

---

## TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

---

ROMERO MARÍA NAZARETH – [mnazarethromero@hum.unne.edu.ar](mailto:mnazarethromero@hum.unne.edu.ar)

MOREYRA MARA ELIZABETH - [mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar](mailto:mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar)

---

FACULTAD DE HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

---

EJE 5: Reflexiones en torno a la educación con tecnologías en Humanidades y Ciencias sociales

---

PALABRAS CLAVE: tecnología educativa, formación docente, universidad.

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se refiere al análisis didáctico de una experiencia pedagógica correspondiente a la asignatura Tecnología Educativa, que se circunscribe en el Departamento de Docencia de la Facultad de Humanidades y conforma el tramo pedagógico de las carreras de Formación Docente que brinda dicha Unidad Académica. La propuesta de trabajos prácticos analizada recupera experiencias pedagógicas previas, vinculadas a las prácticas pre profesionales en otras asignaturas que trabajan con instancias inmersivas en Instituciones Educativas, observaciones no participantes de clases y planificaciones de clases. Se organiza en tres fases concatenadas, que integra actividades colaborativas, individuales, entregas parciales y finales, además de las instancias evaluativas formativas y sumativas, y otras actividades optativas. En el marco de la modalidad de enseñanza combinada, esta metodología transversal, integra clases presenciales y virtuales, tutorías voluntarias y sesiones en vivo en la red social de Instagram. El objetivo principal consistió en que los estudiantes diseñen una propuesta educativa mediante una de las tres opciones ofrecidas: el montaje de la propuesta en un aula virtual (MAV), el diseño de material didáctico digital (MDD) o la creación de piezas comunicacionales (PIC, dirigida a un contexto educativo no formal) con fines educativos. Esta última era la de mayor variedad de tipo de producción (flyer, podcast, cartelera, audiovisual, etc.) en función de las particularidades de los grupos destinatarios que se hayan planteado. La producción final fue socializada de manera presencial en comisiones. Para guiar este proceso, se elaboró una guía general para el aprendizaje, acompañada de guías por cada instancia y tipo de producción, y devoluciones sistematizadas en cada fase.

Dicha propuesta fue ajustándose desde 2020 en función a las necesidades de aprendizaje e intereses estudiantiles, cuya propuesta fue analizada en otras instancias (Moreyra, Romero y Núñez, 2022; Romero, 2023), permitiendo la reflexión, la crítica y la reconstrucción de sugerencias estudiantiles para próximos dictados. Lo inédito de esta propuesta se apoya en dos ejes: su dictado en modalidad de enseñanza combinada y la posibilidad de elección estudiantil en el recorrido formativo de la propuesta, es decir, en la preferencia del estudiante en optar por un tipo de producción a diseñar. Respecto a las metodología de enseñanza activa, se integró la simulación como estrategia clave, desde el enfoque de aprendizaje experiencial. Esta metodología permitió a los estudiantes desarrollar competencias profesionales en un entorno simulado, generando empatía con la realidad educativa y representación de circunstancias a fin de generar un conocimiento duradero y aplicable a otras situaciones (Orozco Alvarado et al., 2020). En este contexto, la propuesta se centró en el desarrollo de competencias docentes, fomentando la adquisición de roles activos así como propiciando experiencias significativas que facilitarían la construcción de conocimientos en el marco de prácticas de enseñanza situadas (Díaz Barriga, 2003).

Dado el contexto, emergen preguntas a reflexionar: ¿qué sentidos construyen los futuros docentes sobre el uso de tecnologías en la enseñanza cuando se proponen experiencias situadas y colaborativas? ¿Cómo se transforma el rol docente cuando se habilitan metodologías activas mediadas por tecnologías? ¿Qué desafíos y oportunidades plantea una evaluación construida colectivamente en el ámbito universitario? ¿Qué estrategias se usaron para retroalimentar a los estudiantes en su recorrido? ¿Cómo valoraron los estudiantes las propuestas metodológicas y evaluativas? ¿Qué resistencias o dificultades se evidenciaron en la apropiación de esta propuesta? ¿De qué modo se integró la evaluación formativa en la planificación? ¿Cuáles son algunas miradas relevantes para analizar esta propuesta pedagógica? ¿Qué pistas ayudan a replantearla e integrar las sugerencias estudiantiles a próximas propuestas?

## **OBJETIVOS**

- Reflexionar sobre la integración de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la formación de futuros docentes de Historia, Geografía, Letras y Filosofía, en el marco de una propuesta pedagógica de enseñanza combinada.
- Describir y analizar el trabajo práctico transversal de la asignatura.
- Trabajar la investigación de la propia labor docente para mejorar las propuestas de enseñanza basadas en el aprendizaje experiencial y situado.

