

ISSN 2618-2912

DOCENTES CONECTADOS

2025

N° 15



Universidad
Nacional de
San Luis

Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales

Decana: Dra. Marcela Alicia Printista

Vice Decano: Ing. Alfredo Francisco Debattista

Secretaría Académica: Esp. Mónica Mercedes Daza

Secretaría de Ciencia y Técnica: Dra. Graciela Verónica Gil Costa

Secretaría de Innovación y Desarrollo: Mg. Vicente Mario Fusco

Secretaría General: Ing. Gustavo Gabriel Brauer

Secretaría Administrativa: Dr. Pablo Cristian Tissera

Departamento de Informática

Director: Esp. Mario Gabriel Peralta

Vice Directora: Mg. Veronica Ludueña

Centro de Informática Educativa

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani

Proyecto de Investigación PROICO 03-0420:
Innovación Educativa con Tecnologías Emergentes
en el Contexto de las Prácticas Educativas Abiertas

DOC CONEC

N° 15

Revista Digital Docentes Conectados.

Vol. 8 Nro. 15
Julio 2025
ISSN 2618-2912

Editor Responsable:
Mg. Paola A. Allendes Olave

Co-Editor:
Mg. Berta Elena Garcia

Consejo Editor:
Mg. Marcela C. Chiarani
Mg. Yanina Z. Abdelahad
Mg. Alejandra Beatriz Sosa
Mg. Cintia Lorena Gomez
Lic. María Soledad Zangla
Lic. Marcia Cecilia Palacios
Lic. Gabriela Palacio

Soporte Técnico
Mg. Cintia Lorena Gomez

Asesoramiento y Diseño gráfico:
Lic. Rodrigo Chiarani

Asesoramiento Lingüístico
Mgr. Carolina Andrea Mirallas
Mgr. Liliana Waicekawsky
Esp. Laura Lucía Laurenti



*Centro de Informática Educativa
Departamento de Informática
Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales
Universidad Nacional de San Luis*



DOC CONEC

Nº 15

Consejo Asesor y Evaluador:

Dra. Leticia Garcia - UNC
Dra. Maricel Ester Occelli - UNC
Dra. Fernanda Ozollo - UNCUYO
Dr. Pedro A. Willging - UNLPam
Dra. Silvia Coicau - UNSJB
Dra. Carina Fracchia -UNCO
Mg. Luis A. Lara - UNCA
Mg. Mónica Eines -UNDEC
Mg. María Elizabeth Flores - UNSJB
Dr. Fernando Daniel Suvire - UNSL
Dr. Julio Ciro Benegas - UNSL
Dra. Miryam Villegas - UNSL
Dr. Guillermo Leguizamon - UNSL
Dr. Carlos Mazzola - UNSL
Dra. Jaquelina Noriega - UNSL
Dr. German Montejano - UNSL
Dr. Daniel Riesco - UNSL
Dr. Hugo Klappenbach - UNSL
Dr. Hector Lacreu - UNSL
Dra. Saada Bentolila - UNSL
Dra. Alejandra Taborda - UNSL
Dra. Ana Cecilia Anzulovich - UNSL
Esp. Gabriel Quiroga Salomón (UNDeC)

Acerca de la revista:

Visite el sitio:

<http://docentesconectados.unsl.edu.ar/>

Contacto: centroinformaticaeducativa@gmail.com

Ejército de Los Andes 950 – Bloque II –
1° piso -Oficina 15.

Tel: +54 (0266) 4520300 – interno 2115

San Luis - Argentina

Licenciamiento



Revista Digital Docentes Conectados por Centro de Informática Educativa se distribuye bajo una Licencia Creative Commons [Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Usted es libre de:

Compartir: copie y redistribuya el material en cualquier medio o formato

El licenciante no puede revocar estas libertades mientras siga los términos de la licencia.

Bajo los siguientes términos:

Atribución: debe otorgar el crédito apropiado, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalde a usted o su uso.

No comercial: no puede utilizar el material con fines comerciales.

Sin obras derivadas: si remezcla, transforma o desarrolla el material, no puede distribuir el material modificado.

Sin restricciones adicionales: no puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que permita la licencia.

Índice

Editorial	7
Competencias digitales en la formación de posgrado	11
El reto de los cinco días: estrategia de microlearning para aprender movimientos rígidos en el plano	22
Innovaciones en la enseñanza del inglés a través de la inteligencia artificial	36
Among Us en el aula: Gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de Política y Ciudadanía	49
Repositorio de recursos educativos abiertos: una oportunidad para ampliar y compartir el conocimiento	61
"De la arena al código: Fomentando la creatividad y la innovación en Todas las Edades"	69
Una experiencia de Prácticas Educativas Abiertas en la enseñanza de la Geografía Humana para la internacionalización institucional	79

Editorial

Marcela Cristina Chiarani
mcchiarani@gmail

Centro de Informática Educativa - FCFMyN-UNSL

¡Bienvenidos a un nuevo número de la Revista Digital "Docentes Conectados"! La misma es una publicación semestral editada por el Centro de Informática Educativa de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales (FCFMyN) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Nos interesa reafirmar nuestro compromiso con la comunidad educativa, ofreciendo un espacio dinámico y colaborativo para la reflexión, el intercambio y la actualización profesional, desde la perspectiva del acceso abierto. En un panorama educativo en constante evolución, donde las tecnologías emergentes y las nuevas metodologías transforman el aula, nuestra misión es construir un saber colectivo que permita revalorizar las prácticas educativas abiertas. Aquí encontrarán artículos innovadores y experiencias inspiradoras que abordan los desafíos y las oportunidades de la educación actual. A través de Docentes Conectados, buscamos fortalecer lazos, fomentar el debate constructivo y potenciar las prácticas pedagógicas, convencidos de que el aprendizaje continuo y la conexión entre pares son pilares fundamentales para construir un futuro educativo más inclusivo y de calidad. Los invitamos a sumergirse en estas páginas y a ser parte activa de esta comunidad de "Docentes Conectados" que crece día a día.

En el primer artículo la autora destaca la creciente inclusión de las TIC en la educación, respaldada por investigaciones y experiencias diarias. Se abordan diversas perspectivas, como la brecha digital, desafíos de implementación, ventajas y la importancia de las competencias digitales en estudiantes y docentes. El objetivo es

diseñar un taller para fortalecer estas en estudiantes universitarios, identificando dificultades y argumentando su relevancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el segundo artículo, las autoras presentan el diseño e implementación de una propuesta didáctica de Microlearning, un "Reto de cinco días", para un curso de ingreso a Ingeniería y Arquitectura. Se busca motivar y comprometer a los estudiantes, argumentando que la integración de tecnología y dinámicas lúdicas enriquece las experiencias de aprendizaje, especialmente en contextos con diversas trayectorias educativas previas.

En el tercer artículo titulado: Innovaciones en la enseñanza del inglés a través de la inteligencia artificial, las autoras presentan una propuesta didáctica que integra Inteligencia Artificial (IA) para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a estudiantes de secundaria (nivel A1). Su objetivo principal es potenciar las cuatro macrohabilidades lingüísticas (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral) mediante herramientas de IA. La implementación en el Colegio Universitario Central mostró resultados positivos, mejorando las habilidades y aumentando la motivación e interés de los estudiantes, lo que resalta el potencial de la IA como recurso pedagógico en la enseñanza de idiomas.

En el cuarto artículo su autor aborda una propuesta didáctica que emplea la gamificación (usando Among Us) para motivar a estudiantes secundarios en Política y Ciudadanía en la Escuela Generativa RUKA, San Luis. La secuencia didáctica incluyó narrativa, misiones y herramientas digitales. La metodología de investigación-acción mostró mejoras significativas en motivación, participación y comprensión conceptual frente a métodos tradicionales. Aunque los hallazgos son específicos, sugieren el valor pedagógico de

la gamificación para enriquecer el aprendizaje en contextos escolares y su potencial en otras áreas.

El quinto artículo aborda el proyecto de creación de Recursos Educativos Abiertos (REA) por parte de estudiantes de segundo año del Profesorado de Educación Primaria en el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis (IFDC - SL), específicamente en el curso de Matemática y su Didáctica. Las autoras resaltan que la propuesta busca, no solo abordar las necesidades educativas específicas detectadas, sino también fomentar la colaboración estudiantil y la participación activa en la mejora continua del proceso educativo.

El sexto artículo propone llevar el estilo de aprendizaje exploratorio y creativo de la infancia a todas las etapas de la vida, basándose en las ideas de Mitchel Resnick. Argumenta que las escuelas deberían fomentar la formulación de preguntas y la imaginación, en lugar de solo la memorización de contenidos. Presenta una experiencia práctica de enseñanza de programación de videojuegos a niños y adolescentes en una zona rural de Argentina, utilizando la aplicación OctoStudio en dispositivos móviles. Busca desarrollar el pensamiento computacional y habilidades del siglo XXI, superando la brecha de conectividad y promoviendo el trabajo colaborativo y la creatividad en los estudiantes.

El último artículo aborda específicamente la experiencia de la asignatura de Geografía Humana General, ofrecida en un formato bimodal para estudiantes locales e internacionales. La discusión abarca el proceso de selección del curso, las estrategias pedagógicas innovadoras que incluyen prácticas educativas abiertas y el uso de tecnologías digitales, y los desafíos y beneficios iniciales de esta iniciativa. El espacio curricular forma parte del Catálogo de materias virtuales para estudiantes internacionales a partir del año 2024, cuando la UNCuyo.

Esperamos que disfrutes de cada artículo y te nutras de experiencias e investigaciones. Comparte esta publicación con quienes

crees que también se interesen en el saber colectivo y abierto. ¡Juntos sigamos promoviendo el acceso abierto al conocimiento!

COMPETENCIAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO

Krenz, Marisa Elizabeth

marisakrenz@gmail.com

Universidad Nacional de Catamarca (UNCA)

Resumen

En la actualidad, no sólo los resultados de cuantiosas investigaciones desarrolladas en todo el mundo abordan la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito de la educación y sus implicancias, sino que, además la observamos a través de experiencias diarias en todos los ámbitos. Numerosos autores abordan esta temática desde distintas perspectivas; la brecha digital y cognitiva, las dificultades para su implementación, las ventajas que devienen de su uso, las competencias digitales en estudiantes y docentes, entre otras. Entendiendo que las competencias digitales son conocimientos y habilidades que asisten favorablemente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se buscó diseñar una propuesta de taller para fortalecer el desarrollo de competencias digitales en estudiantes universitarios, identificando las dificultades en el uso de las herramientas tecnológicas y argumentando la importancia de incrementar las competencias.

Palabras clave: Competencias Digitales. Estudiantes Universitarios. TIC.

Abstract

Currently, not only do the results of extensive research carried out around the world address the inclusion of Information and Communication Technologies (ICT) in the field of education and its implications, but we also observe it through daily experiences in all

areas. Numerous authors approach this topic from different perspectives; the digital and cognitive divide, the difficulties in its implementation, the advantages that come from its use, digital competencies in students and teachers, among others. Understanding that digital competencies are knowledge and skills that favorably assist the teaching and learning processes, we sought to design a workshop proposal to strengthen the development of digital competencies in university students, identifying difficulties in the use of technological tools and arguing the importance of increasing skills.

Key Words: Digital Competencies. University Students. TIC.

Introducción

Enseñar y aprender son dos procesos vinculados, aunque independientes. No siempre que se enseña hay alguien que aprende (Basabe y Cols en Camilloni, 2007, pág. 127). En todos los niveles, puede analizarse cuán emparentados están estos conceptos y también puede demostrarse cómo la enseñanza debe ir acompañada de muchos otros elementos, como el docente y el estudiante, los objetivos y contenidos, las estrategias y los métodos, los medios y las evaluaciones, además de la motivación, el interés y la creatividad. Y si pensamos en un nivel universitario, hay algunos elementos que prevalecen sobre otros, unos intereses que van más allá de cumplir con un proceso de formación y que incluye la necesidad de incrementar sus saberes, formarse para ampliar el horizonte laboral y porqué no, de encontrar herramientas que faciliten estos procesos.

La Universidad hoy, desempeña un rol fundamental, el de brindar una formación de calidad perfeccionando al sujeto para desempeñarse en una sociedad de permanentes cambios, donde es esencial contar con las herramientas que les permitan aprender a aprender, aprender a

pensar, actuar creativa, crítica y reflexivamente para hacer frente a los problemas y escenarios cambiantes.

Así como preocupa a nivel mundial, la pobreza, los cambios climáticos, la desigualdad, también la educación es un tema en estado de alarma. Esto es así porque las transformaciones sociales y los avances tecnológicos son inminentes y las escuelas no logran adaptarse con efectividad. Cuando se logra disminuir la brecha digital, se enfrenta al desafío de la brecha cognitiva, cuando se comienza a trabajar en espacios virtuales, aparecen las inteligencias artificiales y por más que se habla del asunto, poco se hace. Siendo parte de una sociedad digital, la problemática radica no sólo en la poca inclusión de tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino en la falta de competencias digitales tanto en docentes como en los alumnos.

Según el Consejo de la Unión Europea (2018), "La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas" (pág. 9). Ser competente es reunir un conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades.

El desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes es un desafío real, se cree que, al estar rodeados de tecnologías, todos sabemos emplearlas, pero en la realidad se observa más dificultades que beneficios en su uso, ¿Cómo hacer frente a esta realidad?

En el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas y de forma articulada con el seminario "Evaluación del proceso formativo en el campo de las disciplinas

tecnológicas” llevamos adelante un proyecto de investigación¹ con enfoque cualitativo descriptivo en el marco de la investigación acción, administrando además, encuestas que permitieron reconocer las mayores dificultades que tienen los estudiantes respecto al uso de las tecnologías y diseñando una propuesta de taller “Competencias digitales en la formación de posgrado” para contribuir al desarrollo de habilidades digitales. Un taller diseñado con actividades teóricas y prácticas como metodología que propició, además, la relación con contenidos específicos del seminario. Los resultados obtenidos demuestran la importancia de trabajar el desarrollo de Competencias Digitales en estudiantes universitarios para lograr una formación de calidad e integral del sujeto de la sociedad digital.

Transformaciones sociales

La sociedad ya no es simplemente consumidora de información, hoy, la crea y es parte de un sistema de doble realidad, la real y la virtual. Una importante cantidad de la información que es privada se hace pública y aquello que es público se pierde. Para comprender la realidad en la que estamos y las necesidades evidentes pero disfrazadas, debemos analizar conceptos como el de tecnologías, competencias digitales, transformaciones sociales y retomar el modelo TPACK.

El escenario actual en el que nos encontramos es fruto de cambios y transformaciones que fueron surgiendo a partir de las respuestas que se otorgaron para superar los desafíos y satisfacer nuestras necesidades como individuos, como sociedad.

La Sociedad Industrial se enfrentó al desafío de aumentar la producción, se buscaba la eficacia y se logró a través de la mecanización. La Sociedad Industrial se ha caracterizado por ser un

¹ Proyecto de Investigación “Competencias digitales en la formación de posgrado” en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas en la Universidad Nacional de Catamarca.

Agradezco la revisión del artículo a la Dra. Maria Lencina, directora del trabajo de Maestría.

período de grandes transformaciones culturales, socioeconómicas y tecnológicas. El vertiginoso desarrollo y el creciente uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación; como los medios de comunicación en masa y los avances de estos medios y en los sistemas informáticos, son los procesos que conectan el paso de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información.

