Techno-Didactics in Teaching and Learning English: propuesta de formación docente inicial para estudiantes del Profesorado de Inglés

Tutora: Mg. Roxana Szteinberg

Alumna: Gabriela Noemí Garibotto

Título a obtener: Magíster en Tecnología Educativa

Facultad de Tecnología Informática

Septiembre 2025

Resumen

Los escenarios educativos contemporáneos atraviesan profundos cambios que exigen que los educadores desarrollen competencias digitales que acompañen las nuevas formas de interactuar, de comunicar y de aprender de las presentes y futuras generaciones de estudiantes. Los desafíos que hoy se presentan en el ámbito educativo convocan a formar educadores en el campo de las nuevas tecnologías con recursos, herramientas y situaciones de aprendizaje que den respuesta de cara a los requerimientos de renovación, innovación y transformación educativa. Asimismo, los retos y transformaciones en el rol docente, tradicionalmente reconocido como agente portador de conocimiento, han conducido a su descentralización y reformulación del concepto de enseñar y aprender en la actualidad.

Esta propuesta de formación docente inicial, de modalidad virtual, tiene el propósito de promover en los futuros profesores de Inglés el desarrollo de competencias digitales, necesarias para crear propuestas educativas tanto en modalidad presencial como virtual e híbrida, aprovechando de manera efectiva los recursos tecnológicos en pos de enriquecer las prácticas docentes.

El aprendizaje colaborativo y la co-creación de experiencias de aprendizajes moldean el diseño de esta propuesta a través de metodologías activas. Entre ellas, se trabaja desde el Modelo de Aprendizaje Invertido, la Gamificación y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), enfoques afines al aprendizaje de una segunda lengua, procurando interdisciplinariedad y transversalidad en el abordaje de contenidos.

En este marco de metodologías activas, y dado que la evaluación es un componente indispensable en toda acción formativa, se abordan estrategias e instrumentos para el acompañamiento, la tutorización y evaluación del aprendizaje, mediante recursos tecnopedagógicos. Se propicia el dominio de un repertorio de instrumentos que el entorno virtual ofrece y que promueven la colaboración, la interactividad y el trabajo a partir de consignas y mecanismos de evaluación auténtica.

El diseño de la propuesta de formación docente incial incluye contenido multimedia, foros de intercambio y situaciones inmersivas, haciendo foco en el aprendizaje colaborativo y la co-creación a través de metodologías activas.

Palabras clave

formación docente inicial - entornos virtuales de aprendizaje - metodologías activas - competencia digital docente - tecnología educativa para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés - evaluación en ambientes virtuales

Índice

Agradecimientos 5

1.Introducción 6

1.1 Explicitación del Tema 6

1.2 Justificación 10

1.3 Objetivo General 13

1.4 Objetivos específicos 13

2.Marco Teórico 13

2.1 Tecnología Educativa en la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés 13

2.1.1 Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje 17

2.2 Las Competencias digitales docentes 21

2.3 Metodologías Activas 25

2.3.1 Aprendizaje Basado en Proyectos 28

2.3.2 Aprendizaje Invertido 30

2.3.3 Gamificación 35

3. Metodologías innovadoras para evaluar en la era digital 40

4. Transformación del rol docente en la era digital 48

5. Antecedentes 51

5.1 Aprendizaje Basado en Proyectos 51

5.2 Aprendizaje Invertido 52

5.3 Competencias digitales docentes y la Enseñanza y Aprendizaje del idioma Inglés 54

6. Metodología de diseño 57

6.1 Etapa de análisis 59

6.2 Etapa de diseño 62

6.3 Etapa de desarrollo 67

6.3.1 Estructuración 67

6.3.2 Introducción general y Módulo 0 68

6.3.3 Módulo 1 Digital Competencies for Teachers 73

6.3.4 Módulo 2 Active Learning (AL) in ELT y AL Methodologies 77

6.3.5 Módulo 3 Digital Tools to empower ELT 82

6.3.6 Módulo 4 Assessment in the digital era 83

6.3.7 Módulo 5 Final Project 85

6.4 Etapa de Implementación 86

6.5 Etapa de Evaluación 87
7. Conclusiones **94**
8. Bibliografía **96**
9. Apéndices **118**
9.1 Apéndice A. Acceso al entorno de aprendizaje 118
9.2 Apéndice B. Video entrevista a Mg Silvana Carnicero Sanguinetti 118
9.3 Apéndice C. Audios de entrevista a Prof. Martha Ramirez 118
9.4 Apéndice D. Encuesta inicial de la creación del artefacto 118
9.4 Apéndice E. Encuesta de retroalimentación final del artefacto 122

Agradecimientos

En todo proceso de formación y transformación hay momentos de torbellinos, algunos más agradables que otros, pero si una navega acompañada siempre la calma se vislumbra y la gratificación, la motivación y la claridad se abren camino.

Esta tesis fue un torbellino total pero así y todo, fue un gran aprendizaje.

Agradezco a mis amores incondicionales, Marce y Valen, que me acompañaron y me acompañan siempre y me apoyan en cada proyecto que emprendo.

Gratitud inmensa para mi tutora Roxana Steinzberg que siempre tuvo las palabras acertadas para que mi motivación volviera y me inyectara de inspiración para escribir y crear. Feliz de haber tenido tan maravillosa guía en este recorrido.

Quiero reconocer el acompañamiento profesional y humano de Marta Libedinsky, gran referente de mi formación académica en esta Maestría.

También quiero agradecer a cada estudiante y docente de Inglés que se sumaron a mi propuesta con su participación, ya sea en las instancias iniciales de mi tesis y en las últimas con sus devoluciones para la evaluación de mi propuesta. Por supuesto, agradecer a mis colegas Silvana y Martha, a quienes admiro y siguen inspirándome, y que humildemente contribuyeron con sus conocimientos y experiencia.

Por último, me agradezco a mí por seguir apostando por la educación, por mi voluntad y por saber escuchar esa voz interna que me moviliza y me acciona.

1. Introducción

1.1 Explicitación del tema

En un mundo donde lo digital guía cada vez más nuestros comportamientos, las comunicaciones, las interacciones y relaciones, el acceso a la información y en definitiva, nuestra vida cotidiana, las posibilidades y oportunidades son puestas en marcha en función de la capacidad de adaptación a estos cambios que han transformado y continúan impactando sobre las diferentes esferas de la sociedad. Lógicamente, la educación no ha escapado a ellos y surgen interrogantes poniendo foco en la (re) definición de la educación en la era digital.

Los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje que emergieron en la educación continúan siendo un gran desafío para los educadores que, habituados a metodologías didácticas propias de la educación presencial, responden a ellos intentando vincular lo pedagógico y lo tecnológico, lo virtual y lo presencial, lo digital y lo analógico siendo probable que aún no haya una reflexión crítica profunda acerca de los impacto que ello implica.

El nacimiento de la educación en entornos virtuales no es producto del contexto de pandemia de 2019, pero sí, a raíz de ella se vivenció la diferencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje presencial y virtual lo que "generó un escenario propicio para reflexionar acerca de cuáles son las formas más adecuadas y eficaces para que el docente lleve a cabo su labor profesional en un entorno hipermediatizado e híbrido" (Frontera, 2022, p.15). Con ello, la necesidad de repensar el cambio de rumbo de la educación hacia el diseño de nuevos modelos y situaciones de enseñanza y aprendizaje que estén a la altura de los actuales desafíos abrió un abanico de posibilidades para acompañar "los atravesamientos tecnológicos, la expansión digital y las propuestas híbridas cada vez más presentes" (Kap, 2024, p.7).

Obstáculos para dar con metodologías adecuadas al contexto, así como dificultades notorias para alcanzar los aprendizajes deseables dieron cuenta de la escasa o nula capacitación de los educadores en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y dificultades para adaptar sus prácticas a los nuevos escenarios que emergen. La disrupción en la educación puso en evidencia "situaciones problemáticas que venían diagnosticándose años atrás en torno a la brecha entre el

avance tecnológico y las concepciones y prácticas pedagógicas dominantes.” (Figueroa, 2023, p.43).

En consecuencia, las transformaciones del rol docente y del estudiante en dichos contextos devino en el desarrollo de una nueva alfabetización. Una alfabetización digital que nos ha interpelado en muchos sentidos requiriendo adaptar las didácticas tradicionales crítica y reflexivamente que visualicen la comprensión de los actuales modos de concebir los espacios de enseñanza y aprendizaje promoviendo situaciones de aprendizaje significativas y disruptivas[1] que atiendan las demandas contemporáneas. Al respecto, Pérez Heredia (2023) expresa que la necesidad de una transformación de los tiempos, los espacios, las metodologías y las jerarquías educativas establecidas desde el propio aula; y, la constante evolución de las tecnologías comunicativas, dan lugar a una combinación que aporta lo necesario para poner en marcha innovaciones pedagógicas, que propicien el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje.

La enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera, entendido como al aprendizaje de un idioma diferente al de la lengua materna, y que además no es el que se emplea en la vida cotidiana del estudiante y el medio en el cual desarrolla sus actividades (Mei, 2008), desde siempre ha estado en desafío constante de adaptaciones y estrategias didácticas que propicien en el estudiante un correcto desarrollo en el idioma dando prioridad a un manejo práctico y comunicativo del mismo.

Los diferentes contextos en los cuales los educadores de Inglés asumen su rol día a día con el objetivo de que los estudiantes se apropien de las habilidades requeridas para el dominio del idioma, demandan planificación y creación de estrategias pedagógicas situadas. Es decir, situaciones pedagógicas adecuadas a las realidades de los grupos de estudiantes que logren mantener la motivación y el engagement por aprender y, además, desarrollen competencias digitales. En suma, la autonomía, la creatividad, la comunicación, la colaboración y el pensamiento crítico para resolver situaciones de aprendizajes son condiciones requeridas en todo proceso educativo para enriquecer la formación del estudiante, y en el aprendizaje de una segunda lengua no es excepción.

---

1 Se entiende por enseñanza disruptiva a aquella que pretende romper con lo establecido para mejorar lo existente. Se puede definir como el conjunto de acciones, estrategias y metodologías que permiten la introducción de avances e innovaciones orientadas a la transformación de los procesos educativos, mediante las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Subsecretaria de Educación Disruptiva, Innovación e Investigación [SEDII] (s.f.) Educación disruptiva, nueva transformación. Propuesta Docente. MAKERKIDS. Revista Digital. Ministerio de Educación de Misiones, Argentina. https://sediimisiones.edu.ar/revista/makerkids-edicion-01

La integración de las tecnologías ha transformado radicalmente los entornos educativos, ofreciendo nuevas oportunidades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta transformación, por un lado, ha generado expectativas positivas sobre la innovación pedagógica, al posibilitar la exploración de escenarios virtuales y la implementación de estrategias didácticas más dinámicas y personalizadas. Y por el otro, también trajo aparejado la incertidumbre y desesperación de aquellos que proclives a una educación tradicional deberían asumir un nuevo rol, capacitarse y (re) adaptarse a la nueva era.

La oferta de cursos, muchos de ellos pagos y sin orientación a la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera, es amplia y aborda temáticas como el uso de herramientas tecnológicas para transformar y enriquecer los aprendizajes. Sin embargo, éstos no se extienden a una formación tecnopedagógica que posibilite la construcción de entornos virtuales de aprendizaje de forma práctica, situada y crítica que permita una nueva complementariedad entre el aprendizaje formal en la escuela y el aprendizaje informal fuera de ella, clave para el aprendizaje de una segunda lengua. El foco de incluir o integrar las tecnologías debe estar vinculado a implicancias pedagógicas que despierten la curiosidad, que aporten sentido a los contenidos enseñados, que propongan “hacer” desde la exploración y la experiencia, que combinen el conocimiento pedagógico, didáctico y tecnológico Al respecto, Libedinsky (2022) propone “integrar las tecnologías digitales de manera significativa y creativa. No dejarse llevar por modas efímeras, sino seleccionar a conciencia qué tecnologías integrar y cómo hacerlo.” (p.5).

