

Diseño de propuesta de formación permanente para desarrollar competencias digitales

Mariana Alaniz (*)

Actas de Diseño (2025, julio),
Vol. 50, pp. 112-116. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2022
Fecha de aceptación: mayo 2025
Versión final: julio 2025

Resumen: Ante la situación producida por la pandemia por Covid-19, los docentes debieron buscar nuevos recursos informáticos para enseñar de forma remota y readecuar la metodología de enseñanza implementando estrategias exclusivamente virtuales. Buscando el desarrollo de competencias digitales docentes, se propone el diseño de una Comunidad Virtual de Aprendizaje que permita a los maestros de educación primaria mejorar sus prácticas utilizando recursos TIC en la enseñanza de la Historia Regional en el Sur de Argentina.

Palabras claves: comunidad virtual de aprendizaje – competencias digitales docentes – formación permanente – aprendizaje colaborativo – TIC.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 116]

Introducción

Si nos planteamos cuál debe ser la dirección que la formación permanente de los educadores debe adoptar, ésta se justifica por la importancia que las TIC tienen en la sociedad en general y en la educación en particular, la importancia que cobran las nuevas metodologías de aprendizaje autónomo y ubicuo. En tal sentido, el objetivo es diseñar una propuesta de formación continua para docentes de educación primaria, mediante la participación en una comunidad virtual de aprendizaje, que favorezca el desarrollo de competencias digitales para la enseñanza en el nivel primario utilizando TIC.

Entendiendo que esta sociedad necesita reeducarse en nuevas alfabetizaciones multimedia y entornos enriquecidos -incorporar distintos lenguajes y formas de interpretar, trabajar en la capacidad de establecer y aplicar criterios de selección de recursos y contenidos- será fundamental el papel del docente en esta nueva realidad para incentivar a los estudiantes a desplegar todo su potencial. Esto será posible si apuntamos a desempeñarnos en entornos colaborativos y asumiendo una posición activa frente al conocimiento con las nuevas condiciones que la tecnología ofrece.

Respecto de las tecnologías disponibles, es fácil advertir que existe una diversidad considerable de plataformas y herramientas que permiten la participación de sus miembros ya sea de manera sincrónica como asincrónica, compartir e intercambiar información, además de interactuar en debates sobre temas puntuales. Algunos aspectos que deberían incluir las plataformas tecnológicas (Wenger, 2001) para el diseño de la propuesta de las comunidades de aprendizaje son: página principal, espacio de conversación, directorio de miembros, espacio de trabajo compartido para colaboración, discusión o reunión, motor de búsquedas, herramientas de administración para seguir la participación y la posibilidad de agregar subcomunidades. Además, debería ser sencilla de aprender y usar,

fácilmente integrable con el software que la comunidad usa regularmente y no muy cara.

Fundamentación y contexto

Los docentes de nivel primario de la Provincia de Santa Cruz han reclamado históricamente sobre la necesidad de encontrar recursos adecuados para la enseñanza de la Historia regional. Al no encontrar medios adecuados, muchas veces se abordan dichos contenidos realizando recortes y ajustes metodológicos que distan mucho de posibilitar la reflexión y construcción significativa de los procesos sociales que se desarrollaron en el territorio provincial desde sus orígenes. Esta problemática se vio acentuada durante la pandemia por Covid-19 que obligó a los docentes a readecuar sus propuestas de enseñanza para desarrollarlas de manera exclusiva a la virtualidad. Ante esta situación, muchos contenidos de Ciencias Sociales han quedado relegados por la necesidad de focalizarse en otras áreas de conocimiento, lo que hace suponer que el recorte se haya producido en la enseñanza de la Historia regional debido a la dificultad de encontrar recursos adecuados para la enseñanza virtual.

