiación efectiva de estas herramientas. Sin embargo, reconocen que, si bien todavía falta consolidar su uso regular por parte de los estudiantes, estos utilizan el AV para revisar insumos importantes, como en los exámenes finales: *“Notamos que los estudiantes vuelven al aula virtual y recuperan insumos para pensar el tema que van a exponer” (D.02).*

6.3. CARTOGRAFÍA DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES A PARTIR DE LOS RASGOS CONSTRUIDOS

Para completar nuestra tesis, elaboramos un cuadro de la mediación tecnológica en las estrategias de los docentes de CC.SS., donde podemos apreciar cómo cada rasgo contribuye a generar distintas experiencias educativas. Recuperamos los hallazgos del contexto y los relatos de los docentes para interpretar y comprender estas estrategias como una guía que orienta las prácticas, caracterizadas a partir de las dimensiones de forma, función y apropiación.

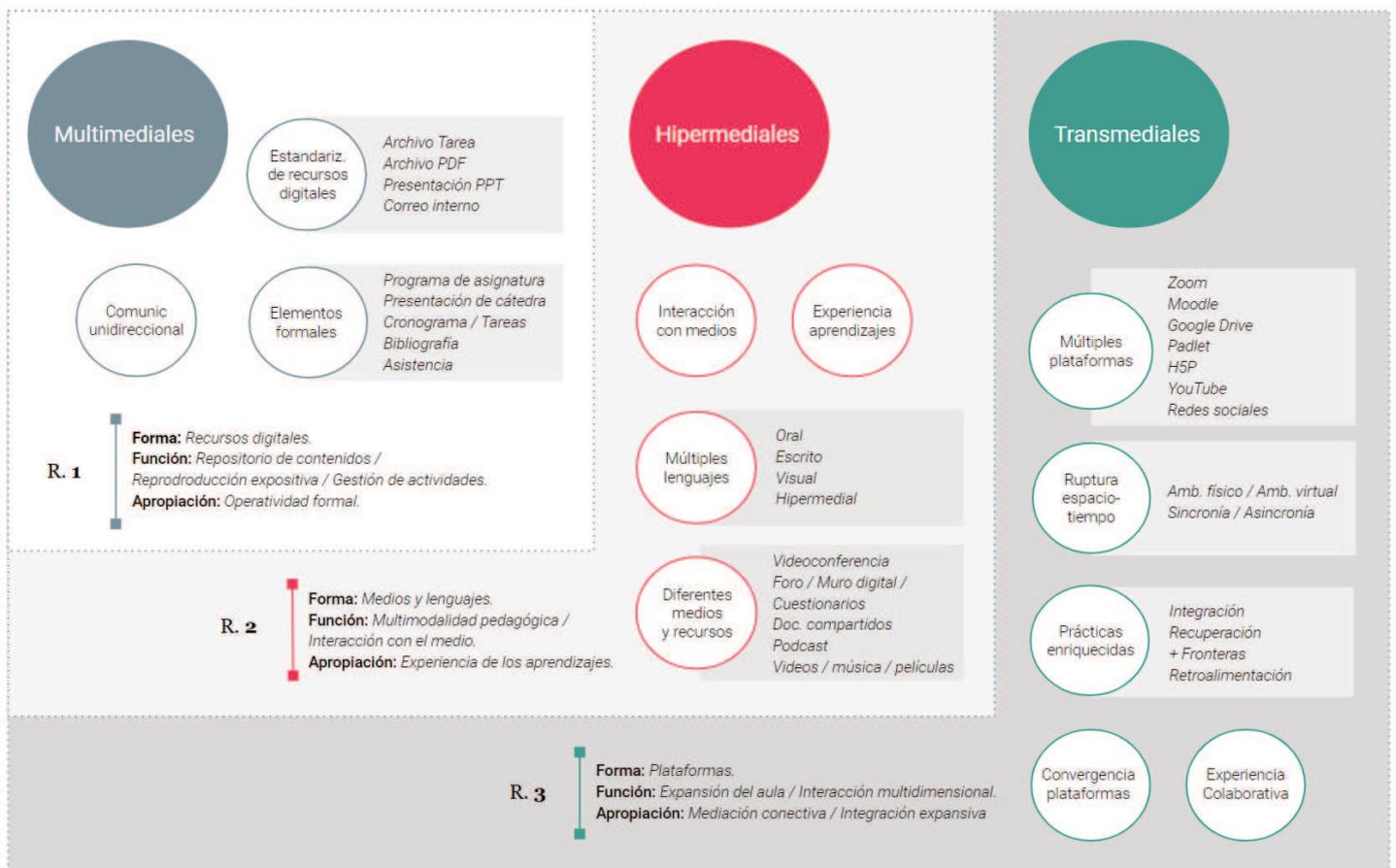


Figura 2. Rasgos de las estrategias pedagógicas en el área CC.SS. en LDCV FADU UNL.

Fuente: Elaboración propia.

• Rasgo 1.