La Sociedad de la Información se vincula con la gran cantidad de información a la que se tiene acceso, a la posibilidad de acumularla y emplearla para producir conocimiento. Alfonso Sánchez (2016) considera:

La expresión "sociedad de la información" designa una forma nueva de organización de la economía y la sociedad. Los esfuerzos por convertir la información en conocimiento es una característica que la identifica. Cuanto mayor es la cantidad de información generada por una sociedad, mayor es la necesidad de convertirla en conocimiento. (pág. 236)

Pero información no es sinónimo de conocimiento, como bien manifiesta el Sánchez (2016), lo posibilita, pero para ello, es necesario un sujeto capaz de interpretarla y atribuirle significado. Entender que la información es factor fundamental para el conocimiento, implica la necesidad, entonces, de garantizar el acceso a la información de toda la sociedad, aunque este hecho deberá ir acompañado por la capacidad de los sujetos de transformarla para generar conocimiento.

Interpretar y otorgar significado implica un proceso que conlleva aprender. Se avanza a la Sociedad del Aprendizaje, donde recobra sentido la educación, porque se pasa de producción a la importancia de la información, de esta última a vincularse con el conocimiento y ésta, necesariamente a aprender. Se habla de aprender a aprender, aprender

a pensar, autoaprendizaje, aprendizaje permanente, se trata del desarrollo de habilidades, valores, competencias y conocimientos que permitan hacer frente a las problemáticas de los escenarios actuales, aplicar la información para resolver desafíos del contexto próximo. Los avances tecnológicos no se detienen y la sociedad de hoy es fruto de todos los procesos, encontrándonos en la actualidad (y no sabemos por cuanto tiempo más) en una Sociedad Digital marcada por la conectividad y las redes.

Competencias digitales

Con las transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas, también los conceptos fueron evolucionando. Hablar de tecnologías refería, en un primer momento, a saber usar el hardware y software, pero en la actualidad, implica mucho más que eso. Hoy hablamos de tecnologías inteligentes, posibilidad de acceso a gran cantidad de información y producción, espacio virtual, interconexión, entre otros. Basados en esta realidad es que hoy se argumenta la necesidad innegable de desarrollar competencias digitales, es decir, conocimientos, actitudes y capacidades para el uso seguro y crítico de las tecnologías tanto en lo personal como en el ámbito laboral y social en general. Ferrari (2013) propone cinco áreas de competencias digitales, las mismas se organizan en la tabla 1.

Tabla 1: *Áreas de las competencias digitales*

Áreas de las Competencias Digitales	Descripción
Información	Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar información digital, juzgando su relevancia y propósito.
Comunicación	Comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de Internet, vincularse con otros y colaborar a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, conciencia intercultural.

Creación de Contenidos	Cree y edite contenido nuevo (desde procesamiento de texto hasta imágenes y video); integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos; producción creativa de expresiones, productos mediáticos y programación; tratar y aplicar la propiedad intelectual, derechos y licencias.
Seguridad	Protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso seguro y sostenible.
Resolución de problemas	Identificar las necesidades y los recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre cuáles son las herramientas digitales más adecuadas según la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, utilizar tecnologías creativamente, resolver problemas técnicos, actualizar las competencias propias y ajenas.

Nota: Tabla elaborada a partir del trabajo de Ferrari, 2013.

Modelo TPACK

En 1986-1987 Shulman expone su trabajo donde argumenta la importancia del "Conocimiento Didáctico del Contenido" y éste fue tomado como base por Mishra & Koehler (2006) para proponer un modelo que describe los conocimientos que debe tener todo docente. El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) refiere al Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar como saberes fundamentales de todo docente a la hora de desempeñar procesos de formación integrales en la sociedad actual.

En su trabajo se describe cada uno de estos saberes y la combinación entre ellos, arribando así a la necesidad indiscutible de contar con docentes con conocimientos y habilidades en lo pedagógico, en lo disciplinar y lo tecnológico. Esto permitiría no sólo que los docentes puedan desempeñarse de forma integral, sino que, además, permitiría formar a estudiantes que vinculen conocimientos disciplinares con tecnológicos necesarios para el desarrollarse efectivamente en escenarios actuales.

Análisis y resultados

Este trabajo toma como punto de partida las dificultades observadas respecto al uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito universitario y la experiencia del cursado en años de pandemia en el contexto específico de la Especialización. A partir de estas vivencias y en el marco del proyecto "Competencias digitales en la formación de posgrado" con el fin de identificar las mayores dificultades respecto al uso de las tecnologías, elaboramos un taller para trabajar estas competencias y fundamentar su importancia. Al mismo tiempo se desarrolló una encuesta previa al taller para especificar los problemas que tienen los estudiantes a la hora de usar las tecnologías y luego del taller, para identificar conocimiento que se hayan alcanzado. La propuesta de taller se articuló con el seminario de "Evaluación del proceso formativo en el campo de las disciplinas tecnológicas" para los estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas y se organizó en cuatro encuentros de no más de cuarenta minutos. En cada uno de ellos abordamos una temática vinculada con el desarrollo de competencias y lo articulamos con contenidos propios del seminario: primer encuentro; seguridad en la red, segundo encuentro; buscadores y gestores bibliográficos, tercer encuentro; trabajo colaborativo, cuarto encuentro; inteligencia artificial. Estos encuentros se concretaron los días 6, 7, 13 y 14 de junio a través de actividades teóricas y prácticas para favorecer no sólo "conocer" sino también "utilizar lo aprendido" para atribuirle mayor significado a cada capacidad. Algunas de las actividades desarrolladas y que contribuyeron al aprender haciendo fueron; revisar los permisos de las aplicaciones del teléfono celular y reflexionar sobre cuánta información exponemos, realizar rastreo bibliográfico de autores que exponen sobre evaluación, calificación y/o acreditación empleando operadores avanzados/ herramientas Google/ repositorios/ repositorios o bases de datos de revistas y escribir las citas generando las referencias bibliográficas con Word o con otra

herramienta, trabajar colaborativamente en Google Drive creando el trabajo final para el seminario y emplear el chat GPT para crear evaluaciones y reflexionar sobre resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta las encuestas previas al taller, los datos más relevantes fueron:

- Más del 40% de los encuestados no saben emplear repositorios digitales para la búsqueda de información especializada y no conocen o no emplean mecanismos para verificar que la información es confiable. A esto se suma los inconvenientes a la hora de emplear gestores bibliográficos.
- Un alto porcentaje no tiene en cuenta medidas para emplear WIFI públicos y evitar amenazas en internet.
- El 40% de los encuestados no conocen o no emplean las IA (Inteligencias Artificiales).
- Hay un buen uso del Google drive como herramienta para realizar trabajos colaborativos.

Después del taller, se realizó la encuesta nuevamente y se pudo observar en todos los gráficos cómo se incrementan los conocimientos y habilidades de los estudiantes, pasando de un "no sé hacerlo" a un "puedo hacerlo solo" o "puedo hacerlo y puedo orientar a otros".

Conclusiones

Vivir en la sociedad digital hace inminente formar a sujetos digitalmente competentes para garantizar habilidades vinculadas al acceso y uso de información confiable, a ser críticos y estar seguros respecto a herramientas que se implementan, a garantizar la privacidad y ser quienes empleamos las tecnologías para favorecer no solo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino, además, para mejorar nuestra calidad de vida, optimizando tiempos y recursos.

En la encuesta previa al desarrollo del taller, el 15% de los estudiantes consideraban que sus conocimientos sobre competencias digitales eran

“Malo”, el 50% “Bueno” y el 35% restante, “Muy Bueno”. Para finalizar el taller, el 100% de los estudiantes afirmaban la necesidad de implementar un espacio para el desarrollo de competencias digitales y manifestaron de forma unánime que debiera ser con la misma metodología implementada en el trabajo; articulando actividades teóricas con prácticas.

Entendiendo que los estudiantes de posgrado de esta especialidad son profesionales que tienen una formación de base y que muchos de ellos se desempeñan o lo harán como docentes, no se puede retrasar la incorporación de estrategias que garanticen el desarrollo de competencias digitales, ya sea a través de talleres específicos o, con espacios articulados como el desarrollado para este trabajo, a fin de contribuir con conocimientos y habilidades que resulten en una formación integral personal y a través de ellos, llegar a otros.

Bibliografía

Alfonso Sánchez, I. R. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 12(2)., 253-243.

Basabe, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didáctico* (págs. 123-161). Argentina: Paidós.

Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendaciones del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP. A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: European Union. Obtenido de

<http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017-1054.

EL RETO DE LOS CINCO DÍAS: ESTRATEGIA DE MICROLEARNING PARA APRENDER MOVIMIENTOS RÍGIDOS EN EL PLANO

Bottaro, Daniela P.

dbottaro@unlam.edu.ar

Ocampo, Gabriela M.

gocampo@unlam.edu.ar

Scorzo, Roxana

rscorzo@unlam.edu.ar

Universidad Nacional de la Matanza

Resumen

El presente artículo describe el diseño e implementación de una propuesta didáctica basada en estrategias de Microlearning, organizada en torno a un itinerario lúdico denominado "Reto de cinco días", destinada a un curso de ingreso para carreras de Ingeniería y Arquitectura. La propuesta tiene como objetivo que los estudiantes adquieran, de forma autónoma y significativa, los conceptos fundamentales vinculados a los movimientos rígidos en el plano, un contenido clave para el desarrollo del pensamiento espacial, pero actualmente ausente en buena parte de la educación media. El diseño se sustenta en un modelo instruccional, el cual permite una planificación flexible y centrada en el estudiante, y se apoya en metodologías activas, en particular el aprendizaje basado en juegos, para favorecer la motivación, la exploración autónoma y el compromiso sostenido. Se argumenta que la integración intencionada de recursos tecnológicos y dinámicas lúdicas puede enriquecer las experiencias de

aprendizaje, especialmente en contextos de ingreso con alta diversidad de trayectorias previas.

Palabras clave: Microlearning. Movimientos rígidos. Aprendizaje autónomo. Aprendizaje basado en juegos. Ingreso universitario

Abstract

This article describes the design and implementation of a didactic proposal based on Microlearning strategies, structured around a playful itinerary called the “Five-Day Challenge”, aimed at a preparatory course for Engineering and Architecture degree programs. The proposal seeks to enable students to autonomously and meaningfully acquire fundamental concepts related to rigid motion in the plane—a key topic for the development of spatial reasoning, yet one that is currently absent from most secondary education curricula. The design is grounded in an instructional model that allows for flexible, student-centered planning, and is supported by active learning methodologies, particularly game-based learning, in order to foster motivation, autonomous exploration, and sustained engagement. This study argues that the intentional integration of technological resources and playful dynamics can enrich learning experiences, especially in preparatory contexts characterized by a wide diversity of educational backgrounds.

Key Words: Microlearning. Rigid motion. Autonomous learning. Game-based learning. University entry

Introducción

Este trabajo se desarrolla en el marco del curso de ingreso a las carreras de Ingeniería, Arquitectura y Tecnicaturas de la Universidad Nacional de La Matanza. El curso se dicta en dos modalidades: una

modalidad presencial, que se extiende durante tres meses con clases dos veces por semana; y una modalidad intensiva y semipresencial, con una cursada de seis días a la semana, en la que cada asignatura contempla un encuentro presencial y una clase sincrónica a través de la plataforma Microsoft Teams. En ambas modalidades, los estudiantes disponen de acceso a MIeL (Materias Interactivas en Línea), la plataforma institucional que centraliza los materiales obligatorios y complementarios de cada asignatura.

El curso de ingreso tiene como objetivo principal establecer las bases necesarias para la vida universitaria, tanto desde el plano disciplinar como metodológico. Incluso en las asignaturas del primer año de carrera, se retoman contenidos trabajados durante esta etapa inicial. La población estudiantil que participa del curso es numerosa y presenta una notable heterogeneidad, por lo que la plataforma MIeL (Materias Interactivas en Línea) ofrece una amplia variedad de recursos que permiten a cada estudiante reforzar los temas abordados en clase de manera personalizada y de acuerdo con sus estilos de aprendizaje.

En la asignatura Geometría, se observa que muchos ingresantes presentan escasos conocimientos previos sobre los contenidos propuestos, lo que implica que la mayoría de los conceptos resultan completamente nuevos. Asimismo, el tiempo disponible para el dictado de clases suele ser insuficiente para alcanzar el nivel de profundidad deseado. Frente a este escenario, se diseñó una estrategia de Microlearning centrada en un contenido que ha dejado de abordarse habitualmente en el nivel medio: los movimientos rígidos en el plano.

La propuesta se inspira en el formato de los challenges difundidos en la plataforma TikTok y consiste en una secuencia de actividades breves distribuidas a lo largo de cinco días consecutivos. El objetivo es que, con una dedicación diaria de entre cinco y quince minutos, los estudiantes puedan recorrer una unidad temática completa, en un

formato que se aproxima a sus formas actuales de aprender. Este enfoque considera las características del perfil de los ingresantes: en su mayoría, jóvenes que han egresado recientemente del nivel secundario o están en proceso de finalizarlo, y que, tras la experiencia de la pandemia, presentan períodos de atención más breves y requieren estímulos constantes para mantener la concentración y el compromiso académico.

En este contexto, se diseñan actividades orientadas al autoaprendizaje guiado, en las que las tecnologías digitales no se conciben como un fin en sí mismo, sino como mediadoras del proceso educativo (Salinas, 2004). El propósito es promover un aprendizaje autónomo, activo y significativo, que trascienda los límites físicos de la institución y acompañe al estudiante en su entorno cotidiano. De este modo, se busca reducir la brecha entre las prácticas escolares tradicionales y los modos en que los jóvenes contemporáneos se comunican, acceden a la información y construyen conocimiento.

Desarrollo

Enfoque y diseño

En relación con la elección del tema, cabe señalar que, si bien los movimientos rígidos en el plano han dejado de formar parte de los contenidos curriculares de la educación media, siguen siendo considerados fundamentales para el ingreso a las carreras de Ingeniería y Arquitectura. Desde una perspectiva conceptual, el tema no presenta grandes dificultades. Sin embargo, cuando se aborda de manera intensiva en una única clase universitaria tradicional, incluyendo todos los tipos de movimientos simultáneamente, se diluye gran parte de su potencial didáctico. En este contexto, se pierde la oportunidad de desarrollar una comprensión significativa a partir de enfoques visuales y exploratorios, que resultan especialmente eficaces en la enseñanza de la geometría. La experiencia docente indica que los

estudiantes tienden a confundir los diferentes tipos de movimientos y, en muchas ocasiones, no logran reconocer si sus construcciones son correctas, debido a una comprensión superficial o meramente mecánica del procedimiento.

Para el diseño y la futura implementación de esta propuesta didáctica, se adoptó como marco de referencia el modelo de diseño instruccional ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), reconocido por su carácter iterativo, centrado en el estudiante y adaptable a diversos contextos educativos (Sangrá et al., 2004). Esta flexibilidad es especialmente relevante en escenarios con una alta heterogeneidad de estudiantes, tanto en términos de trayectorias previas como de estilos y ritmos de aprendizaje. Por ello, desde las etapas iniciales del proceso se contempló la posibilidad de introducir ajustes en cada una de las fases del modelo, con el fin de asegurar una propuesta accesible, significativa y ajustada a las necesidades del grupo destinatario.