Es así que surgen los interrogantes que orientan esta investigación: ¿Es posible que el propio docente pueda revertir esta problemática elaborando materiales digitales que apoyen la enseñanza de la historia regional?, ¿cuáles son las competencias digitales necesarias para hacerlo y cuáles debería desarrollar?, ¿es posible conformar un grupo interesado en aprender de manera colaborativa para incorporar nuevos recursos digitales en la enseñanza y compartir estos aprendizajes con otros colegas?

En ocasiones, la enseñanza de la Historia se focaliza, sobre todo, en los hitos históricos del país y la región, o sólo se abordan las efemérides, pero no se dedica lo suficiente a la enseñanza de los procesos históricos que ayuden

a comprender la complejidad y dinamismo de dichos procesos en la región.

Con la idea de sumar aportes para revertir esta situación y, atendiendo a la propuesta curricular que enmarca la enseñanza en el área, se hace necesario considerar que los alumnos del nivel deben lograr una “comprensión de la realidad social como fenómeno integral, debe hacerse en función de los criterios de significatividad, progresión espacial y complejidad creciente.” (Mazú, 2018, p. 156). Para ello, el docente podrá incorporarse a un espacio que le permita establecer este tipo de relaciones con recursos adecuados al contexto de enseñanza. Este es el momento de incorporar el aprendizaje basado en todas las herramientas multimediales disponibles, que los estudiantes ya utilizan fuera de la escuela por estar al alcance de la mayoría (aunque esto es relativo y variable según las regiones).

Principales aportes teóricos

Para describir el concepto de competencias digitales docentes, se puede acudir a los aportes de López (2016), citado por Cabero (2020), quien explica que “la competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos.» Más específicamente, en referencia a las competencias docentes se refieren al conjunto de conocimientos, características personales, actitudes y habilidades que posibilitan el desempeño de la actuación docente; “es decir hablamos de competencia si hay desempeño, conocimiento y acciones” (Tourón *et al.*, 2018: 27).

Desde la aparición misma de la humanidad las personas han conformado grupos para lograr aprendizajes colectivos. Sin embargo, es bastante reciente la conceptualización de las comunidades de práctica (Lave y Wenger). El término hace referencia a la práctica “son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor en tanto que interactúan regularmente.” (Wenger-Trayner, 2019, p. 1) y se caracterizan por la combinación simultánea de tres elementos: el dominio, la comunidad y la práctica. El dominio se refiere al ámbito o dominio de interés común de sus miembros. Esto implica un compromiso con ese dominio y una competencia compartida por ellos. La comunidad se conforma al participar en actividades comunes, construyendo relaciones que les permiten aprender ayudándose entre sí y compartiendo información. Respecto de la práctica los miembros “desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de enfrentar problemas recurrentes” (Wenger-Trayner, 2019, p. 2)

La similitudes y diferencias entre las comunidades de aprendizaje y de prácticas se relacionan sobre todo con el ámbito profesional y de organización en el caso de las comunidades de práctica y al ámbito docente en las de aprendizaje. Pero, se puede decir que sus límites son relativamente difusos y que tienen amplias similitudes (Rodríguez, 2008). Cuando hago referencia a una Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA) una de las caracte-

rísticas que asume esta estrategia pedagógica tiene que ver con el aprendizaje colaborativo y la interacción entre sus miembros en un tipo de relación afectiva, que ocurre en un tiempo y un espacio para aprender. Este tipo de experiencias (Terreni, 2019; Sansot, 2020) están ligadas a actividades en las que se forman grupos de discusión, trabajos de campo, aprendizaje centrado en problemas, reflexiones y autoevaluaciones, entre otras. Lo que distingue a este proceso es que se centra en la participación social para la construcción de aprendizajes, cuanto más activos sean los miembros de una CVA, más compromiso se asume con ella y con su propia identidad, se construirán nuevas formas de relacionarse con el otro, asumiendo un proceso dialógico multidimensional en pos de un objetivo común. Como lo explica Calle Álvarez (2015), se trata de un proceso dinámico en el que los participantes van modificando sus modos de participación y su implicación. Según lo manifiesta García (2005), citado por Gairín Sallán (2006), para que exista una CVA deben darse algunas condiciones, entre ellas menciona: situar a las personas en el centro del aprendizaje, permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones, realizar trabajo colaborativo, facilitar la participación abierta y las estructuras horizontales de funcionamiento, avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles, promover cambios institucionales que faciliten su desarrollo.