En este contexto, surge la necesidad de indagar cómo los programas de formación inicial docente en lenguas extranjeras están preparando a los futuros profesores para hacer frente a las aulas del siglo XXI. Se busca comprender de qué manera estos programas están diseñando propuestas innovadoras que permitan desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes de hoy.

Y, además, responder a cómo las instituciones docentes de formación inicial en lengua extranjera, tanto de gestión privada como estatal, asumen la responsabilidad de la formación y desarrollo profesional en el diseño de los nuevos escenarios virtuales, orientados a promover aprendizajes relevantes y de calidad. Al respecto, Mariana Maggio (2018) reflexiona

> En esta sociedad red (Castells, 1999) en la que nos toca vivir y educar, las formas en que se produce el conocimiento cambiaron y lo van a seguir haciendo de la mano de las tecnologías digitales[...] los estudiantes también cambiaron y lo constatamos cada vez que los vemos mirar fijamente sus teléfonos celulares, fingimos que no lo notamos y seguimos adelante con la clase (p. 19).

El sentido de la formación ha cambiado, ya que no podemos educar para la certeza sino para la incertidumbre, el cambio y la diversidad. La educación y la formación deben promover la experiencia en situaciones y entornos complejos y dinámicos. “El profesor ha de diseñar y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que puedan construir su propia comprensión” (Perkins, 2020, 1:42).

Al respecto, Libedinsky (en Sajoza Juric, 2020) expresa la necesidad de dar lugar “a espacios curriculares donde experimentar, ensayar, probar, leer, hablar, ver, escribir, pensar y hacer didáctica tanto dentro como fuera de las aulas y hacerlo a través de conexiones” (p. 138). Estas conexiones habilitan las tecnologías digitales y permiten extender los muros de las aulas.

Las Neurociencias han contribuido a la comprensión del aprender a aprender en la educación, desplegando evidencia empírica para entender cómo aprendemos (Dehaene, 2019). Según el mismo autor, la atención, el compromiso activo o curiosidad, la detección del error y el buen feedback y la consolidación de los aprendizajes son los cuatro pilares del aprendizaje que potencializan los procesos de aprendizaje. Separarse de los rasgos de una enseñanza y aprendizaje tradicional cómo así también de una manera de evaluar aprendizajes que se limite a la mera reproducción de conocimientos sin la posibilidad a la exploración, la experimentación, la reflexión crítica, la construcción de aprendizaje colectivo e individual y la aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje implica una transformación.

En términos de Perkins (2020), la búsqueda, y en consecuencia el logro, de un *aprendizaje pleno* se alinea con la necesidad de una visión diferente de la educación donde la priorización de los contenidos más significativos para el desarrollo integral de los estudiantes se dirija hacia la interdisciplinariedad.

En síntesis, este trabajo, que en lo sucesivo se denominará *obra,* orientado a estudiantes del Profesorado de Inglés, contextualiza la necesidad de una formación, en modalidad virtual, que a partir de una fundamentación teórica y metodológica,

desarrolla el diseño pedagógico y tecnológico, así como el proceso de elaboración del sitio, al que en lo sucesivo se denominará *artefacto*, su descripción y evaluación al cabo de la implementación de una prueba piloto. El objetivo principal es fortalecer el rol del profesor de Inglés mediante una propuesta formativa que promueva el desarrollo de competencias tecnopedagógicas y propicie aprendizajes activos, relevantes, innovadores y de calidad.

1.2 Justificación del Trabajo

Los lineamientos curriculares de los Profesorados de Inglés de la Provincia de Buenos Aires, estipulados en el Diseño Curricular Profesorado De Educación Secundaria De Inglés (2017) necesitan ser revisados y actualizados, en pos de los nuevos escenarios educativos emergentes, cómo así se expresa en el documento

> Es imperativo transformar las prácticas docentes para que sean eficaces en la sociedad del conocimiento, en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos y donde la autoridad tradicional de las instituciones está en permanente cuestionamiento. Renovar la enseñanza supone, desde ya, incorporar las nuevas tecnologías, pero sobre todo renovar la experiencia escolar a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión, la exploración; en definitiva, a la pasión por aprender a lo largo de toda la vida. (p.9-10)

Por su parte, el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Inglés de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), Resolución Nº 4023 (2014) fundamenta la integración de las nuevas tecnologías como "el desafío por trasladar la lógica de la alfabetización tradicional a los nuevos lenguajes que permiten enriquecer la visión y la inclusión de las TIC en la educación" (p.38). Sin embargo, es en el detalle de los ejes temáticos donde la inclusión de las TIC se limita a la incorporación de nuevas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje dejando un gran interrogante sobre las competencias digitales docentes y la creación de experiencias de aprendizajes activas, significativas e innovadoras.

Los actuales contextos educativos necesitan focalizar la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés a través de aprendizajes activos donde la participación, la comunicación y las estrategias de trabajo colaborativo beneficien los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera y los futuros profesionales estén mejor preparados para dar respuestas a los cambios vertiginosos que viene atravesando la educación. Es

por ello, que la formación docente inicial requiere repensar y reinventar las prácticas docentes, las configuraciones didácticas que de ellas se despliegan e incluir las tecnologías como mediadoras de experiencias de enseñanza y aprendizaje para fortalecer la construcción de conocimiento y responder a las demandas del siglo XXI. (Litwin, 1997, p.97).

Las implicancias de incluir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente inicial en la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés y en las prácticas docentes van más allá de integrar herramientas tecnológicas o la prevalencia de usos meramente instrumentales (Dussel, 2011; Cobo, 2016). Por el contrario, demanda la apropiación crítica de las potencialidades de estas tecnologías por parte de los educadores en una realidad educativa que nos conduce a la creación de propuestas tecno-pedagógicas e innovadoras que realmente sean significativas y se sitúen en el mundo real que viven los estudiantes y en ésto, el conocimiento de una cultura digital. Adicionalmente, Figueroa (2023) observa que la irrupción y adopción de las tecnologías digitales en las aulas no se tradujo, por lo tanto, en innovaciones pedagógicas sustantivas, sino que reprodujo -y continúa reproduciendo en muchos casos- formatos y métodos que ponen foco en la enseñanza más que en los aprendizajes, priorizando la transmisión de información por sobre el desarrollo integral y situado de los estudiantes.

El informe *Políticas digitales en educación en América Latina: tendencias emergentes y perspectivas de futuro* (IIPE UNESCO, UNICEF, 2022) expone la necesidad de pensar la integración de la escuela en la cultura digital considerando

[...] los usos pedagógicos de las tecnologías digitales que promuevan en los estudiantes no sólo microhabilidades instrumentales, sino el desarrollo de la habilidades cognitivas -entre ellas: el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas-, que les permitan transformar la información en conocimiento, para aplicarlo al desarrollo personal y comunitario y, al mismo tiempo, comprender críticamente el profundo impacto de las tecnologías en el mundo contemporáneo. (p.11)

La formación docente inicial debe pensarse más allá de los muros del aula, y abrazar los nuevos espacios de aprendizaje y con ello, preparar a un docente más centrado en el diseño de situaciones y contextos de aprendizajes, en la mediación y facilitación, y en las estrategias comunicativas. “Los cambios en los profesores no

pueden hacerse al margen de cómo se comprende el aprendizaje de los propios profesores y, esta comprensión debe presidir los planes de formación inicial y continua del profesorado.(Gros Salvat & Silva Quiróz, 2005, p.3). En estos términos, el cambio del rol docente implica formar educadores en competencias digitales entendidas como "el conjunto de las habilidades, las actitudes y los conocimientos requeridos por los educadores para apoyar el aprendizaje del alumno en el actual mundo digital" (Gisbert Cervera et.al, 2016, p.78). Asimismo, el INTEF (en Lázaro Cantabrana, 2019, p. 73) define las competencias docentes digitales como "el conjunto de competencias que los docentes del siglo XXI deben desarrollar para mejorar la eficiencia de prácticas educativas y para su continuo crecimiento profesional".

Es importante que los educadores sean formados no sólo para enseñar una segunda lengua con herramientas digitales y "situarse en la cresta de la ola de la adopción tecnológica, sino hacer un uso inteligente de la tecnología, es decir, ajustado a una finalidad educativa reconocible y justificada en términos pedagógicos" (Trujillo, 2019, p.7).

Para validar, comprender y justificar la problemática presentada se involucró a los protagonistas de esta obra a través de una encuesta de relevamiento en forma online y dirigida a estudiantes y educadores en servicio de Profesorados de Inglés de CABA, Provincia de Buenos Aires y otras provincias sobre la integración de tecnologías y aprendizaje activo con la implementación de metodologías activas (Aprendizaje Invertido, Aprendizaje basado en Proyectos, Gamificación, entre otras) en dichos espacios. Los resultados pusieron luz a la necesidad de re posicionar la enseñanza y aprendizaje del idioma en la era digital a partir de mejor formación docente en el uso pedagógico de las tecnologías como mediadoras del aprendizaje activo para la creación de situaciones de aprendizajes innovadores y significativos.

En respuesta a lo antes expuesto, el desarrollo del artefacto, *Innovate to Educate: Techo-Didactics in ELT*, ofrece una formación tecnopedagógica con implicancia en la implementación de metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera con el fin de desarrollar competencias digitales docentes y brindar espacios de co-creación de propuestas pedagógicas innovadoras/transformadoras promoviendo la utilización de diversos escenarios de aprendizaje.

El diseño instruccional del artefacto se lleva a cabo siguiendo la metodología ADDIE dentro de la plataforma Canvas Instructure como interfaz en línea.

1.3 Objetivo General

Diseñar e implementar un artefacto formativo destinado a estudiantes del Profesorado de Inglés, cuyo propósito es el desarrollo de competencias tecnopedagógicas afines a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

1.4 Objetivos Específicos

- Desarrollar una mirada crítica frente a los escenarios y tendencias de la educación mediada por tecnologías.
- Diseñar propuestas formativas valiéndose de actividades y recursos en EVEA.
- Desarrollar competencias para la planificación didáctica mediada por tecnologías de acuerdo con el paradigma educativo de las metodologías activas.
- Evaluar las transformaciones educativas y reconocer nuevos roles, prácticas y propuestas curriculares, en diálogo con el mundo contemporáneo.
- Emplear software para crear actividades afines a la enseñanza de Inglés en aulas virtuales y aulas remotas por video comunicación.
- Generar recorridos didácticos alternativos a las tradiciones pedagógicas.
- Usar herramientas para la creación de materiales didácticos multimediales e interactivos.

2. Marco Teórico

2.1 Tecnología Educativa en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés

Las tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje de Inglés han sido siempre mediadores esenciales para el desarrollo de habilidades propias de la lengua como la escucha y la oralidad. Valerse de recursos tecnológicos audiovisuales o sonoros permitían un contacto más directo del estudiante con la lengua y complementaban el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la situación actual nos interpela de manera más

profunda y nos invita a experimentar con formatos, lenguajes y lógicas propias de las interfaces digitales (Scolari, 2018).

El desarrollo de la tecnología ha permitido cambios significativos en la educación y ello derivó en la integración de material auténtico como incentivo al desarrollo de la competencia lingüística, sociocultural y pragmática del aprendizaje de la segunda lengua. La facilidad y rapidez con la cual se puede tener acceso a la información y, al mismo tiempo, el desarrollo acelerado de las herramientas y los medios digitales, impactaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera tal que la educación aprovechando los avances tecnológicos adapte sus enfoques, métodos y técnicas de aprendizaje-enseñanza a nuevas realidades (Moreno y Aziz, 2019).

