



Código	FPI-002
Objeto	Protocolo de presentación de proyectos de investigación SIGEVA UNLaM
Usuario	Director de proyecto de investigación
Autor	Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM
Versión	5
Vigencia	04/09/2023

Unidad Ejecutora:
Humanidades y Ciencias Sociales

Programa de acreditación:
PROINCE

Título del proyecto de investigación:
Prácticas docentes en el ecosistema digital: análisis de estrategias y recursos aplicados en la Educación Superior en el área Comunicación y Periodismo

PIDC: ☐

Elija un elemento.

PII ☐

Elija un elemento.

Director del proyecto: ***Magister María Cristina Lago***

Integrantes del equipo: ***Prof. Victoria Accorinti; Lic. Laura Carlucci; Lic. Laura Carrasana; Lic. Alicia Castillo; Lic. Leandro Lacoa; Lic. Virginia Libonati; Lic. María Florencia Romano; Lic. Carolina Yarussi.***

Fecha de inicio: 1-1-24

Fecha de finalización: 31-12-25

1-Cuadro resumen de horas semanales dedicadas al proyecto por parte de director e integrantes del equipo de investigación:¹

Rol del integrante	Nombre y Apellido	Cantidad de horas semanales dedicadas al proyecto	Graduado UNLaM	
			Si	No
Director	María Cristina Lago	18		x
Docente-investigador UNLaM	Victoria Accorinti	12		x
Docente-investigador UNLaM	Laura Carlucci	12	x	
Docente-investigador UNLaM	Laura Carrasana	18	x	
Docente-investigador UNLaM	Alicia Castillo	8	x	
Docente-investigador UNLaM	Leandro Lacoa	12	x	
Docente-investigador UNLaM	Virginia Libonati	8	x	
Docente-investigador UNLaM	Florencia Romano	18	x	
Docente-investigador UNLaM	Carolina Yarussi	12	x	
Estudiante de carreras de posgrado (UNLaM) ²				
Alumno de carreras de grado (UNLaM) ³				

2-Plan de investigación

2.1. Estado actual del conocimiento:

Aprender y enseñar en el mundo digital presenta ciertos desafíos para la práctica docente. Como señala Onrubia (2005), se trata de un proceso de construcción de contenidos, pero además de la propia relación que se establece con los estudiantes, mediante lo que se denomina procesos de mediación que suponen el desarrollo de una serie de habilidades y una estructura cognitiva particular. En este sentido, el vínculo formal entre quien aprende y quien enseña trasciende las fronteras físico-temporales del aula y ya no es simplemente una copia o una reproducción de la situación del espacio “real”, sino que requiere de nuevas metodologías didácticas.

En esta línea, Magadán (2012) sostiene que la incorporación ubicua de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conlleva una (re) invención de las prácticas y estrategias en los entornos virtuales, que se consolidan como los espacios ineludibles para la relación pedagógica.

¹ Incluir todos los integrantes del equipo de investigación, agregando tantas filas para cada rol de integrante del equipo de investigación como sea necesario.

² Adjuntar certificado de materias aprobadas de estudiantes de carrera de posgrado.

³ Adjuntar certificado de materias aprobadas de estudiantes de carrera de grado.

Para Onrubia (2005), quien aprende despliega una serie de competencias, en algunos casos intuitivas, incorporadas por el uso cotidiano de la tecnología, y en otros, sedimentadas por haber transitado por el sistema formal de educación. Se trata de capacidades consideradas básicas, por ejemplo, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas. “La actividad mental constructiva que el alumno, al poner en juego este conjunto de elementos, desarrolla en torno al contenido se configura, desde esta perspectiva, como clave fundamental para el aprendizaje” (Onrubia, 2005: 3).

El entorno virtual es el espacio sine qua non del mundo digital que articula el triángulo alumno-profesor-contenidos, unidad mínima necesaria para los procesos de enseñanza y aprendizaje, que incluye las acciones de los docentes y los alumnos en torno al contenido y las tareas, así como la “actividad conjunta” o “inter-actividad”. Cada entorno virtual establece ciertas reglas ordenadoras que, al mismo tiempo, se insertan en un ecosistema general. Por supuesto, el objetivo educativo implica readecuar dónde, cómo y qué se enseña. De esta manera, el recurso tecnológico, y en consecuencia los aspectos económicos implicados, no son los únicos condicionantes en el proceso, incluso no se plantean como los más relevantes. En otras palabras, se debe trascender la mera incorporación de tecnologías en el aula para promover un debate sobre los procesos, los entornos y los objetos virtuales de la enseñanza y el aprendizaje (Bannan-Ritland, Dabbagh y Murphy, 2002).

Según García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015), aprender es sinónimo de interacción, ya que existe un enriquecimiento de las experiencias por medio de actividades interactivas como, por ejemplo, las simulaciones y los juegos, entre otras metodologías que se orientan a un modelo basado en las comunidades de aprendizaje, donde los soportes y/o formatos se pueden distribuir por diversos dispositivos. No obstante, este abordaje puede derivar en una mirada biologicista de los vínculos entre los actores del proceso pedagógico.

Autores como Motz y Rodés (2013), Reyna (2011) y Larrauri (2009), se refieren a las ideas de adaptación y autorregulación de los roles en los entornos virtuales, pero también a la perspectiva ecológica que marca la relación entre los sujetos y el contexto. Así, existirían “elementos bióticos” compuestos por los administradores de las redes sociales, los desarrolladores de software, los curadores de contenidos específicos, y las comunidades de producción y consumo. En tanto, los “elementos abióticos” serían la infraestructura, la economía, la cultura y la legislación que sirven de soporte para la generación y evolución del ecosistema. Estos “ingredientes naturales” de la digitalización se relacionarían para permitir el surgimiento de un ecosistema con especies identificadas como recursos o servicios web, tales como blogs, wikis, vídeos en línea, repositorios, etcétera.

No obstante, Onrubia (2005) se refiere al paradigma constructivista que define a los elementos culturales como mediadores entre la actividad psicológica y las prácticas sociales propias del aprendizaje. Por este motivo, resulta fundamental dónde, cuándo, cómo, con quién, de qué y, sobre todo, qué y para qué se aprende. Para esta perspectiva, la centralidad se encuentra en las competencias mediáticas de los estudiantes y los docentes, comprendidas como el uso crítico de los nuevos medios de información y comunicación en un contexto digital, en el que el estudio y la utilización de dichos medios sirva para reflexionar sobre la sociedad y su entorno (González Rivallo y Gutiérrez Martín, 2017).

Por su parte, Portugal y Aguaded (2020) aseguran que dichas competencias son producto de un proceso de alfabetización mediática, es decir, el uso cotidiano de los usuarios de las plataformas diseñadas por empresas tecnológicas no garantiza necesariamente el despliegue de habilidades para la utilización de dichas herramientas con fines pedagógicos, situación que se registra tanto en quienes aprenden como en quienes enseñan. "La superación del analfabetismo digital y tecnológico implica la evolución de personas que alcancen una actitud crítica y reflexiva, con base en la participación y la interrelación de la ciudadanía" (Caldeiro y Aguaded, 2015: 38).

El proceso de digitalización propone la ruptura de la asimetría en la relación pedagógica y, por ende, de la comunicación entendida en términos de emisor y receptor, que se traduce en alguien que transmite el conocimiento y alguien que lo recibe. El ecosistema digital de aprendizaje se basa en la idea de prosumidor, acuñada por Alvin Toffler en la obra *La tercera ola* publicada en 1980 (citado en Fernández Castrillo, 2014). Con el desarrollo de Internet, esa figura intermedia entre productor y consumidor evolucionó hasta llegar a consolidar nuevas estructuras narrativas y estrategias socio comunicativas basadas en la difusión de contenidos generados por la propia comunidad. Entonces, la pasividad del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje presenta severas dificultades ante el paradigma del espacio colaborativo (González Rivallo y Gutiérrez Martín, 2017).

2.2. Problemática a investigar:

La integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el ámbito de la educación superior han transformado los escenarios en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Atravesado por la cultura digital, el conocimiento circula y se construye tanto en el ámbito académico como en espacios informales. En palabras de Barbero (2003) "por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban." (2003: 19).

Como figura en el título de este proyecto, el concepto de ecosistemas digitales de aprendizaje propone la discusión sobre el paradigma de los futuros sistemas de educación, de carácter adaptativo y capaces de estar en continua transformación, a partir de diferentes relaciones o interacciones dadas

en sentido simétrico entre los componentes del sistema, llámese contexto, usuarios, contenidos, dispositivos, aplicaciones, formas de comunicación, entre otros (Motz y Rodés, 2013).