En primer lugar, hallamos en el contexto curricular y las narrativas pedagógicas aquellas estrategias que presentan **rasgos multimediales**, donde los docentes se apropian de la tecnología como recurso operativo que no implica cambios estructurales en la enseñanza, organizando contenidos formales prescindiendo de la interactividad. Las estrategias siguen la didáctica tradicional, donde los docentes se presentan en clases presenciales de características expositivas. Esto puede considerarse como el punto de partida en el mapeo.

Encontramos, principalmente, una estandarización del uso de recursos digitales, como archivos en formato PDF, presentaciones en PowerPoint, recursos digitales para entregar tareas y el uso de correo electrónico. Desde la dimensión de forma, estos recursos siguen un esquema secuencial que estructura el contenido de manera lineal, donde predomina la comunicación unidireccional.

En términos de función, estas estrategias operan como repositorios de contenido y herramientas de gestión educativa, lo que incluye la reproducción de contenidos de manera expositiva y la gestión de actividades, como la presentación de cronogramas y tareas. Por ejemplo, se utilizan recursos de Moodle como un repositorio para distribuir materiales bibliográficos y audiovisuales. El uso de redes sociales o plataformas de comunicación externa se restringe principalmente a informar sobre fechas importantes o compartir recursos adicionales, sin un enfoque estratégico para integrar estos medios en la enseñanza. Las videoconferencias se convierten en un recurso digital que a menudo prescinde de la sincronía y se utilizan para replicar las clases presenciales de manera expositiva.

- **Rasgo 2.**

Este tramo representa un camino donde se les propone a los estudiantes explorar y construir conocimiento a través de la interacción con los medios. Identificamos en las estrategias docentes de **rasgos hipermediales** el uso de lenguajes diversos y elementos audiovisuales para generar experiencias de aprendizaje participativas a través de recursos digitales e interactivos.

En cuanto a los lenguajes, se mencionó en el punto 5.3. el cambio en la denominación de la carrera, que responde a una atención específica al lenguaje en clave disciplinar. Mientras que lo gráfico abarca únicamente un aspecto de la visualidad, lo visual implica además una dimensión tridimensional que amplía las posibilidades de representación. Actualmente, con el desarrollo de tecnologías como RA, RV y IAG, se expanden los horizontes del diseño. Pero nos estamos adelantando al siguiente rasgo.

Respecto de la forma del rasgo hipermedial, las estrategias integran recursos que permiten la interacción de los estudiantes con los medios, utilizando videoconferencias, foros, podcasts, videos y otros tipos de medios para la interacción, aplicando distintos lenguajes —oral, escrito, visual, hipermedial. También encontramos que, en asignaturas con gran cantidad de estudiantes, los cuestionarios en línea y las actividades asincrónicas se aprovechan para sostener una evaluación continua del proceso de los alumnos.

En la descripción encontramos que las clases teóricas (presenciales o virtuales) se complementan con trabajos prácticos que, debido a la numerosa masa de estudiantes, se trabajan asincrónicamente en el AV, con apoyo de seguimiento docente de manera presencial. Además, durante las clases se recuperan materiales del AV, como e-books, videos y enlaces previamente cargados.

Los ambientes virtuales se utilizan, entonces, para compartir materiales didácticos como textos y guías de lectura, pero también se comparten otros materiales audiovisuales que complementa el dispositivo de estudio que se ofrece al estudiante.

Tanto en ambientes físico o virtuales, los docentes integran múltiples lenguajes y elementos audiovisuales, incorporando videos y enlaces en sus clases presenciales y virtuales. La gestión de actividades sincrónicas o asincrónicas se propone en el AV, que incluyen foros asincrónicos y debates presenciales (en videoconferencia). También se utilizan podcasts como un recurso adicional para el aprendizaje asincrónico, mientras que herramientas colaborativas como Padlet fomentan una mayor interacción entre los estudiantes.

Se emplea el uso de herramientas como H5P para crear actividades interactivas, así como foros y padlets, para fomentar la interacción entre pares.

Algunas cátedras organizan trabajos prácticos a través de Google Drive, donde los estudiantes comparten sus producciones.

Los docentes que adoptan estas estrategias buscan potenciar la interacción entre los estudiantes y los medios. Y se apropian de la tecnología en función de generar una experiencia activa y participativa en la construcción de los aprendizajes.

- **Rasgo 3.**

Y en el segmento final —por ahora— de este mapa, situamos las estrategias que exhiben **rasgos transmediales** involucran los anteriores y, además, los docentes aprovechan una convergencia de plataformas para enriquecer las prácticas, promoviendo un aprendizaje inmersivo y distribuido a lo largo de diferentes plataformas. Podemos decir que en esta parte de la cartografía se crean las narrativas transmedia que permiten a los estudiantes interactuar de forma autónoma y colaborativa en la construcción del conocimiento. Este proceso incluye la recuperación de saberes previos con la incorporación de nuevas mediaciones, que transforman las estrategias docentes.

En nuestra investigación, un relato evidenció que, al inicio de un curso, el docente instó a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias previas con recursos tecnológicos a través de una encuesta. Y luego se propusieron discusiones en foros de Moodle. Este ejercicio no solo permitió que los alumnos recuperen lo que ya saben, sino que también les ayudó a conectar esos conocimientos con los nuevos conceptos que iban a aprender en esa materia.