Estas nuevas realidades en educación, que atravesaron, de igual manera, el aprendizaje de una segunda lengua, derivaron en contextos de enseñanza cambiantes entre la presencialidad y la virtualidad. Y es así que términos como híbrido, blended o aprendizaje combinado, e-learning o aprendizaje en línea, sincrónico y asincrónico resonaron en la comunidad educativa. La adaptación a ellos fue una formación in situ tanto para educadores como para estudiantes que si bien abrazaron estas modalidades se dejó entrever la necesidad de comprender esta nueva cultura digital, con profundas desigualdades en términos de conectividad y acceso pero con grandes posibilidades para transformar y diseñar propuestas y experiencias de aprendizaje significativas en el aprendizaje de una segunda lengua.

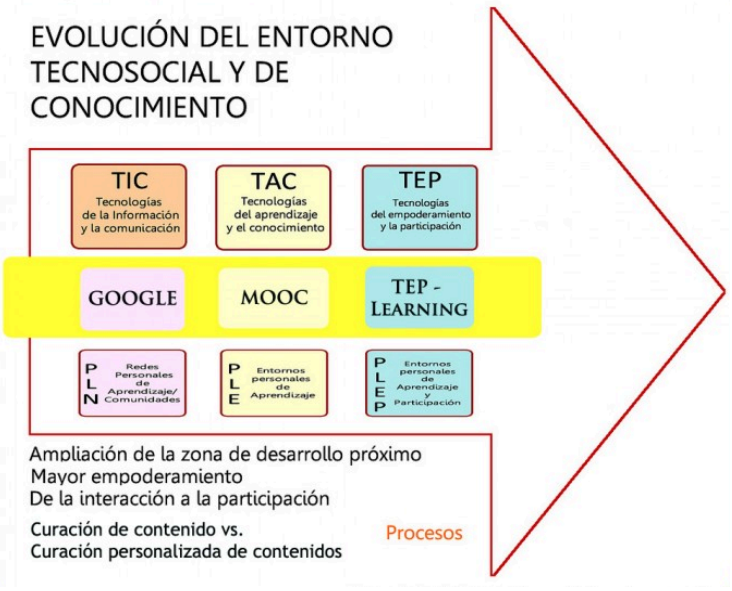
Las tecnologías digitales no son catalizadoras centrales del cambio en las prácticas de enseñanza pero sí son transformadoras cuando se reconoce la necesidad de diseñar propuestas que inviten a los estudiantes a comprometerse con la resolución de problemas reales, la toma de decisiones, la formulación de hipótesis, la construcción del pensamiento para desarrollar capacidades metacognitivas para el ejercicio de un aprendizaje colaborativo y continuo, a lo largo de toda la vida (Lion, 2020; Maggio, 2018; Ritchart et al., 2014; Bain, 2007).

La emergencia de nuevos medios y posibilidades, nuevas formas de comunicación, de “cultura convergente” (Jenkins,2008) e interactiva, nuevos escenarios y posibilidades de conexión y de socialización apuestan a una participación activa y a aulas abiertas al mundo que potencian el trabajo colaborativo. Adoptar, adaptar e integrar estos cambios a las aulas necesariamente implica la comprensión de los mismos desde una perspectiva crítica y tecnopedagógica y, en consecuencia, el diseño de

propuestas innovadoras que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. Formar futuros educadores en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y la Tecnología para el Empoderamiento y la Participación (TEP) (Reig, 2016) constituyen un papel central.

Reig (2016) establece una relación interdependiente entre estos conceptos en el contexto educativo (Figura 1), definiendo a las TIC como herramientas fundamentales que permiten la comunicación y el acceso a la información. Su uso en el aula proporciona un entorno dinámico e interactivo entre estudiantes y profesores. Estas tecnologías son esenciales para la digitalización del contenido educativo y permiten a los educadores implementar métodos más atractivos y accesibles para todos los estudiantes. Las TAC, por su lado, se centran en el uso didáctico de las TIC para mejorar los procesos de aprendizaje. A través de recursos digitales como plataformas de aprendizaje, simulaciones y juegos educativos, las TAC personalizan la experiencia educativa, adaptándose a diferentes estilos de aprendizaje. Esto permite la creación de entornos más participativos y motivadores, fomentando así un aprendizaje activo. Y por último, las TEP se enfocan en empoderar a los estudiantes, promoviendo su participación activa en el proceso educativo. Éstas buscan que los estudiantes no solo consuman contenido, sino que también se conviertan en creadores de conocimiento, a partir de herramientas que facilitan la colaboración y el intercambio de ideas, fomentando un aprendizaje crítico y reflexivo.

Figura 1. *Evolución del entorno tecnosocial y de conocimiento.*



Nota: Fuente el caparazón.net/academia

En 2011 la UNESCO definió a la alfabetización digital como “un conjunto de habilidades básicas que incluyen el uso y la producción de medios digitales, el procesamiento y la recuperación de información, la participación en redes sociales para la creación y el intercambio de conocimiento, y una amplia gama de habilidades informáticas profesionales” (p.1). Así mismo, reconoció que la alfabetización digital tiene efectos positivos sobre habilidades importantes para un aprendizaje exitoso siendo elementos como el acceso, el manejo, la evaluación, la integración, la creación y la comunicación de la información fundamentales en entornos de aprendizaje.

> La alfabetización digital se ha convertido en un tema de discusión en todas las teorías educativas actuales, y la mayoría de ellas reconocen el enorme potencial de las TIC para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciéndolos más adaptativos e interactivos. (p.6).

Sin embargo, asegurar una pedagogía digital que mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de soluciones digitales y facilite el acceso a recursos educativos implica focalizar en la capacitación y motivación de los educadores para usarlas efectivamente.

La exploración de nuevos espacios virtuales que fortifiquen una interacción continua entre los estudiantes y el idioma debe ser presentado en variados ámbitos, contextos y formatos. Si hay algo que caracteriza al aprendizaje de una lengua es su carácter social y cultural, así como el desarrollo de destrezas comunicativas que se deben alcanzar para un uso adecuado. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) establece que

> en toda situación comunicativa, las competencias generales (por ejemplo, el conocimiento del mundo, la competencia sociocultural, la competencia intercultural, la experiencia profesional) se combinan siempre con las competencias comunicativas de la lengua (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática) y con estrategias (algunas estrategias generales, otras estrategias comunicativas de la lengua) para realizar una tarea. (2020, p.41).

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, estas estrategias que se empleen deben dar cuenta, en la planificación y el diseño de propuestas innovadoras mediadas por las tecnologías, de la acción-reflexión-transformación indispensable del sujeto que aprende y del desarrollo de la autonomía, pilar fundamental de la educación de estos tiempos.

Son varias las investigaciones que sostienen que la integración de las tecnologías en el aprendizaje de una segunda lengua influyen de manera positiva como refuerzo y apoyo para complementar el trabajo en el aula, generar nuevas dinámicas de aprendizaje, facilitar el aprendizaje autónomo, colaborativo y activo, aumentado la motivación, como así también la adquisición de competencias digitales por parte del alumnado (Ruiz Vega, 2010; Jimenez Julio, 2018; Preis et.al., 2023; Anggeraini, 2018). Sin embargo, todas ellas concluyen en la imperiosa necesidad de que los educadores estén capacitados y adquieran competencias digitales para que las situaciones de aprendizajes enriquezcan la práctica pedagógica y faciliten el aprendizaje significativo.

Porto (2023) identifica áreas de investigación de interés entre las que se menciona el aprendizaje de lenguas mediado por tecnologías (Technology-Enhanced Language Learning) como término general que abarca diferentes herramientas digitales empleadas con propósitos de aprendizaje de lenguas. Entre los resultados informados en este área se encuentra que si bien los educadores de educación secundaria consideran importante la integración de las tecnologías en el aula, “la tecnología no se incluyó sistemáticamente en el plan de estudio del curso” y su uso se limitó solo a “ver segmentos de video para el desarrollo de habilidades auditivas guiadas” (p. 135).

Repensar situaciones de aprendizaje mediadas por las tecnologías supone una formación docente que no debe ignorar los nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje que facilitan la extensión de las clases más allá de las fronteras del aula y enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gros Salvat y Silva Quiroz, 2005)

2.1.1 Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

La integración de las TIC en la educación ha provocado la aparición de nuevos entornos educativos configurando nuevos espacios de trabajo y de aprendizaje y, en consecuencia, la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) refiere a aquellas experiencias didáctico-pedagógicas que suceden en línea o e-learning y en aprendizaje híbrido o blended learning que “permiten transformar los procesos formativos en los procesos de educación formal y escolar” (Bustos y Coll, 2010, p.165) incorporando las TIC como facilitadoras de dichas transformaciones. Sin embargo, no es suficiente el uso de tecnologías digitales para transformar por sí mismo la esencia de las propuestas educativas, sino que una pertinente apropiación pedagógico-didáctica de las tecnologías

y sus aplicaciones suponen “usos nuevos, genuinos y originales en torno a las tecnologías en las clases, en diseños de propuestas didácticas en nuevos entornos comunicacionales, en las evaluaciones y en el diseño de materiales para la construcción del conocimiento” (Litwin y otros, 2010 p.1, citado en Schwartzmann et.al. , 2014).

Desde una perspectiva pedagógica, la creación de EVEAs conlleva una serie de decisiones que tomar y características a tener en cuenta tanto en el diseño como en la puesta en marcha de los mismos. Bustos y Coll (2010) subrayan la interrelación de los tres componentes del triángulo interactivo: “el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del educador y la actividad de aprendizaje” (p. 171)

Por su parte, Schwartzmann et.al. (2014) expresan que un aspecto clave en las propuestas de enseñanza y aprendizaje en línea estará dado por el *núcleo genético*, es decir, por las ideas constitutivas donde “el sentido de la utilización de la tecnología es brindar nuevos entornos educativos donde se desarrollen los procesos de construcción del conocimiento.” (párr. 9)

Los entornos virtuales de aprendizaje implican, también, una inmersión en la situación/experiencia que se propone. Ahora bien, es importante aclarar que una experiencia de aprendizaje es un conjunto de actividades que conducen a los estudiantes a enfrentar una situación, un desafío o un problema complejo que hacen referencia directa a contextos reales o simulados y, si es posible, realizarse en dichos contextos. “La educación debe ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia: [...] el proceso y la meta de la educación son una y la misma cosa.”(Dewey, 1897, p.79). Es decir, que el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia que resulta de la combinación de captarla y transformarla. Así mismo, Kolb (1984) concebía el aprendizaje como un proceso continuo con sus bases en la experiencia.

Area y Adell (2009) sostienen que los EVEA requieren por parte del educador la planificación y el desarrollo de procesos educativos “en los que se superponen tiempo y tareas que acontecen bien en el aula física, bien en el aula virtual sin que necesariamente existan incoherencias entre unas y otras.” (p. 8). Así mismo, la elaboración de las experiencias de aprendizaje deben contemplar el trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Un entorno virtual debe crearse y desarrollarse teniendo en cuenta un conjunto de principios y criterios didácticos más pedagógicos que tecnológicos. (Area y Ardell, 2009)

Los constantes avances en la tecnología permiten la exploración, creación e integración de EVEA inmersivos o metaverso que facilitan la interacción de manera diferente a la habitual acercando cada vez más una experiencia virtual, a la realidad. Estas tecnologías inmersivas posibilitan un espectro o continuum de realidad virtual (RV) entre la completa realidad y la completa virtualidad, pudiendo pasar por estadios intermedios como la realidad aumentada (RA). Al hacerlo, incorporan y combinan elementos digitales en el mundo real. Mundy et.al (2019) define a la RA como la tecnología que superpone la información digital en el entorno físico del usuario potenciando el engagement cognitivo, actitudinal y emocional. Puede utilizarse desde cualquier dispositivo a partir de aplicaciones como UniteAr y Arloopa. También es posible incorporar videos, disponibles en YouTube, que invitan a la inmersión en escenarios virtuales trayendo una experiencia viva, contextualizada y situada al aula como es posible apreciar en el artefacto que se presenta en esta propuesta.