Con el objetivo de facilitar una experiencia de aprendizaje autónoma, interactiva y accesible, se integraron diversos recursos tecnológicos de acceso libre, coordinados a través de la plataforma Genially, que cumple la función de entorno organizador principal. A través de esta interfaz se estructuran los contenidos, los tiempos y las actividades, articulando múltiples herramientas: videos de producción propia alojados en YouTube, archivos dinámicos interactivos realizados con GeoGebra, juegos educativos diseñados en LearningApps, formularios de Google Forms para la evaluación formativa, y un Padlet destinado al registro de avances y logros por parte de los estudiantes. En este marco, se recupera el concepto de interfaz desarrollado por Sibilia (2018), entendida no solo como un elemento gráfico o digital, sino como un espacio de intercambio en el que circulan acciones, datos y significados entre diferentes tecnologías. La interfaz se convierte así en una trama mediadora, que vincula tecnologías, usuarios, plataformas y

diversas formas de representación (textos, imágenes, sonidos, hipervínculos y videos).

La propuesta didáctica se organiza en una secuencia de cinco días consecutivos, lo que permite abordar de manera secuencial y focalizada cada uno de los movimientos rígidos. Esta temporalización favorece la apropiación progresiva del contenido, el reconocimiento de patrones y la reflexión sobre las propiedades de cada transformación, en un entorno enriquecido con herramientas digitales. Se adopta en este contexto una estrategia de Microlearning, entendida como una modalidad de enseñanza que fragmenta los contenidos en unidades breves, autónomas y accesibles, diseñadas para ser incorporadas con flexibilidad en la rutina cotidiana del estudiante (Salinas y Marín, 2015). No obstante, como advierte Brusino (2020), el Microlearning no debe entenderse como una simplificación o banalización del proceso educativo: su efectividad depende de un diseño intencional, coherente con los objetivos pedagógicos, que contemple escenarios flexibles, personalización de contenidos y una planificación rigurosa.

En este marco, resulta pertinente distinguir entre dos enfoques frecuentemente asociados, pero conceptualmente diferentes: la gamificación y el aprendizaje basado en juegos. La primera refiere a la incorporación de elementos propios de los videojuegos —como puntos, niveles, recompensas, rankings o desafíos— en contextos educativos, con el objetivo de aumentar la motivación y el compromiso, a partir de una narrativa atractiva (López et al., 2021). El segundo, en cambio, implica el uso de actividades lúdicas con valor pedagógico intrínseco, donde el juego constituye un medio de construcción y resignificación del conocimiento, y no solo un recurso motivacional (Villalustre y Del Moral, 2015). En esta propuesta se retoman principalmente elementos del aprendizaje basado en juegos, incorporando minijuegos y desafíos diseñados específicamente para estimular el reconocimiento visual, geométrico y analítico de los movimientos rígidos, promoviendo una

participación activa del estudiante en la exploración de los contenidos. Esta distinción es clave para evitar la trivialización de las estrategias digitales y mantener una mirada crítica y pedagógicamente fundamentada.

Descripción de la propuesta

Al ingresar al recurso, los estudiantes encuentran una presentación inicial del tema: los movimientos rígidos en el plano. Se plantea la pregunta disparadora: ¿Cuáles son los movimientos en el plano que podemos aplicar en una figura para mantener sus propiedades y simplemente modificar su posición? Luego, acceden al panel general, que funciona como página principal y punto de retorno tras cada reto diario.



Imagen 1: Página inicial del recurso. Elaboración propia

Las microlecciones son diarias, en ellas se invita a registrar lo aprendido, con el incentivo de la recolección de insignias a media que se van alcanzando los logros. La interfaz, diseñada en Genially, muestra con claridad los cinco días pautados de trabajo y las tareas correspondientes, con consignas breves y concretas para evitar la desmotivación.

Día 1 – Introducción a los movimientos rígidos

El primer reto tiene como propósito introducir el concepto general de movimiento rígido. Para ello, se presenta un video explicativo en el que

se manipula una figura utilizando un procesador de texto (Microsoft Word), con el objetivo de diferenciar visualmente entre situaciones en las que una figura se deforma y aquellas en las que únicamente cambia de posición sin alterar su forma ni tamaño. A partir de esta exploración inicial, se establece una definición formal del movimiento rígido y se identifican las propiedades que permanecen invariantes durante su aplicación.

Para reforzar la comprensión de estos conceptos, se propone una actividad interactiva breve desarrollada en Genially, en la que el estudiante debe seleccionar, entre varias opciones, la imagen que representa correctamente un movimiento rígido. Al completar exitosamente este primer desafío, se otorga la primera insignia como reconocimiento simbólico del avance en la secuencia de aprendizaje.

Día 2 – Simetría axial

En esta segunda jornada, se incrementa gradualmente la complejidad del contenido, introduciendo la simetría axial, es decir, la reflexión de una figura respecto de una recta. La actividad comienza con un video tutorial, acompañado de imágenes ilustrativas extraídas de buscadores, que muestran ejemplos concretos en contextos reales, facilitando así la conexión entre teoría y práctica. A continuación, se proponen preguntas orientadoras para la reflexión individual, que los estudiantes pueden registrar en sus carpetas personales sin necesidad de entregar, promoviendo la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje. El reto del día consiste en realizar manualmente una simetría axial, empleando elementos de geometría como regla y compás, con el propósito de identificar regularidades, patrones y relaciones vinculadas, en particular, con los ejes coordenados.

La jornada culmina con un formulario Google Forms de autoevaluación, que permite a los estudiantes verificar de manera inmediata sus aciertos y errores. Al enviarlo, reciben automáticamente un código de

cuatro dígitos, necesario para acceder al contenido del día siguiente. Desde el punto de vista docente, esta herramienta también permite realizar un seguimiento del grado de participación y desempeño individual.

Día 3 – Simetría central

Al ingresar el código recibido, los estudiantes acceden al contenido del tercer día y reciben, además, la insignia correspondiente al Día 2, lo que refuerza la continuidad y el sentido de progreso. En esta instancia se aborda la simetría central, es decir, la transformación de una figura respecto de un punto. El video explicativo presenta la construcción paso a paso, junto con ejemplos tomados del entorno cotidiano, favoreciendo así la visualización de la simetría en contextos concretos. Siguiendo el mismo esquema que el día anterior, se plantean preguntas para la reflexión y se propone una actividad interactiva: a partir de una figura y su imagen simétrica, los estudiantes deben identificar el centro de simetría y ubicarlo en una diapositiva oscura, simulando el uso de una linterna, lo que añade una dimensión lúdica a la exploración geométrica.

Una vez completado el reto, obtienen una nueva insignia y tienen la posibilidad de visualizar su colección acumulada, lo que contribuye a mantener la motivación y el sentido de logro.

Día 4 – Giro

La cuarta jornada está dedicada a los giros o rotaciones de figuras en el plano. A través de una serie de imágenes que ilustran rotaciones con centro y ángulo determinados, los estudiantes acceden a un video tutorial que explica la construcción de este tipo de movimientos paso a paso. El reto del día consiste en un mini juego interactivo diseñado en LearningApps, donde se invita a los estudiantes a ordenar correctamente los pasos de una rotación, promoviendo la comprensión secuencial del procedimiento.

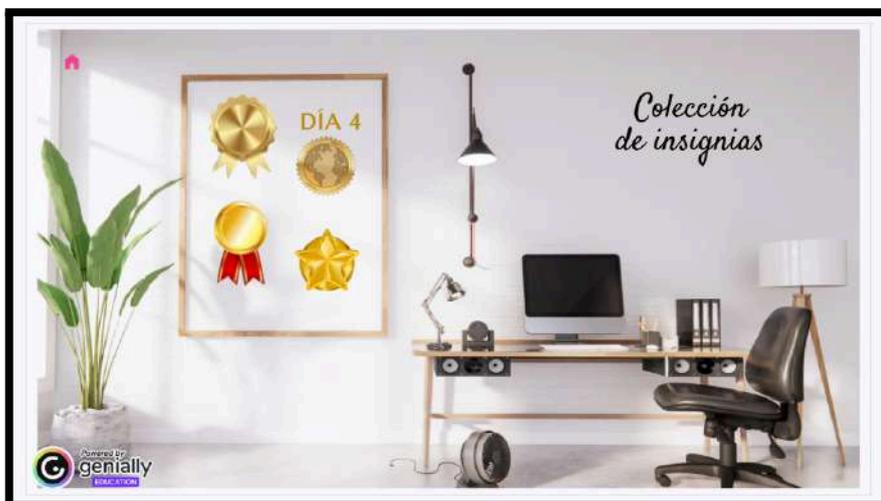


Imagen 2: Salón de las insignias. Elaboración propia

Finalizado el desafío, se solicita que registren lo trabajado en sus carpetas personales y se los invita a resolver ejercicios seleccionados del manual de ingreso, fomentando así una articulación efectiva entre el entorno digital y el trabajo manual, y reforzando la idea de que todas las actividades forman parte de un entorno de aprendizaje integrado, híbrido y coordinado.

Día 5 – Traslación

La última jornada está dedicada a la traslación, con énfasis en el análisis del vector de traslación y sus tres características fundamentales: dirección, sentido y módulo. Como en los días anteriores, la secuencia se inicia con un video tutorial acompañado de ejemplos concretos, en este caso relacionados con movimientos físicos y fuerzas, lo que facilita la vinculación con saberes previos y contextos significativos.

Se incorpora además un archivo interactivo de GeoGebra, que permite a los estudiantes seleccionar y modificar vectores libremente, observando en tiempo real cómo estos afectan la posición de una figura geométrica. Esta instancia promueve la exploración activa, el reconocimiento de patrones geométricos y la comprensión del

comportamiento de este movimiento tanto desde una perspectiva visual como analítica.

El reto final consiste en una actividad de selección múltiple, que combina el reconocimiento visual de traslaciones correctamente realizadas con la posibilidad de verificar construcciones a mano, integrando así habilidades digitales y manuales. Al finalizar este desafío, los estudiantes que hayan completado el recorrido reciben una mención de honor simbólica y se los invita a compartir una selfi en el "salón de las insignias", espacio colaborativo en Padlet que celebra los logros alcanzados y refuerza el sentido de pertenencia y comunidad de aprendizaje.

Cierre y autoevaluación

El muro colaborativo en Padlet constituye un segundo momento clave en el proceso de evaluación, ya que permite visibilizar el recorrido individual de los estudiantes y confirmar quiénes han completado exitosamente las cinco jornadas de actividades. Este espacio no solo cumple una función de cierre simbólico y reconocimiento colectivo, sino que también contiene la clave de acceso a la etapa final de la propuesta. Dicha etapa consiste en una reflexión personal sobre lo aprendido a lo largo de la semana, acompañada de una instancia de autoevaluación. Se invita a los estudiantes a identificar aquellos contenidos que consideran necesario reforzar, así como a reconocer y valorar los logros alcanzados. De este modo, la propuesta culmina con un momento de metacognición, que promueve la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje y fomenta una actitud crítica y reflexiva frente al saber (Imagen 3).

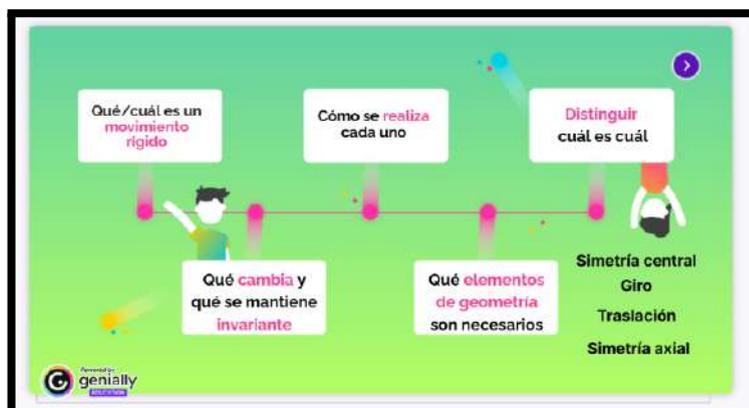


Imagen 3: Autoevaluación ¿Puedo responder? Elaboración propia.

Conclusiones

El Reto de los cinco días se plantea como una experiencia educativa que articula de manera intencionada pedagogía, tecnología y diseño instruccional, con el propósito de favorecer el autoaprendizaje de contenidos clave para el ingreso a carreras de Ingeniería y Arquitectura. Lejos de reducir la complejidad del saber geométrico, la propuesta busca preservar la rigurosidad conceptual al tiempo que incorpora estrategias didácticas motivadoras, especialmente diseñadas para estudiantes con trayectorias educativas diversas y ritmos de aprendizaje heterogéneos.

La inclusión del Microlearning como enfoque metodológico permite estructurar el contenido en secuencias breves, visuales e interactivas, promoviendo un rol activo por parte del estudiante. Se estimula así la gestión autónoma del tiempo, la toma de decisiones y la exploración significativa, aspectos que favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas y refuerzan la responsabilidad individual en el proceso formativo.

Desde una perspectiva centrada en el estudiante, y guiada por el modelo de diseño instruccional ADDIE, se elaboró una experiencia flexible y adaptable, que admite múltiples trayectorias posibles según los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los cursantes.

Más que una simple incorporación de recursos digitales, esta propuesta implica una integración pedagógica consciente de las tecnologías, que busca generar situaciones educativas auténticas y pertinentes, en las que lo lúdico se articula con la comprensión profunda.

Finalmente, al priorizar una aproximación visual y geométrica a los movimientos rígidos del plano, se contribuye a fortalecer el pensamiento espacial, una competencia central no solo para la formación académica en disciplinas proyectuales o científicas, sino también para el desarrollo cognitivo general de los estudiantes.

Bibliografía

Brusino, J. (2020). ATD's 2020 Trends in Learning Technology. Association for Talent Development.

López Ramos, L. C.; Franco Casillas, S. y Reynoso Rábago, A. (2021). Gamificación: una estrategia de enseñanza de las matemáticas en secundaria. EDUCATECONCIENCIA, 29 124–146.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento.

Salinas, J., y Marín, V. I. (2015). Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional. Campus virtuales, 3(2), 46-61.

Sangrá, A.; Guàrdia, L.; Williams, P. y Schurm, L. (2004). Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning, Barcelona, FUOC.

Sibilia, P (2018). Conferencia ¿Entre redes o paredes? La escuela en la cultura digital. Conferencia audiovisual. Universidad Autónoma Metropolitana. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=rESpvpMHE2Y>

Villalustre Martínez, L. y Moral Pérez, E. (2015). Gamificación: estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 27, 13-31.

INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Fernanda Noelia Gimenez Vera
gimenezfernanda278@gmail.com
Colegio Universitario Central
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Cuyo

Laura Andrea Cecchi
lcecchi@fi.uncoma.edu.ar
Grupo de Investigación en Lenguajes e Inteligencia Artificial
Facultad de Informática - Universidad Nacional del Comahue

Resumen

La Inteligencia Artificial (IA) se ha consolidado como una tecnología disruptiva que afecta múltiples ámbitos de la sociedad, incluido el sector educativo. El presente trabajo introduce el diseño de una propuesta didáctica mediada por herramientas basadas en IA. Dicha propuesta está orientada al aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera, en estudiantes de educación secundaria con nivel A1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020). El principal objetivo es promover el desarrollo integrado de las cuatro macrohabilidades lingüísticas —lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral— a través del uso de aplicaciones basadas en IA. La iniciativa fue implementada con estudiantes del primer año del Colegio Universitario Central. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos de la experiencia, los que evidencian indicios positivos en cuanto al fortalecimiento de dichas habilidades, así como un aumento en la motivación y el interés de los estudiantes por aprender el idioma. Estos hallazgos permiten vislumbrar el potencial de la IA como recurso pedagógico innovador en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave:

Inglés. Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Aplicaciones basadas en Inteligencia Artificial. Habilidades lingüísticas.

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has established itself as an innovative technology that affects multiple areas of society, including education. This study introduces the design of a teaching plan mediated by AI-based tools. This educational proposal is oriented to the learning of English as a foreign language, in secondary school students with an A1 proficiency level , according to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020). The main objective is to foster the integrated development of the four linguistic skills - reading, writing, listening and speaking - through the use of AI-based applications. The initiative was implemented with first year students of the secondary school, Colegio Universitario Central. The results are positive as suggested by the strengthening of the four skills, as well as by an increase in the motivation and interest of the students in learning the language. These findings provide a glimpse of the potential of AI as an innovative pedagogical resource in foreign language teaching.

Key Words:

English. Teaching English as a Foreign Language. Artificial Intelligence-Based Applications. Language Skills.

Introducción

El dominio del Inglés se ha convertido en una competencia clave en la actualidad, dado que funciona como lengua franca en contextos formales e informales. Es el idioma de referencia en la comunicación internacional, esencial para realizar viajes al extranjero, participar de experiencias de movilidad en el exterior y para desempeñarse en ciertas áreas profesionales (Lopez Fernoy, V. y Doncel Córdoba, J., 2003).

En la actualidad, el aprendizaje de Inglés adquiere una relevancia creciente en el contexto de la internacionalización educativa, la cual facilita la movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores hacia instituciones en el exterior, donde el dominio del idioma constituye un requisito indispensable.

Sin embargo, la evidencia empírica indica que los estudiantes suelen enfrentar diversos obstáculos para aprender la lengua meta. En el contexto del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, los estudiantes disponen de escasas oportunidades para interactuar con el idioma fuera del ámbito escolar, lo que restringe significativamente la práctica y el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Asimismo, en el caso de alumnos adolescentes, el temor a cometer errores lingüísticos actúa como una barrera para la participación activa en el aula, debido al miedo a ser objeto de burla o juicio por parte de sus pares. Por otro lado, la motivación desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del idioma, ya que constituye el motor que impulsa al estudiante a invertir el esfuerzo requerido para alcanzar sus objetivos.

Para lograr un buen dominio del idioma se debe fomentar el desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura (Grabe & Stoller, 2002). Aunque en contextos comunicativos reales las habilidades lingüísticas

se desarrollan de manera simultánea, en el ámbito escolar —particularmente en aulas con alta densidad estudiantil— suele otorgarse mayor énfasis a las competencias escritas, como la lectura y la escritura, relegando las habilidades orales a un plano secundario.

En particular, en el Colegio Universitario Central, en base a un diagnóstico realizado en estudiantes de primer año, se pudo observar la necesidad de fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral, ya que son las áreas en las que los estudiantes presentan mayor dificultad. Esta situación se debía, por una parte, a la escasa carga horaria asignada al curso, lo cual dificultaba que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de participar oralmente y ser escuchados durante las clases. Por otra parte, las dificultades en el desarrollo de la producción oral respondían a factores individuales vinculados a las características personales de los estudiantes. En numerosos casos, la falta de participación en las actividades orales se debía a sentimientos de timidez, inseguridad o temor a cometer errores y ser juzgados por sus compañeros.

Ante las problemáticas identificadas, los docentes disponen actualmente de diversas herramientas basadas en Inteligencia Artificial (de ahora en más I.A.) que tienen el potencial de contribuir a su resolución o, al menos, de mitigar sus efectos.

Arellano et al. (2024) destacan que "(...) las aplicaciones de la IA posibilitan el acceso a recursos de aprendizaje en línea innovadores y desafiantes, lo que conlleva muchos beneficios para el proceso educativo." (p.50) En este sentido, existen múltiples plataformas y aplicaciones con IA que se enfocan en desarrollar diferentes aspectos de las lenguas extranjeras, entre ellas Duolingo (Duolingo, Inc., 2025) y ELSA Speak (ELSA, 2025) (Senowarsito et al., 2023). Por ello, es fundamental investigar las diferentes herramientas que utilizan IA para conocer sus posibilidades educativas y sus beneficios.

Aunque la incorporación de herramientas basadas en IA ofrece múltiples beneficios, también implica afrontar importantes desafíos. Con respecto a este tema, una de las medidas que recomienda la UNESCO para poder responder a los retos que presenta el uso de IA en la educación es:

Conocer las tendencias en cuanto al potencial de la inteligencia artificial para apoyar el aprendizaje y las evaluaciones del aprendizaje, y revisar y ajustar los planes de estudios para promover la integración profunda de la inteligencia artificial y transformar las metodologías del aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2019, p. 32)

En este trabajo presentamos una propuesta didáctica mediada por herramientas de IA para el aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera nivel A1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020). El objetivo de la propuesta fue promover el desarrollo de las cuatro macro habilidades del idioma – lectura, escritura, escucha y habla – utilizando aplicaciones con IA.

Asimismo, se describe la implementación de la propuesta didáctica realizada con un grupo de estudiantes del primer año del nivel medio y se presentan las reflexiones de los participantes luego de la experiencia.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se expone el contexto teórico. A continuación, se detalla el diseño de la propuesta didáctica. En la sección posterior, se describen la experiencia desarrollada y reflexiones de los estudiantes. Finalmente, se presentan las conclusiones.

Contexto Teórico

En los últimos años, los avances en la tecnología han sido exponenciales y uno de los desarrollos más interesantes y que más

impacto ha tenido en la sociedad es la IA. Hemos incorporado su uso en nuestra vida cotidiana, muchas veces sin ser plenamente conscientes de ello. En la actualidad, esta tecnología continúa expandiéndose y abarcando un número cada vez mayor de áreas de nuestra rutina diaria.

En el ámbito educativo, han aparecido una gran cantidad de aplicaciones con IA. Estas aplicaciones, nos facilitan diferentes tareas, como redactar textos, realizar presentaciones multimedia, generar imágenes, audios y resolver problemas y estadísticas, entre otras. Particularmente, en lo que respecta a la enseñanza de Inglés, existen aplicaciones desarrolladas con intención didáctica, que ofrecen práctica conversacional con asistentes virtuales o colaboran en reforzar vocabulario específico del dominio del estudiante, entre otras. Asimismo, existen algunas, que pese a no haber sido creadas con un propósito pedagógico concreto, pueden incorporarse en contextos de enseñanza-aprendizaje siempre que se reconozca y aproveche su potencial didáctico.

Entre las herramientas basadas en IA que pueden integrarse con fines educativos, se destacan ELSA Speak (ELSA, 2025) y BoldVoice (BoldVoice, 2025) orientadas al perfeccionamiento de la pronunciación; Grammarly (Grammarly, Inc., 2025) y DeepL (DeepL SE., 2025), destinadas al mejoramiento de la expresión escrita; y NaturalReader (Naturalsoft Ltd., s.f.) junto con TTSFree (TTSFree, 2025), que permiten la reproducción oral de textos. Asimismo, existen recursos digitales como Plot Generator (Plot Generator, 2022) o Lexica (Lexica, 2025), útiles para la creación de historias o imágenes. Por otra parte, es posible emplear aplicaciones como ChatterKid (Duck Duck Moose, 2024) para dotar de voz a ilustraciones realizadas manualmente, o plataformas como D-ID (D-ID, 2025) para la generación de avatares animados. ChatGPT (OpenAI, 2025) constituye otra herramienta que

puede ser empleada tanto para el desarrollo de la expresión escrita como de la producción oral.

Una de las principales limitaciones de las herramientas mencionadas en el apartado anterior radica en que varias de ellas ofrecen un acceso restringido, ya sea por un período de tiempo limitado o por un número determinado de usos, tras lo cual se requiere el pago de una suscripción. Este es el caso de aplicaciones como Bold Voice (BoldVoice, 2025), Lexica (Lexica, 2025) y D-ID (D-ID, 2025).

Estudios realizados con estudiantes universitarios (Senowarsito et al., 2023; Matos et al., 2024) evidencian que la utilización de sistemas basados en IA contribuye significativamente a la mejora del desempeño lingüístico de los estudiantes. Estas herramientas tienen el potencial de generar avances sustanciales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, para que su incorporación en contextos educativos —como el nivel secundario— resulte verdaderamente efectiva, es fundamental que su uso esté alineado con los objetivos pedagógicos previamente establecido.

Diseño de la Propuesta Didáctica

La propuesta está destinada a estudiantes de Inglés como lengua extranjera, de los primeros años de la educación secundaria, nivel A1. Sin embargo, la secuencia puede ser replicada en otros niveles superiores, haciendo los cambios pertinentes de acuerdo a la temática que se trabaje. El objetivo es promover el desarrollo de las cuatro macrohabilidades del idioma, utilizando aplicaciones con IA.

En el diseño de la propuesta se consideraron aspectos éticos, en particular el respeto por la privacidad de los participantes. En consecuencia, se estableció la restricción de no utilizar o compartir información personal en las aplicaciones de IA empleadas durante la experiencia.

La temática abordada se focaliza en el uso de verbos en presente simple y en el vocabulario asociado a la presentación personal, la descripción de la familia y los intereses individuales. La actividad está diseñada para ser realizada en pares y consiste en la creación de un personaje ficticio que debe presentarse, describir a su familia y expresar sus intereses personales.

La propuesta didáctica se estructura en tres etapas.

Primera Etapa

Actividad 1 "Producción escrita inicial sin mediación tecnológica"

En una clase presencial, los alumnos deben realizar una producción escrita de un texto en primera persona, en el que el personaje creado brinde información personal, de su familia y de sus intereses.

Actividad 2 "Revisión asistida por IA"

En una clase presencial en el Laboratorio de Informática, los estudiantes revisan y mejoran su propia producción escrita a partir de las sugerencias brindadas por la aplicación basada en IA "DeepL" (DeepL SE., 2025).

Segunda Etapa

Actividad 3 "Desarrollo de la macrohabilidad oral"

En una clase presencial en el Laboratorio de Informática, a fin de mejorar la macro habilidad oral, en especial, la pronunciación, los estudiantes deben utilizar la aplicación basada en IA "TTSFree" (TTSFree, 2025), que permite reproducir un texto en forma oral.

Así, los estudiantes deben copiar y pegar el texto producido en la primera etapa en "TTSFree" (TTSFree, 2025) y reproducirlo prestando especial atención a la pronunciación.

Actividad 4 "Producción oral: dicción y pronunciación"

Una vez trabajada la pronunciación, los estudiantes deben grabar un audio leyendo la producción realizada. Para ello, pueden utilizar cualquier aplicación disponible en sus celulares y guardar el archivo en

formato MP3. Esta actividad, se realiza en forma domiciliaria, de manera de evitar la contaminación auditiva.

Tercera Etapa

Actividad 5 "Creación de un avatar"

En una clase presencial en el Laboratorio de Informática, los estudiantes deben asociar un avatar con su personaje, utilizando la aplicación basada en IA "D-ID" (D-ID, 2025). En este caso, los alumnos pueden crear uno a partir de una imagen de persona ficticia o animación, o bien seleccionar un retrato ya provisto por la aplicación. Una vez identificado el avatar, deben fusionarlo con la grabación realizada en la Actividad 4.

A lo largo del desarrollo de las distintas actividades de la propuesta didáctica presentada, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los contenidos más relevantes abordados a lo largo del ciclo lectivo, mediante un trabajo de producción que les permite ejercitar las cuatro macrohabilidades del idioma, al tiempo que integran el uso de aplicaciones basadas en IA.

Experiencia y Reflexiones de los Estudiantes

En el Colegio Universitario Central, en un primer año con 16 estudiantes de trece años, nivel A1, se desarrolló la propuesta didáctica presentada en la sección anterior, que integra herramientas con IA en el aprendizaje del idioma Inglés. La experiencia se llevó a cabo en el marco de la asignatura Lengua Extranjera Inglés I, en el segundo cuatrimestre del año 2024. El tiempo de ejecución de la propuesta fue de un mes, es decir, cuatro clases de 2 horas reloj cada una. Durante la primera clase, los estudiantes que asistieron a la institución realizaron en forma presencial la Actividad 1. Con el fin de asegurar que todos completaran la etapa inicial de producción escrita sin asistencia de IA, se solicitó a los estudiantes que estuvieron ausentes en dicha clase que redactaran el texto a mano y lo cargaran

en formato papel escaneado o fotografiado en la plataforma Moodle. Las actividades 2, 3 y 4 se desarrollaron en la forma prevista. Durante la Actividad 5, los estudiantes enfrentaron algunas dificultades vinculadas al uso de la aplicación D-ID, tales como problemas de acceso. Sin embargo, estas situaciones fueron resueltas satisfactoriamente en clase con la intervención del docente.

Al concluir las actividades, los estudiantes elaboraron dos producciones escritas: una de manera analógica y otra en formato digital, enriquecida mediante el uso de una aplicación con IA. Además, en parejas, crearon un avatar que se expresaba con su propia voz. Las producciones alcanzaron un nivel elevado, permitiendo a los alumnos aplicar de forma integrada el vocabulario y las estructuras gramaticales trabajadas a lo largo del año.

A través del siguiente [enlace](#) es posible acceder a uno de los avatares elaborados por los estudiantes como parte de la experiencia didáctica. La información empleada en esta producción tiene fines exclusivamente didácticos y ha sido elaborada de manera ficticia. Toda posible coincidencia con datos reales es meramente fortuita.

Una vez finalizada la propuesta, los estudiantes completaron un cuestionario destinado a relevar sus percepciones sobre la actividad realizada. El propósito del mismo fue recabar información en torno a cuatro ejes fundamentales: el conocimiento previo de las herramientas de IA utilizadas, la complejidad percibida en su uso, los aspectos susceptibles de mejora y una valoración general de la experiencia.

En cuanto al conocimiento de las herramientas, los datos obtenidos evidenciaron que la mayoría de los estudiantes no tenía familiaridad previa con las aplicaciones empleadas. Esta falta de conocimiento inicial resalta la importancia de brindar instancias formativas que introduzcan y acompañen el uso pedagógico de tecnologías emergentes en el aula.

Respecto a la complejidad de uso, los estudiantes manifestaron que la primera herramienta utilizada, DEEPL, fue percibida como accesible y de fácil manejo. Sin embargo, las otras dos herramientas —TTSFree y D-ID— fueron consideradas más complejas, lo que sugiere la necesidad de un acompañamiento más detallado o de sesiones de práctica guiada para facilitar su apropiación.

En lo referente a los aspectos a mejorar, algunos estudiantes sugirieron extender la implementación de la propuesta a lo largo de todo el año académico, en lugar de concentrarse únicamente en el segundo cuatrimestre. Asimismo, se indicó la necesidad de optimizar la calidad de los audios generados, dado que en ciertos casos el sonido presentaba saturación.

