

---

**Enseñar Didáctica en la Bimodalidad: una experiencia formativa auténtica que combina escenarios.**

---

- Florentin Morales, Nahali Antonia profenahaliflorentin@gmail.com
  - Sánchez, Erika Yamila erika.sanchez@comunidad.unne.edu.ar
  - Talavera, Mercedes Soledad msoledadtalavera@gmail.com
- 

**Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste**

---

**EJE 5: Reflexiones en torno a la educación con tecnologías en Humanidades y Ciencias Sociales.**

---

**DIDÁCTICA- BIMODALIDAD- APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA.**

---

**INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo comparte la experiencia educativa en la opción pedagógica y didáctica bimodal desarrollada en la asignatura Didáctica 2 del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Esta unidad curricular, ubicada en el Tercer Nivel de la carrera, integra el área “Teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa” y tiene por finalidad abordar los marcos teóricos y herramientas fundamentales para pensar la intervención pedagógica en escenarios diversos.

El desafío fue diseñar y llevar adelante una experiencia formativa que combinara lo presencial situado con lo virtual mediado por tecnologías, para generar un espacio de aprendizaje dinámico, reflexivo y colaborativo. A través de estrategias como la elaboración de microclases, el trabajo de campo en instituciones educativas, la coevaluación entre pares y la producción de infografías, se buscó favorecer no solo la continuidad pedagógica sino también el desarrollo de competencias docentes auténticas y situadas.

Este informe analiza desde una mirada cualitativa y reflexiva cómo esta modalidad bimodal impactó en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando las voces y percepciones de los estudiantes como protagonistas de su formación. Se profundiza en las potencialidades y tensiones de esta forma de enseñar y aprender, aportando claves para la construcción de prácticas didácticas flexibles, significativas y contextualizadas. En definitiva, invitamos a recorrer una experiencia que conecta teoría y práctica, tecnología y presencialidad, conocimiento y acción, en la formación de quienes serán futuros profesionales de la educación.

**OBJETIVOS**

El objetivo central de este trabajo es reflexionar con el equipo docente sobre las potencialidades de una propuesta didáctica bimodal y analizar cómo esta modalidad impacta en la formación de futuros/as docentes desde la perspectiva de los/as estudiantes. En este sentido, se indaga cómo la bimodalidad —en su articulación entre lo presencial situado y lo virtual mediado por tecnologías— favorece el desarrollo de aprendizajes en diversos escenarios habilitando la continuidad pedagógica y nuevas formas de enseñar y aprender didáctica.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Metodológicamente, el abordaje es cualitativo, retrospectivo y reflexivo de la metaevaluación de los aprendizajes y revisión de la propuesta. Se recurre a la revisión bibliográfica y al análisis de registros producidos durante el desarrollo de la asignatura en 2025: análisis de las actividades de aprendizaje en el aula virtual (Moodle), cuadernos de campo del equipo docente y rendimiento académico de las y los estudiantes. Se asume el enfoque de la “reflexión sobre la acción” (Schön, 1983) para analizar nuestras prácticas, visibilizar sentidos construidos y abrir nuevas posibilidades de intervención.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **1. Microclases una estrategia de evaluación auténtica**

Uno de los dispositivos centrales implementados fue la elaboración y desarrollo de microclases por parte de grupos de estudiantes. Esta instancia funcionó como una estrategia de evaluación auténtica, al basarse en:

La especificación de unos resultados de aprendizaje significativos y concretos según el nivel de cualificación perseguido, que después se reflejan completamente en las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo para demostrar su competencia. Estas tareas deben estar centradas en fomentar el aprendizaje de los estudiantes y deben tener un valor intrínseco que los estudiantes puedan reconocer, en lugar de ser meras intermediarias para evaluar el logro de la competencia. (Brown, 2015, p.3)

Por lo tanto, permitió situar a los y las estudiantes en un rol activo y cercano al ejercicio de la enseñanza. El dispositivo se organizó en varias etapas, en primer lugar se dividieron en grupos a través de una actividad en el aula virtual. Luego, se habilitó un listado con los tópicos disponibles para la microclase, entre los cuales cada grupo debía elegir uno. Para cada tópico se permitía que dos grupos trabajaran el mismo contenido, con el objetivo de realizar luego una coevaluación cruzada. Los equipos diseñaron sus propuestas de manera colaborativa, a distancia, organizando el contenido, los recursos y los apoyos visuales.