Una de las investigaciones de mayor relevancia de Pagès (2009) tiene que ver con el tiempo histórico, investigación que no sólo contribuyó a pensar la temporalidad sino que, fundamentalmente, aclaró supuestos que cercenaba la enseñanza de la historia en los currículum escolares. Pagés y Santisteban (2009) afirman que el tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras épocas, aunque la enseñanza de la historia no parece haber cambiado demasiado, para ellos “los chicos y chicas, cuando acaban la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo” (p. 197)

Por otro lado, Pagès también reconoce que las TIC son consideradas imprescindibles en el proceso educativo de profesores, investigadores, niños y adultos, ya que tornan el aprendizaje más dinámico, atractivo, posibilita las interacciones entre las personas de diversos lugares del mundo, los cambios de información y conocimientos. Sin embargo, en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, debe haber un trabajo metodológico para que la búsqueda e investigaciones de los estudiantes no sean una copia mecánica de informaciones, datos históricos desconectados. Guimarães y Jara (2018) lo explican claramente:

Así, internet pasa a ser el sitio de toda la historia. Algunos educadores/as dicen que estamos viviendo el “síndrome ctrl c, ctrl v”, selecciona, copia y pega. Es importante reafirmar que las TIC son medios potentes en la producción y aprendizaje histórico, Pagés (2009) afirmó: ‘nadie puede creer, sin embargo, que las TIC por sí mismas van a generar en nuestros jóvenes conocimientos históricos, van a facilitar la formación de su pensamiento histórico y el desarrollo de su conciencia

histórica' (p. 71). Por lo tanto, las investigaciones en Didáctica de la Historia son importantes para la formación del profesorado y los/as investigadores/as deben plantearse metodologías de análisis de informaciones, documentos, mapas, fotografías, películas, obras de arte, museos en una multiplicidad de registros de la experiencia histórica de diversas sociedades y culturas que lleguen a nosotros vía internet. (p. 256)

En el marco de una investigación, en la que fui integrante, en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales, denominado "Las subjetividades de los docentes y la enseñanza de lo social en la escuela primaria" (UNPA-UART, 2016-2018), se llevaron a cabo varios cursos-talleres de formación para docentes de nivel primario a lo largo de dos años. En estos espacios se discutió largamente sobre la falta de materiales didácticos y de orientaciones para la enseñanza de la historia regional. Una de las premisas que genera tensión en los docentes se relaciona con una característica del desarrollo histórico de nuestra región debido a la configuración del proceso de construcción histórica provincial que no se condice plenamente con la periodización que establecen los ejes de contenido curricular a nivel nacional (Mazú, 2018).

En la región, otro aporte importante es la investigación desarrollada por Cabral Marques (2007), quien retoma los orígenes y explicaciones de las decisiones en torno a la regionalización curricular en Chubut y Santa Cruz sobre la enseñanza de la historia de ambas provincias. En dicho trabajo el autor plantea algunas problemáticas y desafíos para la regionalización de contenidos sobre aspectos como el sostenimiento acrítico de viejas representaciones socio-culturales sobre el territorio y sus actores, el replicamiento de mitos de los orígenes y la invisibilización de algunas manifestaciones del pasado, la repetición de estereotipos en las propuestas escolares ante la escasa problematización de los acontecimientos, entre otras.