Plataformas como Zoom, Moodle, Google Drive, Padlet y redes sociales son utilizadas para generar un ecosistema educativo que trasciende las fronteras de un único medio o canal, donde los docentes proponen una interacción que puede ser sincrónica o asincrónica, y se establece una ruptura del espacio-tiempo tradicional del aula. Y este es uno de los aspectos más interesantes de

este rasgo, reflejado en el punto 6.2.1 cuando se presenta que las clases ya no están limitadas a un lugar físico ni a un horario específico ya que, gracias a las TDC, el aprendizaje puede ser ubicuo, en cualquier momento y lugar. Esta dinámica ha generado una integración más profunda entre lo presencial y lo virtual, reflejando una estrategia pedagógica que se adapta a las necesidades contemporáneas del aprendizaje. Así, las tecnologías se integran en la enseñanza, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de acceder a los materiales a su propio ritmo.

En términos de función, las estrategias transmediales se diseñan para expandir el aula más allá de los límites físicos, creando un entorno de aprendizaje multidimensional que incluye tanto el espacio virtual como el físico. En el contexto de esta investigación, encontramos que la virtualidad y la presencialidad se combinan así integrando actividades sincrónicas mediante videoconferencias y asincrónicas con foros y otros recursos, como conversaciones en whatsapp, para potenciar debates presenciales posteriores.

La retroalimentación mediada por las TDC permite un intercambio constante entre docentes y estudiantes, alterando las dinámicas tradicionales de enseñanza. A través de estas plataformas, se brindan comentarios inmediatos sobre las actividades y se hacen devoluciones del proceso de aprendizaje, posibilitando además que los alumnos presenten sus consultas. Este tipo de interacción favorece a que el intercambio de ideas no se limite a los encuentros presenciales. Se genera, por ello, un flujo bidireccional de información y comunicación, reconfigurando las relaciones entre docentes y estudiantes a lo largo de todo el proceso.

Construir estos rasgos nos permitió comprender cómo la mediación tecnológica se manifiesta en las estrategias didácticas, configurando un entorno tecnopedagógico de nuevo tipo que combina lo multimedial, hipermedial y transmedial. A partir de ello, consideramos que la incorporación de las TDC no solo afecta la organización de los contenidos y las dinámicas de enseñanza, sino que también redefine el entorno de aprendizaje, en tanto dimensiones formales, funcionales y de apropiación.

Nuestra tesis revela, entonces, que la mediación tecnológica y las prácticas docentes del área CC.SS. en LDCV FADU UNL se articula en distintos niveles, desde las estructuras programáticas tradicionales hasta el uso de plataformas convergentes.

Conclusiones

Nuevos y diversificados escenarios abren a un sinnúmero de interrogantes, que nos compelen a pensar y debatir colectivamente en procura de favorecer prácticas didácticas acordes a estos tiempos a la vez que proyectar en previsión de futuros posibles.

~

EDELSTEIN, 2023

La investigación que llevamos a cabo nos permitió comprender los modos de mediación tecnológica que los docentes adoptan para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo en la Universidad Nacional del Litoral.

Los rasgos construidos en nuestra tesis destacan que la enseñanza ya no se limita a un solo medio o plataforma, sino que debe expandirse a través de múltiples formatos que favorezcan experiencias de aprendizaje más ricas, colaborativas y significativas. Además, esta investigación nos invita a reflexionar sobre la responsabilidad institucional de proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para garantizar que la integración tecnológica sea sostenible y efectiva. Cada cambio en este ámbito conlleva desafíos en términos de adaptación y apropiación tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

Nuestra investigación se apoya en antecedentes que destacan la relevancia de las políticas educativas y la inclusión de tecnologías en la enseñanza, como los trabajos de Lion (2019), Kap (2020) y Ambrosino (2021), que sostienen que esta integración tecnológica no se limita a una cuestión instrumental. Se enmarca en un contexto más amplio de reconfiguración educativa, donde las TC se han convertido en un factor clave para dinamizar la educación superior, facilitando la convergencia de medios, lenguajes y plataformas. Las investigaciones citadas también subrayan que el desafío de cerrar brechas de equidad y fomentar competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes es central para lograr una inclusión tecnológica efectiva.

En ámbito de LDCV FADU UNL, encontramos en diversos estudios que las TIC y las narrativas transmedia están resignificando las metodologías de enseñanza, en particular dentro de las disciplinas proyectuales como el Diseño de Comunicación Visual. Estas investigaciones coinciden en que la integración de tecnologías no puede ser superficial, sino que debe estar estructuralmente

incorporada en los procesos pedagógicos para generar un efecto significativo. Este aspecto fue corroborado por los actores entrevistados en nuestra tesis, quienes señalaron la importancia de contar con una formación específica y recursos adecuados para acompañar este cambio.