En una clase presencial situada, cada grupo expuso su microclase ante sus compañeros/as y el equipo docente. Ese día también se socializó una rúbrica de coevaluación, que permitía a cada grupo valorar la presentación del otro equipo que había trabajado el mismo tema. Este cruce habilitó no solo una instancia de evaluación mutua, sino también una oportunidad para reflexionar colectivamente sobre la práctica, los criterios de calidad y las decisiones pedagógicas implicadas.

Después de esta instancia presencial, las producciones fueron compartidas en un Padlet alojado en el aula virtual, donde también se brindaron devoluciones escritas entre pares. Esta propuesta permitió que los y las estudiantes ensayaran decisiones pedagógicas reales, reflexionaran sobre su práctica y construyeran conocimiento de forma colaborativa, reconociendo que, estas instancias tienden a fortalecer la participación al percibirse como relevantes. “Los estudiantes que realizan evaluaciones significativas y relevantes tienden a participar más plenamente en el aprendizaje [...] porque le ven sentido a lo que están haciendo” (Brown, 2015, p. 3).

Desde esta perspectiva, las microclases, concebidas como prácticas simuladas de enseñanza, constituyen un dispositivo valioso en los trayectos de formación docente. Su valor radica en la posibilidad de ensayar la enseñanza en un contexto seguro, acotado y acompañado, donde los futuros docentes asumen el rol de enseñantes frente a un grupo que simula ser su clase, habitualmente conformado por sus propios compañeros y docentes formadores. Esta experiencia no busca replicar una clase real, sino crear un "como si" formativo, que permite poner en juego saberes pedagógicos, explorar decisiones didácticas y reflexionar sobre la propia práctica sin los riesgos que implica la enseñanza en escenarios institucionales reales.

Según Anijovich et al. (2021), este tipo de simulaciones ofrece condiciones potentes para la formación, ya que articula lo planificado con lo que emerge en la escena didáctica. En el desarrollo de una microclase, los futuros docentes deben seleccionar contenidos, organizar actividades, anticipar intervenciones, gestionar tiempos y vínculos. Pero, además, el análisis posterior –mediante protocolos de observación y devoluciones colectivas– permite revisar críticamente las decisiones tomadas, promoviendo una reflexión metacognitiva y compartida que enriquece el aprendizaje profesional.

Las autoras destacan que las microclases no reemplazan la práctica real, pero la anticipan, la preparan y la enriquecen, funcionando como una instancia intermedia donde la teoría se conecta con la acción y el error es asumido como parte del proceso de aprender a enseñar. En ese marco, la simulación no se limita a la actuación, sino que habilita un espacio de construcción colectiva, donde lo observado y vivido se transforma en insumo para pensar la enseñanza desde múltiples dimensiones: lo didáctico, lo vincular, lo comunicacional, lo ético.

De este modo, las microclases se constituyen como una herramienta clave para el desarrollo de una mirada reflexiva y situada sobre la enseñanza, ayudando a quienes se forman a transitar el pasaje del rol de estudiante al de docente con mayor conciencia, autonomía y compromiso

Asimismo, un aspecto a destacar del dispositivo fue el uso sostenido de la rúbrica de valoración dado a que permitió explicitar los criterios de calidad esperados, promover la autorregulación y sostener procesos de coevaluación entre pares. Optando por ella, al orientar la enseñanza y el aprendizaje, evitando que surjan interrogantes sobre qué evaluar y cómo ser evaluado/a, dado a que la misma permite visualizar qué se espera en el desempeño y al mismo tiempo habilitan instancias de revisión, monitoreo y reflexión sobre los propios procesos cognitivos (Anijovich y González, 2011).

## **2. Trabajo de campo: planificación, ingreso y análisis**

En la cátedra, la implementación de la bimodalidad, exigió una planificación cuidadosa que logre articular las herramientas tecnológicas disponibles y la presencialidad en sus dos modalidades. En este marco, las salas de Zoom fueron cruciales para sostener encuentros en la presencialidad sincrónica, los cuales facilitaron la generación de acuerdos, la organización de los grupos y la toma de decisiones en relación con el trabajo de campo que debía desarrollarse, como una instancia clave en la asignatura. Estas clases previas mediante la plataforma, fueron significativas al momento de seleccionar las instituciones educativas a visitar, atendiendo a los intereses,

posibilidades y realidades de los y las estudiantes, así como a la disponibilidad de los espacios.