Abordar estos aspectos de manera crítica es importante dado que las decisiones que se toman a la hora de seleccionar, organizar y planificar contenidos en el área, serán determinantes para aportar a la construcción de conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales que permitan a los estudiantes reconstruir la realidad, explicar procesos sociales y advertir su complejidad y dinamismo. Uno de los desafíos que plantea el Diseño Curricular de Santa Cruz (2015), en referencia al abordaje del tiempo histórico, tiene que ver con "el desafío de superar en el transcurso de la escolaridad primaria la visión empirista en que se centran algunos saberes, fundamentalmente en el marco de las disciplinas que integran el área, orientados a lecturas simples de escenarios geográficos o a visiones reduccionistas de los procesos históricos." (Consejo Provincial de Educación, 2015, p.120)

Perspectiva teórica asumida

Teniendo en cuenta la definición de objetivos previstos asumo un enfoque de investigación basado en diseño que plantea la construcción de conocimientos para diseñar e implementar instrumentos y procesos de innovación rela-

cionados con la práctica en contextos de aplicación real. Este tipo de investigación se caracteriza por ser flexible y dirigido a mejorar las prácticas educativas, basado en el trabajo colaborativo de los actores para resolver problemas reales en su contexto (De Benito y Salinas, 2016). Los autores, mencionan sus características resumiéndose en:

- Iterativa: porque supone un proceso en el que los usuarios y expertos participan de todo el proceso de revisión y reformulación;
- Reflexiva: en cuanto los problemas de la realidad no pueden resolverse con soluciones preconcebidas,
- Participativa: dado que el diseñador y el investigador son parte del mismo equipo.

Este tipo de investigación da respuesta a una demanda real de la práctica educativa y proporciona información de utilidad para dar sentido al desempeño profesional de los docentes. El objetivo de este tipo de estudio es "...crear modelos de modos probables de andamiaje que favorezcan resultados de aprendizaje positivos. Se trata, en definitiva, del diseño y desarrollo de una intervención como una solución (innovadora) a un problema complejo, y en consecuencia el punto de partida son problemas educativos para los que no existen -o sólo se dispone de unos pocos- principios validados para estructurar y apoyar dichas actividades de diseño y desarrollo." (De Benito y Salinas, 2016, p.13)

Para diseñar y diagnosticar la situación inicial de los docentes involucrados en la investigación considero los aportes de varias investigaciones llevadas a cabo por Cabero (Cabero, Llorente y Marín, 2010; Cabero, Roig y Mengual, 2017; Cabero y Martínez, 2019), sobre modelos y competencias digitales, diseños de instrumentos de diagnósticos de competencias tecnológicas, sobre el marco europeo de competencias digitales (DigComEdu); y sobre cuáles son los conocimientos que los docentes deben adquirir para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC. Para ello propone la capacitación de los docentes en TIC tomando el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), formulado por Mishra y Koehler (2006), que hace referencia al conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar, para describir cuáles son los conocimientos que los docentes deben adquirir para implementar la enseñanza de manera eficaz en sus aulas. Lo relevante de este modelo es que integra los conocimientos, no los considera de forma aislada, sino como un conjunto interrelacionado que afecta de forma integral al docente. Teniendo en cuenta este modelo es posible diagnosticar a los docentes para evaluar los conocimientos que poseen para conocer el punto de partida.

Consideraciones metodológicas

Está previsto utilizar técnicas mixtas, tanto cuantitativas como cualitativas, para recabar información del proceso, describirlo y analizarlo. De esta forma es posible proporcionar mayor confianza y evidencia sobre los datos obtenidos al emplear herramientas que permiten triangular la

información. Para ello recorro a un abanico de técnicas a utilizar en diferentes etapas:

- Encuestas a los docentes participantes sobre las competencias digitales;
- Análisis de documentos/bibliografía;
- Entrevistas semiestructuradas a los docentes luego de iniciado el proceso de participación e interacción en la CVA;
- Diseño de la propuesta de participación de los docentes mediante los recursos previstos por la plataforma a implementar;
- Narrativas pedagógicas de los docentes que den cuenta de sus vivencias a lo largo de todo el proceso.