Por su parte, Berns y Reyes-Sánchez (2021) señalan a la realidad virtual (RV) como una tecnología con enorme potencial para la adquisición de competencias cognitivas, psicomotrices y afectivas; para mejorar la retención de la información, para hacer al alumno un participante activo ya que puede interactuar directamente con un entorno determinado (que representa al real) que se vuelve más tangible; y para transferir el conocimiento adquirido a situaciones y contextos de uso reales.

Craig y Sherman (2019) describen beneficios para cuando el objeto de aprendizaje es inaccesible, no es observable en el mundo físico (por ejemplo, propiedades atómicas), cuando no puede estudiarse de manera segura (como manipulación de elementos químicos), cuando los costos de hacerlo en el ambiente real son demasiado altos y cuando necesita crearse diversos escenarios what-if, es decir, simular resultados a partir de ciertas condiciones o variables.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés, Forigua-Parra y Rojas (2020) demuestran la aplicación de la realidad aumentada como herramienta pedagógica, enfocándose en el enriquecimiento del vocabulario en inglés. Por su parte, Quintín Linero et.al. (2016) destaca el impacto de los juegos de rol en Second Life, evidenciando cómo influyen en subcompetencias lingüísticas y discursivas en inglés a nivel oral.

Falasca (2023) destaca 4 usos principales de la RA en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, a saber: la visualización del contenido, los textos y los recursos

digitales enriquecidos, la gamificación y el reconocimiento de objetos y patrones. Pero "la realidad aumentada no genera por sí misma el aprendizaje, por muy espectacular que pueda ser su puesta en práctica en el aula" (párr. 5) sino que requiere de un uso crítico y pedagógico.

Cabe mencionar el aporte que suma la Inteligencia Artificial (IA) a la creación de EVEA abriendo una nueva perspectiva para la planificación, diseño e implementación de experiencias de aprendizaje significativas, activas e innovadoras. En estos últimos años distintos autores se han dedicado a la exploración y la integración de la IA en las aulas enfatizando la necesidad de formación por parte de los educadores en la implementación de la IA. "La integración de la IA en la educación representa una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza-apredizaje, pero también exige un enfoque ético y responsable para garantizar que esta tecnología beneficie a todo el alumnado de manera equitativa y justa" (INTEF, 2024, p.5). La integración de la IA implica un cambio en los paradigmas educativos, donde se requiere un nuevo enfoque en la evaluación, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias tecnológicas en los educadores y en los estudiantes.

Asimismo la irrupción de la IA en la educación precisa revisar y actualizar los modelos pedagógicos e incorporar competencias digitales y conocimientos de IA en los currículos, producir y distribuir recursos innovadores, fomentar metodologías de enseñanza que utilicen tecnologías emergentes y evaluar el impacto de la IA en el aprendizaje. (Salvatierra y Fernández Laya, 2024).

A lo largo de todo el diseño del artefacto de formación se incorporan elementos de inteligencia artificial como estrategia para el desarrollo de competencias digitales necesarias en los actuales contextos y espacios de aprendizaje.

Proporcionar experiencias inmersivas y participativas tiene el potencial de mejorar la adquisición de habilidades lingüísticas en un contexto virtual y dinámico potenciando la enseñanza del idioma inglés. Reconocerlas e implementarlas supone nuevas miradas, nuevas *mutaciones didácticas* (Kapp, 2020) en torno de la tecnología educativa para la enseñanza y aprendizaje y para el desarrollo de nuevas competencias digitales.

2.2 Las Competencias digitales docentes

La Comisión Europea (2019) define la competencia digital como una de las nueve competencias claves para la participación en la sociedad actual. “La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales, así como la participación activa en ellas para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad” (p.5)

El campo de la Tecnología Educativa se ha centrado en el análisis y desarrollo del conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que los individuos necesitan para sobrevivir en una sociedad interconectada y atravesada por los avances en la tecnología. Al respecto, Gisbert (2016) refiere, no al uso de determinadas tecnologías ni tampoco a la eficiencia de los recursos en el aprendizaje, sino al cambio y transformación en la relación de los seres humanos con la información y con los medios para acceder a ella, para gestionarla y transformarla en conocimiento.

Asumir el reto de la formación docente en la sociedad actual implica tomar en consideración un “conjunto nuevo de destrezas y conocimientos que deben garantizar la excelencia en el ejercicio profesional” y, en consecuencia, garantizar que los educadores devengan en profesionales competentes de la educación. (Gisbert, 2016, p.75)

Así como se cuenta con un marco común para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas, “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (MCER) (*Common European Framework for Languages*), con el propósito de ordenar y orientar las competencias a adquirir en cada nivel de aprendizaje de cada sistema educativo, el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea ha desarrollado la DigCompEdu, “Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores”.

Este marco publicado en 2017 ha sido desarrollado para describir las competencias digitales elementales que los educadores necesitan adquirir en los nuevos escenarios educativos para utilizar las tecnologías eficientemente. Su propósito de actuar como referencia no sólo abarca todos los niveles del sistema educativo, desde el inicial hasta la educación superior, sino que incluye la formación profesional, la educación para necesidades especiales y contextos de educación no formal.

La DigCompEdu (Figura 2) presenta 22 competencias digitales agrupadas en seis áreas de desarrollo profesional de los educadores “con el fin de poder aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar e innovar en educación.” (p.8):

- ➢ Área 1: orientada al uso de las tecnologías digitales para la comunicación, para la colaboración y el desarrollo profesional.
- ➢ Área 2: se examinan las competencias necesarias para la búsqueda, creación e intercambio de contenidos digitales relacionados con el aprendizaje de manera eficaz y responsable.
- ➢ Área 3: dedicada a la gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje.
- ➢ Área 4: aborda el uso de estrategias digitales para mejorar la evaluación.
- ➢ Área 5: trata el potencial de las tecnologías digitales para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el alumno.
- ➢ Área 6: detalla las competencias pedagógicas específicas requeridas para facilitar la adquisición y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

Figura 2. *Competencias digitales docentes elementales.*



Nota: Recreado de DigCompEdu

El marco también propone un modelo de progresión o niveles de competencia, que describe diferentes etapas o niveles de desarrollo, para ayudar a los educadores a evaluar y desarrollar su competencia digital (Figura 3).

Para facilitar la consulta, estas etapas de competencia están vinculadas a los seis niveles de aptitud utilizados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que van desde el A1 (novato) al C2 (pionero). En las dos primeras etapas,

novel (A1) y explorador (A2), los educadores asimilan nueva información y desarrollan prácticas digitales básicas; en las dos siguientes, integrador (B1) y experto (B2), aplican, amplían y estructuran sus prácticas digitales; en las dos etapas posteriores, líder (C1) y pionero (C2), transmiten sus conocimientos, juzgan de forma crítica la práctica vigente y desarrollan nuevas prácticas.

Figura 3. *Modelo de Progresión*

	Novato (A1)	Explorador (A2)	Entusiasta (B1)	Profesional (B2)	Experto (C1)	Pionero (C2)
1. Compromiso profesional	**Poco uso**; **No** estar **seguro**	Ser **consciente**; Uso de **herramientas básicas**	Uso **efficiente, responsable, experimentar**	Práctica **creativa, responsiva, transparente, refleja**	**Evaluar, discutir, reflexionar** de manera crítica y estratégica	**Rediseñar, Innovar**
2. Recursos Digitales	**Usar poco**; **No** estar **seguro**	Estar **consciente**; Uso de **herramientas básicas**	**Criterios** y **estrategias** basicos y a veces avanzados	Estrategias **avanzadas,** criterios **complejos;** crear recursos	Usar **herramientas avanzadas** de manera **comprensiva;** publicar recursos	**Crear y publicar** de manera **profesional**
3. Pedagogía Digital	**Usar poco**; **No** estar **seguro**	Estar **consciente**; Uso de **herramientas básicas**	Integración y implementación de manera **significativa**	**Mejorar; orquestrar**	Adaptar métodos de manera **flexible, estratégica, intencional**	**Innovar en la enseñanza**
4. Evaluación Digital	**Usar poco**; **No** estar **seguro**	Uso de **herramientas básicas** para resforzar estrategias tradicionales	Uso de herramientas digitales para **mejorar estrategias tradicionales**	Uso **estratégico** y **eficiente**	Práctica **comprensiva, crítica** y **refelja**	**Innovar en la evaluación**
5. Empoderar a los Estudiantes	**Usar poco**; **No** estar **seguro**	Estar **consciente**; Uso de **herramientas básicas**	**Considerar** empoderar a los estudiantes	Usar **varias herramientas** de manera **estratégica**	**Mejorar** de manera **comprensiva** y **crítica**	**Innovar** métodos
6. Competencia Digital Estudiantes	**Poco uso de las estrategias para la CD del estudiante**	**Animar** a los estudiantes a usar herramientas digitales	**Implementar** actividades para fomentar la CD de los estudiantes	Usar **varios métodos** de manera **estratégica**	Métodos **comprensivos y criticos**	Usar **formatos innovadores** para formentar la CD de los estudiantes

Nota: Tomado de Profuturo, 2022

En paralelo, la *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* (2018) enfatiza que no es suficiente para los docentes adquirir competencias digitales y ser capaz de enseñarlas y propone su propio marco de referencia de competencias digitales docentes. Este marco (Figura 4) ha sido desarrollado en tres fases/etapas sucesivas para el desarrollo profesional teniendo en cuenta seis aspectos de la labor docente: comprensión de las TIC en educación, currículo y evaluación, pedagogía, TIC, organización y administración y aprendizaje docente profesional. La primera etapa es la de alfabetización digital que permite a los estudiantes ser más eficientes en el manejo de la tecnología; la segunda es de profundización en el conocimiento, que les permite profundizar mejor en el conocimiento de los diferentes ámbitos disciplinares; y una tercera fase de creación de conocimiento, en el que el manejo eficiente de la tecnología permite la creación de nuevo conocimiento a partir del anterior. (p. 3).

Figura 4. *Marco de Competencias digitales para docentes*

THE UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS			
	TECHNOLOGY LITERACY	KNOWLEDGE DEEPENING	KNOWLEDGE CREATION
UNDERSTANDING ICT IN EDUCATION	Policy awareness	Policy understanding	Policy innovation
CURRICULUM AND ASSESSMENT	Basic knowledge	Knowledge application	Knowledge society skills
PEDAGOGY	Integrate technology	Complex problem solving	Self management
ICT	Basic tools	Complex tools	Pervasive tools
ORGANIZATION AND ADMINISTRATION	Standard classroom	Collaborative groups	Learning organizations
TEACHER PROFESSIONAL LEARNING	Digital literacy	Manage and guide	Teacher as model learner

Nota: UNESCO ICT Competency Framework for Teachers

En línea con el marco propuesto por UNESCO, Esteve (2015) señala que no es suficiente con que los educadores adquieran su propia competencia digital, ya que el desarrollo de estas competencias no garantiza el diseño de estrategias de aprendizaje que acompañe el proceso de aprendizaje. El cambio de paradigma en educación situando al estudiante en el centro de proceso educativo y, en consecuencia, el rol docente, ya no como transmisor de la información y el conocimiento, devienen en la formación docente como guías y facilitadores del aprendizaje que deberán enfrentarse en su ejercicio profesional a multitud de tareas simples o complejas que tienen que ver con la planificación, la intervención, la comunicación o la propia actualización (Carrera y Coiduras, 2012); y en todos esos ámbitos deberá ser competente en el uso de la tecnología.