Los enfoques y categorías de nuestro marco teórico muestran cómo la tecnología transforma tanto las prácticas docentes como la interacción entre los actores del proceso educativo. Autores como Martín-Barbero (1978; 2010), Jenkins (2006) y Scolari (2015a) coinciden en que la convergencia de medios y mediaciones ha cambiado los modos de producción y recepción del conocimiento, convirtiendo las aulas, físicas o virtuales, en espacios híbridos donde se entrelazan las narrativas tradicionales (Gudmundsdottir, 1998; Egan, 2007; Bruner, 1988, 2003) con las transmedia. Esta didáctica transmedia, como señala Kap (2020), exige nuevas competencias en la enseñanza y el aprendizaje, fomentando un enfoque participativo y colaborativo donde los estudiantes se convierten en prosumidores de contenido. Asimismo, la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2016) destaca la necesidad de que los docentes comprendan los nuevos lenguajes digitales e integren estas herramientas en sus estrategias pedagógicas. Así, los educadores asumen un rol como mediadores del conocimiento en un contexto de virtualización (Lévy, 1999) e hibridación cultural y académica (García Canclini, 2016; Ambrosino, 2023), donde las plataformas mediáticas (Fernández, 2018) no solo comunican, sino que también reorganizan el ámbito social, cultural y pedagógico, transformando al docente en facilitador de narrativas colaborativas y complejas.

El enfoque cualitativo para abordar la investigación nos permitió construir el caso de estudio para comprender las decisiones pedagógicas de los docentes de CC.SS. y, en particular, cómo integran las tecnologías en sus propuestas educativas. A través del análisis documental, observaciones, encuesta digital y entrevistas semiestructuradas, exploramos la *forma*, *función* y *apropiación* de las tecnologías (Ambrosino, 2021), con el objetivo de reconocer estrategias que enriquecen la enseñanza y comprender la mediación tecnológica.

La inclusión de tecnologías, entonces, no emerge como una cuestión aislada, sino que forma parte de un proceso que involucra decisiones y posturas político-institucionales-académicas. En nuestra indagación, revisar estos cambios institucionales fue fundamental para entender cómo los docentes adaptan sus estrategias de enseñanza a los nuevos contextos.

A partir del análisis de las estrategias que aplican los docentes del área CC.SS. en un entramado curricular mediado por tecnologías, identificamos los 3 rasgos que construyen nuestra tesis: *multimediales*, *hipermediales*, y *transmediales*. Mientras que los primeros dos se limitan al uso operativo o a la integración de lenguajes múltiples, el rasgo transmediales se destaca por aprovechar la convergencia de medios. Esto último permite combinar múltiples plataformas para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que nos vincula directamente con las narrativas docentes,

como materialización de las estrategias, en el marco de una didáctica de tipo transmedia que genera experiencias educativas más expansivas y conectadas a las diversas tecnologías disponibles.

En clave tecnopedagógica, la transmedialidad, como afirman Igarza y Kap, va más allá de la mera integración de medios, proponiendo una expansión del relato a través de múltiples plataformas, donde cada una aporta un aspecto diferente de la narrativa. En el caso de estudio, esto se manifiesta en proyectos donde docentes y estudiantes desarrollan historias o proyectos que comienzan en el aula física y continúan en plataformas digitales como redes sociales, tableros colaborativos y foros de discusión. Aquí, la historia no solo se cuenta, sino que se expande y se enriquece con las contribuciones de los participantes, quienes a su vez se convierten en parte activa de la narrativa.

Después de todo lo expuesto, consideramos que los rasgos multimediales en las prácticas docentes definen estrategias que son el punto de partida en un itinerario que, paulatinamente, comienza a materializarse a través narrativas de tipo transmedia. Estas prácticas se enriquecen aprovechando la convergencia de lenguajes y medios para, al fin, situar a los docentes ante nuevos horizontes donde tecnologías de RA, RV y IAG imponen desafíos e interrogantes:

Hoy en día, es importante saber cómo hacer las preguntas correctas, especialmente cuando se trata de usar inteligencia artificial. Aunque las herramientas están al alcance de todos, se necesita un conocimiento específico para sacarles el máximo provecho a estos nuevos medios tecnológicos. [...] Esto resulta clave tanto para nuestra formación como para ofrecer lo mejor a nuestros estudiantes. (D.03)

Consideramos que la educación con enfoque en el pensamiento proyectual, como ocurre en el contexto estudiado, con énfasis en la creatividad y el pensamiento crítico, ofrece un campo fértil para la experimentación con nuevas formas de mediación tecnológica. Y en este sentido, nuestra tesis aspira a convertirse en un aporte para el diseño y la mejora de futuras propuestas curriculares, promoviendo una educación consciente de sus desafíos, donde la práctica reflexiva acompañe cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Epílogo

Porque nos interesaba recuperar las reflexiones individuales que recogimos en las entrevistas sobre las herramientas de inteligencia artificial generativa —las cuales nos resultaron sumamente interesantes, ya que acompañan las discusiones actuales sobre la problemática educativa— y, principalmente porque queríamos jugar⁴⁵ un poco, le propusimos a una IA que creara un debate ficticio entre los entrevistados. Este fue el resultado:

G.01: *No hemos cambiado la necesidad del contacto cercano y afectivo entre las personas en más de 2000 años. Ahora la virtualidad está dislocando esta forma de relación, pero, como seres humanos, seguimos necesitando ese contacto, al menos por un tiempo. Si dejamos de necesitarlo, ¿no estaríamos cambiando nuestra naturaleza? Pero sobre eso, no me atrevo a especular.*