Para diseñar y gestionar la propuesta propongo generar situaciones de aprendizaje basado en actividades de tipo colaborativo a través de una Comunidad Virtual de Aprendizaje, de manera que se propicie la interdependencia positiva entre los docentes, la responsabilidad individual, las habilidades sociales, que permiten la construcción del conocimiento de manera colectiva. El éxito del aprendizaje colaborativo se sustenta en vislumbrar diferentes factores, entre los cuales se encuentra la interacción entre los miembros del grupo por una meta compartida, respeto mutuo y confianza, múltiples formas de representación, creación y manipulación de espacios compartidos, comunicación continua, y líneas claras de responsabilidad.

Población y muestra: Se determinó la conformación del grupo teniendo en cuenta la cercanía geográfica entre sus miembros que, si bien interactúan virtualmente durante la experiencia, entre ellos comparten una realidad educativa y social similar, por eso la población estará compuesta por un mínimo de 20 y un máximo de 40 docentes de nivel primario con menos de 10 años de ejercicio de la docencia, de las localidades que conforman lo que se denomina Cuenca Carbonífera (Río Turbio, 28 de Noviembre, Julia Dufour, Rospentek).

El número mínimo y máximo se determinó en virtud de la cantidad de docentes que se desempeñan en 4° grado en las diferentes escuelas primarias de cada localidad de la Cuenca Carbonífera y que, por lo tanto, podrían ser los interesados directos en participar de una propuesta de este tipo. Esto no implica que otros interesados, fuera de este grupo, puedan ingresar al proyecto, dado que la rotación docente es permanente en cuanto a las áreas y grados en los que se desempeñan.

Conclusiones

Pensando en que la utilización de las TIC posibilita enfatizar el aprendizaje por sobre la enseñanza, será necesario desarrollar competencias docentes que lleven a niveles de mayor autonomía en su propia formación permanente. Estas nuevas experiencias de autoformación no se desarrollarán sino desde la colaboración e interacción con otros, en entornos enriquecidos y con características de aprendizaje colaborativo. El éxito de esta tarea no radica en la

sofisticación o actualización tecnológica (aunque ayuda), sino en el grado de implicancia que cada profesional de la educación desarrolle respecto del diseño y desarrollo de innovaciones pedagógicas apoyadas en las TIC pero, a su vez, partiendo de modelos pedagógicos y didácticos que permitan a sus estudiantes la participación activa en el aprendizaje. Se trata, en definitiva, de un proceso continuo de capacitación, de actualización permanente, de desarrollo de habilidades y crecimiento profesional hacia mayores grados de autonomía profesional.

Referencias bibliográficas

- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabero, J. y Roig-Vila, R. & Mengual-Andrés, S. (2017) *Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK*. Digital Education Review – Number 32, December 2017. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16981>
- Cabero, J., Llorente, M. de C. y Marín, V (2010) *Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de competencias tecnológicas del profesorado universitario*. Universidad de Córdoba, España *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* (ISSN: 1681-5653) N° 52/7 – 10/06/10
- Cabero-Almenara, J. & Martínez, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9421
- Cabero-Almenara, J. y Romero-Tena, R. (2020) *Diseño de un t-MOOC para la formación en competencias digitales docentes: estudio en desarrollo (Proyecto DIPROMOOC)* Innoeduca. International Journal Of Technology And Educational Innovation Vol. 6. No. 1. junio 2020 pp. 4-13 ISSN: 2444-2925. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.7507>
- Cabral Marques, Daniel (UNPSJB / UNPA). (2007). Construyendo símbolos e “inventando” tradiciones: La formalización de las identidades provinciales en Chubut y Santa Cruz en la segunda mitad del siglo XX. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán. En <https://www.academica.org/000-108/503>
- Calle, G. Y. (2015). Revisión teórica y empírica sobre las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Horizontes Pedagógicos* 17(1), 82-93. También disponible en web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5264394.pdf>
- Consejo Provincial de Santa Cruz (2015) *Diseño Curricular Para la Educación Primaria*. Provincia de Santa Cruz. Gobierno de Santa Cruz.
- De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). *La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa*. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Gairín Sallán, Joaquín. (2006). «Las comunidades virtuales de aprendizaje.» [online], 2006, Núm. 37, p. 41-64. <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/58020/68088>