Gisbert (2016) pone luz sobre la operabilidad de las conceptualizaciones de las competencias digitales docentes en propuestas prácticas y se vale del modelo TPACK (Koehler y Mishra, 2008). No es sólo imprescindible ser un experto en la materia o ámbito de conocimiento en el que se quiere formar a los estudiantes (conocimiento disciplinar), sino que se debe ser competente en la planificación de las estrategias didácticas más eficaces para cada tipo de competencia, conocimiento o destreza (conocimiento didáctico o pedagógico); y se deben dominar los recursos tecnológicos que potencian dichos aprendizajes (conocimiento tecnológico). Con idéntica intención, aunque con diferente enfoque, Krumsvik (2009) propone un modelo en capas sucesivas: las habilidades básicas con TIC; la competencia didáctica con TIC; las estrategias de

aprendizaje; y es cuando la integración de las capas anteriores es correcta, podemos hablar de competencia digital docente.

Sánchez Cruzado et al. (2021) condujeron una investigación, en colaboración entre la provincia de Misiones (Argentina) y la Universidad de La Rioja (España), sobre la autopercepción de la competencia digital de los docentes, tomando como referencia el marco común de competencias digitales del INTEF. Para ello, se basaron en el contexto de competencias digitales docentes (CDD) en Argentina analizando documentos y programas nacionales, concluyendo que en estos documentos no se aborda las CDD necesarias para desempeñar su rol y enseñar en la cultura digital como tampoco cuáles son aquellas competencias digitales que un docente debe incorporar para desempeñarse en las aulas del siglo XXI.

La transformación del rol docente en los actuales contextos de enseñanza y aprendizaje, requiere de estas competencias digitales y de prácticas pedagógicas que mediadas por las tecnologías respondan a las necesidades de las futuras generaciones. Teniendo en cuenta esta transformación y los marcos de referencias previamente mencionados, en *Techno-Didactics in ELT* se diseña una exploración previa de saberes digitales, por parte de los participantes (más adelante será desarrollado en profundidad), para impulsar el desarrollo de las competencias digitales desde la práctica y la reflexión de situaciones tecnopedagógicas de aprendizaje.

2.3 Metodologías Activas

“Lo que escucho, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo comprendo”
(Confucio)

Estos principios subrayan la necesidad de un aprendizaje activo, donde los estudiantes no son meros espectadores, sino protagonistas de su proceso educativo.

El aprendizaje activo es un enfoque pedagógico que pone a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, haciéndolos participar activamente en actividades que promueven el análisis, la síntesis y la evaluación de contenidos. Este enfoque contrasta con la enseñanza pasiva, donde los estudiantes son receptores pasivos de la información. (Espejo Leupín, 2016)

Basado en la teoría constructivista en la educación, el aprendizaje activo puede ser definido como todas las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se basan en la

motivación, atención y participación activa de los estudiantes. La transformación del rol del estudiante promueve un involucramiento activo en su proceso de aprendizaje que permita la adquisición de procesos cognitivos superiores como aplicar, reflexionar y cuestionar lo que se aprende. Y por su parte, el educador será quien genere las acciones focalizadas en hacer que el aprendizaje realmente ocurra. De esta manera, será imprescindible pensar en estrategias y técnicas de aprendizaje que permitan al educador transformar sus espacios de aprendizaje y generar ambientes activos para la participación y generación de experiencias de aprendizaje significativo.(Vicerrectoría Académica, n.d.)

Para la aplicabilidad de estrategias y técnicas de aprendizaje activo es esencial el desarrollo de habilidades o *skills,* definidas como las capacidades o acciones que pueden realizar los sujetos, que permitan "saber cómo" llevar a cabo una actividad productiva (Rodríguez-Malebrán; Tacuma y Contreras, 2022). Al respecto, el Consejo Nacional de Educación de Chile (2018) se refirió a las habilidades del siglo XXI como al tipo de aprendizajes que los estudiantes necesitan desarrollar para desenvolverse en este siglo, siendo que éstas permiten la formación de personas integrales, autónomas, capaces de diseñar proyectos de vida y transferir sus aprendizajes a diferentes contextos.

Entre las habilidades para el siglo XXI se encuentran aquellas que preparan para la complejidad de la vida cotidiana y los ambientes del trabajo nombradas como las 4Cs: creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración. Por un lado, las habilidades propias de los ambientes y entornos digitales marcados por la tecnología y el acceso a la información a través de internet que nos permiten desenvolvernos hoy en día. Y por el otro, las habilidades relacionadas a la vida social y emocional como la flexibilidad y adaptabilidad, liderazgo y responsabilidad necesarias para interactuar y relacionarnos. (Maggio, 2018)

Fadel et.al (2016) menciona que las habilidades están puestas en el desarrollo de competencias, es decir la aptitud y actitud para utilizar conocimientos. habilidades y valores de manera interdisciplinaria, transversal e interactiva (Felip et.al., 2008), organizadas en cuatro ámbitos: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y maneras de vivir en el mundo.

Las investigaciones en el campo de la Neurociencia aplicada a la educación, específicamente la Neurodidáctica, enfoque que busca aplicar los conocimientos de las neurociencias para seleccionar metodologías que estimulen el aprendizaje activo, han

contribuído a entender la implementación de metodologías activas como una oportunidad valiosa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos aportes demuestran que la construcción del conocimiento depende de procesos como la exploración, la búsqueda de sentido, el razonamiento y la comprensión; y dichos procesos no se estimulan sólo mediante la exposición de los contenidos sino que son necesarias situaciones de aprendizajes centradas en las actividades que involucren al estudiante en su proceso de aprendizaje. (Mendoza Vargas, 2020).

Es por ello, que dentro de las metodologías activas la construcción de aprendizajes es un proceso continuo por parte de los estudiantes y será función del educador intervenir para que los conocimientos se materialicen en el desarrollo de pensamiento crítico, autonomía y la construcción de actitudes creativas que perduren más allá de las instancias educativas. Se resalta que estas metodologías se complementan con los conceptos del aprendizaje experiencial de Kolb (1984), mencionado anteriormente, y que plantea cuatro etapas: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Dichas etapas interconectadas e iterativas enfatizan la importancia de aprender en forma activa y reflexiva.

Algunos autores han evidenciado los beneficios de implementar metodologías activas en los procesos de aprendizaje del idioma Inglés. Fritz (citado en Rojas et.al., 2024, p.277) en su estudio resalta cómo estas metodologías enriquecen el desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con el conocimiento y la investigación, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la autonomía y la organización. Así mismo, Sanguña Loachamin (citado en Rojas, 2024, p. 279) señala que al implementar estas metodologías los educadores son capaces de involucrar a los estudiantes en situaciones de aprendizajes prácticas, interactivas y dinámicas facilitando la adquisición y uso del idioma de manera significativa. Por su parte, Oroz et al. (2018) expresa

> el aprendizaje activo en la enseñanza de otro idioma requiere un docente reflexivo y crítico sobre su propia práctica y un educando comprometido con su aprendizaje. El docente reflexivo cuestiona su práctica, la de ayer y la de hoy, y busca mecanismos para mejorar o ajustar la próxima. (p.3)

El mismo autor enuncia que las estrategias del aprendizaje activo en el idioma inglés afianzan el rol del estudiante como protagonista del proceso de construcción de conocimientos y del docente como facilitador de oportunidades de aprendizajes,

permitiéndole descubrirse como ser crítico, reflexivo y autónomo, fomentando el aprendizaje mutuo y cooperativo, fortaleciendo la motivación intrínseca del estudiante, y favoreciendo el clima del aula.

Adoptar metodologías activas en la enseñanza-aprendizaje del Inglés promueve la participación, la motivación y el desarrollo de habilidades prácticas y comunicativas. Adicionalmente, estimula el pensamiento crítico y la resolución de problemas y la integración de las tecnologías enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje preparando a los estudiantes para su inserción en un mundo globalizado y digitalizado.

En el artefacto de formación creado y desarrollado en esta obra el aprendizaje activo se hace presente desde la teoría y la práctica por todo el recorrido de mismo.

2.3.1 Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o Project-Based Learning (en Inglés) es definido por PBLWorks (n.d.) como

> un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados.

Por su parte el Foundry (2023) expresa que

> el aprendizaje basado en proyectos permite a los estudiantes aprender sobre diferentes materias simultáneamente, mientras los docentes guían a los estudiantes para identificar un problema del mundo real, investigarlo, desarrollar su solución utilizando evidencias para respaldar la propuesta y presentar la solución a través de un enfoque multimedia utilizando un conjunto de herramientas del siglo XXI: colaboración, comunicación, creatividad, pensamiento crítico y computacional. (párr.2)

Promover en los estudiantes un aprendizaje vinculado con su vida real y que les proporcionen herramientas para resolver problemas se ha basado en gran parte en lo que proponía John Dewey (2004), “aprender haciendo” y que concretó Kilpatrick (1951) como métodos de proyectos. Los aportes en los conocimientos de los procesos de

aprendizaje y el contexto tecnológico y social han contribuido con un nuevo impulso a esta metodología. (UNICEF, 2020).

La integración de la tecnología en la metodología ABP ha adquirido especial relevancia en la última década, ofreciendo herramientas poderosas para potenciar la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico de los estudiantes. (Parra Rocha et al., 2022). Además, la creación de entornos de aprendizaje que fomenten la exploración, la experimentación y el descubrimiento, elementos fundamentales en el ABP, ha sido beneficiada significativamente con las TIC. Esto no sólo se refiere al uso de dispositivos y aplicaciones, como ya se ha mencionado, sino a la transformación de prácticas pedagógicas para aprovechar el máximo potencial de la tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje y enriquecer los proyectos áulicos.

La posibilidad de expandir las experiencias de aprendizaje en Inglés más allá de las aulas físicas, de facilitar y colaborar con la construcción de los mismos con las TIC se debe a la flexibilización en educación (Gros Salvat, 2008a). Dicha flexibilización permite, por un lado, concebir el uso de la tecnología para compartir, colaborar y transferir información, y por el otro, como una manera de ampliar y enriquecer la forma de aprender por medio de un aprendizaje más social que plantea nuevos modelos de creación del conocimiento.

Varias investigaciones concluyen que la implementación del ABP mediado por las TIC mejora el aprendizaje del idioma Inglés influyendo en el logro de la comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de texto y producción escrita (Castillo Namia et al., 2024; Carnicero Sanguinetti, 2021; Montaner Villalba, 2019; Segura Pérez, 2021; Martinez Arias et al., 2021). Por su parte, Caizaluisa Calahorrano et al. (2024) han señalado que la integración de proyectos auténticos en la enseñanza aprendizaje del Inglés no sólo aumenta la motivación de los estudiantes sino que facilita la aplicación práctica de las habilidades propias del idioma.

Asimismo, se resalta la efectividad del ABP, en cuanto a que los estudiantes utilizan el idioma para interactuar, para expresarse de forma fluída, para exponer sus ideas innovadoras, entre otros aspectos que los conduce no sólo a aprender de sus errores sino también a mejorarlos. Por consiguiente, se sienten en confianza y exponen sus ideas con entusiasmo. (Mantilla et al., 2020).

En especial, los proyectos telecolaborativos plantean una manera diferente de trabajar bajo la metodología ABP y que podría considerarse una estrategia didáctica innovadora en la era digital (Carnicero Sanguinetti, 2021).

> Los proyectos telecolaborativos buscan resolver la falta de motivación en las propuestas educativas ocasionada por el tratamiento de temas con poca relevancia para los estudiantes o con problemáticas poco conectadas con la realidad, lo cual dificulta la enseñanza de cualquier espacio curricular, no sólo el de una segunda lengua. (Carnicero Sanhuinetti, 2021, p.142).