## **ENCUADRE METODOLÓGICO**

La experiencia pedagógica se abordó desde un enfoque cualitativo e interpretativo. Para su análisis, se aplicó una encuesta estudiantil voluntaria al finalizar la cursada, mediante un formulario de Google en línea compartido en el aula virtual. Participó el 80% del estudiantado. El instrumento incluyó preguntas cerradas y abiertas sobre diversos componentes didácticos: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos y evaluación, así como dificultades, sugerencias y fortalezas de la propuesta. En total consistieron en diecisiete interrogantes. El análisis se realizó mediante codificación abierta y categorización emergente, lo que permitió identificar regularidades, tensiones y aportes valiosos para la revisión y proyección futura de la propuesta.

## **ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DESDE LAS VOCES ESTUDIANTILES**

### **Valoración general del trabajo práctico integrador**

La encuesta aplicada, de carácter optativo, reflejó que el 45% de los estudiantes optó por desarrollar Montaje en Aula Virtual (MAV), el 30% por piezas comunicacionales (PIC) y el 25% por Material Didáctico Digital (MDD). Resulta relevante destacar que el 55% de los estudiantes eligió alternativas distintas al aula virtual, evidenciando que las nuevas propuestas incluidas ese año fueron las más seleccionadas y situadas en el contexto temporal estudiantil. Tal como señala Maggio (2023), es fundamental revisar creativamente las clases cada año para captar las tendencias culturales y los modos de comprensión del mundo desde la perspectiva estudiantil. En este sentido, que el 30% haya elegido las PIC, enfocadas en el diseño de contenidos para redes sociales, refleja los patrones actuales de consumo de información, lo que permite explorar su potencial como canal de divulgación educativa. La integración de tecnologías cotidianas en la enseñanza, reconociendo a los estudiantes actuales como prosumidores de contenidos (Scolari, 2017), promueve diversas formas de concebir la transmisión y difusión de conocimientos socialmente valiosos.

En el gráfico que sigue, se observa el alto nivel de satisfacción de la metodología de enseñanza aplicada, la cual fue valorada por su claridad y procesualidad. Asimismo, los recursos y materiales utilizados se consideraron adecuados y ajustados a la misma, dando cuenta de que en este sentido, la propuesta ha sido en general bien recibida, significativa para los estudiantes y las docentes, y pertinente a la actualidad.

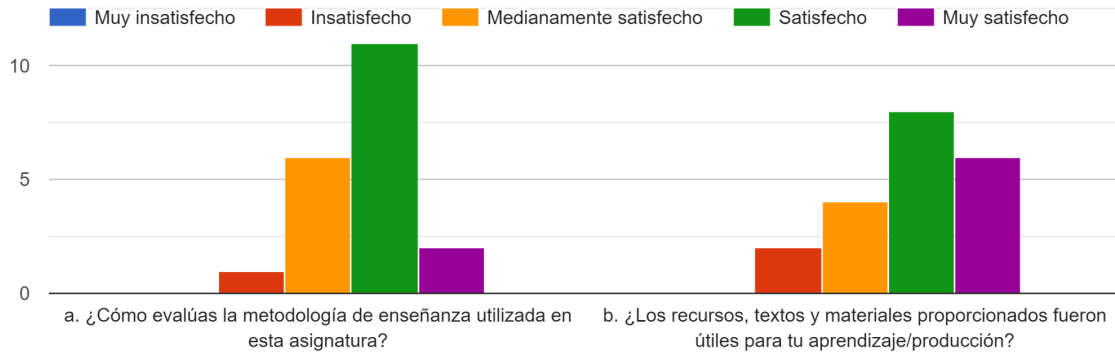


Gráfico 1: Nivel de satisfacción estudiantil sobre la metodología de enseñanza y recursos.

Fuente: elaboración propia con formulario de Google

Respecto al sistema de evaluación, los estudiantes destacaron especialmente las retroalimentaciones formativas brindadas por el equipo docente, tanto de manera oral en clases como escrita a través del aula virtual. Estas devoluciones incluyeron comentarios a borradores, tutorías voluntarias e intercambios personalizados en diversos formatos (presencial, híbrido y en línea). Si bien la mayoría evaluó positivamente el tiempo de respuesta (entre bueno y muy bueno), algunos señalaron la necesidad de recibir las devoluciones con mayor anticipación para poder ajustar sus producciones. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2020) indican que una de las condiciones de la retroalimentación formativa aparte de su contenido significativo para el aprendizaje (qué se hizo bien, qué faltó, qué errores, cómo mejorar, etc.), es el tiempo oportuno en brindarlas ya que permite revisar aprendizajes y mejorar tareas dentro de los tiempos requeridos.