- Guimarães y Jara (2018). La investigación y la práctica en didáctica de las ciencias sociales. Pp. 251-259. En, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Miguel Angel Jara y Antoni Santisteban (Coords.)
- Mazú, V. (2018) Una mirada didáctica sobre el tiempo y el espacio regional. Pensar Santa Cruz, *Revista Conexão UEPG*. v. 14 n. 2. Mayo-agosto de 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev. Conexao.v.14.i2.0001>
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017- 1054. Recuperado de: http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Guitert, M., Romeu, T., Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento rusc* vol. 4 n.º 1 (2007) ISSN 1698-580x. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v4n1-guitart-romeu-perez-mateo/0.html>
- Pagès, J. y Santiesteban, A. (2009) *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLychp5rWPd/?format=pdf&lang=es> Consultado en mayo 2021.
- Rodríguez, J. (2008). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. En, *Comunidades Virtuales de Práctica y de Aprendizaje*. Barcelona: Publicaciones i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sansot, S. (2020) Construcción de saberes didácticos mediados por tecnologías digitales: posibilidades y límites de prácticas de enseñanza situadas en profesorados universitarios. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 11 - Número 21 – 2020 ISSN: 1853-6530
- Terreni, L. (2019) *Formación de la competencia digital en propuestas pedagógicas de aula extendida mediante entornos virtuales. Particularidades y tensiones en el caso del Instituto de Profesorado Sedes Sapientiae*. Informe de Tesis de Maestría en Educación en Entornos Virtuales. UNPA. https://unpabimodal.unpa.edu.ar/pluginfile.php/473590/mod_resource/content/1/Informe%20de%20tesis%2019-11-2019%20TERRENI%20LUCIANA%20PDF.pdf
- Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B. (2019). *Comunidades de práctica una breve introducción* (Govea Aguilar, D., trad.). En <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion>. (Obra original publicada en 2015)
- Resumo:** Diante da situação causada pela pandemia da Covid-19, os professores tiveram que buscar novos recursos informáticos para ensinar remotamente e readaptar a metodologia de ensino, implementando estratégias exclusivamente virtuais. Com o objetivo de desenvolver as competências digitais dos professores, propõe-se a criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem que permita aos professores do ensino fundamental melhorar suas práticas utilizando recursos de TIC no ensino da História Regional no sul da Argentina.
- Palavras-chave:** comunidade virtual de aprendizagem – competências digitais dos professores – formação permanente – aprendizagem colaborativa – TIC.
- Abstract:** Faced with the situation caused by the COVID-19 pandemic, teachers had to seek new IT resources to teach remotely and adapt their teaching methodology by implementing exclusively virtual strategies. With a view to developing teachers' digital skills, we propose the design of a Virtual Learning Community that will enable primary school teachers to improve their practices by using ICT resources in the teaching of Regional History in southern Argentina.
- Keywords:** virtual learning community – teachers' digital skills – continuing education – collaborative learning – ICT.
- (*) **Mariana Alaniz:** Profesora en Enseñanza Primaria de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Con 25 años de ejercicio de la docencia en el Nivel Primario y 16 años de experiencia en la Formación Docente en UNPA. Más de 25 años en proyectos de investigación en temas de formación docente. Participó como expositora en numerosos congresos y actividades científicas nacionales e internacionales. Cuenta con publicaciones de artículos en revistas de divulgación científica en el área de educación, con temas referidos a la formación docente y al uso de las TIC en la enseñanza. Actualmente es becaria de investigación en UNPA y está por iniciar la Tesis de Maestría en Educación en Entornos Virtuales (UNPA).