Los mismos se definen como aquellas experiencias de aprendizaje basadas en proyectos donde los productos finales se construyen de manera telecolaborativa a través de Internet entre participantes que se encuentran geográficamente distantes.

De este modo, los proyectos telecolaborativos podrían considerarse co-construcciones de aprendizajes en entornos virtuales para el aprendizaje de Inglés. Es decir que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre estudiantes de otras escuelas por medio de nuevas tecnologías que permiten la colaboración en red (Maggio, 2018), y la utilización de la segunda lengua como medio de comunicación para el intercambio habilita esa práctica significativa y necesaria para su apropiación.

Planificar y diseñar proyectos tecnológicos innovadores en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua implica asumir distintas funciones como educadores: proponer nuevos materiales, desarrollar competencias digitales, gestionar el trabajo en grupos, alentar la profundización de la investigación, acompañar en la resolución de conflictos, controlar los ritmos de trabajo y evaluar procesos y resultados. En consecuencia, los estudiantes se posicionan en un rol activo donde la interpelación y estimulación a interrogarse sobre el mundo donde viven y apropiarse de su camino de aprendizaje los conducen a un aprendizaje significativo y profundo (Martí et al., 2010).

2.3.2 Aprendizaje Invertido

Bergmann y Sams (2012) tuvieron la iniciativa de implementar lo que se conoció como Clase Invertida o Flipped Classroom con el propósito de ayudar a aquellos estudiantes que por situaciones particulares no asistían a clase. A través de videos pre-grabados subidos a una plataforma digital, los estudiantes podían tener acceso al contenido de la clase y ponerse al día con el aprendizaje. Por su parte, Tucker

(2012) explica que esta propuesta pedagógica pone el foco en el uso del tiempo de clase para involucrar a los estudiantes en tareas de aprendizaje colaborativo y tareas basadas en la resolución de problemas. En este modelo, el estudiante tiene el control del ritmo y el tiempo que lleva aprender el material.

En los últimos años la idea original de Clase Invertida ha evolucionado y se ha adaptado a los nuevos escenarios educativos basándose en experiencias áulicas, en la investigación y las nuevas tecnologías, diseñando un modelo de enseñanza y aprendizaje con recursos más variados y flexibles. En términos de Bergmann y Sams (2023, revisited edition) "…aula invertida o aprendizaje invertido se han convertido en sinónimos […] ambos hacen referencia al mismo principio de invertir el tiempo y el espacio en donde la instrucción directa toma lugar." (p.3). Sin embargo, la concepción de Clase Invertida alude a una concepción que restringe el aprendizaje a las clases del docente con los estudiantes. Es por esta razón que, acordes a las pedagogías más contemporáneas, se concibe que es el aprendizaje el que se invierte, transformación que ubica al estudiante en el centro del aprendizaje. (Pacheco Salazar, 2021).

El Aprendizaje Invertido (AI) o Flipped Learning (FL) se concibe, entonces, como una estrategia pedagógica que traslada la instrucción directa, es decir, los contenidos conceptuales a aprender, fuera del aula, transformando el "espacio grupal presencial en un ambiente dinámico e interactivo" (Flipped Learning Network, 2014, p. 1) para realizar actividades de aprendizaje más significativas y propiciar la colaboración entre los propios estudiantes. En esta dinámica el estudiante se involucra en su proceso de aprendizaje y el educador como guía o facilitador acompaña de manera más personalizada dicho proceso.

Gasmi y Thomas (2017) definen al AI como un método de instrucción en el que las actividades de aprendizaje y el material introductorio se completan por parte de los estudiantes antes de las sesiones presenciales, para dedicar más tiempo en clase a discusiones, proyectos y otras formas significativas de interacción.

Con la premisa de "llegar a cada alumno en cada clase todos los días" (Bergmann and Sams, 2023), los principios del Aprendizaje Invertido se alinean con la Agenda 2030 (Unesco, 2016) que apuntan a una educación inclusiva y equitativa en la calidad educativa y a fomentar aprendizajes para toda la vida.

El principal objetivo del AI es optimizar el tiempo de enseñanza en el aula, trasladando la práctica de los contenidos de aprendizaje, explorados por el estudiante previamente y de manera autónoma, fuera de la clase (Cockrum, 2014). Es decir, que el contenido a aprender, ya no es impartido por el educador en frente del aula sino que es a través de otros medios (videos, podcasts, libros de texto, etc) que el estudiante accede a ellos. Y es en el espacio áulico donde, a partir de diferentes actividades diseñadas y andamiadas por el educador, el proceso de aprendizaje tiene lugar (Ramírez y Buitrago, 2022).

La metodología del AI se enmarca dentro de la enseñanza semipresencial, también conocida como aprendizaje mixto, combinado, integrado o híbrido (Blended Learning en inglés). Este enfoque educativo organiza el proceso de aprendizaje mediante la combinación de entornos virtuales y presenciales, integrando el trabajo en clase con actividades autónomas fuera y dentro de ella a través del uso de tecnologías (Hung, 2014; Evseeva y Solozhenko, 2015; Trujillo et al., 2016). Entre las principales ventajas de este entorno híbrido se destacan la flexibilidad tanto en el tiempo como en los espacios dedicados al aprendizaje, el acceso a una amplia variedad de recursos más allá de los proporcionados por el docente en clase, y la redefinición de los roles de los participantes (el estudiante como protagonista activo de su aprendizaje y el docente como guía y facilitador). Además, esta modalidad promueve la colaboración entre estudiantes a través de actividades realizadas dentro y fuera del aula, favorece el aumento de la autonomía y responsabilidad del estudiante, y contribuye al desarrollo de la alfabetización digital (Salinas et al., 2018).

Contrariamente, la implementación y práctica del AI han puesto en duda la efectividad de esta metodología para adecuarse a los diferentes contextos educativos (Gasmi y Thomas, 2017). Por un lado, algunos autores advierten que el acceso a las tecnologías muchas veces no está disponible en todos los hogares de los estudiantes y, ésto podría dificultar la preparación del contenido a aprender autónomamente. Por el otro, evidencias docentes manifiestan que los estudiantes no completan el trabajo individual, lo que impediría la dinámica, la interacción e intercambio de aprendizajes en el aula (Bergmann and Sams, 2023).

Dichas limitaciones y desafíos a la metodología del AI conllevaron a pensar e investigar una alternativa para implementarlo: in-class flip o invertir en clase (Barnes y González, 2015; Bergmann y Sams, 2015; Tucker, 2016; Ramírez y Buitrago, 2022).

Los estudiantes podrían acceder al contenido invertido creando una estación de aprendizaje dentro del aula, convirtiéndose así, en "una estrategia válida para aquellos docentes que no podían invertir el contenido fuera del aula por distintas razones." (Ramírez y Buitrago, 2022, p.8). Ambas autoras definen In-class flip como "un conjunto de configuraciones adaptables donde ambos espacios de aprendizajes, individual y grupal, coexisten permitiendo que la metodología del AI tenga lugar dentro del ambiente áulico". (p.9) A partir del diseño de un modelo de estaciones rotativas de aprendizaje o station rotation model (Tucker, 2016), que andamien el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se habilita una mejor gestión del tiempo para que los estudiantes resuelvan dudas, realicen ejercicios en grupo, participen en prácticas colaborativas y reciban retroalimentación inmediata.

Diseñar propuestas de AI requiere de decisiones, de planificación y de competencias digitales que le permitan al docente determinar qué tecnologías usar y cómo integrarlas para potenciar los aprendizajes (Exeni et al., 2021). Es por ello, que el docente se asume como un curador de contenidos digitales que implica una serie de acciones para llevar a cabo la inversión del aprendizaje (Figura 5):

Figura 5. *Acciones para invertir el aprendizaje*



Nota: Elaboración propia

La metodología del Aprendizaje Invertido ha sido de gran interés en el área de la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés como segunda lengua siendo de relevancia

para la práctica del idioma (Chuang et al., 2018). En el proceso de aprendizaje, la idea de inversión se basa principalmente en que el estudiante trabaje de forma autónoma el contenido teórico (como los aspectos léxico-gramaticales), mientras que las actividades prácticas para asimilar e internalizar los contenidos se realizan en clase, mediante la interacción con los compañeros y el profesor. De este modo, se pretende que el estudiante desarrolle los procesos cognitivos de niveles tanto superiores como inferiores, según la Taxonomía Revisada de Bloom (López García, 2014), a través de la reorganización y creación de recursos y actividades (Domínguez et al., 2020).

En varios artículos incluídos en una revisión sistemática llevado a cabo en la investigación sobre el efecto del AI en el aprendizaje de Inglés (Guillermo Morales, 2024) se presenta cómo este enfoque mejora la comprensión lectora y la expresión oral, beneficia la práctica del idioma y el desarrollo social, fomenta la flexibilidad, la autonomía y la motivación, se diversifican las oportunidades de aprendizaje y el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje individual y colectivo.

Guayasamin e Inga (2023) indican que el AI “fomenta un entorno de aprendizaje activo y atractivo al animar a los estudiantes a tomar el control de su proceso de aprendizaje” (p. 96). A través de la guía y facilitación del educador que proporciona una evaluación continua y práctica, se promueve la participación de los estudiantes mejorando su compromiso y motivación, rendimiento académico y autonomía. (Guillermo Morales, 2024; Pacheco Salazar, 2021; Ramírez y Buitrago, 2022). Además este enfoque facilita la adquisición de conocimientos y la realización personal y promueve relaciones interpersonales positivas y valores sociales (Moncayo-Bermúdez y Prieto Lopez Yeimer, 2022; Yangari e Inga, 2021).

Anijovich et al. (2024) aseveran que

> abrir el juego al protagonismo de los estudiantes otorga dinamismo al trabajo en el aula y permite que ellos decidan, siempre con la mirada tutora del docente, hacia dónde dirigir los esfuerzos del aprendizaje y el trabajo individual y grupal. (p. 35).

La flexibilidad del AI permite que pueda adaptarse a otras metodologías activas como el Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Jones (2018) define ABP como “el acto de utilizar un proyecto como una herramienta de aprendizaje para que los estudiantes adquieran comprensión, así como para expresar su dominio del currículo."

(p.2). En sus términos, el AI habilita el tiempo para llevar adelante un ABP consistentemente y de manera integrada aplicando la taxonomía de Bloom. Los estudiantes se focalizan en analizar y evaluar la conexión entre la información que están aprendiendo y el contenido aprendido. Y a partir del producto que crean pueden ser capaces de aplicar ese conocimiento. “Los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje de una manera tangible y experimental” (Jones, 2018, p. 9).

En el artefacto se diseña un módulo de Aprendizaje Invertido (será ampliado en el apartado de desarrollo) donde se proponen lecturas y videos intervenidos con preguntas de manera tal que se fomente el aprendizaje autónomo y a través de las respuestas al cuestionario los participantes podrán dar cuenta de la comprensión y entendimiento del contenido. A su vez, se plantean actividades en estaciones de aprendizaje donde se andamia el proceso siguiendo la Taxonomía de Bloom.

2.3.3 Gamificación

El juego ha sido un elemento fundamental en la educación y, por consiguiente, en el aprendizaje. En la búsqueda por mejorar la motivación y participación de los estudiantes dentro del aula se ha recurrido a dinámicas lúdicas como estrategia pedagógica y didáctica significativamente enriquecidas por las tecnologías.

Existen cuatro conceptos relacionados, que son necesarios analizar para entender sus diferencias e implicancias dentro de la educación. En primer lugar, el juego definido por la Real Academia Española (RAE) como “la acción o efecto de jugar por entretenimiento”. Es decir, que en un juego no se busca alcanzar algún objetivo didáctico sino que el propósito es la diversión. Desde luego que al jugar se aprende, ya que es a través del mismo que se pueden trabajar las habilidades emocionales, sociales y cognitivas y trabajar las funciones ejecutivas en un entorno seguro. Pero dependerá de la intencionalidad del docente en cómo incluir el juego dentro del aula lo que marcará la diferencia.