Desde estas mediaciones entre las docentes con los y las estudiantes, se promovió una participación activa en las experiencias de observación y el desarrollo de entrevistas. Al realizarse los ingresos a las instituciones educativas con el acompañamiento docente, quienes brindaron orientaciones sobre cuestiones organizativas como el contacto con referentes institucionales y la coordinación de las visitas en las fechas estimadas. Además de promover una mirada integral del sistema educativo, al garantizar una distribución equitativa de los grupos, mediante el acceso a instituciones de nivel inicial, primario, secundario y superior, tanto universitario como no universitario.

Es así que, la presencialidad situada fue fundamental para el desarrollo del trabajo de campo, ya que permitió habitar las instituciones, observar prácticas concretas y reconocer dimensiones de la didáctica en contextos reales. No obstante, este proceso fue retomado y profundizado en los espacios virtuales, tanto sincrónicos como asincrónicos, donde los estudiantes comenzaron a categorizar lo observado, establecer relaciones con los marcos teóricos abordados en la asignatura y construir colectivamente sentidos sobre la experiencia. Estas discusiones también se extendieron más allá de las clases, sosteniendo la importancia de la reflexión crítica y colaborativa.

Por su parte, el foro “Socializando experiencias: Miradas sobre el campo”, nos permitió recuperar las voces de los grupos de estudiantes quienes compartieron de forma reflexiva sus experiencias.

#### Socializando experiencias "Miradas sobre el campo"

jueves, 22 de mayo de 2025, 18:19

¡Hola, estimados equipos! 🌟

En este espacio de intercambio vamos a **socializar las experiencias del trabajo de campo** realizado en distintos ámbitos educativos.

Les pedimos que compartan una **reflexión escrita de hasta 300 palabras** construida de forma grupal que incluya:

- ✓ Una breve **descripción del contexto** en el que realizaron la observación y entrevista (nivel educativo, institución, modalidad, si fue clase o asesoría pedagógica, etc.).
- ✓ Las **fechas en que realizaron el trabajo** y el **nombre del espacio curricular y/o institución**.
- ✓ Una **síntesis de los aspectos más significativos** que pudieron observar o conocer de la práctica docente, de los aspectos referidos a la enseñanza y al aprendizaje, o del rol pedagógico en ese contexto. Pueden incluir situaciones que les llamaron la atención, interrogantes que surgieron o aprendizajes que consideran relevantes.
- ✓ Si cuentan con **registros fotográficos** (y tienen autorización para compartirlos), pueden adjuntarlos para acompañar el relato.

⚠️ No olviden incluir al final del posteo los **nombres de los integrantes del grupo** y el **número de grupo**.

Foro de experiencias en Didáctica II Moodle - Facultad de Humanidades UNNE 2025

Las producciones compartidas evidencian el impacto formativo del trabajo de campo, particularmente en lo que respecta a la comprensión del rol docente, la planificación situada y la articulación entre teoría y práctica. Por ejemplo, un grupo reflexionó tras su visita a la Facultad de Medicina diciendo que: “Ver una enseñanza tan práctica y tan real nos ayudó a pensar en la importancia de preparar a los estudiantes no solo desde lo

teórico, sino también desde la acción, la comunicación con los otros, el trabajo en equipo” (Grupo 6, 2025, foro de Didáctica II). Otro equipo, que observó una sala de nivel inicial, destacó lo siguiente: “Nos ha resultado muy significativo el desarrollo de clases sin seguir una planificación rígida [...] abocadas a los intereses y estados anímicos de los alumnos” (Grupo 4, 2025, foro de Didáctica II).

Estas intervenciones muestran cómo el trabajo de campo, complementado con espacios de socialización como el foro, promovió una construcción colectiva de sentidos sobre la práctica docente, favoreciendo el desarrollo de una mirada situada, empática y crítica por parte de los y las futuras profesionales de la educación. En definitiva, la bimodalidad permitió sostener el proceso, acompañar los recorridos de cada grupo y habilitar otras formas de estar presentes, de organizarse y de construir conocimiento en común.

Además, consideramos que observar otras prácticas docentes constituye una experiencia clave en la formación profesional, ya que permite a los y las estudiantes poner en juego una mirada analítica que va más allá de la simple descripción, habilitando la construcción de saber pedagógico desde la experiencia ajena. Tal como plantea Iris Alfonso (2009), la indagación cualitativa en el campo de la enseñanza no se limita a un procedimiento técnico, sino que se transforma en un dispositivo de formación que impulsa la actitud reflexiva e investigativa sobre lo que ocurre en las aulas. Desde esta perspectiva, el trabajo de campo orientado por preguntas, categorías y objetivos formativos permite construir conocimiento desde y sobre la práctica, habilitando comprensiones profundas sobre los modos de enseñar, las decisiones pedagógicas de otros, y el posicionamiento docente. En definitiva, mirar otras prácticas permite también mirar la propia en construcción, fortaleciendo una identidad profesional crítica, situada y proyectiva.