En este contexto, es lógico que haya aumentado la preocupación por los procesos que están en la base del aprendizaje, dentro y fuera de las aulas. En el ámbito de la comunicación y el periodismo, donde todos los integrantes del equipo de investigación nos desarrollamos como docentes, esta preocupación nos impulsó a indagar, sistematizar, analizar y evaluar un conjunto de estrategias y recursos innovativos aplicados en nuestras aulas dentro del ecosistema digital en el que nos desenvolvemos, a saber:

- Podcasting en educación superior para la enseñanza y aprendizaje en ambientes mediados por tecnología. UNÍSONO Podcast: un enfoque transmedia para el diseño de productos sonoros.
- Conversaciones integradas: un programa de radio multimedia como recurso para la socialización y construcción de nuevo conocimiento.
- La IA (Inteligencia Artificial) como elemento de innovación pedagógica para la creación de producciones sonoras
- Revista de periodismo científico “Elemental, Ramón!”, como un aprendizaje basado en proyectos en un entorno virtual.
- Prácticas audiovisuales en formato laboratorio: la hibridez tecnológica como medio, lenguaje y soporte para el aprendizaje activo.
- La IA (Inteligencia Artificial) como recurso innovador en la práctica audiovisual. [En el marco del LETA, Laboratorio de Efectos y Tecnologías Aplicadas, una de las propuestas emergentes de la Especialidad en Realización Audiovisual 2024].

2.3. Objetivos:⁴

Objetivo General: Analizar un conjunto de estrategias y recursos innovadores que se despliegan en el ecosistema digital, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior dentro del área de la Comunicación y el Periodismo.

Objetivos específicos:

- Seleccionar un conjunto de estrategias y recursos que resultan innovadoras en las propuestas didácticas 2024.

⁴ Detallar objetivo general y objetivos específicos.

- Registrar y describir los tipos de recursos innovadores específicos aplicados: analógicos, digitales y combinados.
- Describir las estrategias metodológicas que sustentan la selección y aplicación de recursos y herramientas de carácter innovador.
- Identificar los saberes previos de los estudiantes, respecto de los recursos y herramientas ofertados.
- Identificar y registrar el nivel de intervención transformadora de los estudiantes en el marco de las prácticas seleccionadas.
- Identificar las competencias combinadas que se activan en la interacción con el ecosistema digital.
- Sistematizar las estrategias didácticas por área o especialidad.
- Identificar los niveles de presencialidad, virtualización e hibridez efectivos en función con las prácticas y herramientas utilizados.
- Evaluar los resultados de las estrategias y recursos aplicados en las propuestas didácticas, en función de los valores añadidos aportados.

2.4. Marco teórico:

El presente trabajo demanda un marco teórico interdisciplinario donde convergen autores provenientes de distintos campos disciplinares, como pedagogos y estudiosos de la comunicación, del periodismo, las artes y las tecnologías. A continuación, detallamos someramente las principales conceptualizaciones y perspectivas que nos ayudarán a reflexionar en el curso de la investigación.

Perspectiva constructivista

En términos generales, respecto al aprendizaje asumimos una posición constructivista contextualista representada por las corrientes de Piaget y Vigotsky, autores que consideran la existencia de una interrelación entre el sujeto que aprende y la realidad.

Para Piaget, objeto y sujeto de conocimiento se van co-construyendo simultáneamente, ninguno precede al otro. El sujeto asimila conocimientos según los esquemas que fue construyendo previamente y estos se modifican frente a características novedosas del objeto o ante contradicciones estructurales internas. De manera general, explica el aprendizaje según las características del desarrollo cognitivo.

La idea de construcción enfatiza dos aspectos: el primero, que el sujeto aprende activamente en lugar de hacerlo mediante copia o repetición, va construyendo sus posibilidades de aprender; y el segundo, que existe una historia de los aprendizajes, dado que los previos posibilitan la emergencia de otros posteriores que necesitan justamente de puntos de anclaje para otorgar significados a los nuevos. Si bien se ha interpretado su teoría erróneamente, asignándole un papel central al descubrimiento por parte del sujeto que aprende e interpretando la construcción como una actividad solitaria, individual; en la actualidad existe consenso acerca de la importancia del docente como guía y soporte al considerar el aprendizaje en el contexto de la enseñanza formal (Castorina, 1995; Coll, 1994).

De acuerdo a la teoría socio-histórica de Vigotsky, el medio socio-cultural tiene un papel formante en el proceso de aprendizaje. Es en la resolución conjunta de tareas entre personas con destrezas diferentes donde se dan la interiorización y la construcción de nuevas posibilidades para el individuo que estarán disponibles posteriormente para que éste llegue a usarlas con autonomía.

Si hablamos de estrategias de estudio, por ejemplo, autores como Pozo (2000) consideran extensamente este tema al aclarar que el concepto de estrategia de aprendizaje está siendo revisado en profundidad, pero sostiene que para muchos especialistas las estrategias se sitúan cada vez más en un plano básicamente transdisciplinar, en tanto las habilidades metacognitivas que se ponen en juego en la planificación y regulación consciente de acciones dirigidas a un objetivo de aprendizaje, superan el plano de lo escolar e inciden en otros escenarios sociales, consideraciones que se tienen en cuenta en el presente marco teórico.

En general se considera como estrategia a un sistema de acciones y operaciones conscientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos, lo que nos acerca indefectiblemente a la aceptación de su origen social y a la aproximación a los postulados de Vigotsky, por lo que el principio de zona de desarrollo próximo, aprendizaje andamiado, aprendizaje guiado, etc., suponen un punto de convergencia entre las distintas familias constructivistas. En la actualidad se están realizando intentos por establecer enlaces entre los enfoques cognitivos y sociales, y las estrategias de aprendizaje, por su claro origen interactivo y social, y su eminente adquisición y utilización cognitiva e individual, parecen ser un excelente punto de encuentro (Pozo, 2000).

Por su lado, Perkins (2001) acepta en general la noción de cogniciones distribuidas como sistema que abarca tanto a la persona como el entorno: una nueva unidad de análisis que incluye, a la vez, el pensamiento presente, la manera en que se lo representa, la facilidad con que se lo recupera y el modo como es construido, antes que el sitio en el que todos se realiza. En la medida en que un sistema en común, el de la “persona”, contiene las cuatro características de acceso, resulta imposible delimitar donde reside el conocimiento, la representación o la construcción.

También, resulta valiosa la mirada de Bourdieu con respecto a las prácticas ya que plantea que la conducta de los estudiantes en relación al estudio universitario frecuentemente resulta contradictoria con el perfil de estudiante “ideal” que la racionalidad universitaria supone. Bourdieu y Passeron (1964) aluden a una concepción irreal o mistificada que el estudiante tiene respecto de los estudios universitarios y que ocasionaría esta disonancia. Lo que hay que tener en cuenta, según estos autores, es que el estudiante no trata de hacer sino de hacerse, no busca crear sino crearse. Estudiar no es producir sino producirse como alguien capaz de producir.

Tanto estudiantes como profesores están de acuerdo en denunciar la pasividad como un mal característico de la conducta respecto de la construcción del saber. Si el estudiante está condenado a una actitud pasiva es porque ha sido puesto en el lugar de la receptividad pura, del registro. Pero imputar sólo a los profesores la responsabilidad de este fenómeno es equivocado.

Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)

En los últimos años, se ha teorizado bastante sobre un enfoque pedagógico que tiene enormes implicancias en los procesos de aprendizaje con una base tecnológica evidente. Nos referimos al concepto tecno-pedagógico de Entorno Personal de Aprendizaje (PLE, en adelante), una idea que nos ayuda a entender cómo aprendemos las personas usando eficientemente las tecnologías que tenemos a disposición.

Los investigadores sobre el tema Linda Castañeda y Jordi Adell (2013) nos recuerdan que siempre hemos tenido un entorno personal del que aprendemos, aunque no hayamos sido conscientes de él, especialmente porque la escasez de fuentes de información y la especialización de la mismas hacían que un modelo enteramente centralizado, con centro en un profesor-experto que nos proveía de la información relevante para vivir, fuese más que suficiente, aun cuando seguíamos aprendiendo fuera de él.

Pero con la llegada de Internet, las tecnologías de la llamada Web 2.0 y la popularización del acceso móvil a la información las cosas han cambiado significativamente. Nos encontramos en una era educativa que Weller (2011) llama “de la abundancia”. Ahora podemos acceder de forma rápida y sencilla a toda la información que constituía en otros momentos el grueso de la educación escolar (los contenidos) y además podemos comentarla, recrearla y debatirla con otras personas. La información a la que tenemos acceso se ha multiplicado por varios órdenes de magnitud. Casi todo lo que nos pueda interesar está a distancia de un clic, refieren los investigadores. Eso significa que las experiencias, intercambios, actividades a las que nos ha acercado el uso de las tecnologías ha multiplicado, diversificado y personalizado de manera extraordinaria nuestro entorno para aprender.