G.02: *Sin duda, el cambio es inevitable, especialmente con tecnologías como la inteligencia artificial. Pero no podemos negarlas. Al contrario, debemos enseñar a los estudiantes a utilizarlas, a pensar críticamente sobre ellas y, sobre todo, a cuestionarlas.*

D.01: *Estoy de acuerdo en que necesitamos un enfoque crítico. El problema es que a veces confundimos lo que realmente es la inteligencia artificial. No es una verdadera inteligencia, es un conjunto de algoritmos automáticos que generan respuestas. No es pensamiento humano, ni tiene que ver con el aprendizaje o la enseñanza.*

G.03: *Pero, ¿qué hacemos con la inversión mínima que las industrias tecnológicas dedican a la educación? No es lo mismo usar WhatsApp o Instagram, que son plataformas muy sencillas, que manejar un aula en Moodle, por ejemplo. Las universidades públicas no tienen los recursos para implementar esas tecnologías de manera eficiente, como ya señalaba Castells en los años 90.*

D.02: *Lo que mencionas sobre las plataformas educativas es cierto, pero hay algo más. Como docentes, debemos revisar nuestras prácticas. La inteligencia artificial no reemplaza el pensamiento crítico, y debemos enseñar a los estudiantes a hacer buenas preguntas, algo que las IA no pueden hacer por sí solas.*

G.01: *Pero volvamos al punto inicial: la virtualidad. Esta tecnología está alterando cómo nos relacionamos, y creo que, si no mantenemos ciertos aspectos del contacto humano, podríamos perder algo esencial de nuestra humanidad.*

⁴⁵ Tanto Piaget como Vygotsky destacan el valor que cobra el juego en el desarrollo social y cognitivo y, a raíz de ello, adoptamos el término “jugar» en lugar de “experimentar», porque refleja mejor la intención lúdica que nos motivó a realizar este ejercicio.

D.01: Ahí es donde entra nuestro trabajo. El miedo a que los estudiantes usen inteligencia artificial para resolver tareas es infundado. Si tememos eso, es porque llegamos tarde. Nuestro objetivo debe ser que los estudiantes no quieran usarla para hacer trampa, sino que prefieran aprender por sí mismos, porque quieren adquirir ese conocimiento.

D.04: Exactamente, el docente tiene un papel crucial en acompañar y guiar a los estudiantes en este nuevo escenario. No podemos quedarnos al margen del cambio tecnológico, sino que debemos adaptarnos y encontrar maneras de hacer que la tecnología sea una herramienta útil en el proceso de aprendizaje.

D.03: Además, saber utilizar estas herramientas tecnológicas depende de cómo formulamos nuestras preguntas. Hacer las preguntas correctas es clave para aprovechar al máximo las nuevas tecnologías, y eso es algo que debemos enseñar.

G.02: Por eso digo que debemos enseñar a nuestros estudiantes no solo a usar la tecnología, sino también a interpelarla, a cuestionarla, porque solo así podremos asegurarnos de que la tecnología esté al servicio del pensamiento crítico.

D.01: Y hacer que ese conocimiento sea deseable para ellos, que realmente quieran descubrir lo que no saben. Esa es nuestra tarea principal como docentes.

Agradecemos a los participantes de este debate virtual que nos brindaron nuevas balsas para seguir navegando “en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 1999:3).⁴⁶

⁴⁶ Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.

Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, E.L. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos De antropología Social*, (2). Rosario: UNR. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4882>
- ALONSO, E. & MURGIA, V.A (2020). Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. *Propuesta Educativa* (1) 53, pp. 99-112. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403064166009/html/>
- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- AMBROSINO, M.A. (2023). Hibridaciones educativas y transformación digital:marcos prospectivos para repensar la gobernanza en el escenario universitario. En Floris, C. Y Weber, V. (comp.), *Escenarios inéditos en la educación superior: perspectivas, huellas y emergentes*. Mar del Plata: UNMdP, pp. 209-222. Recuperado de: <https://bit.ly/4donHLi>
- AMBROSINO, M.A. (2021). *Narrativas digitales transmedia en educación superior: Prácticas docentes en UNLVirtual*. [Tesis] Buenos Aires: UBA. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/14377>
- ANDELIQUE, M. & COUDANNES AGUIRRE, M. (2021). ¿Construcción de pensamiento crítico en la virtualidad? Exploración de los sentidos otorgados por estudiantes de Historia a sus prácticas docentes. En *Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente* [libro digital]. Santa Fe: UNL. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/62>
- APPLE, M (1986). Curriculum oculto y la naturaleza del conflicto, en *Ideología y Curriculum*. Madrid: Editorial Akal.
- ARIZA AMPUDIA, S. (2007). La enseñanza del diseño: evolución en tres etapas. *Actas de Diseño*. Buenos Aires: UP.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- BADELLA, L. (2021). *Incorporación de las TIC en las disciplinas proyectuales en FADU UNL. Desafíos para su inclusión genuina en la enseñanza del Diseño de comunicaciones visuales*. [Tesis] Santa Fe: FHUC UNL. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6284>
- BARALDI, V.; DÍAZ, N. Y PERTICARÁ, M. (Comps.) (2017). *VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos*. UNL, Santa Fe.
- BARICCO, A. (2018). *The Game*. Anagrama. Barcelona.
- BERNIK, J.; BARALDI, V.; LOSSIO, O.; LUNA, V. [comps.] (2023). *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras*. Santa Fe: Ediciones UNL.

- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia De Las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BURBULES, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13.
- CAMILLONI, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario, en AAVV. *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- CAMILLONI, A. (2013b). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Stubrin A. & Díaz, N. *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- CAMILLONI, A. (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- CAMILLONI, A. (1998a). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S (comp.): *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (1998b). El sujeto del discurso didáctico. *Praxis Educativa*. Año III (3), 27-32.
- CAMILLONI, A. & LEVINAS, M. (2007). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique Educación.
- CARRETERO, M. & BORRELI, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente, en Carretero, M. & Castorina, J.A. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- COBO, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate.
- COBO, C. Y MORAVEC, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UBe.
- DE ALBA, A. (2021). La construcción de la virtualidad en la presencialidad como exigencia político pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, I(1), 13-29. Recuperado de:
- DE ALBA, A. (2004). *Crisis estructural generalizada: sus rasgos y sus contornos sociales*. En *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- DE ALBA, A. (1991). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. México: UNAM.

- DEWEY, J. (2007) [1910]. *¿Cómo pensamos? La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- EDELSTEIN, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en *Revista del IICE 17*. Bs. As.: Miño y Dávila. Recuperado de: <https://bit.ly/3XsB7Q8>
- EDELSTEIN, G. (2023). Pensar en clave didáctica. Resignificaciones y proyecciones. En Bernik, J. et al. [comps.]: *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- EGAN, K. (2007). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, J.L. (2023). *Una mecánica metodológica para el análisis de las mediatizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.
- FERNÁNDEZ, J. L. (2021). *Vidas mediáticas. Entre lo masivo y lo individual*. Buenos Aires: La Crujía.
- FERNÁNDEZ, J. L. (2018). *Plataformas mediáticas. Elementos de análisis y diseño de nuevas experiencias*. Buenos Aires: La Crujía
- FREIRE, P. (1982). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Prefacio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo, Cortez: Autores Associado.
- FURLAN, A. (1993). *Conferencias sobre currículum. Cuadernos pedagógicos universitarios*. México: Universidad de Colima.
- GARCÍA, D. (2015). Tecnología y aprendizaje ubicuo. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 12 (1), 66 – 73. Recuperado de: [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/risci/pdfs/CA151ED15.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/CA151ED15.pdf)
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2016). Híbridos: el cuerpo como imaginario. Entrevista [youtube]
- GARCÍA CANCLINI, N. (2016). *Híbridos: el cuerpo como imaginario*. Entrevista [youtube] Museo del Palacio de Bellas Artes. <https://www.youtube.com/watch?v=QwyEPobdBac&t=27s>
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España: Paidós y MEC.
- GOLDSACK, R. (2020). *Mediación pedagógica entre escenarios presenciales y virtuales. Una mirada reflexiva a los materiales pedagógicos elaborados por los docentes en relación a la incorporación de las TIC en el proceso educativo, planteados en la modalidad presencial de la Licenciatura en LDCV FADU UNL*. Santa Fe: FHUC UNL. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6254>

- GROPIUS, W. (1956). Mi concepción de la idea de la Bauhaus, *en Alcances de la arquitectura integral*. Buenos Aires: La isla.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEWAN, H. Y EGAN. K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUYOT, V. (2011). La enseñanza de las ciencias. Un análisis a partir de la Práctica Docentes [Cap. 3]. *En Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- IGARZA, R. (2016). Escenas transmediales. Acerca del no diferimiento en el consumo cultural. En Irigaray, F. y Renó, D. (comps.) *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas*. Buenos Aires: La Crujía.
- JACKSON, P (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan, H. Y Egan. K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KAP, M. (2020a). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina De Comunicación*, 8(11), 82-109. Recuperado de <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34>
- KAP, M. (2020b). Nuevas Mediaciones en el campo de la Didáctica: derivas sobre mutaciones y transmedia. Artículo digital. Recuperado de: <https://bit.ly/3Xzft3h>
- KLAUS SCHWAB, K. (2020). *Cuarta Revolución Industrial. Futuro Hoy 1*. Lima, Perú.
- LANDREANI, N. (2000a). Vida cotidiana escolar: una producción cultural negada. IX Simposio Internacional de Investigación Etnográfica en Educación. México. Recuperado de:
- LANDREANI, N. (2000b). El estudio de la Vida Cotidiana escolar. II Congreso Internacional de Educación Debates y Utopías. Facultad de Filosofía y Letras IICE-UBA.
- LEDESMA, M. (2003). *El diseño gráfico, una voz pública*. Buenos Aires: Argonauta.
- LÉVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de: https://www.fergut.com/pdfs/inteligencia_colectiva.pdf
- LÉVY, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Buenos Aires: Paidós.
- LÉVY, P. (1997). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Barcelona: Anthropos.
- LION, C. (comp.) (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. UNESCO IIEP. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>