### **3. Cierre y evaluación: infografías y coevaluación**

Finalmente, uno de los aspectos que se destaca es el uso de la infografía como una forma alternativa de cierre del recorrido, que no solo funcionó como recurso expresivo, sino también como una instancia concreta de evaluación auténtica. La cual les permitió sintetizar las categorías teóricas y los aportes empíricos recolectados en las instituciones de manera visual y creativa.

Aunque al proponerla, algunos estudiantes expresaron la complejidad de plasmar sus observaciones y análisis en una, al no estar familiarizados con dicho formato. Esa misma dificultad abrió un espacio de aprendizaje en el que pudieron comenzar a apropiarse de dicha técnica y sobre todo ir ampliando sus formas de representación y expresión, algo crucial en su proceso de formación docente. Este tipo de tareas, propias de la evaluación auténtica, desafían a los estudiantes porque muchas veces no están habituados a actividades que les exigen pensar de forma creativa, lo cual representa un quiebre con los formatos tradicionales (Brown, 2015).

Además, implicó una instancia en la que los y las estudiantes debieron aplicar activamente los marcos teóricos a un contexto real y situado, lo que supuso un proceso más complejo que simplemente redactar contenidos. Según Brown (2015) retomando a Wiggins (1990), este enfoque permite observar directamente el desempeño de los estudiantes en tareas intelectuales relevantes y generar inferencias válidas sobre lo aprendido, en tanto se convierten en intérpretes eficaces de los saberes adquiridos.

Asimismo, esta fase final habilitó nuevamente la práctica de la coevaluación entre pares, permitiendo que los grupos no solo presentaran sus producciones, sino que también intercambiaran valoraciones y reflexiones a través del aula virtual. Así, el cierre del proceso no se limitó a una heteroevaluación docente, sino que incorporó las miradas de los alumnos/as en búsqueda de una evaluación que contemple cada una de las instancias trabajadas durante el cursado.

La coevaluación, entendida como la evaluación que realizan los estudiantes entre pares, se presenta como una herramienta fundamental en la formación de futuros docentes. Según Anijovich y Cappelletti (2022), esta práctica promueve una mirada plural del proceso de aprendizaje, donde no solo el docente aporta su perspectiva, sino también los propios estudiantes y sus pares, enriqueciendo así la comprensión y valoración de las producciones educativas. La coevaluación fomenta la reflexión crítica, la autoconciencia y el desarrollo de competencias evaluativas, aspectos esenciales para quienes serán responsables de diseñar y aplicar evaluaciones en contextos educativos. Además, al compartir criterios claros y utilizar instrumentos como rúbricas, los estudiantes construyen una práctica evaluativa más democrática y formativa, que contribuye a su profesionalización como docentes comprometidos con la mejora continua del aprendizaje.

#### 4. Resultados: valoraciones estudiantiles

Para finalizar, destacamos que la bimodalidad no solo facilitó la continuidad en la experiencia formativa, sino que también potenció el análisis crítico de la práctica docente al combinar tiempos, espacios y formatos diversos. La experiencia de las microclases permitió aproximarse al oficio de enseñar como protagonistas de su proceso.

##### Compartiendo nuestro recorrido y reflexiones

jueves, 19 de junio de 2025, 18:13

Hola a todas y todos.....llegando a este momento de la experiencia de Didáctica II - 2025, queremos invitarlas/os a que de modo personal, puedan compartir sus reflexiones respecto al recorrido realizado, a las emociones, los sentimientos que se pusieron en juego y los saberes y aprendizajes que recuperaron, fortalecieron o son novedosos.

En este sentido, los y las animamos a que nos permitan conocer esas huellas que quedaron en ustedes, a través de estas experiencias.....!!!!

Nos leemos? Quién inicia?