Ambos autores detallan que los primeros componentes del PLE son las fuentes documentales y experienciales de información, entendidas como nuestros particulares “manantiales del conocimiento”, los sitios y los mecanismos por los que nos informamos y extraemos información de forma habitual o excepcional en diversos formatos. Son nuestros espacios y mecanismos de lectura, en la acepción más multimedia de la palabra. Así, no sólo hablamos de newsletters, blogs de impacto, canales de vídeo en red o listas de RSS donde solemos acceder a información, sino que integramos en nuestro PLE los mecanismos y las experiencias que nos permiten hacerlo: lecturas rápidas, revisión de titulares, asistencia a conferencias, visionado de audiovisuales, etc. Y desde una perspectiva más pedagógica, destacan también las actitudes y aptitudes para la búsqueda, la curiosidad, la iniciativa y la independencia a la hora de emprender esas búsquedas de información de forma permanente, aun cuando no respondan a una necesidad concreta.

Socialización del conocimiento

En la actual sociedad de la información donde las tecnologías aportan una nueva lógica para la distribución, apropiación y circulación del conocimiento, las instituciones educativas cumplen un rol destacado como fuente primaria para su construcción. En medio de este escenario, la universidad pública se enfrenta al desafío de articular sus misiones rectoras - docencia, investigación y extensión- con las demandas actuales de producción, acceso y circulación del conocimiento propias de una sociedad hiperconectada.

En este sentido, se trabajará también en esta investigación desde la concepción de la socialización del conocimiento como un concepto dinámico que busca ponderar la accesibilidad de saberes al “alcance de todos”, entendiendo la necesidad de una articulación entre la educación formal y los nuevos escenarios de aprendizaje. En esta línea, cabe destacar lo planteado por Marimon-Martí, Cabero, Castañeda, Coll, Minelli de Oliveira y Rodríguez-Triana (2022) en su investigación “Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones” cuando identifican dentro de los modelos emergentes de construcción de conocimiento los “contextualizados dentro de las interacciones sociales que vinculan el individuo, el grupo y la comunidad en general mediante diferentes niveles de solidaridad referidos a las dinámicas de producción, consumo y distribución del conocimiento, rompiendo barreras geográficas, temporales e incluso culturales”.

En este proceso, las TIC, como afirman De Guglielmo y Rodríguez (2017) en su artículo “Socialización del conocimiento y tecnologías de la información”, son productivas a nivel conocimiento para “propiciar formas de transferencia de información incluyentes, económicas y accesibles” que pudieran contribuir a la “democratización de la socialización del conocimiento” en la nueva era y a reducir los efectos de las brechas digital y cognitiva”.

La socialización del conocimiento, teniendo en cuenta lo dinámico del término, pondera que los individuos sean conscientes del aprendizaje en todas las instancias de la vida, por medio de los intercambios y las interacciones socioculturales, a la vez de asumir la responsabilidad de producir y compartir nuevos conocimientos.

Así, la Educación Superior se postula como un espacio genuino para este proceso, pero en constante vinculación con una sociedad que demanda la actualización de las instituciones de la educación formal a los escenarios de alta disposición tecnológica en la cual están inmersos los estudiantes y los docentes.

En este sentido, se recupera el análisis de Floréz-Romero, Aguilar-Barreto, Hernández- Peña, Salazar, Pinillo-Villamizar y Pérez-Fuentes (2017) sobre la influencia de las TIC en la socialización del conocimiento globalizado en base a 39 artículos documentados sobre la temática. Se seleccionó del análisis documental, la conceptualización de los estudiantes universitarios, despojados de la idea de ser “simples recipientes” que reciben información, para caracterizarlos como “seres humanos que pueden y quieren solucionar los problemas de la sociedad en la que viven y esto, sólo se genera con planteamiento derivados de investigaciones en las que la Universidad juegan un papel fundamental como constructoras de realidades de sociales”. Coincidiendo con esta idea, se pretende en la investigación en curso dar respuesta a ¿cuál es el papel de la radio universitaria en la educación superior?, ¿cómo contribuye al vínculo con la comunidad?, ¿cómo se redimensionan sus alcances en el contexto de convergencia digital? En base a este último interrogante, los autores también dan cuenta del aporte de las TIC a este proceso de construcción y cómo se convierten en un “puente de contacto entre el docente y el estudiante para el intercambio de información”.

En este sentido, Santoveña Casal y López (2019) elaboran en su investigación una cartografía de pedagogías digitales de innovación y su implementación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, junto a tres universidades españolas- la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad de Antonio Nebrija y la Universidad Complutense de Madrid- y, desde Argentina, la Universidad Nacional de Quilmes. En ella dan cuenta a través de cuestionarios a los docentes y alumnos de las 14 asignaturas participantes del proyecto, el diseño de prácticas pedagógicas creativas y participativas, así como la importancia del desarrollo de nuevas narrativas en contextos educativos digitales.

Es aquí donde este estudio, cobra importancia para la presente investigación al pensar las oportunidades del programa como un recurso formativo innovador que por medio del lenguaje audiovisual sea potencial recurso para la construcción de pensamiento nuevo tanto sobre un campo disciplinar específico como para atender a problemáticas socialmente relevantes.

En consonancia con lo antedicho, se recuperan las impresiones de Zamorra-López, González-Conde, y Salgado-Santamaría (2018) sobre su carácter formativo al afirmar que “es indudable que la

radio universitaria está dentro del campo de la educomunicación por su función educativa, sus objetivos comunitarios y sus usos pedagógicos en el ámbito de la educación superior universitaria.” (2018: 118).

Podcasting para la enseñanza y aprendizaje en ambientes mediados por tecnología

Desde su incorporación al ámbito de la educación superior, el podcasting ha sido estudiado desde sus distintas aplicaciones en el aula (presencial, virtual o híbrida). La más habitual es la inclusión de podcasts educativos como recursos o materiales didácticos enmarcados en la planificación de un curso para el abordaje de una temática o secuencia didáctica.

Desde hace más de 10 años, las investigaciones en esta línea revelan que sus potencialidades como herramienta están estrechamente vinculadas a la flexibilidad que presenta el formato para adaptarse a cada realidad educativa. En 2011, cuando aún era un formato poco difundido, Chacón y Pérez describieron las ventajas de utilizar el podcasting para la enseñanza de lengua extranjera en Venezuela y asociaron la actividad didáctica con el “desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral” puesto que el estudiante se esfuerza por crear un “recurso auténtico y significativo para promover la comunicación en la lengua” (2011: 50).

A su vez, la experiencia, descrita por Piñeiro Otero (2012) en la Universidad de la Coruña, España, arrojó como resultado que los estudiantes lograron desvincular “el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contextos educativos clásicos, favoreciendo el aprendizaje autónomo” (2012: 9) ya que les permitió gestionar sus tiempos de estudio y decidir el momento adecuado para abordar los contenidos de manera asincrónica.

Por su parte, Suárez Juárez (2015) analizó una secuencia didáctica en la que el podcast fue el recurso central para la construcción del relato. Si bien la experiencia se realizó en el nivel medio, resulta relevante para esta investigación la observación y sistematización que permite determinar el impacto de su aplicación respecto de la mejora en la expresión oral y escrita de los estudiantes.

En este mismo sentido, Romero Carrión (2022) evidenció que la creación y diseño de podcast educativos realizados por los estudiantes en aulas virtuales universitarias peruanas, fortaleció, además del aprendizaje autónomo, la “autorregulación, las competencias informacionales y el trabajo colaborativo”, convirtiéndose en instrumentos para “favorecer los procesos cognitivos y socioafectivos, la construcción y gestión del conocimiento y la cooperación para trabajar en equipo” (2022: 46).

Odetti y Langhi (2021) dan cuenta de una experiencia realizada en la Universidad Nacional de General Sarmiento, en la que se abordan las “potencialidades del podcasting para mediar didácticamente instancias de formación sobre la enseñanza en entornos en línea”. La investigación

menciona que la incorporación de recursos sonoros resultó “potente” para la formación de los docentes, pero también advierte sobre una zona de vacancia en lo que respecta a la sistematización de procesos y elementos teóricos que orienten la construcción de estas piezas sonoras (2021: 98).

Investigaciones más recientes dan cuenta de que la narrativa transmedia ocupa un lugar cada vez más preponderante en materia educativa. En el proyecto Transmedia Literacy, Scolari (2020: 19) explica que el “alfabetismo transmedia” se centra en “las prácticas con los medios, siempre cambiantes, que desarrollan los jóvenes fuera de las instituciones formales de aprendizaje”. La investigación relevó, durante 3 años en 8 países, las competencias transmedia y aprendizaje informal utilizadas por adolescentes para aprender, herramientas que serán útiles para desarrollar el análisis del podcasting como elemento constitutivo del relato transmedial.

La tendencia a diseñar proyectos educativos de aprendizaje ubicuo, pone de manifiesto la importancia de la inclusión de las TIC en el aula, en clave pedagógica. A partir de una experiencia realizada en aulas argentinas en 2020 (Alonso y Murgi) se evidencia la carencia de estudios sobre los modos de participación en actividades diseñadas para el abordaje transmedia para aquellos actores que aún no han adquirido las competencias y habilidades necesarias.