Entre las estrategias sugeridas para mejorar este aspecto, se propone incorporar instancias de *feedback* en vivo, a través de encuentros sincrónicos, también en videos/audios personalizados o reconstrucciones visuales para todo el curso, como lo plantean Nicol (2010) y Carless y Boud (2018), quienes subrayan el valor de la retroalimentación dialogada y su impacto en la comprensión y autonomía del estudiante. Uno de los comentarios fue: *“Valoro la predisposición de las profesoras a la hora de responder las consultas realizadas por los estudiantes y claridad de las evaluaciones cuando nos han enviado”*. (Encuesta, 2023). En este sentido, los datos de la encuesta muestran que los estudiantes valoraron de forma altamente positiva (entre excelente o muy buena) la claridad de las devoluciones y la disposición del equipo docente, considerando las retroalimentaciones como herramientas eficaces para ajustar sus trabajos y promover la autorregulación del aprendizaje.

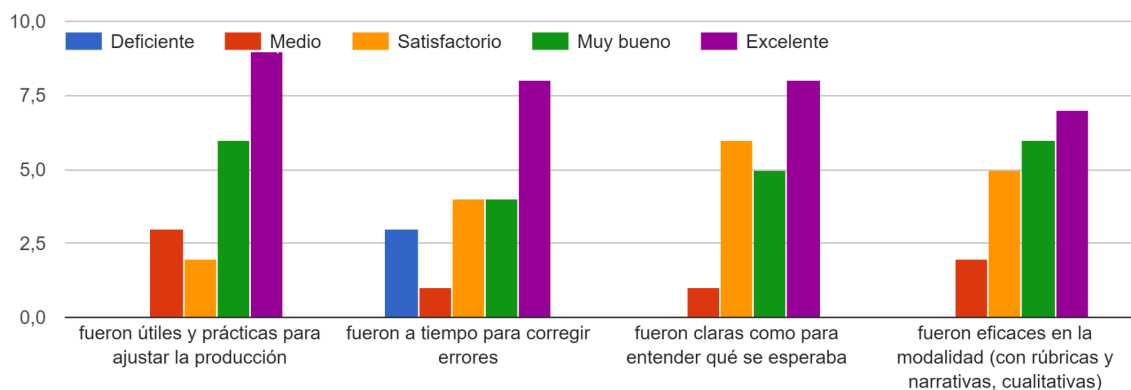


Gráfico 2: Nivel de valoración estudiantil sobre las indicaciones y retroalimentaciones docentes.

Fuente: elaboración propia con formulario de Google

### Toma de decisiones docentes apoyada en el trabajo entre pares

En el desarrollo del trabajo práctico, se evidenció un fuerte componente de trabajo colaborativo entre pares, con alta interacción, negociación constante y toma de decisiones compartidas, acompañadas por tutorías sincrónicas. Esta dinámica refleja lo que Maldonado Pérez (2007) define como trabajo colaborativo, que incluye ideas de interacción, compromiso, autogestión y conjunción de aprendizajes individuales y grupales. La experiencia permitió la emergencia de situaciones que se acercan a la autogestión de saberes, al desarrollo competencias profesionales y comunicativas, en un entorno simulado de planificación y producción didáctica.

Las encuestas revelaron que uno de los mayores desafíos fue la toma de decisiones pedagógicas en el contexto de simulación, como la selección y organización de contenidos, abordaje del tema y diseño de actividades para el entorno virtual. En los siguientes comentarios, sostienen que tuvieron dificultades: *“A la hora de entender cómo plasmar lo que queríamos hacer con el material didáctico digital, surgieron los inconvenientes”*; en *“la primera entrega (esquema de contenido) pero en el sentido de que el trabajo debía ser más acotado de lo que teníamos planeado”* (Encuesta, 2023).

Los estudiantes reconocieron haber atravesado estas dificultades gracias al apoyo de sus pares y al acompañamiento docente, dando valor al trabajo colaborativo: *“El desafío que enfrente fue el de organizar el contenido de forma que no fuera abrumador para los estudiantes. Los superamos en grupo teniendo en cuenta experiencias anteriores usando el recurso”* (encuesta, 2023); el reto de *“trabajar con herramientas tecnológicas y organizarnos como grupo. Lo afrontamos informándonos sobre dichas tecnologías y tratando de charlar cada decisión con el grupo”* (encuesta, 2023); y de *“Buscar una manera diferente de abordar la enseñanza de la Historia como disciplina sin caer en lo típico y tratar de contemplarla desde una problemática actual. Con mi compañera nos comprometimos a escuchar y seguir las sugerencias que nos proporcionaban las profesoras con sus devoluciones.”* (Encuesta, 2023). Las devoluciones destacan el valor del trabajo grupal, la escucha mutua y el diálogo como herramientas para superar obstáculos y enriquecer las producciones.