Finalmente, en términos generales, la experiencia fue valorada positivamente por la mayoría del grupo, quienes se mostraron motivados y entusiasmados con la posibilidad de continuar utilizando herramientas con IA en futuras actividades, destacando su carácter innovador y lúdico.

Conclusiones

La IA se presenta como una tecnología disruptiva en diversos ámbitos de la sociedad, y la Educación no ha sido la excepción. En este trabajo se ha presentado una propuesta de enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera para estudiantes de educación secundaria con nivel A1. Dicha propuesta tiene por objetivo fomentar el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma Inglés integrando herramientas con IA.

La iniciativa fue implementada con estudiantes del primer año del Colegio Universitario Central. La calidad de las producciones obtenidas permite apreciar el valor pedagógico de integrar herramientas basadas en IA, al tiempo que revela los desafíos que esta incorporación puede suponer en entornos educativos.

Los resultados obtenidos, a partir de las percepciones de los estudiantes, indican que las herramientas con IA empleadas contribuyen a aumentar su motivación, dado que se perciben como innovadoras y atractivas. Asimismo, la propuesta didáctica muestra indicios de favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de estimular el interés por el aprendizaje del idioma.

En síntesis, es importante destacar que la integración de herramientas de IA en propuestas didácticas amplía las posibilidades para enriquecer la enseñanza del Inglés en contextos educativos actuales. Asimismo, pone de relieve el papel fundamental de la creatividad docente en el diseño de experiencias de aprendizaje significativas, innovadoras y adaptadas a las necesidades del estudiantado.

Bibliografía

- Arellano, C. M.; Ardisson, G.; Mallo, A. (2024) La Inteligencia Artificial en la Enseñanza del Idioma Inglés: Desafíos y Beneficios. *Docentes Conectados*. 7 (13), 43-52.
- Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. www.coe.int/lang-cefr
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Lopez Fenoy, V. y Doncel Córdoba, J. (2003) Profesores de Enseñanza Secundaria, Inglés. Temario B. Editorial Mad. Madrid. España
- Matos, A.; Salazar, J.; Rivera, C.; Chiri, P. (2024) Uso del ChatGPT y aprendizaje de inglés en estudiantes universitarios. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación 8 (33) 834-842. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.766>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019) Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación.

Senowarsito, S. & Ardini, S.N. (2023). The Use of Artificial Intelligence to Promote Autonomous Pronunciation Learning: Segmental and Suprasegmental Features Perspective. Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 8(2), 133-147

Webgrafía

BoldVoice. (2025). BoldVoice (3.0.5) [Aplicación móvil]. App Store. Google Play. <https://www.boldvoice.com>

DeepL SE. (2025). DeepL (25.21) [Aplicación móvil]. App Store. Google Play. <https://www.deepl.com>

D-ID. (2025). D-ID <https://www.d-id.com>

Duck Duck Moose. (2024). ChatterPix Kids (1.9.1) [Aplicación móvil]. App Store. Google Play. <https://play.google.com/store/search?q=CHATTERKID&c=apps>

Duolingo, Inc. (2025). Duolingo. (6.32.6) [Aplicación móvil]. App Store. Google Play. <https://www.duolingo.com>

ELSA. (2025). ELSA Speak (7.8.0) [Aplicación móvil]. App Store. Google Play. <https://www.elsaspeak.com>

Grammarly, Inc. (2025). Grammarly <https://www.grammarly.com>

Lexica. (2025). Lexica <https://lexica.art>

Naturalsoft Ltd. (s.f.). NaturalReader - AI Text to Speech. <https://www.naturalreaders.com>

OpenAI. (2025). ChatGPT. <https://chatgpt.com/>

Plot Generator. (2022). Plot generator. <https://www.plot-generator.org.uk>

TTSFree. (2025). Text to Speech Free. <https://ttsfree.com>

AMONG US EN EL AULA: GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE POLÍTICA Y CIUDADANÍA

Mg. Matias Omar Muñoz
matiasomarmunoz@gmail.com
Universidad Nacional de Villa Mercedes

Resumen

Este artículo presenta una propuesta didáctica que integra la gamificación como estrategia pedagógica para fomentar el interés y la motivación del estudiantado de nivel secundario en el espacio curricular de Política y Ciudadanía. La experiencia se desarrolló en la Escuela Generativa RUKA, ubicada en San Luis (Argentina), y se basa en el Trabajo Final Integrador de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. El videojuego Among Us fue utilizado como eje articulador de una secuencia didáctica que incluyó componentes narrativos, misiones gamificadas, roles asignados y herramientas digitales interactivas. La metodología empleada combinó técnicas cuantitativas y cualitativas, enmarcadas en un diseño de investigación-acción. Los resultados obtenidos evidencian mejoras significativas en la motivación, la participación y la comprensión conceptual del estudiantado, en comparación con instancias de enseñanza tradicionales. Si bien los hallazgos no permiten generalizaciones amplias, sí ofrecen evidencia situada sobre el valor pedagógico de la gamificación como recurso innovador para la enseñanza de contenidos de política y ciudadanía. Se concluye que su implementación puede enriquecer el aprendizaje en contextos escolares específicos, y se sugiere su exploración en otras áreas curriculares.

Palabras clave: Gamificación, política y ciudadanía, herramientas digitales, motivación escolar, Among Us.

Abstract

This article presents a didactic proposal that integrates gamification as a pedagogical strategy to promote the interest and motivation among secondary school students in the subject , Politics and Citizenship. The experience was developed at the RUKA Generative School, located in San Luis (Argentina), and is based on the Final Project of the Master's Degree in Teaching in Digital Scenarios. The video game Among Us was used as the articulating axis of a didactic sequence that included narrative elements, gamified missions, assigned roles and interactive digital tools. The methodology combined quantitative and qualitative techniques, and followed in an action research methodology. The results obtained show significant improvements in student motivation, participation and conceptual understanding, compared to traditional teaching practices. Although the findings do not allow for broad generalizations, they provide evidence of the pedagogical value of gamification as an innovative resource for teaching political and citizenship contents. It is concluded that its implementation can enrich learning in specific school contexts, and further exploration in other curricular areas is suggested.

Keywords: Gamification, politics and citizenship, digital tools, school motivation, Among Us.

Introducción

En los últimos años, los sistemas educativos han enfrentado el desafío de captar el interés del estudiantado en asignaturas como Política y Ciudadanía, cuyos contenidos suelen percibirse como abstractos y alejados de la realidad cotidiana (Hamari et al., 2014). Frente a esta problemática, se han buscado estrategias metodológicas innovadoras que fomenten la participación activa y el aprendizaje significativo.

En este contexto, este artículo analiza una intervención pedagógica basada en la gamificación para dinamizar la enseñanza de Política y Ciudadanía en el ciclo orientado de la educación secundaria. La experiencia se implementó en una institución con enfoque en programación y robótica, lo que facilitó el uso del juego Among Us como recurso didáctico. El objetivo principal fue reemplazar el enfoque tradicional por una experiencia motivadora y significativa para el estudiantado. Mediante un análisis comparativo, se examina el impacto de esta metodología en la motivación estudiantil antes y después de la intervención, así como su potencial para mejorar la comprensión de conceptos políticos y ciudadanos.

Desarrollo

Gamificación en educación

La gamificación, definida como el uso de elementos de juegos en contextos no lúdicos, ha sido reconocida por su capacidad de aumentar la motivación y el compromiso (Deterding et al., 2011). Al integrar mecánicas como puntos, recompensas, insignias, desafíos, narrativas y tablas de clasificación, se estimulan tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, generando entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos (Kapp, 2012). Su aplicación ha demostrado beneficios en términos de rendimiento académico, asistencia y actitud positiva hacia el aprendizaje (González & Marín, 2019).

En el ámbito educativo, estas estrategias parten de premisas vinculadas a teorías motivacionales como la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), que subrayan la importancia de satisfacer necesidades de autonomía, competencia y relación para lograr un compromiso sostenido. Asimismo, Werbach y Hunter (2012) destacan que los elementos lúdicos, cuando se integran con objetivos pedagógicos definidos, promueven la participación activa, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Asimismo, la gamificación educativa incorpora dinámicas centradas en la narrativa, el juego de roles, el feedback inmediato y el diseño centrado en el usuario. El enfoque de Bartle (1996) sobre tipos de jugadores (exploradores, conquistadores, socializadores y asesinos) permite entender cómo diseñar experiencias educativas gamificadas ajustadas a diferentes perfiles estudiantiles. Por otra parte, los modelos de diseño instruccional como los 6D de Werbach y Hunter (2012) orientan la planificación eficaz de sistemas gamificados.

Gamificación en política y ciudadanía

Esta propuesta se encuentra en consonancia con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Secundaria de Argentina, que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la participación ciudadana y el trabajo colaborativo en contextos significativos. Además, responde a los lineamientos del Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de San Luis en cuanto a la formación de ciudadanos responsables y activos.

El aprendizaje de política y ciudadanía requiere estrategias innovadoras que permitan conectar los conceptos teóricos con experiencias significativas. A pesar de los beneficios de la gamificación en otras disciplinas, su aplicación en el estudio de política y ciudadanía sigue siendo limitada. El presente artículo busca aportar evidencia empírica sobre su impacto en este ámbito.

El juego Among Us como recurso pedagógico

Among Us es un videojuego de deducción social donde los participantes asumen roles dentro de una nave espacial. Su estructura colaborativa-competitiva permite trabajar habilidades como la argumentación, la identificación de roles sociales, el pensamiento estratégico y la toma de decisiones. Esta dinámica se adaptó para abordar temas como el ejercicio del poder, las normas sociales, el respeto por la diversidad, la toma de decisiones colectivas y la construcción de ciudadanía.

Desde una perspectiva pedagógica, se reconoció en Among Us un entorno propicio para simular interacciones sociales que remiten a dinámicas de la vida política real. La lógica del juego, detectar impostores, colaborar para lograr objetivos comunes, deliberar, emitir juicios y votar, fue resignificada como metáfora de procesos ciudadanos tales como el ejercicio de derechos y deberes, el funcionamiento de las instituciones democráticas y la resolución de conflictos.

Durante la implementación en el aula, se construyó una narrativa contextualizada en el marco de los contenidos curriculares de Política y Ciudadanía. Cada estudiante asumió un rol con características específicas, vinculadas a actores sociales reales (ciudadanos, representantes, líderes, etc.). Se promovieron actividades de deliberación, producción escrita y exposición oral a partir de las situaciones planteadas en el juego. Estas prácticas propiciaron el desarrollo del pensamiento crítico, la escucha activa, la argumentación y la empatía.

La interacción entre los roles y las situaciones simuladas permitió al estudiantado analizar problemas de la vida pública desde una perspectiva participativa. El tablero gamificado digital, junto con recursos como insignias, puntuaciones y desafíos temáticos, facilitó la

planificación de misiones pedagógicas alineadas con los objetivos de aprendizaje.

La elección de Among Us se fundamentó no sólo en su popularidad entre adolescentes, sino también en su capacidad de generar entusiasmo, colaboración y compromiso. Tal como se evidencia en las respuestas estudiantiles, esta propuesta didáctica representó una oportunidad para aprender de manera significativa mediante experiencias lúdicas que conectan con su realidad social y cultural.

La propuesta didáctica

La propuesta incluyó una secuencia didáctica gamificada desarrollada específicamente para la asignatura de Política y Ciudadanía. Esta secuencia fue diseñada para una duración total de cuatro semanas e incorporó los siguientes componentes:

Estructura de la secuencia: la secuencia se organizó en cinco clases con momentos bien definidos, presentación teórica de los conceptos clave, contextualización de la narrativa del juego, desarrollo de misiones gamificadas, espacios de reflexión crítica y evaluación formativa.

Narrativa pedagógica: la historia adaptada a Among Us que sirvió como hilo conductor. Se plantearon misiones temáticas vinculadas a contenidos como formas de gobierno, mecanismos de participación ciudadana, y roles institucionales.

Roles gamificados: cada estudiante asumió un rol con objetivos y tareas colaborativas específicas, asignados aleatoriamente según el tipo de gobierno correspondiente. Los grupos se organizaron en dos facciones con ideales opuestos: los tripulantes, que buscan el bien común (azul = monárquicos; verde = aristócratas; amarillo = republicanos) y los impostores, que buscan intereses particulares (naranja = tiranos; violeta = oligarcas; turquesa = demagogos), respetando los colores que poseen los personajes

del juego Among Us. A través de estos roles, las actividades exigían toma de decisiones, argumentación, análisis de conflictos y búsqueda de consensos, reforzando así habilidades críticas para el aprendizaje de la política y la ciudadanía.

Ecosistema digital: la intervención se construyó sobre un andamiaje digital cuidadosamente articulado, donde cada plataforma cumplió un rol estratégico en el flujo de aprendizaje. El proceso inició con Google Forms, que funcionó como termómetro pedagógico, con estas encuestas no solo se midieron conocimientos previos, sino que se revelaron la brecha entre las prácticas tradicionales y los intereses reales del estudiantado. Estos datos se convirtieron en la brújula que orientó todo el diseño. El troncal de la experiencia fue desarrollado mediante Genially, donde cobró vida un tablero interactivo que transformaba conceptos abstractos en una narrativa inmersiva y permitía un recorrido por la nave de Among Us a través de misiones estratégicas para avanzar en los contenidos propuestos. A partir de esto, el estudiantado navegaba por desafíos políticos con personajes del sistema de gobierno asignado y con mecánicas de juego que convertían cada decisión en un acto de aprendizaje significativo. Para reforzar el proceso de participación y trabajo grupal se utilizó la plataforma Kahoot!, sus quizzes eran arenas donde las facciones medían fuerzas con argumentos teóricos, mientras el sistema de puntuación en tiempo real alimentaba la motivación intrínseca. El sistema de recompensas, con sus insignias diseñadas en Canva, operó como el lenguaje simbólico de esta micropolítica escolar. Cada distintivo digital contaba una historia de logros, creando un sistema de reconocimiento paralelo al académico tradicional. La tecnología, en este diseño, fue el medio invisible que permitió hacer tangible la abstracción política.

Instrumentos de evaluación: Se utilizaron rúbricas, autoevaluaciones, observaciones docentes y producción de informes grupales. Estas herramientas permitieron valorar tanto el proceso como los aprendizajes conceptuales y actitudinales.

Metodología de investigación

La investigación se enmarcó dentro de un enfoque mixto, articulando técnicas cuantitativas y cualitativas con el fin de analizar en profundidad el impacto de la gamificación en el aprendizaje y la motivación estudiantil. Se adoptó un diseño de investigación-acción, ya que permitió intervenir directamente en el aula con una propuesta concreta, registrar su desarrollo y reflexionar sobre los resultados.

La muestra estuvo conformada por 42 estudiantes de 4º año de la Escuela Generativa RUKA, ubicada en la provincia de San Luis, Argentina. La selección se realizó mediante muestreo no probabilístico, dado que se trató de una intervención en contexto real con el curso asignado al docente-investigador.