Cuando se piensa en el juego con intención didáctica, esto es, la utilización del juego como herramienta de apoyo del aprendizaje y diseñado para la enseñanza y la evaluación nos referirnos al Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Es el uso del juego como medio de instrucción, que generalmente son juegos que ya existen, y que el docente interviene con el propósito de adaptarlos al contexto educativo.

Por otro lado, Cordero (2021) nos introduce el concepto de serious game como

> una experiencia de juego que tiene un claro propósito formativo. Quizá los más habituales tienen un formato de simulación donde ejercen diferentes roles mientras vives la experiencia. Un serious game no tiene porqué ser divertido, tiene que cumplir su objetivo educativo y desarrollar una serie de competencias mientras juegas, casi de una manera desapercibida (párr. 3).

Estos juegos creados con fines educativos e informativos buscan incidir en la resolución de problemas reales en entornos que simulan la vida real y a la vez crear conciencia sobre un tema específico.

Y por último, la Gamificación o Ludificación, objeto de estudio en esta obra, que ocurre cuando se introducen elementos del juego, como las mecánicas, dinámicas y estéticas del mismo, en entornos que no son lúdicos, es decir, fuera de los juegos ya creados para ellos.

Desde la perspectiva de Kapp (2012) la gamificación es "la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas" (p. 9). Es entonces que, a partir de esta estrategia didáctica, se busca desarrollar destrezas, entrenar en determinadas tareas, motivar a determinadas acciones o cambiar comportamientos, además de aumentar la motivación y la participación de los estudiantes. (Greaves et al., 2023; Cordero, 2021).

El siguiente cuadro comparativo (Figura 6) resume las principales diferencias entre los conceptos antes mencionados:

Figura 6. *Cuadro comparativo entre Juego, ABJ y Gamificación.*



Nota: Elaboración propia

Para Gallego et al. (2014),

> Gamificar es plantear un proceso de cualquier índole como si fuera un juego. Los participantes son jugadores y como tales son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan, asumir nuevos retos, participar en un entorno social, ser reconocidos por sus logros y recibir retroalimentación inmediata. En definitiva, deben divertirse mientras se consiguen los objetivos propios del proceso gamificado. (p.2).

En estos términos, la implementación de la gamificación, como metodología activa, se alinea a los principios de un aprendizaje activo donde, retomando las ideas de Kolb (1984) y Dewey (2004), el estudiante asume un protagonismo en su proceso de aprendizaje sumergiéndose en la propuesta lúdica que le permita aprender haciendo.

Diseñar un proceso de enseñanza gamificado requiere, entonces, integrar características propias de los juegos como incentivos, retroalimentación inmediata y recompensas (Gros, 2014), en la experiencia del estudiante.

Esnaola Horacek (2019) sostiene que las experiencias con mediación de dinámicas de juego o videojuegos como materiales didácticos digitales (MDD) benefician aprendizajes cognitivos, emocionales, psicomotrices, además de "constatar que la mayoría de los niños y niñas accede a partir de actividades video-lúdicas al universo digital." (p. 399)

La mediación de las tecnologías digitales en dichos diseños, de alguna manera, acercan la realidad digital de los estudiantes de hoy y vincula esos hábitos digitales, a saber: interacciones en las redes, los videojuegos online y en comunidad, en beneficio del aprendizaje. Jaffri y Talib (2017) mencionan que la gamificación materializada con el uso de herramientas tecnológicas promueve el aprendizaje, ya que al contener características propias del juego capta la atención de los estudiantes y los lleva a ser más eficientes en su experiencia de aprendizaje. Varias son las herramientas tecnológicas que se han transformado para incluir la interacción y la inmersión a través de la gamificación, como Classcraft o Duolingo o Genially, permitiendo desarrollar contenido interactivo y así transformar las prácticas de la enseñanza de la lengua extranjera (Timbe-Castro et al., 2020) en un recorrido atractivo y desafiante para los estudiantes.

La inclusión de los lenguajes visuales, auditivos y sensoriales en la gamificación convergen y cobran vida dentro de una narrativa digital entendida como la articulación de sistemas de interacción, navegación y cocreación entre los usuarios construyendo estructuras multi-secuenciales (Hermann, 2015). Es a partir de las narrativas digitales que se estructuran las actividades de aprendizaje con desafíos de la vida real o ficticios invitando a los estudiantes a explorar y resolver situaciones a partir de decisiones y acciones en torno a las propuestas. (Esnaola Horacek, 2019)

En los últimos tiempos, los juegos de escape educativos, como formato de gamificación y "una de las formas en que las narrativas digitales se hacen presente en el ámbito educativo" (Odetti y Langhi, 2022, p.42) han ganado popularidad en las aulas.

Los juegos de escape educativos se diseñan para propiciar una experiencia de aprendizaje con objetivos previamente definidos y destinados a un grupo exclusivo de personas (Veldkamp, Van de Grint, Knippels y Van Joolingen, 2020). Es decir, que se tendrán en cuenta "las decisiones didácticas pertinentes que le permitan a un grupo de personas construir conocimientos a partir de una experiencia de aprendizaje lúdica y en colaboración" (Odetti y Langhi, 2022, p.43). Las autoras explican que la intencionalidad de enseñanza en los juegos de escape educativos entran en diálogo con las decisiones

didácticas del docente, el universo narrativo o narrativa digital y las configuraciones tecnológicas, es decir, el entorno tecnológico que se construye en torno al juego.

Recientemente la incorporación de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial (IA) a las propuestas gamificadas o plataformas con elementos de gamificación, muestra cómo, además de potenciar aspectos motivacionales, facilita la personalización del aprendizaje, permite identificar fácilmente las áreas donde los estudiantes tienen dificultades y ofrece retroalimentación inmediata mejorando la eficacia del proceso educativo (Valera Hernández et al., 2024).

En el análisis de literatura sobre el impacto de la gamificación en el aprendizaje de una lengua extranjera se resaltan varios beneficios que evidencian que la gamificación podría generar una auténtica experiencia de aprendizaje (Moreno Fuentes et al., 2024; Timbe-Castro et al., 2020; Vlachopoulus y Makri, 2017; Chaves,2019). Los resultados de las diferentes investigaciones revisadas concluyen que la gamificación es de gran impacto en el aula de lenguas extranjeras. Las propuestas gamificadas involucran de manera significativa a los estudiantes mostrando una actitud más positiva, colaborativa, participativa y responsable hacia la experiencia de aprendizaje. Por otro lado, implementar prácticas gamificadas favorece el desarrollo de las habilidades propias del idioma. Sumergirse en una actividad gamificada requiere interpretar entornos visuales tridimensionales, leer texto en pantalla y procesar información auditiva y comunicar decisiones propias del juego.

Moreno Fuentes et al. (2024) concluye que la gamificación, como propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje del Inglés, “ha generado un ambiente educativo estimulante y atractivo, captando la atención de los alumnos y fomentando su participación” (p. 36), a la vez de haber impactado significativamente en el desarrollo de habilidades comunicacionales. De igual manera, fomenta el trabajo colaborativo y en equipo donde la asignación de roles específicos contribuyó a mejorar la colaboración y comunicación entre los estudiantes.

La Gamificación o Ludificación como metodología activa, no sólo estimula la motivación intrínseca de los estudiantes, incrementando su compromiso y entusiasmo por el aprendizaje de la lengua extranjera sino que, mejora la retención de conocimientos. A través de la repetición y la práctica constante mediante juegos y actividades interactivas y/o inmersivas se refuerza el aprendizaje y facilita la adquisición de habilidades lingüísticas. (Caraballo Padilla, 2023). Además permite la

integración de las otras metodologías activas mencionadas, como el aprendizaje basado en proyectos (PBL) y el aprendizaje invertido (AI) en el mismo proceso.

La implementación de metodologías activas para transformar y enriquecer las experiencias de aprendizaje, con el único propósito de involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje parecerían ser algunas de las respuestas a los cambios que se necesitan para brindar una innovación educativa de calidad.

> Definiremos la innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos. (Rivas, 2017, p.28).

En el artefacto que se presenta en esta obra se han diseñado experiencias tecnopedagógicas a modo de visualizar la práctica e implementación de la Gamificación para el enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés.

3. Metodologías innovadoras para evaluar en la era digital

> *Las" cosas" que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos.*
>
> *Linda Darling-Hammond*

La evaluación es fundamental en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Es la instancia que se valen los docentes para identificar los aprendizajes adquiridos por sus estudiantes, y a su vez, es la invitación a repensar y mejorar las prácticas en el aula.

La Real Academia Española define el verbo evaluar como "señalar el valor de algo", "estimar, apreciar, calcular el valor", "estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos". Es entonces, que la evaluación es un ver, un mirar atentamente que ayuda a discernir, valorar, apreciar lo que está sucediendo.

Anijovich y Cappelletti (2017) consideran a la evaluación "como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función "clásica" de aprobar, promover, certificar." (p.8).

Sin embargo, a pesar de la importancia que alude y el significado que tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación recibe poca atención. Rivas (2015) destaca que "los exámenes y las calificaciones son el esqueleto de los sistemas educativos" y describe

> El esqueleto del sistema educativo es un elefante invisible. Pocos estudios de política educativa hablan de los regímenes académicos de la educación primaria y secundaria. Es un tema escasamente investigado en relación con su peso en la vida de los sistemas y. sobre todo, de los alumnos. Basta ver qué preguntan la mayoría de ellos cuando comienza un curso en cualquier tipo de institución educativa del mundo: ¿cómo seremos evaluados?. (p.101)

La evaluación atraviesa toda la vida escolar y es inherente tanto para el proceso de enseñanza como de aprendizaje, ya que contribuye al perfeccionamiento de ambos. Pero a su vez, suele ser una "tarea ingrata" (Ravela et al., 2017, p.27) sea bien, por el tiempo y esfuerzo que le insume al docente evaluar y corregir, y luego tomar decisiones adecuadas basadas en la información que se obtiene para una devolución o feedback que favorezca el proceso de aprendizaje (Camilloni, 1998). O bien, porque conlleva frustración, miedo y un único objetivo para los estudiantes: aprobar. La evaluación no debería ser ajena a los estudiantes sino una experiencia de la que esté participando, involucrado en su proceso de aprendizaje.

La múltiple y compleja realidad de los escenarios educativos actuales exige entornos flexibles y diversos como los que ofrece la tecnología y el juego; vínculos que fomenten la cooperación y reconozcan el valor de las emociones en el proceso educativo, o recursos que se acerquen a las realidades dinámicas de los estudiantes. (Cuda, 2024). Es en el docente que se libra la tarea de transformar también los modos de evaluar, "reversionar el por qué y para qué de la evaluación" (p.16). Según Litwin (2008),

> las buenas prácticas de evaluación son prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.(p. 173).

Entonces la función pedagógica de la evaluación debe ser formativa. Esto es, evaluar para el aprendizaje con el objetivo de recoger información útil para reorientar la enseñanza visualizando las dificultades, necesidades y aciertos que permitan perfeccionar la experiencia educativa y promuevan la consolidación de conocimientos verdaderos y profundos. (Cuda, 2024; Furman, 2021; Anijovich y Cappelletti, 2017).

La evaluación formativa se enfoca en "la continuidad en el proceso de mejora de los aprendizajes y en el aumento de la posibilidad de que todos los estudiantes aprendan". (Anijovich y González, 2011, p.13). En otras palabras, evaluar para el aprendizaje donde "el papel de la evaluación es el de un elemento que sirve al propósito de que los alumnos aprendan mejor" (Furman, 2021, p. 260). Sanmartí (2007) resume el proceso de la evaluación formativa en tres etapas:

- Recolección de evidencias que debe darse a lo largo de todo el proceso de enseñanza incluyendo evaluaciones formales e informales.
- Análisis de las evidencias obtenidas que requiere de criterios claros en coherencia con los objetivos de aprendizaje propuestos
- Plan de acción como respuesta al análisis que involucra al acompañamiento del estudiante para mejorar su aprendizaje y la toma de decisiones sobre cómo avanzar con la enseñanza.