Ya en 2018, Cabrera y Díez sistematizaron el proyecto Comunica2 de la Universidad Politécnica de Valencia en el que el foco está puesto en la capacidad de las propuestas transmediales para fomentar la transversalidad de las habilidades aplicadas a la resolución de las tareas y el aprendizaje situado. Esto, aseguran los autores, se debe a que los estudiantes aprenden haciendo y en colaboración de sus pares y docentes.

En otro orden, García Marín y Aparici (2020) realizaron un relevamiento de las interacciones que realiza la audiencia con los creadores de podcast. Los dos casos estudiados (producciones comerciales españolas), muestran que la participación de los usuarios en el ecosistema digital del “Transpodcast”, genera “mensajes significativos o extensiones narrativas” que enriquecen el contenido de los productos sonoros, aunque sólo en algunas ocasiones.

Asimismo, en el marco del “Proyecto de Innovación Educativa” de las Universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco y Cantabria, González Alba (2020) se recuperaron los modos en los que los docentes abordaron la narrativa transmedia en el aula, a partir de producciones escritas, orales y visuales. Parte de los hallazgos realizados están en sintonía con la promoción de la reflexión y el diálogo entre estudiantes que fomenta, además, “la construcción, re-construcción y de-construcción de conocimientos, dotando de sentido y valor a la experiencia como dimensión formativa y elemento clave en la configuración de la identidad profesional”.

Para concluir, cabe destacar que gran parte de los estudios realizados en los últimos años ponen el foco en la utilización del podcast para la retroalimentación y devolución personalizada en las aulas virtuales. Es necesario aclarar en este punto que, como parte del recorte teórico en el que se enmarca la presente investigación, el término “podcast” no es sinónimo de “audio”. Para ser validado como tal, debe conservar las características del lenguaje radiofónico que combina la palabra, la música, los efectos de sonido y los silencios.

La IA (Inteligencia Artificial) como elemento de innovación pedagógica para la creación de producciones sonoras

Según la UNESCO en su “Guía para la IA generativa en la educación y la investigación” se trata de una tecnología que genera automáticamente contenido en respuesta a indicaciones escritas y que puede aparecer en variados formatos que comprenden todas las representaciones simbólicas del pensamiento humano: textos escritos en lenguaje natural, imágenes (incluyendo fotografías, pinturas digitales y caricaturas), videos, música y código de software. (Miao y Holmes, 2023: 8)

La IA funciona mediante lo que se llama una “Red Neuronal Artificial” que imita el funcionamiento de un cerebro humano y que aprende habilidades mediante la búsqueda de patrones estadísticos en los datos. A estos valores numéricos se los llama “Parámetros” y son los que ajustan y regulan el rendimiento de la IA. (UNESCO, 2023). Estos valores intervienen en el proceso de entrada y salida de información de la red neuronal. Los datos ingresan en una primera capa, luego pasan a través de una capa oculta de nodos donde se realizan cálculos y luego pasan a una capa de salida (Ruiz y Fuso, 2023)

En su Glosario de Inteligencia Artificial, Adam Parsik (2023) define a los parámetros, coloquialmente, como “pistas” que le ayudan a la IA a adivinar qué palabras vienen a continuación. Por su parte, y en esta misma línea, la compañía creadora de ChatGPT, OpenAI, señala en su sitio web que los modelos de IA han sido entrenados para comprender lenguaje natural, código e imágenes que proporcionan “salidas” de texto en respuesta a las “entradas” o indicaciones de los usuarios. (OpenAI, 2023). A estos enunciados y oraciones que se configuran en solicitudes o preguntas y que se utilizan para comandar una acción en el manejo de una IA se los conoce como “Prompts”. Estas frases actúan como disparadores para que la IA produzca respuestas coherentes y ordenadas en función del contexto planteado.

Si hablamos específicamente de texto, la Dra. María Isabel Vicente Yagüe Jara y su equipo de investigación, en su trabajo “Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario”, detallan que este tipo de IA se basa en la tecnología “Large Language Model” (LLM) un algoritmo de aprendizaje automático no supervisado que puede reconocer, resumir, traducir,

predecir y generar texto u otro contenido basado en el conocimiento adquirido en el análisis de conjuntos de datos masivos. (2023:43)

A partir de esta tecnología es que la IA puede comprender e imitar el lenguaje humano y es proclive al desarrollo de sus capacidades. Estos modelos están entrenados con vastas cantidades de texto y datos lingüísticos para aprender y reproducir patrones, estructuras gramaticales, semántica y contexto del lenguaje.

En el caso de la IA Gen de imagen, el modelo funciona a través de redes generativas adversariales (GAN), compuestas por dos partes opuestas: el "generador" y el "discriminador". En un proceso que toma segundos, el generador crea una imagen en respuesta a una indicación del usuario, y el discriminador compara e intenta distinguir entre la imagen generada y las reales. Luego, el generador utiliza el resultado del discriminador para ajustar sus parámetros y crear otra imagen. (Miao y Holmes, 2023: 11).

Si lo que se quiere es generar música o sonidos, el modelo de aprendizaje automático es similar: toma datos de piezas existentes y genera contenido nuevo. En todos los casos, el sistema se retroalimenta y mejora ante cada corrección, sugerencia o pedido de reformulación de conceptos por parte del humano que comanda la acción. Esta interacción permite el aprendizaje de la IA mediante ensayo y error.

La IA en la Educación Superior

La tecnología en general y la inteligencia artificial en particular han experimentado, en los últimos años, un desarrollo al que las universidades y los docentes no pueden ser ajenos. Si bien hay discusiones sobre los alcances, capacidades y debilidades en torno a la efectividad y utilidades de la IA, no se puede negar que se trata de una tecnología disruptiva que se ha instalado y requiere de atención por parte de las instituciones.

Ante este contexto de innovación y evolución tecnológica, el desafío radica en la incorporación de las competencias digitales en los procesos formativos que permitan capacitar a los estudiantes para que puedan entender y desarrollar el entorno tecnológico en función a sus necesidades (Ocaña-Fernandez, Valenzuela-Fernandez, Garro-Aburto, 2019).

Universidades alrededor del mundo han optado por diseñar guías para docentes en las que aportan información sobre inteligencia artificial y dan consejos para una buena utilidad de la herramienta. Lejos de prohibir su uso o iniciar una batalla contra la IA, eligen entenderla e incorporarla como elemento pedagógico.

El manual de Recomendaciones para la docencia con Inteligencias Artificiales Generativas de la Universidad Carlos III de Madrid (2023), aporta una idea clara sobre este punto:

“Toda estrategia basada en limitar, impedir o sancionar el uso de estas herramientas está abocada al fracaso. Es necesaria una concienciación global de toda nuestra comunidad educativa: vamos a integrarlas en nuestro trabajo, sin caer en los extremismos, ni los de perseguir su uso ni los de forzar su introducción. Este proceso ha de ser paulatino, pero también inexorable. Y, para bien o para mal, la velocidad de los acontecimientos nos obliga a que el ritmo de introducción de nuevas medidas sea muy rápido”.

Ya en 2016, Gisbert y Esteve planteaban que los estudiantes de esta generación son “nativos digitales” que han incorporado los avances tecnológicos a su vida cotidiana; mientras que, en cambio, los docentes son “inmigrantes digitales” que deben aprender y adaptarse a esa evolución digital. Por ello, los autores plantearon dos cambios importantes en la manera de incorporar estos conocimientos en la educación superior: la necesidad de que los docentes puedan innovar en las metodologías pedagógicas y aprender a comunicarse con el lenguaje de sus estudiantes; y, por otro lado, repensar los contenidos en función de quienes los reciben (Gisbert y Esteve, 2016).

Un trabajo de investigación, estudio y formación docente en la materia permitirá un adecuado acompañamiento y una certera identificación, con sentido crítico, de las necesidades educativas susceptibles de resolverse con la incorporación de estas herramientas, tales como la Inteligencia Artificial (Giannini, 2023).

El currículum en las carreras de comunicación social

Consideramos que es necesario recuperar la definición de currículum para poder contar con herramientas teóricas que aporten al estado de la cuestión con el fin de intentar comprender aquellos problemas y tensiones que vamos a investigar. Este concepto ha pasado por diferentes concepciones y definiciones, así como por algunos cambios en el tiempo.

Al tener en cuenta los cambios sucesivos y vertiginosos de la comunicación como disciplina, y su incorporación en el ámbito de los Estudios de Educación Superior, ha de tenerse en cuenta la importancia que reviste revisar y reestructurar el currículum en función de las demandas sociales y laborales que impactan en la formación de los egresados. Siguiendo a Díaz Barriga (2015), resulta necesario continuar incorporando elementos novedosos al sistema educativo. “...Es el resultado de la extraordinaria evolución que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, como consecuencia de los desarrollos de diversos enfoques de investigación en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la comunicación, entre otras disciplinas” (Díaz Barriga, 2015: 36).