Instrumentos de recolección de datos

Encuesta docente: como fase inicial, se aplicó una encuesta diagnóstica al equipo docente de distintas escuelas secundarias de la provincia de San Luis. El objetivo fue evaluar si las prácticas tradicionales generaban o no interés en el estudiantado, y si existía familiaridad con propuestas mediadas por gamificación. Los datos obtenidos permitieron identificar un patrón general de baja motivación y uso escaso de estrategias innovadoras, lo cual justificó la implementación de la propuesta. Esta información fue valiosa para ajustar la intervención a las necesidades reales del grupo destinatario.

Encuesta estudiantil: Se aplicó un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y abiertas que evaluaron el nivel de motivación, percepción sobre la experiencia gamificada y comprensión de contenidos. Además, se solicitó consentimiento informado al estudiantado para acceder a su participación en los instrumentos de evaluación (cuestionarios pre y post intervención de la secuencia mediada por gamificación). Se

garantizó su participación voluntaria, el resguardo de su identidad y el uso académico de los datos.

Rúbricas y producciones estudiantiles: Se analizaron las tareas realizadas por los estudiantes como evidencia de aprendizaje y apropiación de los conceptos trabajados.

Los instrumentos de recolección fueron analizados y ajustados en función de su aplicación preliminar, considerando su coherencia con los objetivos del trabajo y su adecuación al contexto escolar. Los datos cuantitativos obtenidos a partir de las encuestas se organizaron en planillas Excel y se procesaron mediante estadísticas descriptivas (porcentajes y frecuencias). En paralelo, se realizó un análisis cualitativo de las observaciones y respuestas abiertas, articulando los resultados con las dinámicas observadas en clase y las percepciones recogidas del grupo docente.

Resultados obtenidos

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes a partir de la intervención:

Percepción de la asignatura antes y después de la gamificación: antes de la intervención, solo el 33,3% del estudiantado consideraba "muy" o "bastante interesante" la asignatura de Política y Ciudadanía, mientras que el 66,6% la percibía como poco, algo o nada interesante. En cuanto a la motivación, solo el 25% se sentía motivado a participar activamente.

Después de la implementación de la propuesta gamificada, el 81,8% calificó la asignatura como "muy" o "bastante" interesante, y el 75% manifestó estar "bastante" o "muy" motivado. Además, el 83,2% indicó que la gamificación aumentó su interés por la materia.

Motivos para aprender: Antes de la implementación de la propuesta gamificada, los datos obtenidos mediante la encuesta diagnóstica revelaron que el 54,8% del estudiantado manifestó estar motivado principalmente por razones extrínsecas, es decir, por la necesidad de aprobar la materia o cumplir con las expectativas

institucionales. Solo un 23,8% expresó motivos intrínsecos, como el deseo de aprender por interés personal o curiosidad hacia la temática de Política y Ciudadanía.

Tras la intervención, se produjo un cambio significativo en los motivos de aprendizaje. El porcentaje de estudiantes con motivación intrínseca aumentó a un 31,8%, mientras que se redujo la proporción de quienes sólo se sentían motivados por cumplir con la obligación académica. Además, emergió con fuerza un nuevo factor motivacional: la afiliación. Un 25% del estudiantado señaló que el aspecto relacional (la posibilidad de trabajar en equipo, compartir ideas y cooperar con sus compañeros y compañeras) fue un elemento clave que incentivó su interés por aprender. Este hallazgo es relevante porque refuerza la teoría de la afiliación, que sostiene que las relaciones interpersonales positivas dentro del aula pueden generar un clima de aprendizaje más inclusivo, participativo y significativo.

En este sentido, la gamificación no solo facilitó la transición de una motivación extrínseca hacia una más interna y autónoma, sino que también promovió el sentido de pertenencia grupal como factor de movilización hacia el aprendizaje.

Valoración global de la experiencia: el 80% del estudiantado afirmó que la gamificación les ayudó a comprender mejor los conceptos y desarrollar habilidades como trabajo en equipo, comunicación efectiva y resolución de problemas. Se destacaron frases como: "Me sentí parte del grupo", "Aprendí sin darme cuenta", "Fue divertido y educativo a la vez".

Tabla 1

Comparación de la motivación y percepción antes y después de la intervención

Indicador	Antes (%)	Después (%)
-----------	-----------	-------------

Interés por la asignatura	33,3	81,8
Motivación por participar	25	75
Motivación intrínseca	23,8	31,8
Valoración positiva del aprendizaje colaborativo	-	25
Percepción de mayor comprensión	-	80

Discusión

Los resultados respaldan la hipótesis de que la gamificación puede ser una herramienta didáctica eficaz para mejorar la enseñanza en el área de Política y Ciudadanía. Se observaron mejoras tanto en el interés como en la motivación, así como un mayor nivel de participación del estudiantado. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas (Kapp, 2012; Domínguez et al., 2013), y demuestran que el juego puede facilitar el compromiso activo con los contenidos.

Asimismo, se evidenció una mejora en la comprensión de conceptos clave, lo cual sugiere que la gamificación favorece aprendizajes más significativos al proponer desafíos concretos y colaborativos. Si bien los resultados son alentadores, sería conveniente replicar la propuesta en otros contextos para obtener mayor validez externa.

Conclusiones

La gamificación demostró ser una estrategia efectiva para mejorar la motivación, la participación y la comprensión en la enseñanza de política y ciudadanía. La implementación de una narrativa lúdica, acompañada de recursos digitales y dinámicas cooperativas, generó un ambiente de aprendizaje más atractivo y

participativo. Se recomienda su aplicación en otras áreas curriculares, y la capacitación docente para favorecer su adopción sustentable en el tiempo.

Bibliografía

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9–15). ACM.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392.
- González, A. M., & Marín, V. I. (2019). Gamificación en la educación: Motivación y mejora del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 60.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

REPOSITORIO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS: UNA OPORTUNIDAD PARA AMPLIAR Y COMPARTIR EL CONOCIMIENTO

Mariana E. Alanis Zavala
marianaeealanis@sanluis.edu.ar
IFDC San Luis

Cintia Lorena Gomez
clgomez@email.unsl.edu.ar
FCFMyN - UNSL

Brenda Débora Triulzi
brendatriulzi@gmail.com
IFDC San Luis

Introducción

En la actualidad, la Enseñanza de la Matemática en el Nivel Primario se enfrenta a grandes desafíos, lo que exige el desarrollo de propuestas innovadoras que combinen rigurosidad conceptual con sentido didáctico. A su vez, es importante que estas propuestas puedan ser socializadas, persiguiendo así la democratización del conocimiento, la promoción del aprendizaje colaborativo y la socialización de ideas.

En este marco, los Recursos Educativos Abiertos (REA) se consolidan como una herramienta poderosa, en tanto materiales digitales que pueden ser utilizados, adaptados y redistribuidos libremente. Además, su difusión cobra especial sentido en quienes las crean, ya que no solo amplían el acceso a materiales educativos de calidad, sino que también alientan la reflexión pedagógica, la creación colaborativa y el compromiso con el conocimiento como bien común.

El presente artículo expone una experiencia desarrollada en el segundo año del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis (IFDC San Luis), en el

espacio curricular Matemática y su Didáctica I. Allí los y las estudiantes desarrollan secuencias de actividades que luego pasan a formar parte de un repositorio digital de REA. Esta propuesta no solo da respuesta a las dificultades observadas en la enseñanza de temas vinculados a ese campo de estudio, sino que también ofrece una solución innovadora, sostenible y de acceso libre para toda la comunidad educativa.

Los recursos educativos abiertos y el movimiento educativo abierto

Los REA forman parte del llamado Movimiento Educativo Abierto (Open Education Movement).

Dicho movimiento se desarrolla sobre postulados que promueven una cierta comprensión acerca de que el conocimiento es un bien común, es decir, pertenece a la humanidad en su conjunto y en consecuencia, la educación como motor del desarrollo social debería propender por incentivar la construcción y flujo universal del conocimiento, haciendo uso de múltiples canales, entre los cuales y sin duda alguna, los que se soportan en las TIC son los llamados a actuar hoy en día de manera más decidida. (Ramírez-Montoya & Burgos-Aguilar, citados en Chiappe, 2012, p.6).

En este contexto, se propone pensar a las Prácticas Educativas Abiertas (PEA) como aquellas que promueven una cultura de colaboración, innovación y autonomía docente. Así, acceder a un conjunto de contenidos digitales brindan la posibilidad de enriquecer la mirada sobre la enseñanza, ya que alumnos, profesores, recursos y documentos,... se articulan y organizan en múltiples redes mezcladas entre sí. De esta manera, "el conocimiento se crea y gestiona en red: los alumnos aprenden en red, los profesores enseñan en red y los jóvenes viven en redes, ya que la información nos llega a través de múltiples redes" (Bartolomé, 2011,p. 40).

Al mismo tiempo, las PEA fomentan la posibilidad de revisar los modos tradicionales de enseñar y aprender, promoviendo experiencias formativas que apuesten a la diversidad de propuestas y recursos, la inclusión educativa y la contextualización. De esta manera, al fomentar la creación e intercambio abierto, se promueve un trabajo colectivo que persigue una mirada crítica sobre la enseñanza de la matemática, así como también la inclusión de tecnologías en educación. En consecuencia, se busca renovar las prácticas docentes ampliando el acceso al conocimiento y acercándolas a los desafíos de la sociedad digital actual.

La enseñanza del número y del sistema de numeración en la formación docente

Uno de los principales desafíos detectados en el espacio curricular Matemática y su Didáctica I del Profesorado de Educación Primaria del IFDC San Luis, es la dificultad que enfrentan los y las estudiantes para seleccionar contenidos y crear propuestas para la enseñanza, en particular, el número y el sistema de numeración. Estos conceptos fundamentales atraviesan toda la escolaridad primaria, por lo que requieren de un abordaje didáctico coherente, contextualizado y significativo.

Así, considerando el Diseño Curricular Jurisdiccional, los estudiantes que cursan la materia, diseñan secuencias didácticas que consideran la progresión de los aprendizajes, el grado escolar, y los conocimientos previos de los alumnos. Para esto, es necesario que revisen en dicho diseño las finales y descriptores señalados para cada grado de la escuela primaria, permitiendo identificar qué se pretende lograr con los estudiantes y qué contenido es conveniente desarrollar en cada grado. También deben tener en cuenta la orientación pedagógica didáctica que se plantean, recomendando el trabajo con

problemas. Se trata de desafíos cognitivos que se presentan para la construcción de conocimientos bajo la guía de los docentes. Todos estos elementos son los disparadores para la elaboración de secuencias.

De esta manera, la producción de REA a partir de las secuencias elaboradas, se convierte en una estrategia formativa clave: permite revisar teorías didácticas, analizar materiales, tomar decisiones pedagógicas fundadas y, al mismo tiempo, aportar al bien colectivo. Como señalan Zabala y Arnau (2007), la planificación de la enseñanza debe considerar:

una clara definición de los objetivos y contenidos para cada uno de los niveles de enseñanza y de las actividades de aprendizaje que hay que realizar en cada una de las áreas y en el área común, lo que implica la determinación de la metodología que posibilite que, cada vez más, el alumnado actúe «responsablemente», «con capacidad crítica», «con autonomía», «cooperativamente» y aprendiendo a ejercer la «libertad» (p.142)

Por lo tanto, requiere una actitud crítica y reflexiva, que se fomenta activamente en esta propuesta. En ese sentido, los y las estudiantes acercan la teoría a la práctica, al tiempo que se constituyen como productores de contenido que ponen en circulación para promover una enseñanza de calidad.

El repositorio de REA: una herramienta de uso, recuperación y mejora continua

Entendemos al repositorio institucional como “un determinado conjunto de servicios que una universidad ofrece – a los miembros de su comunidad – a fin de gerenciar y disseminar materiales digitales creados por la institución y por miembros de la comunidad” (Lynch,

2003, citado en Silva, 2011 p. 40). Al ser de acceso abierto y gratuito, esta herramienta permite la consulta irrestricta a los materiales publicados.

El repositorio digital de Matemática y su didáctica I nació en 2023, con la intención de resguardar las producciones de los y las estudiantes y ser consultadas por otros miembros de la institución. Con el tiempo se fue consolidando como una estrategia formativa innovadora que coloca al estudiante como creador de propuestas para el aula y como productor de contenido que aporta a la enseñanza de la disciplina.

El repositorio digital tiene como objetivos principales almacenar, compartir y fomentar la reutilización de los REA creados por los estudiantes. Esta herramienta no solo permite acceder a recursos validados y coherentes con los marcos curriculares, sino que también actúa como un espacio vivo de intercambio y mejora continua.

En este sentido, también se espera que los REA se conviertan en un insumo valioso durante la etapa de Residencia Pedagógica, ya que en el tramo final de la formación, los futuros docentes pueden recuperar secuencias creadas previamente, adaptarlas a sus contextos, evaluar su pertinencia y rediseñarlas si fuera necesario. Además, pueden explorar otras propuestas de compañeros que permitan enriquecer las propias. Este uso reflexivo del repositorio refuerza el carácter formativo del proyecto, permitiendo vincular teoría y práctica, revisar decisiones didácticas y sostener una mirada crítica sobre la propia enseñanza.

Un aspecto a considerar es el trabajo colaborativo y la responsabilidad colectiva por el conocimiento compartido, tal como propone la UNESCO (2019). La idea de una comunidad educativa que

se nutre de aportes múltiples y que pone en circulación sus saberes transforma el aula en un espacio de producción y no solo de transmisión.

Proyecciones: hacia un repositorio ampliado y diversificado

Si bien el proyecto se inició con el foco puesto en los contenidos de número y sistema de numeración, se persigue su ampliación progresiva hacia otros núcleos temáticos de la matemática en la escuela primaria. Algunos de ellos son geometría, magnitudes y medidas, estadística y probabilidad. Además, se espera que otros espacios curriculares del profesorado participen en la producción de nuevos REA, favoreciendo así una mirada integral y plural de la enseñanza de la disciplina. En ese sentido, se busca una articulación de la matemática con otras disciplinas que inviten a pensar la enseñanza de manera articulada y con sentido práctico.

Sin embargo, la consolidación del repositorio digital como una herramienta institucional dependerá de su sostenibilidad en el tiempo, su actualización permanente y la apropiación por parte de docentes y estudiantes. Como plantean Cobo y Moravec (2011) se deberá “poner en el centro del análisis habilidades sustantivas como la capacidad de generar, conectar y transferir conocimiento” (p.98), lo que representa tanto un desafío como una oportunidad para las instituciones formadoras de docentes.

Conclusiones

La creación y uso de Recursos Educativos Abiertos en el contexto de la formación docente inicial representa una oportunidad concreta para transformar las prácticas de enseñanza, promover el acceso abierto al

conocimiento y fomentar una cultura pedagógica colaborativa. El repositorio digital que se desarrolla en el IFDC San Luis, se constituye como una experiencia valiosa e innovadora para la institución, no solo por su impacto inmediato en la formación, sino también por su potencial a largo plazo como espacio de consulta, reflexión y creación colectiva.

En un mundo atravesado por la circulación digital del conocimiento, enseñar y aprender dentro de prácticas educativas abiertas ya no es una opción, sino una necesidad. Formar a los futuros docentes en esta perspectiva es una manera de apostar por una educación más justa, inclusiva y creativa.

Bibliografía

Bartolomé, A. (2011). *Comunicación y aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. Universidad de Barcelona.