- LION, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 047. <https://doi.org/10.24215/24690090e047>.
- LION, C. (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. *Análisis comparativos de políticas de educación*. UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/4gBZvaM>
- LION, C. (2005). *Nuevas maneras de pensar tiempos, espacio y sujetos*. En Litwin (coord.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Madrid: Amorrortu.
- LION, C., KAP, M., & FERRARELLI, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(2), 130-155. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.768>
- LION, C., & MAGGIO, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 10(1), 13–25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>.
- LION, C., MANSUR, A., & LOMBARDO, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del IIICE*, (37), 101-118. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453>
- LITWIN, E. (Comp.) (2005). *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2005). *Tecnología educativa en tiempos de internet*. Madrid: Amorrortu.
- MAGGIO, M (2018). La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. *Revista de educación*, año IX, N° especial 14.2, pp.95-113.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M., LION, C., & PEROSI, M. V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. *Polifonías Revista de Educación*, Año III (Nº 5), 101-127. <https://bit.ly/47CVZZZ>
- MANOVICH, L. (2005). *El Lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós Comunicación.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2010). *Medios y Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México: Gilli.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural*. Servicio Editorial de la Universidad de Salamanca.

- MARTÍN-BARBERO, M. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MAYER, R. (1997). Aprendizaje multimedia: ¿Estamos haciendo las preguntas correctas? *Psicólogo Educativo*, 32 (1), 1-19.
- MAZZEO, C. Y ROMANO, A.M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- McEWAN, H. & EGAN, K. [comps.] (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MOLAS CASTELLS, N. (2018). La Guerra de los Mundos. La Narrativa Transmedia en Educación. UOC.
- MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- MUÑOZ, M.D.C., & GAITÁN, C.M. (2022). La construcción de las representaciones sociales en la formación inicial de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria; su incidencia en la práctica docente y en la enseñanza de las ciencias sociales. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 14(2), 230–248. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v14.n2.889>
- MÉNDEZ MOSQUERA, C. (2015). *Diseño gráfico argentino en el siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- NICOLINI, M. (2022). *Nuevas narrativas en los recursos educativos virtuales: diseño de un proyecto transmedia para docentes de educación superior* [Tesis]. Recuperado de: <https://rehip.unr.edu.ar/items/9250dc1c-508a-4042-ac7a-c11f59f1a5c6>
- ONRUBIA, J. COLOMINA, R. Y ENGEL, A. (2008). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.
- PERKINS, D. (1998). ¿Qué es la comprensión? Stone Wiske, M. (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- PIERAGOSTINI, P; OSELLA, M; SARRICCHIO, A Y MARÍA LAURA BADELLA, M.L (2021). El currículum integrado. La experiencia de la FADU UNL, *Actas de Diseño*, 34. Buenos Aires: UP.
- PISCITELLI, A. et al. (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Fundación Telefónica.
- ROMANO, A. (2015). *Conocimiento y práctica proyectual*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

- SCOLARI, C. (2015a). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- SCOLARI, C. (2015b). *El sistema de las Interfaces* [YouTube] UPF Barcelona School of Management. https://www.youtube.com/watch?v=caUjFLV7_rw
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto. Grupo Planeta.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- SCOLARI, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.
- SERRANO ORTEGA, M. Y BLÁZQUEZ CEBALLOS, P. (2015): *Design Thinking. Lidera el presente. Crea el futuro*. España: Editorial ESIC.
- SERRES, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STUBRIN, A. (2010). Panorama comparativo entre las políticas universitarias argentinas a través de un cuarto de siglo de democracia, 1983-2008, en STUBRIN, A. *Calidad universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI.
- TEMPORETTI, F. (2002). "La clase ha muerto; viva la clase!". En Menin, Ovide: *Pedagogía*
- TORRES JURGO, S. (1994). Las razones del currículum integrado, en Globalización e interdisciplinariedad: El currículum Integrado. Madrid: Morata SL.
- TEMPORETTI, F. (2012). Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos. *Itinerarios educativos 7*. Santa Fe: UNL.
- TEMPORETTI, F. (2002). La clase ha muerto; viva la clase!, en Menin, O. *Pedagogía Universitaria*. Rosario, Homo Sapiens.
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- VIGOTSKY, L. (2007) [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos: Colihue.
- WASSERMANN, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WENGER, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. Barcelona.

ZAMUDIO, A.M.; LEIVA, S.E.; FERNÁNDEZ, M.A. (2019). "Integración curricular: un proceso de investigación acerca del curriculum universitario", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 2 (14). Rosario: UNR.

ARTÍCULOS EN REVISTA *POLIS*

ARMENTANO, J. Y GORODISCHER, H. (2023). Entrevista a Marta Zátonyi, *Polis*, 23. FADU UNL.

<https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/entrevista-a-marta-zatonyi/>

CARLI, C. L. (2003). La epopeya de la facultad. *Polis*, 4(7), 6-7. FADU UNL.

<https://doi.org/10.14409/polis.v1i7.335>

FALCO, C. (2003). Las condiciones de partida. *Polis*, 4(7), 10-13. FADU UNL.