Díaz Barriga (1992) realiza también un trazado histórico acerca de la concepción del currículum para concluir en la afirmación que sustenta que en el Siglo XX el campo del currículo está orientado hacia

la teoría que vincula el empleo con la formación educativa, de allí la importancia de su análisis. (Díaz Barriga, 1992). Esta idea resulta refrendada por Alicia De Alba cuando afirma: “Lo cierto es que a través de los currículos universitarios estamos formando nuevas generaciones de profesionistas (profesionales) que se están incorporando al mercado de trabajo y a la sociedad civil en general, en un momento de crisis en distintos ámbitos” (De Alba, 1992: 12-17).

En su obra “De Sarmiento a los Simpsons”, Caruso y Dussel señalan que se le han asignado múltiples definiciones al concepto de currículum, tales como: “suma de conocimientos, serie de aprendizajes esperados o proceso de investigación en la práctica”. Agregan que actualmente el currículum tiene carácter de documento que prescribe con un orden al conjunto de las prácticas educativas, también retoman a Alicia de Alba en su concepto de mito del currículum, de acuerdo con esta idea, el currículum reduciría a cuestiones técnicas las discusiones pedagógicas. Esto destaca su importancia a la hora de abordar un análisis del currículum y sus propósitos” (Caruso y Dussel, 1996: 83).

Estos autores proponen la idea de pensar al currículum como una “matriz abierta” que supone un marco de mediana estabilidad para que se generen transformaciones, dando lugar a un proceso de enseñanza y aprendizaje que se constituya con una autoridad, pero que también se enriquezca a partir de la crítica y la oposición.

Resulta apropiada a la hora de pensar en una definición de currículum, la definición de Alicia De Alba (1992), cuando expone que el currículum es: “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la conformación de los planes de estudio en las instituciones educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman a través de distintos niveles de significación” (De Alba, 1992: 62-63).

El currículum contiene múltiples voces y referencias, a diario se reconstruye en virtud de referencias que están tensionadas por los actores que intervienen en su elaboración, su propia cultura y las subjetividades que esto implica. El currículum está situado en el centro de la tradición educativa y personifica los nexos entre saber, poder e identidad. Es también uno de los elementos centrales de las reestructuraciones y reformas educativas que surgen para lograr la eficiencia en el plano económico, en él se concentran los diferentes significados sobre lo social y lo político. Los diferentes grupos sociales y especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su proyecto social, su “verdad”, precisamente a través del currículum, concebido como elemento discursivo de la política

educativa. Así las políticas curriculares como discurso, son un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder. En ese nivel, la política curricular tiene que ser concebida al menos en parte, como representación de otra cosa, como un mito, en el sentido de Barthes. En ese nivel surgen como un signo, como un significante (Castillo, 2021).

Por su parte, Alicia Camilloni en su texto “Tendencias y formatos en el currículo universitario”, apunta a la conformación del currículum y a su función en el marco de la formación profesional. Uno de los formatos que define, y lo traemos a colación en esta reseña porque en él son reconocibles los planes de estudio de la carrera de Comunicación Social es el que denomina “currículo en ciclos”, en el que hay cortes transversales de formación, con la formación básica ubicada en los primeros años y luego en los últimos se aborda la formación profesional. “Uno de los fuertes reparos que recibe la formación universitaria actual surge de la falta de relación que existe entre la enseñanza de las disciplinas básicas y el empleo que se hará luego de esos conocimientos.

Esta crítica se hace cada vez de manera más señalada, orientándose a lograr que se produzca un cambio de enfoque en la enseñanza de estas disciplinas, procurando que, desde un principio, se apliquen a la resolución de problemas profesionales. Tampoco la formación general se puede limitar a los primeros años. Debe desenvolverse a lo largo de todos los estudios con el aporte, para el desarrollo de conocimientos y habilidades, de todas las asignaturas del plan de estudios” (Camilloni, 2016:27). En ese texto, la autora aborda el que denomina “currículo en columnas”, señala que puede realizarse desde un “currículo en ciclos”, sustentando el otorgamiento de títulos intermedios, ya que el estudiante recibe formación general, básica y profesional.

También nos parece oportuno retomar lo expuesto por Tadeu Da Silva cuando señala que las políticas curriculares autorizan a algunos grupos de especialistas en desmedro de otros, configuran un lenguaje particular que se constituye en un eficiente mecanismo de institucionalización y de constitución de lo real que le sirve como referente (Da Silva, 1998). Podríamos decir que las políticas curriculares devienen en currículum y configuran o reconfiguran determinados saberes en detrimento de otros, así construye el currículum produce jerarquías y produce identidades, excluye y produce a la vez en la visión de este autor. Esta reflexión nos proporciona herramientas que nos permiten comprender el currículum más allá de la racionalidad técnica y de su enfoque práctico

Por su parte, Zabalza expresa que se puede definir al currículum como un conjunto de materias que el estudiante ha de cursar para obtener un diploma o una acreditación, es un plan o programa de estudios que tiene fundamentos, organiza objetivos y actividades de forma secuencial y ordenada. Pero es preciso detenerse para entender la importancia de la problemática en su definición de articulación curricular. “La articulación curricular requiere otro tipo de mirada. Requiere ver el currículo como el proyecto de formación que una institución ofrece. Ese proyecto de formación debe basarse en unas ideas que le den fundamento (sobre qué es la educación superior, sobre el tipo de

actividades que se pueden realizar con los estudiantes, sobre cuestiones de organización de espacios y recursos, etc.) y debería articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido como a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias”. Consideramos que este es el mayor desafío de la tarea emprendida cuando se piensa en la reforma de un plan de estudios, procurar arribar, de acuerdo con el autor, a un proyecto formativo e integrado que permita volver reubicar la idea de currículo (Zabalza, 2012: 4).

Problemáticas de la formación en comunicación

Resulta necesario realizar una aproximación al campo de la formación en comunicación social, en virtud del rol social que entraña la disciplina y de los cambios continuos que se suceden en ella. Fuentes Navarro (1995) en “El diseño curricular en la formación universitaria de comunicadores sociales para América Latina”, se ocupa del rol de las escuelas de comunicación y hace referencia puntual a la importancia del currículum. Define al currículum como un conjunto sistematizado de conceptos con contenidos y objetivos, que sigue determinadas metodologías y criterios de evaluación que de un modo u otro definen la carrera universitaria y el sentido de la futura práctica profesional de los egresados; siguiendo a este autor, resultará interesante rastrear en qué consiste la formación profesional en el modelo descripto precedentemente y cuál es el aporte a la inserción profesional de los graduados.

En la Licenciatura en Comunicación Social de la UNLaM se realizan reuniones con los docentes por áreas de trabajo para generar un trabajo interdisciplinario y enriquecedor y evitar la superposición o ausencia de contenidos.

A su vez, se están realizando una vez más las llamadas Jornadas de Articulación Curricular que convocan a los docentes a repensar y revisar el propio ejercicio docente y sus prácticas y se solicitan los planes de estudio al comienzo de cada cuatrimestre del ciclo lectivo con el fin de evaluar actualizaciones y bibliografía. En los casos en que se consideró que un cambio fuera necesario, también se solicitó la asistencia externa de especialistas para estos propósitos. Cada docente titular de cátedra junto a su equipo decide acerca de su plan de estudios que presenta a la Coordinación de la carrera. La propia universidad evalúa si es necesario cambiar el perfil del comunicador social que postula. En ese caso se sigue el protocolo correspondiente de aprobación interna a través del Consejo Superior de la Universidad y posteriormente del Ministerio de Educación de la Nación.

Un detalle a tener en cuenta que puede constituirse en un gran aporte a la hora de pensar en nuevos cambios en el currículum de la carrera en la UNLaM es el hecho de que se están realizando encuestas a alumnos y graduados, lo que permite ampliar la visión del tema, sumar nuevos aportes y reconocer sus voces. También consideramos que los cambios curriculares que se realizan al interior

de una carrera en una universidad pueden obedecer al currículum prescripto, aquel que está efectivamente en los programas o pueden abarcar el área de lo que se enseña.

En una disciplina tan cambiante y que requiere de actualización continua como lo es la comunicación, hemos sido testigos de que los cambios reales suelen ser con frecuencia más rápidos que la formulación de los proyectos de cátedra y obligan a repensar y generar actualizaciones, así como a la actualización del plantel docente. También podemos afirmar que existe una creciente flexibilización del currículum universitario que puede observarse a través de la inclusión de materias o seminarios optativos. Son importantes y son parte de un trayecto de formación y su inclusión permite introducir nuevos criterios y conocimientos que permiten “modernizar” contenidos y propuestas.