Chiappe, A. (2012). *Prácticas educativas abiertas como factor de innovación educativa*. Boletín Redipe, 818, 6-12.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/...>

Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicaciones Cátedra Telefónica - Universidad de Barcelona.

Silva, T. y Tomaél, M. (2011). Repositorios Institucionales: directrices para políticas de información. *Ciencias de la Información*. Instituto de Información Científica y Tecnológica La Habana, 42(3) pp. 39-46

UNESCO. (s.f). *Los recursos educativos abiertos*.
<https://www.unesco.org/es/open-educational-resources>

UNESCO. (2019). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos*.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Anexo

En el siguiente link, se puede tener acceso al Repositorio del que se ha hablado a lo largo de todo este trabajo:
<https://sites.google.com/sanluis.edu.ar/matematicaysudidactica1-ifdcs/materia>

"DE LA ARENA AL CÓDIGO: FOMENTANDO LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN EN TODAS LAS EDADES"

Marisa Elena Conde
marisacon@gmail.com
INSPT-UTN

Andrea Beatriz Rocca
cursosmoviles@gmail.com
Chicos.net

Resumen

Resnick (2019, p. 15) en su libro propone en su libro que el estilo de aprendizaje del jardín de infancia, caracterizado por la exploración y la creatividad, debería extenderse a todas las etapas de la vida. Esto implica un aprendizaje basado en proyectos y actividades que fomentan la creatividad y el pensamiento innovador. También menciona la necesidad de que en las escuelas exista un espacio para fomentar la creatividad. Él hace una analogía con los areneros de los patios de juego, que invitan a ensayar mil y una formas en la arena, sin temor a destruir las construcciones realizadas, en pos de la investigación y el aprendizaje. ¿Hemos perdido la capacidad de preguntar, de cuestionar? Creemos que en parte sí, eso sucede porque la escuela se ha empeñado desde su creación en que los estudiantes respondan preguntas y no a que las formulen. Claro está que para poder crear preguntas interesantes hay que haber leído, tomado contacto con el material de estudio, reflexionar y cuestionarse. Nuestras instituciones en general se han preocupado más por la digestión de contenidos. La imaginación es vital para poder comprender conceptos abstractos y poder recrearlos en nuestra mente, y para que se desarrolle debemos dar espacio y oportunidades para

lograrlo. Este trabajo se basa en las ideas de Mitchel Resnick (2019), quien sostiene que el estilo de aprendizaje en los jardines de infancia basados en la exploración, la creatividad y el juego deberían extenderse a lo largo de toda la vida.

Palabras clave: programación creativa, OctosStudio, pensamiento computacional, trabajo colaborativo, imaginación

Abstract

Resnick (2019, p. 15) proposes in his book that the kindergarten style of learning—characterized by exploration and creativity—should be extended to all stages of life. This involves project-based learning and activities that foster creativity and innovative thinking. He also mentions the need for schools to provide spaces that encourage creativity. He draws an analogy to playground sandboxes, which invite children to experiment in countless ways with the sand, without fear of destroying their creations, in the pursuit of research and learning. Have we lost the ability to ask questions, to challenge? We believe that, in part, yes—this happens because schools have historically focused on having students answer questions rather than formulate them. It is clear that to create interesting questions, one must have read, engaged with study materials, reflected, and questioned. Our institutions, in general, have been more concerned with the digestion of content. Imagination is vital for understanding abstract concepts and recreating them in our minds. To develop it, we must provide the space and opportunities that enable it to do so. This work draws on the ideas of Mitchel Resnick (2019), who argues that the kindergarten style of learning—based on exploration, creativity, and play-based learning—should be extended to all stages of life.

Key Words: creative programming, OctoStudio, computational thinking, collaborative work, imagination.

Introducción

Goldin, A (2022) hace referencia a que en los textos pedagógicos se menciona "capacidades no cognitivas", que no son consideradas "estrictamente académicas", "pero que, sin embargo, son importantes para el éxito académico como la persistencia, la determinación, las habilidades socioemocionales (la adquisición de competencias sociales y emocionales, incluido el autoconocimiento emocional) y una gran cantidad de estrategias prosociales y de autorregulación".

Es por ello por lo que trabajar con niñas, niños y adolescentes en entornos cuidados, en los que puedan desarrollar el pensamiento computacional y la creatividad principalmente, es muy provechoso, porque adquieren otras habilidades fundamentales, con las que se espera que los jóvenes puedan desarrollar con miras al siglo XXI. Estamos educando para un futuro cambiante que ni logramos imaginar del todo y que requerirá nuevas formas de aprendizaje y trabajo.

Desarrollar un prototipo tiene de por sí su dificultad, pero idearlo en equipo requiere poner en juego otras competencias y aprendizajes, como el poder negociar ideas entre pares, llevar a cabo la ideación del producto, documentar en conjunto, realizando todas las iteraciones necesarias hasta que cada integrante quede satisfecho con el resultado.

Esta refinación del producto desarrollado, por lo general, requiere testear, y observar la usabilidad de otras personas por fuera del equipo, para luego hacer los ajustes necesarios. Estas modificaciones pueden resultar molestas, pero son necesarias. Notamos que el estudiantado, por lo general, al finalizar un desarrollo, les cuesta resolver problemas que pudieron producirse en el desarrollo, es como que esperan que una vez finalizado y entregado, se cambie necesariamente de página. Creemos que el desarrollo debe tener un

tiempo de entrega y de finalización, pero en el medio de ello realizar los ajustes necesarios que sean requeridos para su ejecución eficiente.

En esta experiencia que compartimos, las niñas y niños trabajaron en equipo fundamentalmente por cuestión de gestión de recursos, y porque creemos que el aprendizaje se enriquece cuando hay varias intervenciones.

El diálogo estuvo presente en todo momento para acordar lo que se va a idear y posteriormente llevar a cabo. Fundamentalmente se tomó en cuenta los intereses e inquietudes del estudiantado para el diseño de las clases.

Desarrollo

La experiencia que compartimos se desarrolló en una escuela albergue ubicada en Brea Pozo es una localidad de la provincia de Santiago del Estero, Argentina. Es la cabecera del departamento San Martín, en el centro-oeste de la provincia; a 86 km de la ciudad capital provincial Santiago del Estero

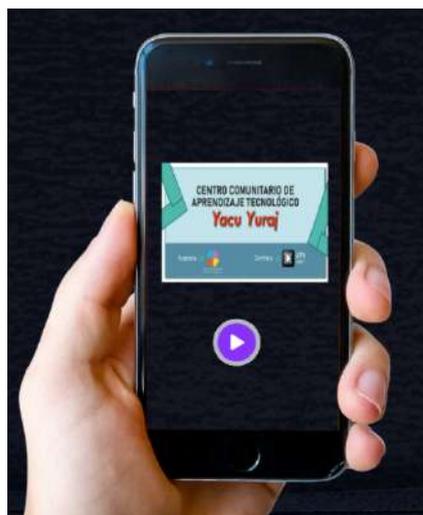


Imagen 1: dispositivo tecnológico utilizado

Se realizó un convenio entre el Centro de Aprendizaje Tecnológico Yacu Yuraj y el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico dependiente de la Universidad Tecnológica Nacional, INSPT, por el cual se llevaron a cabo dos cursos de capacitación. Uno referido a la programación de videojuegos, y el segundo de desarrollo multimedial.

Lo innovador para esta comunidad fue el hecho que la institución:

"Centros Comunitarios Rurales Evangélicos", recibió a través de una donación de la comunidad una antena satelital, lo que les permitió acceder a Internet y contar con esta posibilidad de formación, siendo este un proyecto piloto, que permitiría la posibilidad de desarrollar diferentes capacitaciones a través del centro, destinado no solo a los pequeños, sino a las familias. Una de las cuestiones importantes es que lograda saltar la brecha de la conectividad, se les pueda acercar a la comunidad propuestas que los incluyan y puedan integrarse al mundo cada vez más tecnológico.

Decisiones operativas

Si bien la institución cuenta con algunas computadoras, en la coyuntura actual no es posible que cada estudiante disponga de una. Sin embargo, sí cuentan con dispositivos móviles, por lo que se buscó una estrategia que les permitiera aprender a utilizarlos como herramienta de trabajo, transformándose en prosumidores y dejando de ser únicamente espectadores.

En este relato nos ocuparemos del desarrollo del curso de "Diseño de Videojuegos". Se utilizó la aplicación OCTOSTUDIO que funciona en casi todos los teléfonos móviles, y que una vez descargada no requiere de Internet para poder utilizarla, logrando que su uso se extienda a sus domicilios, los cuales por lo general no cuentan con conexión.

OCTOSTUDIO, es un desarrollo del M.I.T (Massachusetts Institute of Technology) por el mismo equipo que ha desarrollado otras aplicaciones y programas como Scratch, Scratch Jr, y AppInventor.

Se desarrollaron ocho clases, las que se dictaron a lo largo de un bimestre, una por semana en día lunes en el horario de 14:00 a 16:00, iniciando las actividades en el mes de noviembre del 2024.

Implementación

Los jóvenes se reunieron en un aula, y a través de un televisor accedían a la transmisión en vivo de la clase que se transmitía desde la Ciudad de Buenos Aires.

Los acompañaba un bedel que organizaba el ingreso de los jóvenes y relevaba la asistencia.

El grupo estaba conformado por diez varones y cuatro mujeres.

Metodología

El programa que se desarrolló contemplaba los siguientes contenidos

Clases 1 y 2: Introducción a OctoStudio y conceptos básicos de programación

- Instalar y conocer la interfaz de OctoStudio https://play.google.com/store/apps/details?id=edu.mit.octostudio&hl=es_AR&gl=US,
- Aprender conceptos básicos de programación como secuencias, bucles y condicionales, utilizando bloques visuales.
- Crear una simple animación como mover un personaje en la pantalla.

Clases 3 y 4: Agregando complejidad - Interacción y sensores

- Incorporar interacción con la pantalla táctil para controlar el movimiento de los personajes
- Utilizar sensores como el giroscopio y el acelerómetro para inclinar y sacudir el dispositivo como parte del juego
- Desarrollar un juego sencillo que involucre estos elementos.

Clases 5 y 6: Creando historias - Narrativa y diseño de niveles

- Introducir el concepto de narrativa e implementar una historia simple en el juego
- Diseñar distintos niveles de dificultad
- Poner en práctica los conocimientos para crear un juego con historia y niveles.

Clases 7 y 8: Puliendo y compartiendo - Sonidos, efectos y compartiendo creaciones

- Incorporar sonidos y efectos visuales para mejorar la experiencia de juego
- Poner a punto el juego y solucionar errores.
- Compartir las creaciones con amigos y familiares.

La metodología implementada fue por indagación, a la par que se impartían los conceptos teóricos se realizaba la praxis, de forma tal que se les despertaban preguntas. Vale aclarar que los jóvenes de la región son extremadamente tímidos. Al principio interactuaban mediante el bedel que transmitía sus consultas, pero a lo largo del curso se fueron soltando y ya preguntaban ellos por su cuenta. Al finalizar cada clase se les preguntaba que tipo de videojuego querrían crear en la próxima clase, y a la clase siguiente se tomaba la temática elegida.

Los proyectos que fueron realizando estuvieron marcados por la creatividad. Si bien se les compartió una carpeta de recursos con imágenes para utilizar vía WhatsApp, ellas y ellos buscaban sus propias imágenes o las creaban con el editor de dibujo de la propia aplicación.

OCTOSTUDIO permite la exportación de los proyectos como archivo del programa, como GIF, o como video. Se pueden enviar por WhatsApp, Telegram, Gdrive, etc. e inclusive una vez recibido el archivo en el dispositivo se puede intervenir el programa recibido, logrando reinventar lo realizado por otro de las/os estudiantes.

Conclusiones

El ausentismo a los encuentros fue casi nulo, porque ellos esperaban ansiosamente la clase. Trabajaban activamente, y durante la clase conversaban entre ellos en un volumen bajo para no entorpecer la escucha atenta de las/os compañeras/os.

Mc Gonigal (2013) afirma que: “comparado con los juegos, la realidad es deprimente. Los juegos orientan toda nuestra energía con incesante optimismo, en función de algo en los que somos buenos, y nos brinda placer”.

A final del curso y contra entrega de un proyecto original realizado por ellos, que enviaban al bedel por la aplicación de WhatsApp, y éste a su vez los reenviaba a la docente que impartía el curso.

Posteriormente evaluadas las entregas el INSPT, le otorgó al estudiantado una certificación como forma de reconocimiento de los aprendizajes obtenidos.

Bibliografía

Resnick M, (2019) Pensadores creativos. Cultivar la creatividad en infantil con pasión. proyectos, compañeros y juegos., Editorial SM.

Mc Gonigal, J (2013) ¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo? Un encuentro entre el mundo virtual y el real en el que las personas salen favorecidas. Editorial Siglo XXI

Goldin A, (2022) Neurociencia en la Escuela. Guía amigable (y sin bla bla) para entender cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje. Editorial Siglo XXI

UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS ABIERTAS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA HUMANA PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL

Laura Irene Riba

laura.riba@ffyl.uncu.edu.ar

Laila Deborah Ali

lailadeborah.ali@gmail.com

FFyL. UNCuyo

Resumen

La Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) implementó en 2024 un Catálogo de materias virtuales para estudiantes internacionales con el propósito de promover el intercambio académico. El espacio curricular Geografía Humana General perteneciente a la Tecnicatura Universitaria en Geotecnologías del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) , con carácter bimodal, fue uno de los seleccionados. En este artículo se aborda el proceso y condiciones de la convocatoria, los contenidos, recursos y estrategias implementados en la asignatura mencionada y los primeros resultados de su aplicación.

Palabras clave: geografía humana, internacionalización, prácticas educativas abiertas

Abstract

In 2024, the National University of Cuyo implemented a Catalog of virtual courses for international students to promote academic exchange. The bimodal General Human Geography subject within the University Degree in Geotechnologies of the Department of Geography

at the Faculty of Philosophy and Letters (FFyL) was one of the selected courses.

This article outlines the process and conditions of the call for applications, the content, resources, and strategies implemented in the aforementioned course as well as the initial results of its implementation.

Key Words: human geography, internationalization, open educational practices

Introducción

Toda experiencia de Prácticas Educativas Abiertas intenta poner en valor el aprendizaje activo y colaborativo a través de la exploración de nuevas tecnologías y metodologías. Se trata aquí la propuesta de enseñanza del espacio curricular Geografía Humana General - perteneciente al primer año de la Tecnicatura Universitaria en Geotecnologías del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)- en formato bimodal: presencial para estudiantes locales y virtual para estudiantes internacionales.

Sobre Convocatoria Catálogo Virtual Internacional 2024

El espacio curricular forma parte del Catálogo de materias virtuales para estudiantes internacionales a partir del año 2024, cuando la UNCuyo invitó a docentes a sumar sus cátedras a la oferta internacional. La convocatoria tiene el propósito de promover el intercambio de estudiantes en modo virtual, con el fin de enriquecer su formación académica, profesional e integral e incorporar una visión internacional a la oferta académica de la UNCuyo. Para postular, los docentes interesados presentaron diseños curriculares basados en estrategias que permiten dictar su materia en modalidad virtual para estudiantes de diferentes universidades del exterior del país pero atendiendo al mismo tiempo las necesidades de los estudiantes locales cursando en forma presencial.