Se evidencia que el apoyo entre pares fue fundamental para la experimentación, el aprendizaje de contenidos y la simulación del ejercicio docente en la planificación de propuestas y su montaje. En este sentido, las nuevas tecnologías favorecen este tipo de trabajo por la interactividad e interacciones que permiten, lo que también potencia la colaboración para el aprendizaje (Necuzzi, 2013). Aunque la propuesta no prescribía el uso de herramientas digitales colaborativas, los grupos utilizaron por iniciativa propia plataformas como Google Drive, Canva y WhatsApp para organizarse y trabajar en conjunto, manteniendo así un intercambio fluido, *online* y *offline*. Este uso voluntario de tecnologías confirma lo planteado por Necuzzi (2013), quien sostiene que el intercambio y la colaboración no dependen de las tecnologías en sí, sino de las prácticas y actividades que las promueven. Las tecnologías, por su carácter ubicuo e interactivo, ofrecen un gran potencial para el aprendizaje colectivo y la construcción compartida de conocimiento. En este sentido, se observa que, con la propuesta se fomenta la participación y agencia estudiantil, habilitando instancias de planificación conjunta y producción colaborativa, y que ésta ocurre naturalmente en uso de tecnologías por lo que se pudo haber favorecido más intencionadamente desde la propuesta del TP, previendo espacios de colaboración guiada.

## **REFLEXIONES FINALES**

Este estudio aporta resultados significativos, sobre una experiencia pedagógica desde la modalidad de enseñanza combinada, al campo de la Didáctica y la Tecnología Educativa. El análisis y reflexión exhaustiva sobre la integración intencionada de las TAC en contextos universitarios puede transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la formación docente. Los resultados obtenidos fueron de tipo cuantitativos y cualitativos, atendiendo a los registros valorados. Éstos subrayan la relevancia de diseñar propuestas pedagógicas en las cuales, las tecnologías no sean meras herramientas instrumentales, sino que se constituyan en entornos de

aprendizaje para promover la reflexión crítica, el aprendizaje situado y la colaboración real entre estudiantes. El análisis de la encuesta permitió identificar aprendizajes valiosos estudiantiles en este sentido, de la construcción didáctica crítica sobre la integración de las TAC en su futura formación docente. Se distinguieron aprendizajes en relación a las competencias críticas y colaborativas, infiriendo también desafíos específicos en cuanto a la toma de decisiones argumentadas sobre el diseño y adecuación de contenidos digitales. Además, las sugerencias estudiantiles destacan la importancia de reforzar las instancias de devoluciones docentes.

En términos proyectivos, para próximos dictados, se pretende integrar el repositorio de materiales elaborados por los estudiantes de diversas cohortes. Se constituirá así en una construcción colectiva re-elaborada desde el equipo docente para responder a esta demanda estudiantil de socialización de producciones. Se observa también la necesidad de incluir instancias reflexivas sobre el rol institucional en las prácticas docentes, así como más oportunidades formativas específicas sobre el uso crítico, interdisciplinario y para la colaboración, de las tecnologías.

Finalmente, esta experiencia reafirma el potencial de las metodologías activas y combinadas para enriquecer la formación docente desde una perspectiva democratizadora. Los hallazgos invitan a seguir profundizando en propuestas educativas que reconozcan la complejidad contextual, potencien vínculos pedagógicos significativos y promuevan una formación docente crítica, reflexiva y alineada con las demandas actuales a la formación docente en los campos disciplinares de la Historia, Geografía, Letras y Filosofía.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96.
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of students' feedback literacy: Enabling uptake of feedback, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20(41), 4-16 <https://n9.cl/4odlw>
- Maggio M. (2023) *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. 2da ed. ampliada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tilde Editora. 212 páginas. ISBN: 978-987-82824-1-1
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263–278. ISSN: 1315–883X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Moreyra, M., Romero, M.: y Nuñez, P. (2022). Estrategias didácticas en Tecnología Educativa: simulación y trabajo colaborativo en la formación universitaria de grado. *Itinerarios Educativos*, (16), e0027. <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0027>
- Necuzzi, C. (2013) *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Programa TIC y educación básica*. UNICEF. <https://n9.cl/ceny2>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Romero, María Nazareth (2023). Análisis multidimensional de una propuesta en Tecnología Educativa como síntesis de un proceso de especialización. *Diálogos Pedagógicos*, 21(41), 22–43. [https://doi.org/10.22529/dp.2023.21\(41\)02](https://doi.org/10.22529/dp.2023.21(41)02)
- Scolari, C. (2017). “El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación”. En Millán, J. A. (coord.) *La lectura en España. Informe, 2017*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, pp. 175-186. [https://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos\\_A\\_Scolari%20\\_175-186.pdf](https://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos_A_Scolari%20_175-186.pdf)