Siguiendo a María Elina Estébanez en las “Terceras Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública”, que se desarrollaron en 2020, la autora referencia a la universidad como ámbito de pertenencia, con una organización particular, tradiciones, misiones y roles acordes a las marcas históricas que le competen. Esta organización, dice Estébanez, es fuente de identidad para quienes a ella pertenecen y más allá de la institución. En cada cambio curricular se ha de sostener la realidad tangible de estos vínculos, a la vez que los del enclave del propio espacio universitario. A esto se suman las misiones que competen a la propia universidad: en los roles académicos, de generación de conocimiento científico, de vinculación y transferencia y de extensión, por lo que se trata de incorporar estas actividades, de investigación y extensionistas a las ya existentes para lograr planes de estudio que las integren y resulten de impacto en la comunidad, en un todo acorde con la actualidad de los sistemas universitarios.

Al decir de Alicia Camilloni: “Los currículos universitarios se encuentran en un período de creación y transformación de carreras y de modalidades de formación. Están sometidos a una variedad de presiones internas y externas a las universidades. Nada es sencillo en los procesos de rediseño debido a que confluyen una variedad de tendencias muy marcadas que no son solamente diversas sino, también, contrapuestas. Las decisiones de los planificadores curriculares requieren especial cuidado en la determinación de sus fundamentos y en la elección de las soluciones” (Camilloni, 2016).

La última reforma del Plan de estudios de comunicación social en la UNLaM se realizó en 2009. Ese último cambio no impactó en toda la carrera, sino que se trató de cambiar la ubicación de las materias metodológicas porque se consideró que proporcionaban insumos que eran necesarios en otro tramo de dicha carrera.

La realidad es que la sociedad y la propia disciplina giran más rápido que los estudios que sobre ellos se realizan. La propia demanda del campo ha hecho que los estudiantes interpelen a los propios docentes y hasta sugieran posibles tópicos que son requeridos en la carrera. Los programas de las

materias han tratado de suplir esta dificultad, a falta de una reforma más estructural que contemple las demandas de la disciplina y de la sociedad actual.

La emergencia y disparidad de la comunicación en el ámbito profesional también implican un desafío a la hora de repensar el currículum y articularlo con la oferta académica ya existente. Si bien se habían comenzado a realizar prácticas profesionales en la Escuela de Artes y Medios de la UNLaM, éstas se vieron interrumpidas por la pandemia y se espera retomarlas e integrarlas al currículum.

Como ya se señaló, esta es una instancia de análisis y de aunar el entramado de voces que surcan a la problemática, también se están intentando vincular las actividades extensionistas y de investigación a las materias del Plan de Estudios, revisar las cuestiones que competen a la carrera acerca de la práctica profesional, incorporar conceptos éticos desde la experiencia de la disciplina, incluir temas que ya conforman paradigmas en la sociedad actual, como cuestiones de género, de integración, de no discriminación.

También se tiene en cuenta la diversidad de la población estudiantil de la UNLaM, el compromiso de la institución con sus objetivos y con su entorno. El diseño curricular cambia con el afán de dar respuesta a las demandas actuales, con el fin de legitimar profesionalmente a sus graduados en los saberes de su profesión y hoy se está trabajando con esta meta.

2.5. Hipótesis de trabajo o los supuestos implícitos (según corresponda al diseño metodológico) :5

Las prácticas pedagógicas en ambientes mediados por tecnologías, en los que se combinan diferentes campos disciplinares, suponen nuevas formas de abordaje y diseño de experiencias educativas que involucran e interpelan a los actores del proceso de manera situada, ubicua y significativa.

2.6. Metodología:

La estrategia metodológica elegida para el desarrollo de esta investigación es cualitativa a través de la combinación de distintas técnicas de recolección de datos como observación participante y registro de campo, entrevistas en profundidad, semiestructuradas y encuestas a alumnos y análisis de contenido, según el tipo de práctica pedagógica abordada. En términos generales, el análisis estará enfocado a identificar, analizar y sistematizar las competencias combinadas que se activan en la

⁵ En proyectos de desarrollo tecnológico puede ser reemplazada una hipótesis de trabajo por la propuesta de solución al problema de investigación mediante el diseño de un prototipo o elemento equivalente.

interacción de las prácticas en el ecosistema digital y evaluar los resultados de las estrategias y recursos puestos en juego como propuestas didácticas innovadoras.

Recurriremos a la triangulación como un plan de acción que nos permitirá combinar en una misma investigación variadas observaciones y perspectivas teóricas o enfoques en relación a los mismos objetos, fenómenos o situaciones a partir del conjunto de prácticas docentes seleccionadas que responden a distintas propuestas didácticas, lenguajes y soportes (Denzin y Lincoln, 2011, y Vasilachis de Gialdino 1992).

2.7. Bibliografía:

ALONSO, E. & MURGI, V. (2020). Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. *Propuesta Educativa* (53) 99-112. Doi: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403064166009/>

ARTEAGA PUPO, F. (2019). "Diferencias entre el método experiencial y el experimental en las Ciencias Pedagógicas". *Rev. Didáctica y Educación*, Vol. 10, Nº. 4, págs. 251-263. ISSN-e 2224-2643. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248611>

AYUSO-DEL PUERTO, D. y GUTIÉRREZ-ESTEBAN, P. (2022). "La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado". *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332> - E-ISSN: 1390-3306.

Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/361677824_La_Inteligencia_Artificial_como_recurso_educativo_durante_la_formacion_inicial_del_profesorado_Artificial_Intelligence_as_an_Educational_Resource_during_Preservice_Teacher_Training

BÁEZ PÉREZ, C. I., & CLUNIE BEAUFOND, C. E. (2019). "Una mirada a la Educación Ubicua". *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(1), 325–344. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22422>

BANNAN-RITLAND, B., DABBAGH, N. y MURPHY, K. (2002). Learning object systems as constructivist learning environments: *Related assumptions, theories, and applications. The instructional use of learning objects*, 61-98. Recuperado de: <https://members.aect.org/publications/InstructionalUseofLearningObjects.pdf#page=63>

BARBERO, J. M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp. 17-34. Recuperado de Doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798551&orden=11910&info=link>

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1981). *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

— (2003) (1964). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURRIAUD, N. (2007). *Postproducción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

CABERO ALMENARA, J. (2023). Modelos híbridos en metodologías de educación a distancia y virtual: hacia unas didácticas digitales y emergentes/Julio Cabero Almenara [y otros tres autores], Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2023. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/50156/Obracompleta.Coleccionestudioseneducacion.2023Almenarajulio.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

CABRERA, M. & DÍEZ, R. (2018). Educación Transmedia. Comunica2, ejemplo de innovación docente y desarrollo de la competencia de aprender a aprender. *Revista TELOS* (120). Recuperado de Doi: [» Educación transmedia \(fundaciontelefonica.com\)](https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536)

CALDEIRO PEDREIRA, M. C. y AGUADED GÓMEZ, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*; Vol 9, No 1 (Año 2015). Disponible en: <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/22548>

CAMILLONI, A. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

————— (2016). Tendencias y formatos en el currículum universitario. *Revista Itinerarios educativos*, N° 9, 59-87, 2016. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536>

CARUSO, M. & DUSSEL, I. (1996) *De Sarmiento a los Simpson*. Buenos Aires: Kapelusz.

CASTILLO, A. S. (2021). La formación de comunicadores sociales, cambios curriculares en la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).

CASTORINA, J. (1995). “Las teorías del aprendizaje y la práctica psicopedagógica”. En *Cuando el aprendizaje es un problema*. S. Schlemenson comp. Buenos Aires Miño y Dávila.

CHACÓN, C.T. & PÉREZ, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (39), 41-54. Recuperado de Doi: [EL PODCAST COMO INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA \(Redalyc.Org\)](https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536)

COLL, C. S. (1994). “El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar”. *Seminario Internacional sobre Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano*, Ciudad de México, D.F. 14-18 de marzo de 1994.

COLL, C. PALACIOS, J. & MARCHESSI, A. (1992). *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.

COSTA SÁNCHEZ, C. (2014). “Narrativas Transmedia Nativas: Ventajas, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso”. *Historia y Comunicación Social*, 18, 561-574. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44349

DE ALBA, A. (1992). Currículum: crisis, mito y perspectiva. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Coordinación de Humanidades*, Centro de Estudios sobre la Universidad, México.