Enlace permanente

Editar

Responder

Exportar al portafolios

#### Foro de intercambio en Didáctica II Moodle - Facultad de Humanidades UNNE 2025

Como resultado de la propuesta, los y las estudiantes destacan positivamente la combinación de clases presenciales situadas sincrónicas con el trabajo asincrónico en el aula virtual, valorándola como una modalidad novedosa que favorece la autogestión del aprendizaje, el desarrollo de mayor autonomía y una mejor administración de los tiempos. Tal como expresó una estudiante en el foro de cierre de la cursada: “Esta cursada también me enseñó a organizarme de forma autónoma y a autogestionar mi tiempo y responsabilidades” (A, M., 2025, foro de Didáctica II). En la misma línea, otro estudiante valoró que “la modalidad combinada [...] me permitió organizar mis tiempos de estudio de manera flexible” (G. E., 2025, foro de Didáctica II).

No obstante, manifiestan la necesidad de sostener el contacto presencial en las clases situadas como espacio clave para el encuentro, el intercambio y la construcción colectiva. Como señalaron distintas voces: “Algunas cuestiones podrían haber sido más provechosas desde la presencialidad, donde se ponen en juego factores didácticos, psicosociales, emocionales” (B. P., 2025, foro de Didáctica II), o “me hubiese gustado tener más clases presenciales situadas para seguir fortaleciendo los vínculos grupales y con lxs docentes” (V. C., 2025, foro de Didáctica II).

Si bien en el aula virtual de la asignatura se propiciaban espacios de debate y diálogo, así como la autogestión de trabajos grupales, los estudiantes manifiestan que prefieren más clases situadas para ello. En palabras de una estudiante: “Sentí la falta de más instancias presenciales y contextualizadas, que hubieran favorecido un intercambio más directo y enriquecedor” (V. L., 2025, foro de Didáctica II).

Al mismo tiempo, resaltan la riqueza de experiencias como la planificación y puesta en práctica de microclases, así como la evaluación entre pares, en tanto oportunidades concretas para asumir el rol docente, mejorar la enseñanza y reflexionar colaborativamente con otros y otras. “La microclase grupal me dejó aprendizajes sobre el trabajo en equipo y sobre cómo llevar a la práctica herramientas didácticas. Me hizo tomar conciencia de la importancia de planificar pensando en los sujetos concretos” (N. M., 2025, foro de Didáctica II). Por su parte, otra alumna valoró: “La propuesta de evaluar a nuestros compañeros nos ayudó a reflexionar sobre nuestro propio desempeño y a ejercitarnos en el rol docente” (O. E., 2025, foro de Didáctica II).

Estas voces permiten dimensionar la importancia de la reflexión situada en las propuestas de formación, abriendo espacios que den lugar a la construcción colectiva y el ejercicio del rol docente en condiciones reales y diversas. Al recuperar sus trayectorias, valoraciones y tensiones, se evidencia cómo la mirada de los y las estudiantes enriquece el análisis didáctico y aporta claves valiosas para seguir pensando en la enseñanza desde la combinación de diferentes modalidades.

## CONCLUSIONES

En conclusión, enseñar Didáctica en la bimodalidad requiere pensar propuestas que dialoguen con las condiciones institucionales, tecnológicas y pedagógicas del presente. Esta experiencia mostró que es posible construir escenarios formativos significativos y coherentes con las demandas del campo educativo, cuando se articulan intencionalidad didáctica, reflexión y compromiso con la formación.

A lo largo del cuatrimestre, fue necesario adaptar las propuestas a un formato flexible, combinando clases presenciales tanto situadas en la facultad como a través de la sala de Zoom con instancias asincrónicas organizadas en el aula virtual. Esta modalidad permitió sostener la cursada, promover la participación activa, favorecer la autonomía y habilitar distintas instancias de trabajo grupal e individual.

El trabajo con microclases, observaciones y coevaluaciones en la perspectiva de los y las estudiantes, ofreció oportunidades concretas para asumir el rol docente desde una lógica situada, reflexiva y colectiva. Las intervenciones en el foro final mostraron que esta propuesta no solo permitió continuar con la formación en un contexto cambiante, sino que también potenció aprendizajes significativos vinculados al hacer, pensar y sentir la docencia.

Si bien se expresaron tensiones y aspectos a revisar como la necesidad de contar con más clases situadas en la facultad para fortalecer el encuentro y la construcción compartida, esta experiencia dejó en claro que los formatos bimodales pueden volverse una herramienta valiosa cuando se diseñan desde una mirada crítica, sensible y comprometida con las trayectorias reales de quienes se están formando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonzo, I. (2009). La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (Comp.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 29–44). Homo Sapiens Ediciones.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2021). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Tilde.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2022). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21(2), Art. M4. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>