Selección del espacio curricular y participación

La propuesta de Geografía Humana General fue seleccionada dentro de las mejor calificadas entre las presentadas por las distintas Unidades Académicas de la UNCuyo, pasando así a integrar el Programa de Intercambio Virtual e-MOVIES. Corresponde aclarar que el espacio de Movilidad Virtual en la Educación Superior (eMOVIES) es una iniciativa

de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), que ofrece a las instituciones de educación superior (IES) participantes una visión alternativa a los modelos de movilidad tradicional para la promoción del intercambio académico en educación superior, permitiendo a los y las estudiantes la oportunidad de cursar materias en modalidad virtual o a distancia ofrecidas por otras instituciones miembros de la OUI. <https://padlet.com/movilidaduncuyo/cat-logo-virtual-uncuyo-2024-2-j5rfg0tpxgj1r109>

La SIIP (Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado) de la Universidad controló el cumplimiento de los requisitos formales exigidos en las bases de la convocatoria. Los criterios de evaluación y selección de postulantes fueron los siguientes:

- Herramientas implementadas.
- Actividades que impliquen interacción entre estudiantes de la UNCUYO y estudiantes de universidades socias.
- Acciones que promuevan el acompañamiento de los estudiantes.
- Organización del cursado.
- Impacto en la cátedra.

Inscripción de estudiantes

Para participar del Programa no bastó con la selección de la propuesta pedagógica de GHG de parte de la SIIP, sino que fue necesario la inscripción de estudiantes internacionales. Por ello, diseñar una propuesta pedagógica acertada acompañó a la necesidad de darla a conocer, con el objetivo de atraer a estudiantes extranjeros. Y lograr su inscripción para transitar fehacientemente el recorrido propuesto.

En consecuencia, la SIIP organizó la oferta de espacios curriculares de intercambio virtual internacional. Y como recurso de difusión se utilizó un *Padlet* digital de las diferentes cátedras. El espacio curricular GHG presentó, a modo de propaganda, un *post* que

incluye la síntesis de la propuesta pedagógica virtual y un video explicativo que la amplía. Como resultado de la difusión, seis estudiantes internacionales se sumaron a los inscriptos locales para cursar GHG durante el segundo cuatrimestre de 2024.

El desafío y la puesta en escena de la propuesta: actores, recursos e interacciones

Un diseño pedagógico congruente con los requerimientos de los estudiantes actuales antecede a la necesidad de difundir la propuesta. Para ello, se llevaron adelante numerosas tareas previas relacionadas con concepciones tecno pedagógicas y disciplinares que subyacen el quehacer del docente.

La Geografía Humana y la enseñanza problematizada de contenido

La Geografía Humana se muestra como una disciplina multiforme. Se la puede definir como el estudio de las interrelaciones de los grupos humanos con el medio geográfico. Con el tiempo, la disciplina ha ido modificando los modos de abordaje de su objeto conforme a la variación de los marcos conceptuales, metodológicos y temáticos. Los modos de abordar su enseñanza también han variado.

En el marco de la Tecnicatura en Geotecnologías, esta asignatura se aborda a partir de la problematización de contenidos de base geográfica con el uso de lenguajes apropiados y de herramientas tecnológicas de análisis. Se propicia e incentiva el desarrollo de una actitud crítica y comprometida ante la complejidad del territorio a estudiar.

Mediar la enseñanza de esta disciplina con el uso de las tecnologías digitales

Las tecnologías de la información y la comunicación ocupan un lugar cada vez más importante en la vida diaria de todos. Nos encontramos inmersos en la Sociedad del Conocimiento como escenario de aprendizaje. El uso de las tecnologías digitales en el aprendizaje de los contenidos de la Geografía Humana es incuestionable. Cabrero, (s.f.) sostiene la urgencia de “crear nuevos escenarios y entornos más ricos y variados para el aprendizaje, y adaptarlas a las nuevas demandas y exigencias de los nuevos retos educativos”.

Dado que el número de inscriptos en esta Cátedra suele ser reducido, es viable aplicar un modelo basado en las necesidades y demandas del estudiante y trasladar una parte o la mayoría de la instrucción directa al exterior del aula, a través de videos, mensajería o etiquetas para aprovechar el tiempo en clase, A-Z, (2015),p.1 maximizando las interacciones uno a uno entre profesor y alumno. Aplicar este modelo de aprendizaje invertido, flexible, basado en el uso de la tecnología, apunta a incrementar la motivación de los alumnos, generar ambientes agradables y así mejorar el aprendizaje.

El estudiante aprende y construye su propio conocimiento de Geografía Humana

Asumiendo que el conocimiento no está consagrado al ámbito académico solamente, sino que se encuentra en diversos contextos, la información está al alcance de todos y se aprende a lo largo de toda la vida, el estudiante aprende y construye su propio conocimiento. Siguiendo a Onrubia, (2005) el aprendizaje virtual es una reconstrucción personal del estudiante y no una mera reproducción de contenido. Y la clave fundamental es la actividad mental constructiva del alumno que se pone en juego. Se debe prestar especial atención a la significatividad psicológica y no sólo a la lógica.

Aquello que el alumno construye a partir del entorno virtual incluye dos tipos de representaciones contextuales, situadas y dinámicas: unas relacionadas con el significado y otras con el sentido del contenido según sus motivaciones, necesidades y consecuencias del aprendizaje. En cuanto al sentido del contenido, para esta Cátedra la asistencia educativa del docente como un proceso contextual, situado y dinámico es lo único que garantiza la construcción óptima del conocimiento. El aprendizaje virtual implica, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje de cada alumno ofreciendo los apoyos y soportes necesarios. Pero depende también del diseño tecno-pedagógico, de la organización de las actividades conjuntas efectivamente realizadas y de la "interactividad real" dada en el entorno virtual de aprendizaje.

Ante entornos y tiempo de aprendizaje variados y necesidades individuales heterogéneas la propuesta plantea la empatía digital contemplando los diversos contextos y el acceso diferenciado a los recursos tecnológicos, reconociendo las brechas digitales existentes. En palabras de Selwyn, N. (2020) p.2 esto plantea la necesidad de enfoques digitalmente flexibles, reflejo de la naturaleza multi-situada de los entornos de aprendizaje; tiempos igualmente flexibles y asíncronos, una programación ampliada con opciones alternativas disponibles para trabajar sin conexión, un diseño adaptado a las múltiples demandas de los diferentes estudiantes. Flexibilidad que propone Sánchez Carracedo et al. (2020) para la universidad, evitando una excesiva normativización que impida o limite soluciones adaptadas, creativas y eficientes.

El docente como mediador

La enseñanza mediada por la tecnología requiere repensar el rol docente. No se limita a estructurar, organizar y adaptar la información, por otra parte disponible a la mano de cualquiera, sino que se concreta

en diseñar situaciones mediadas de aprendizaje y producir o adaptar medios a las necesidades y características de los estudiantes, a sus demandas cognitivas y estilos de aprendizaje. Valga a título de ejemplo, las indicaciones que realiza Cebrián de la Serna (como se citó en Cabrero, (s.f.). respecto al perfil del profesor del futuro, que según él será: asesor y guía del auto-aprendizaje, motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC, adaptador y productor de materiales desde diferentes soportes, evaluador de los procesos que se producen en estos nuevos entornos y recursos, y concepción docente basada en el autoaprendizaje permanente sobre o soportados con TIC.

El aula virtual, espacio de interacción guiado por el docente.

El principal recurso utilizado por Geografía Humana General para insertarse en el Catálogo de materias virtuales para estudiantes internacionales es el aula Moodle (Litwing, 2020, p 5). Se destaca su capacidad para promover la reflexión y el estudio en modo colaborativo favoreciendo la interacción profesor-alumno, alumno-alumno. El uso de una estructura flexible para organizar los contenidos, la bibliografía y los trabajos prácticos de cada unidad temática permite poner en juego la variada gama de recursos que ofrece la plataforma, tales como etiquetas, archivos, carpetas, cuestionarios, wikis, enlace a URL externa, mensajería del sistema e implementación de foros.

La aplicación del entorno virtual – dinámico por naturaleza - favorece la creatividad, obliga a incorporar nuevos modos de adquirir información, permite el autoaprendizaje, alienta a la participación activa e incita a trabajar colaborativamente convirtiendo al alumno en prosumidor de información.

Otra herramienta de gran utilidad es el chat grupal de Whatsapp. El chat facilita minimizar la barrera espacial entre alumnos extranjeros y locales, permitiendo un diálogo amigable y constante entre ellos. Constituye un espacio informal para aclarar dudas momentáneas y para coordinar con mayor facilidad las actividades, por ejemplo, las salidas de campo para los estudiantes con modalidad presencial. En esta actividad se destaca la participación de la Ayudante Alumna como guía cercana a los estudiantes para despejar dudas y acompañar la finalización exitosa del cursado.



1. Riba, L. Interacción permanente entre estudiantes

En el marco de las salidas de campo se ha utilizado la aplicación Epicollect5, herramienta digital para el levantamiento de datos en línea y la generación de encuestas. Este instrumento permite introducir a los estudiantes en una de las prácticas básicas de la disciplina: la observación y recolección de información.



2. Riba, L. Actividades durante la salida de campo y posteriores a la salida de campo.

Propuesta de estrategias, narrativas transmediales, e-recursos.

La Cátedra se encuentra asociada al Programa de Nacionalización e Internacionalización educativa, sin desplazamiento geográfico (NIC, UNCuyo) ideado para favorecer la movilidad académica en caso de emergencia sanitaria o aislamiento social, transformado luego en una alternativa para el desarrollo de competencias internacionales en lo personal, disciplinar y profesional. A través del Programa se realizan diversas actividades entre pares, como la inclusión de alumnos extranjeros en la modalidad virtual, o la generación de vínculos entre

docentes de cátedras semejantes o complementarias de otras instituciones, cuyos saberes lleven a comprender determinadas situaciones problema con mayor profundidad.

Con la utilización de estrategias didácticas disruptivas y recursos web potentes, que posibilitan la construcción de conocimientos relevantes por parte del alumno, se pretende que el aprendizaje se vincula con esquemas conceptuales más amplios, relacionados con el desarrollo profesional y que estos procesos sean continuos, considerando los medios tecnológicos disponibles. Las estrategias proponen experiencia transmedia que entusiasme a los estudiantes y despierte la creatividad y el compromiso para colaborar en la expansión del relato.

Los estudiantes deben realizar su propio recorrido, construir su propia narrativa transmedia a partir de los distintos medios y actividades en uso. Así, el aprendizaje pasa a ser un diálogo del estudiante con los diferentes dispositivos digitales- tecnológicos disponibles. Uno de ellos es una pizarra digital diseñada en Genially. Esta aplicación además de tener un diseño amigable y llamativo, permite la interactividad, es decir, poder desplegar ventanas, enlaces, ir a sitios web, jugar, ver videos, imágenes entre otros. Aquí, según Scolari (2014) la función del docente sería la de un agitador comunicacional, donde el alumno pasa a ser prosumidor, dando como resultado la construcción colectiva del conocimiento, donde el relato se construye entre todos: pedagogía de la participación (de enunciación colectiva), según lo expresado por el autor.

Se enfrenta al estudiante a formatos innovadores de aprendizaje, distintos de la enseñanza tradicional que prioriza el lenguaje escrito y estático. Es decir, se plantea una pedagogía activa en donde el alumno pueda aprender actuando y creando con tecnologías digitales. Con este planteo se busca fomentar un rol activo

y comprometido, que además sea consciente de su propio proceso de aprendizaje. En este contexto, siguiendo el camino marcado por Scolari (2014), las clases transmediales cambian las formas de expresión y se da lugar al polialfabetismo, que invita al contacto permanente con nuevos formatos -producciones audiovisuales, discusiones en el foro, expertos en el tema (inteligencia colectiva), entre otros.

Con respecto a las e-actividades, los procesos interactivos que se dan a partir de la propuesta transmedia hace posible la apropiación tanto de los conocimientos disciplinares como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos, y permite que los estudiantes sean capaces de transferirlos a diferentes situaciones. Las e-actividades desafían a los alumnos con tareas que resultan novedosas. Cumpliendo roles, enfrentando desafíos, tomando decisiones, se estimulan sus habilidades para el trabajo (tanto individual como colaborativo), preparándose para la vida profesional.

Criterios de evaluación.

La evaluación está orientada e integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. La misma tiene carácter formativo y procesual, basada en el uso de las TIC, con énfasis en el trabajo colaborativo y la coevaluación. Se realiza a través de una e-rúbrica y se utiliza el instrumento e-portfolio que ayuda al estudiante a regular su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En consonancia con Barberá et al. (2006) "Entendemos el portfolio como un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje".

Se ha orientando la evaluación hacia la proalimentación, como expresa Coicaud, S.(2020), en búsqueda del aprendizaje sostenible, que contribuya a la construcción del conocimiento, que vaya más allá de la retroalimentación, porque proporciona información útil no sólo para la mejora del desempeño presente, sino para futuras áreas

académicas y laborales, que brinde información con ejemplos, comparaciones, previsiones del futuro laboral y profesional y que ayuda a transferir conocimientos para

Conclusiones

La experiencia realizada es altamente satisfactoria y lleva a una reflexión acerca de aspectos que deben revisarse. Es notable la sobrecarga de tareas del docente tutor debido a la heterogeneidad del aula, dada la presencia virtual de los estudiantes de diferentes universidades del exterior del país, junto con los locales que además, se encuentran cursando en forma presencial en el aula física de la Facultad. Se podrían mencionar además, limitaciones derivadas de la ausencia de un equipo técnico asesor y tutor.

Empero, las oportunidades superan los sinsabores ya que la participación de estudiantes de diferentes lugares en interacción a través de la modalidad virtual, permite una complejidad que enriquece las prácticas generando vínculos entre los participantes, incorporando diversidad de miradas y la construcción de saberes, que lleva a comprender diferentes situaciones problema de la Geografía Humana con mayor profundidad.

Compartida esta experiencia, agradezco poder sentirme parte de esta comunidad que está construyendo un futuro educativo más abierto y equitativo.

Bibliografía

Cabero, J. (s.f.). Estrategias para la formación del profesorado en TIC. Almenara Universidad de Sevilla. España.

Barberá, E.; Bautista, G.; Espasa, A. y Guasch, T. (octubre de 2016) Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3 (2),

1698-580

http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

Litwin E (2005). Prácticas con tecnologías. Revista Praxis, FCH, UNLPam

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n08a02litwin.pdf>

Onrubia, J. (2005, febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED.

¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje invertido? (2015, enero 29) A-Z Revista de educación y Cultura Educación, Herramientas, Recursos didácticos. <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/la-metodologia-de-la-clase-al-reves>

Selwyn, N. (2017, March 2). ¿Nuevas culturas del aprendizaje? (Una conversación con Linda Castañeda). https://doi.org/10.31235/osf.io/hjse5_v1

Universidad Nacional de Cuyo. (2025, marzo 14). La UNCuyo otorgará incentivos a docentes que quieran sumar cátedras a su oferta internacional. Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de https://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/la-uncuyo-otorgara-incentivos-a-docentes-que-quieran-sumar-catedras-a-su-oferta-internacional?utm_source=noticiasuncuyo&utm_medium=mail&utm_campaign=NewsSRI