- DEL COTO, M. R. y VARELA, G. (eds.). (2012). *Ficción y no ficción en los medios: Indagación semiótica sobre sus mixturas*. Buenos Aires: La Crujía.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2011) *El campo de la investigación cualitativa*. Volumen I. Gedisa. Barcelona. España.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1992). Contexto del surgimiento de la problemática curricular, en: El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Buenos Aires, IDEAS/REI/AIQUE, 1992, pp. 11-33.
- ----- (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- ESTÉBANEZ, M. E. (2020). III Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional. *Integración y Conocimiento*. 9(2).
- FERNÁNDEZ CASTRILLO, C. (2014). Prácticas transmedia en la era del prosumidor: Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario (CGU). Recuperado de : <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/31308>
- FLORÉZ ROMERO, M. AGUILAR BARRETO, A. HERNÁNDEZ PEÑA, Y. SALAZAR, J. PINILLO VILLAMIZAR, J. & PÉREZ FUENTES, C. (2017). Revista ESPACIOS, Vol. 38 (35), 39. Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/17383539.html>
- FRABBONI, F. (1995). El modelo de enseñanza como ecosistema o las condiciones contextuales de la calidad de la educación. Cuadernos de Sección. Educación 8., p. 15-27. ISBN: 84-87471-94-3. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- FUENTES NAVARRO, R. (1995). La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones. En Galindo, J.; Luna-Cortés, C.E. (coord), *Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / ITESO.
- GARCÍA MARÍN, D. & APARICI, R. (2020). Voces domesticadas y falsa participación: Anatomía de la interacción en podcasting transmedia. *Comunicar* (63). Doi: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=63&articulo=63-2020-09>
- GIANNINI, S. (2023). Generative AI and the future of education. *UNESCO*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>
- GISBERT, M. & ESTEVE, F. (2016). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, (7), 48-59. Recuperado de: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>
- GONZÁLEZ ALBA, B. & BLANCO MORETT, A. & SÁNCHEZ MESA, F. (2020). Narrativas en la formación Superior. Experiencias en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 192-210. Recuperado de Doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9288>

- GONZÁLEZ RIVALLO, R. y GUTIÉRREZ MARTIN, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19 (2), 57-67. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/72845>
- GROS, B. (2015). "La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes". <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275033505_La_caída_de_los_muros_del_conocimiento_e_n_la_sociedad_digital_y_las_pedagogías_emergentes
- GUGLIELMO, Z. D. & RODRÍGUEZ, A. (2017). Socialización del conocimiento y tecnologías de la información. *Universidad Central de Venezuela*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36452891010>
- JENKINS, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JENKINS, H., FORD, S. y GREEN, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- KOZAK, C. (ed.). (2012). *Tecnopoéticas argentinas: archivo blando de arte y tecnología*. Buenos Aires: Caja Negra.
- LARRAURI, R. C. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 2-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2967.pdf>
- LIBERMAN, D. (2022). *Desmutear el aula virtual. Cómo promover la interacción en los foros*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1993). "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas metaanalíticas". Pp. 80-83. Recuperado de: <http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4505/Litwin>
- LITWIN, E. (2004). *Prácticas con tecnologías*. Praxis Educativa (Arg), núm. 8, 2004, pp. 10-17. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). ISSN: 0328-9702.
- MAGADÁN, C. (2012). "Clase 5. Para todos los gustos: recursos, herramientas y soportes TIC". *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.
- MAGGIO, M. (2008). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- (2023). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.

—(2013). *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic.

MARIMON-MARTÍ, M. CABERO, J. CASTAÑEDA, L. COLL, C. DE OLIVEIRA, J. M. & RODRÍGUEZ-TRIANA, M. J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.505661>

MARTÍNEZ, C. (2018). "Didáctica proyectual. Croquis a propósito de una entrevista a Alicia Camilloni". *Revista de Educación*, Núm. 14.2, pp. 187-195. ISSN 1853-1326 (en línea). Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3047/2946

MARTÍNEZ RUIZ, X. (2019). "La industria 4.0 y las pedagogías digitales: aporías e implicaciones para la educación superior". *Innovación Educativa* (Méx. DF) vol.19 no.79. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100007

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

MELO HANNA, G. E.; COTO GOYÓN, M. F.; ACOSTA MORA, M. G. (2023). "Educación y la Inteligencia Artificial (IA)". *Dom. Cien.*, ISSN: 2477-8818 Vol. 9, núm. 4. Octubre-Diciembre, 2023, pp. 242-255. Guayaquil, Ecuador: Universidad de Guayaquil. Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v9i4.3587>

MIAO, F., & HOLMES, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. ISBN 978-92-3-100612-8

MORÁN, L. (2021). "Prácticas evaluativas en contextos de aula invertida y aprendizaje móvil". Buenos Aires, Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). *Revista Innovaciones Educativas/* ISSN 2215-4132 / Vol. 23 / Número 34 / Junio, 2021

MORIN, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid : Universidad de Valladolid. ISBN 84-8448-178-6.

MOTZ, R. y RODÉS, V. (2013). Pensando los ecosistemas de aprendizaje desde los entornos virtuales de aprendizaje. *Conferencias LACLO*, 4(1). Recuperado de: <https://www.academia.edu/download/53495927/99-377-2-PB.pdf>

OCAÑA-FERNÁNDEZ, Y. VALENZUELA-FERNÁNDEZ, L., & GARRO-ABURTO, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. Recuperado de doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.27>

ODDINO, S. M. (2019). "Nuevos soportes, nuevos espacios y nuevos tiempos para los aprendizajes". Recuperado de: <https://educandorevistadotcom.wordpress.com/2019/12/16/nuevos-desafios-para-la-ensenanza-los-aprendizajes-ubicuos/>

ODETTI, V. & LANGHI, M. (2021). El podcasting como formato para propiciar mediaciones didácticas en un curso de formación docente a distancia. *Boletín SIED* (4). Recuperado de Doi: <https://www.researchgate.net/publication/357335799>

ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a distancia (RED)*. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/270801/198321>

OPENAI -Text generation models (2023). Recuperado de: <https://platform.openai.com/docs/guides/text-generation>

PASICK, A. (27 de marzo de 2023). «Artificial Intelligence Glossary: Neural Networks and Other Terms Explained». *The New York Times*. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/article/ai-artificial-intelligence-glossary.html>

PÉREZ DE SILVA, J. (2000). *La televisión ha muerto. La nueva producción en la era de Internet: la tercera revolución industrial*. Barcelona: Gedisa.

PIÑIERO-OTERO, T. (2012). Los podcast en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista Iberoamericana de Educación*. 58(1). PP. 1-12. Recuperado de Doi: [10.35362/rie5811462](https://doi.org/10.35362/rie5811462)

PORTUGAL, R. y AGUADED, I. (2020). Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. *Razón y palabra*, 24(108). Disponible en: <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1658>

POZO, M. J. (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid. Morata.

POZO, J. y MONEREO, C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.

REYNA, J. (2011). Digital teaching and learning ecosystem (DTLE): A theoretical approach for online learning environments. Changing demands, changing directions. *Proceedings ascilite Hobart*, 1083-1088. Recuperado de: <https://www.ascilite.org/conferences/hobart11/downloads/papers/Reyna-concise.pdf>

ROMERO CARRIÓN, V. (2022). El Podcast: un recurso virtual para el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Revista risti* (56) 21-33. Recuperado de Doi: [1646-9895-rist-46-21.pdf](https://doi.org/10.1646-9895-rist-46-21) ([scielo.pt](https://doi.org/10.1646-9895-rist-46-21))

RUIZ, P. & FUSO, J. (2023). Glossary of Artificial Intelligence Terms for Educators. Recuperado de: <https://circls.org/educatorcircls/ai-glossary>

SÁNCHEZ CARNIGLIA, M. (2020). *Entrenamiento para aurigas: Storytelling para una gestión de carrera de éxito*. ISBN-13: 979-8635432013. Clase Siete, Independently published.

SANTOVEÑA CASAL, S. & LÓPEZ, S. (2019). Proyecto Análisis de pedagogías digitales: comunicación, redes sociales y nuevas narrativas: una propuesta para pensar innovaciones docentes. Segunda parte: Capítulo IX. En: Carriego, E. y Castillón, S. (Comp.) *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2264>

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

SCOLARI, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

SUÁREZ GUERRINI, M. F. [et al.] (2010). *Usos de la ciencia en el arte argentino contemporáneo*. Buenos Aires: Papers.

SUÁREZ JUÁREZ, A. (2015). “On Air”: una secuencia didáctica sobre el uso de los podcast para mejorar la expresión oral y escrita a través del lenguaje radiofónico. [Tesis de Maestría]. Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma. Doi: <http://hdl.handle.net/10234/139845>

TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) (2023). Inteligencia Artificial Generativa en Educación. Recuperado de: <https://iagenedu.unam.mx/recomendaciones/>

VASILACHIS DE GIALDINO, I: (1992) Métodos Cualitativos I. Los problemas Teóricos-epistemológicos. CEAL, Buenos Aires. Argentina.

WELLER, M. (2011). A pedagogy of abundance. *Revista española de pedagogía*, 249 pp. 223–236, [en línea] (Consultada 10-3-2015) Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/en/20110526456/vol.-lxix-2011/n%C2%BA-249-mayo-agosto-2011/una-pedagogia-de-la-abundancia.html>

YAGUE JARA, M. I. LÓPEZ MARTÍNEZ, O. NVARRO, V. CUÉLLAR, S. F. (2023). «Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario». *Revista Comunicar*. Recuperado de Doi:10.3916/C77-2023-04.