<https://doi.org/10.14409/polis.v1i7.337>

GIORDANO, R. (2004). Estrategias curriculares y excelencia académica. *Polis*, Edición especial, Décimo aniversario de la Carrera de Diseño. FADU UNL. [edición impresa]

MOLINA, M. (2023a.). Actualización curricular en FADU. Actualización curricular en FADU. El camino recorrido, *Polis* 23. FADU UNL. <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/actualizacion-curricular-en-fadu-el-camino-recorrido/>

MOLINA, M. (2023b.). Hacia el camino de una actualización permanente. *Polis* 23. FADU UNL.

<https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/hacia-el-camino-de-una-actualizacion-permanente/>

REINANTE, C. (2003). Imaginarios que Rodearon la Lucha por la Creación de la FADU en la UNL. *Polis*, 1(7), 14-17. FADU UNL. <https://doi.org/10.14409/polis.v1i7.339>

IRIGOYEN, M. (2003). Tan solo algunos años". *Polis*, 4(7), 132. FADU UNL.

<https://doi.org/10.14409/polis.v1i7.348>

DOCUMENTOS OFICIALES

CEMED (2013). "Orientaciones para el diseño de experiencias educativas con entornos moodle en el marco de UNLVIRTUAL". Santa Fe: CEMED UNL.

CIN (2021): "Acta de declaración". Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/declaracion-ministerio-de-educacion-cin-14-de-diciembre-de-2021/>

CONEAU (2018): "Universidad Nacional del Litoral. Informe de evaluación externa". Recuperado de: https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/78_UNL.pdf

FADU UNL (2024). "Plan de Estudios LDCV". Res. CS 578/24.

FADU UNL (2023). "Plan General de Transformación Curricular". Recuperado de:

[PlanGeneral_AyU.pdf \(unl.edu.ar\)](PlanGeneral_AyU.pdf(unl.edu.ar))

- FADU UNL (2022). “Nuestras currículas en acción”. Recuperado de: [Nuestras-Currículas-en-Acción-2022_VF_15-02-22_Web.pdf](#)
- FADU UNL (2018). “PyA. Actualización Curricular de FADU”. Documento elaborado por la Secretaría Académica y el Comité de Transformación curricular de la FADU UNL.
- FADU UNL (2012). “Reglamento de Tesina 2012”. ANEXO Res. CD 302/12. Recuperado de: <https://www.fadu.unl.edu.ar/academica/tesis-y-tesina/>
- FADU UNL (2007). “Plan de Estudios. Carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación”.
- FADU UNL (2001). “Plan de Estudios. Carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación”. Res. CS 268/00 y Res. MCyE 1002/01.
- FADU UNL (1997). “Plan general de Transformación Curricular”.
- FADU UNL (1994). “Plan de Estudios. Carrera de Diseño Gráfico en Comunicación Visual”. Res. CS 284/93 y Res. MCyE 3323/94.
- SPU (2023). “Resolución 2598/2023. Lineamiento N° 2: Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras”. Recuperado de: <https://bit.ly/3TCIDXR>
- UNESCO (2023): “GEM 2023”. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa/PDF/386147spa.pdf.multi
- UNL (2010). “PDI 2010-2019: Hacia la Universidad del Centenario”. Res. AU 07/10. Recuperado de: <https://bit.ly/4euX2NG>

SITIOS WEB OFICIALES CONSULTADOS

- BOLETÍN OFICIAL DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>
- CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL: <https://www.cin.edu.ar/>
- CONGRESO RUEDA: <https://rueda.cin.edu.ar/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA [desde dic. 2023, Min. de Capital Humano, Sec. de Educación]: <https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion>
- UNESCO: <https://www.unesco.org/>
- GEM: <https://www.unesco.org/gem-report/es/technology>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES: <https://www.uba.ar/>
- REPOSITORIO FILO UBA: <http://repositorio.filo.uba.ar/>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL: <https://www.unl.edu.ar/>
- BIBLIOTECA VIRTUAL UNL: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/>
- BOLETÍN OFICIAL: https://www.unl.edu.ar/servicios/categorias/digetic/boletin_oficial/
- EDICIONES UNL: <https://www.unl.edu.ar/editorial/>

FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO: <https://www.fadu.unl.edu.ar/>

APOYO A LA PRESENCIALIDAD: <https://servicios.unl.edu.ar/aulavirtual/fadu>

BOLETÍN FADU: <https://www.fadu.unl.edu.ar/boletin/>

REVISTA *POLIS*: <https://www.fadu.unl.edu.ar/polis/>

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS: <https://www.fhuc.unl.edu.ar/>

NOTICIAS FHUC: <https://www.fhuc.unl.edu.ar/noticias-fhuc/>

TESIS: <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/categorias/publicaciones/tesis/>

UNLVIRTUAL: <https://www.unlvirtual.edu.ar/>

UNIVERSIDAD DE PALERMO: <https://www.palermo.edu/>

ACTAS DE DISEÑO: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/actas_de_diseno

TESIS DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Facultad de Humanidades y Ciencias

Universidad Nacional del Litoral

Año 2024