ZABALZA, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.10 (3) Octubre- Diciembre, pp. 17- 48.

ZAMARRA-LÓPEZ, M. (2018). Radios universitarias: Plurales, abiertas y participativas. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 117-135. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.7>

ZAMORA VARELA, Y. y MENDOZA ENCINAS, M. C. (2023). “La inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: Desafíos y oportunidades”. *Horizontes Pedagógicos*, 25 (1), 1-13. Recuperado de: <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/25101>

2.8. Programación de actividades (Gantt):⁶

Actividades / Responsables 1er Año	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Revisión bibliográfica –Libros, Revistas especializadas, Artículos de Congresos y Jornadas’ (todo el equipo)												
Seminario interno del equipo de investigación para fijar pautas de trabajo en común y analizar prácticas docentes seleccionadas												

⁶ Definir la programación de actividades para cada objetivo específico, y las personas responsables de su ejecución.

(todo el equipo)												
Ampliación y actualización del marco teórico (Castillo, Lacoa, Lago)												
Registro de las estrategias y recursos seleccionados (tanto del proceso de las etapas creativas y productivas) (Carrasana, Carlucci, Yarusi, Accorinti, Libonati, Romano)												
Observación participante (Carrasana, Carlucci, Yarusi, Accorinti, Libonati, Romano)												
Seminario interno del equipo de investigación para discutir e integrar los análisis de las producciones (todo el equipo)												
Redacción Informe de avance (Lago)												
Actividades / Responsables 2do Año	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Elaboración marco teórico sobre Competencias, curriculum y profesionalización del docente (Castillo, Carlucci, Lacoa)												
Seminario interno del equipo de investigación. Revisión de la producción del primer año de trabajo y actualización marco teórico. (todo el equipo)												
Análisis de las estrategias y recursos seleccionados como prácticas docentes innovadoras (Carrasana, Carlucci, Yarusi, Accorinti, Libonati, Romano)												
Evaluación de los resultados de las estrategias y recursos aplicados en las prácticas docentes (todo el equipo)												
Seminario interno del equipo de investigación para integrar la reflexión y el debate en torno al análisis y la evaluación de las prácticas seleccionadas (todo el equipo)												
Última revisión bibliográfica (Castillo, Lacoa, Leo)												
Redacción Informe de Final (Lago)												

2.9. Resultados en cuanto a la producción de conocimiento:

La investigación espera promover el debate sobre los procesos, los entornos y los objetos virtuales de la enseñanza y el aprendizaje, y contribuir a mejorar los procesos creativos a partir de prácticas docentes innovadoras.

2.10. Resultados en cuanto a la formación de recursos humanos:

Una de las premisas fundamentales del presente proyecto de investigación guarda relación con la necesidad de iniciar a los miembros más jóvenes del equipo en la investigación académica, además de transferir conocimientos sobre prácticas pedagógicas innovadoras en los ecosistemas digitales.

2.11. Resultados en cuanto a la difusión de resultados:

La transferencia y difusión de la presente investigación se realizará en jornadas, congresos, revistas relacionadas con la comunicación y la educación mediante la publicación de artículos de divulgación científica académica.

2.12. Resultados en cuanto a transferencia hacia las actividades de docencia y extensión:

La presente investigación intenta dar cuenta de prácticas docentes innovadoras en el ecosistema digital a partir del análisis de estrategias y recursos aplicados en Educación Superior, en el ámbito de los talleres de Comunicación y Periodismo, y particularmente en las especialidades que se desprenden de los mismos. También se propone como una instancia de debate y reflexión que contribuya a la actualización de los planes de estudios y la innovación pedagógica que propicie la Universidad.

2.13 Resultados en cuanto a la transferencia de resultados a organismos externos a la UNLaM:

Participación en congresos y jornadas, así como encuentros de cátedras de periodismo de investigación, cátedras audiovisuales, que propicia la Red de Carreras de Comunicación (REDCOM) con el fin de elaborar acciones conjuntas que permitan repensar el escenario nuevos proyectos académicos y curriculares.

2.14 Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del extranjero:

Podría darse la posibilidad en el marco de los encuentros de cátedras mencionados en el punto 2.13

2.15. Destinatarios:

Tipo de destinatario		Subtipo de destinatario ⁷	¿Cuál? Especificar	Demandante ⁸	Adoptante ⁹
Sector Gubernamental	Gobiernos	Del Poder Ejecutivo nacional			
		Del Poder Ejecutivo provincial			
		Del Poder Ejecutivo municipal			
	Otras Instituciones gubernamentales	Poder Legislativo en sus distintas jurisdicciones			
		Poder Judicial en sus distintas jurisdicciones			
Sector Salud		Hospitales, centros comunitarios de salud y otras entidades del sistema de atención			
Sector Educativo		Sistema universitario			x
		Sistema de educación básica y secundaria			x
		Sistema de educación terciaria			x
Sector Productivo		Empresas			
		Cooperativas de trabajo y producción			
		Asociaciones del Sector			
Sociedad Civil		ONG's y otras organizaciones sin fines de lucro			
		Comunidades locales y particulares			

⁷ Marcar con una X

⁸ Demandante: entidad administrativa de gobierno nacional, provincial o municipal constituida como demandante externo de las tecnologías desarrolladas, que determina la necesidad del proyecto por su importancia social. Marcar con una X

⁹ Adoptante: beneficiario o usuario en capacidad de aplicar los resultados desarrollados (organismos gubernamentales de ciencia y tecnología nacionales o provinciales; universidades e institutos universitarios de gestión pública o privada; empresas públicas o privadas; entidades administrativas de gobierno nacionales, provinciales o municipales; entidades sin fines de lucro; hospitales públicos o privados; instituciones educativas no universitarias; y organismos multilaterales. Marcar con una X

3-	Recursos Existentes¹⁰		
	Descripción/ concepto	Cantidad	Observaciones

4-	Recursos financieros¹¹			
	Rubro	Año 1	Año 2	Total
Gastos de capital (equipamiento)	a) Equipamiento (1)	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
	b) Licencias (2)	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
	c) Bibliografía (3)	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
	Total Gastos de Capital	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
Gastos corrientes (funcionamiento)	d) Bienes de consumo	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
	e) Viajes y viáticos (4)	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
	f) Difusión y/o protección de resultados (5)	\$120.000,00	0,00	\$120.000,00
	g) Servicios de terceros (6)	\$ 0,00	\$ 0,00	\$ 0,00
	h) Otros gastos (7)	\$60.000,00	\$20.000,00	\$80.000,00
	Total Gastos Corrientes	\$180.000,00	\$20.000,00	\$200.000,00
	Total Gastos (Capital + Corrientes)	\$180.000,00	\$20.000,00	\$200.000,00

Aclaraciones sobre rubros del presupuesto

1. Equipamiento: Equipamiento, repuestos o accesorios de equipos, etc.
2. Licencias: Adquisición de licencias de tecnología (software, o cualquier otro insumo que implique un contrato de licencia con el proveedor).
3. Bibliografía: En el caso de compra de bibliografía, ésta no debe estar accesible como suscripción en la Biblioteca Electrónica.
4. Viajes y viáticos: Viajes y viáticos en el país: Gastos de viajes, viáticos de campaña y pasantías en otros centros de investigación estrictamente listados en el proyecto. Gastos de viaje en el exterior: (no deberán superar el 20% del monto del proyecto).
5. Difusión y/o protección de resultados: Ej.: (Gastos para publicación de artículos, edición de libros inscripción a congresos y/o reuniones científicas).

¹⁰ Antes de confeccionar el presupuesto del proyecto, será necesario que el Director incluya en esta tabla si dispone de recursos adquiridos con fondos de proyectos anteriores (equipamiento, bibliografía, bienes de consumo, etc.) a ser utilizados en el proyecto a presentar, y además se recomienda consultar en la Unidad académica la disponibilidad de recursos existentes factibles de ser utilizados en el presente proyecto.

¹¹ Justificar presupuesto detallado. Para compras de un importe de entre 6 y 60 módulos, (cuyo valor se regula de acuerdo con el Decreto 1030/16, Art 28) se requieren tres presupuestos. Superado ese límite, las contrataciones se realizarán según la normativa que rige las compras de la Universidad, todo de acuerdo con la Resolución HCS 143/2022.

6. Servicios de terceros: Servicios de terceros no personales (reparaciones, análisis, fotografía, etc.).

7. Otros gastos: Incluir, si es necesario, gastos a realizar que no fueron incluidos en los otros rubros.

4.1 Origen de los fondos solicitados

Institución	% Financiamiento
UNLaM	100
Otros (indicar cuál)	