Complementariamente, la evaluación sumativa o evaluación del aprendizaje, revela el logro de resultados de aprendizajes y, en consecuencia, la toma de decisiones sobre la acreditación, certificación y promoción. Ambas junto con la evaluación diagnóstica recogen las evidencias necesarias para el acompañamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Entendiendo al aprendizaje como proceso constructivo de conocimiento y realidades en constante evolución, y a la evaluación como "espejo de la enseñanza" (Furman, 2023, p. 270) es necesario, que así como las prácticas docentes se re-configuran, la evaluación, también, se ajuste a las exigencias contemporáneas y evidencie el sentido de la educación actual.

Las formas de evaluar deben poner el foco en evaluar capacidades y competencias más allá del conocimiento declarativo y, en especial, atendiendo a la diversidad en las aulas. Es decir, comprender que los estudiantes aprenden de distintos modos y a ritmos diferentes, condicionados por contextos y realidades particulares. Sin embargo, "en el momento de evaluar se opta por una propuesta idéntica para todos" (Anijovich et al., 2024, p.199).

En el campo de la educación del idioma Inglés, desde esta perspectiva de aulas heterogéneas, los educadores deben ofrecer propuestas diferenciadas que otorguen la oportunidad de que todos los estudiantes participen. Tomlinson (2017) entiende que la diferenciación en aulas heterogéneas implica reestructurar la didáctica de manera tal que cada estudiante tenga múltiples opciones para tomar la información, pueda darle sentido a sus ideas y exprese lo aprendido. En el mismo sentido, "la posibilidad de elegir en la evaluación se alinea con la intención de promover el desarrollo de estudiantes autónomos, reflexivos, conscientes de sus modos de aprender, sus fortalezas y estrategias." (Anijovich et al., 2024, p. 201). Las mismas autoras explican que desde la función formativa de la evaluación y desde el enfoque de aulas heterogéneas es posible diseñar "consignas de trabajo que ofrezcan alternativas para que los estudiantes elijan, combinadas con otras obligatorias y comunes para todos ellos." (p. 203)

Repensar la evaluación desde una perspectiva diversificada implica reafirmar el aprender a aprender y dar cuenta de un hacer más que un decir. Moverse de los clásicos cuestionarios de preguntas fácticas hacia la creación de evaluaciones significativas que reflejen no sólo contenidos sino capacidades implica un aprendizaje desde la experiencia, auténtico y comprensivo (Ravela, 2017). En otras palabras, dar sentido a lo aprendido a través de evaluaciones auténticas.

Siguiendo a Perrenoud (2000), la evaluación auténtica es una herramienta poderosa para valorar las competencias. Al centrarse en la calidad de la ejecución en contextos reales, esta modalidad permite apreciar no solo los conocimientos, sino también las habilidades y actitudes de los estudiantes. "Las capacidades y las competencias constituyen una base desde la que se procesan, incorporan y producen nuevos saberes." (Cuda, 2024, p. 54)

Es en la naturaleza de las actividades que se proponen a los estudiantes y que conllevan a resolver problemas reales a través de conocimientos previos, aprendizajes recientes y habilidades relevantes que la evaluación auténtica pone su mirada. Y con este sentido, se "intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer utilizando diferentes estrategias y procedimientos". (Ahumada, 2005, p.12). Esta mirada se contrapone al enfoque de las metodologías de evaluación tradicional que "se enfoca en la memorización y aplicación rutinaria de ciertos conocimientos abstractos que difícilmente formaban estudiantes reflexivos y críticos" (Ravela, 2017, p.51).

Desde esta perspectiva de aprendizajes situados y experienciales, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas y evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002) orientados hacia la ejecución de un proceso y un producto final que refleje el desarrollo de "un hacer en contexto" (Cuda, 2024).

La evaluación auténtica propone otras maneras de abordar la instancia de evaluación como enriquecimiento del proceso enseñanza aprendizaje. Esto implica una mirada más amplia de los métodos de evaluación, es decir, una evaluación 360+° (Neil, 2024). Por un lado, la autoevaluación mediante cuestionarios autoadministrados, que permiten saber mediante retroalimentaciones automáticas, lo que el estudiante es capaz o no de resolver y propiciar a la autorreflexión. También sugiere realizar evaluaciones entre pares o coevaluación teniendo en cuenta los criterios identificados y acordados previamente con el docente dando la oportunidad al estudiante de valorar el trabajo de un par y retroalimentarse mutuamente. (Díaz Barriga, 2006). Y por último, la heteroevaluación, aquella realizada por el docente con los estudiantes que en diálogo socrático busca la reflexión, revisión y análisis, completando el conjunto de métodos de evaluación que busca mejorar tanto el desempeño docente como el aprendizaje.

Para ello, fomentar el pensamiento crítico, uno de los propósitos fundamentales de las nuevas miradas educativas, a través de la evaluación formativa será crucial. Las rutinas de pensamiento (Ritchhart et al., 2014) pueden contribuir por medio de actividades sencillas de implementar, recopiladas por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard (2022), al desarrollo y visibilización de las maneras de pensar de los estudiantes. Incluir las rutinas de pensamiento en forma constante y gradual en las propuestas pedagógicas pueden ser excelentes aliadas para evaluar la forma de comprender, vincular conocimiento, analizar, justificar, argumentar y reflexionar.

Ahora bien, interrogantes sobre cómo evaluar y con qué evaluar resultan irrelevantes si no se acompañan de prácticas pedagógicas que reflejen un enfoque de aprendizaje situado y significativo. La respuesta a cómo evaluar surgirá del diálogo del docente con la observación y análisis de su práctica por "medio de diversas técnicas, acciones o procedimientos que conduzcan a la obtención de la información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes" (Cuda, 2024, p. 111). Y será a través de los instrumentos y herramientas que se empleen para recoger esa información que el

docente podrá ser capaz de llevar a cabo la tarea de valorar el proceso de aprendizaje del estudiante de manera coherente, analítica y crítica.

> Si centramos nuestros instrumentos de evaluación en juntar evidencias de lo que nuestros estudiantes saben decir, estaremos recopilando información de lo que saben; si generamos instrumentos de evaluación tendientes a juntar evidencias de lo que pueden hacer con lo que saben, estaremos poniendo el foco en las competencias y capacidades adquiridas.(Cuda, 2024, p.30).

Entre los instrumentos de evaluación podemos mencionar los portafolios, las rúbricas, listas de cotejo y las escalas de valoración. Por un lado, los portafolios físicos o digitales, reúnen los trabajos de los estudiantes realizados durante cierto período y dan cuenta del proceso de aprendizaje. “Es un instrumento basado en la reflexión, que permite no solo que podamos evaluar sus avances y logros, sino, tal vez más importante aún, que los propios estudiantes puedan darse cuenta de lo que han aprendido.” (Furman, 2021, p. 261).

Por otro lado, las rúbricas, listas de cotejo y escalas de valoración evidencian los criterios, las dimensiones o valoraciones con las cuales se llevará a cabo un proceso evaluativo. Estos instrumentos otorgan transparencia a la hora de la retroalimentación o feedback y “cuando se los comparten con los estudiantes, se está develando parte del aspecto oculto y opaco que los procesos de evaluación han tenido tradicionalmente en la escuela.” (Anijovich y González, 2011, p. 52)

La integración de las TIC dentro del aula introduce, por consiguiente, el desafío de desarrollar instrumentos y experiencias de evaluación novedosas que aporten información para guiar la toma de decisiones y de acciones para un aprendizaje continuo y profundo tanto en la virtualidad como en la presencialidad. Mediante el uso de diversas herramientas tecnológicas, es posible obtener información detallada sobre el desempeño de estudiantes y grupos, lo que facilita la adaptación de las estrategias pedagógicas y la mejora continua de los procesos educativos. Asimismo permiten visualizar los errores frecuentes que habilitan una devolución o feedback inmediato y propicia una mirada valorativa sobre los aprendizajes.

En el cambiante escenario digital, promover el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes por medio de la evaluación formativa es fundamental. Por consiguiente, se requiere del diseño y adaptación de las evaluaciones en pos de las

necesidades de los diversos entornos actuales de enseñanza aprendizaje, y en ello, el desarrollo de competencias digitales docente es clave. (Rodríguez Cabrera, 2022). Será, entonces, la decisión del educador, dependiendo no sólo de los objetivos de aprendizaje y de las expectativas de logro sino también de las estrategias implementadas en el aula, qué instrumento de evaluación mediado por tecnología será el adecuado para evaluar.

Moncayo Arias et al. (2023) informan que la aplicación de las TIC en la evaluación formativa mejora la calidad de la gestión docente a través del uso de herramientas tecnológicas que permitan aprovechar al máximo el tiempo para generar contenido y evaluar a los estudiantes estimulando la participación en el aula, mejorando el intercambio de ideas, incrementando la creatividad y la motivación y aumentando el compromiso de docentes y estudiantes con el aprendizaje.

Ferreiro Concepción et al. (2020) examinan nuevos y mejorados métodos de evaluación mediados por las TIC, como encuestas en línea, preguntas de selección múltiple, pruebas de diagnóstico, plataformas de discusión, herramientas de retroalimentación, juegos educativos que monitorean el trabajo de los estudiantes e identifican el nivel de comprensión de acuerdo a las necesidades.

Las TIC en las evaluaciones así también como los formatos de evaluación en línea requieren de ciertas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de planificarlas, diseñarlas y finalmente, implementarlas. Diversas publicaciones sobre esto (JISC, 2010; Padayachee et al., 2019; Rahim, 2020; Sánchez-Mendiola, 2021; The International Test Commission; 2006; UNESCO, 2021; Zhou, 2016) informan que una planificación previa que establezca claramente qué se desea evaluar, para qué y cómo es fundamental para una adecuada toma de decisiones. Del mismo modo, los recursos digitales, las políticas y prácticas institucionales, así como la competencia digital del docente y del estudiante y su eventual acceso a las tecnologías son factores influyentes. Además, la protección de los contenidos digitales sensibles, el respeto por las normas de privacidad y los derechos de autor y el uso y la creación de licencias abiertas y recursos educativos abiertos, incluyendo su correcta atribución deben incidir en esas decisiones. Y por último y no menos importante, garantizar una retroalimentación que favorezca al proceso de aprendizaje individual y colectivo.

Tal como lo indican Del Moral, Pérez y Villalustre Martinez (en Ministerio de Cultura y Educación de Formosa, s.f.), “la evaluación de aprendizajes en los ambientes virtuales implica un proceso sistémico que implica que el docente revise el modelo

pedagógico que brinda marco a su actividad formativa, que seleccione estrategias y herramientas que permitan constatar la evolución y el progreso real alcanzado por los estudiantes.” (p.4)

Diaz Vera et al. (2023) presentan un análisis comparativo de los recursos digitales para la evaluación tomando como criterio las funcionalidades que ofrecen diversas aplicaciones al servicio de la educación. Tales funcionalidades hacen referencia a la accesibilidad, al trabajo colaborativo, a la motivación, a la posibilidad de incluir contenido multimedia, al seguimiento del proceso de aprendizaje y a la retroalimentación inmediata como ejes fundamentales para decisiones de evaluación pertinentes. Adicionalmente, informan que el uso de las TIC pone de manifiesto, tanto en escenarios virtuales como presenciales, la posibilidad de cambiar los modelos tradicionales de enseñanza con una dirección más adecuada a la actual realidad educativa.

La incorporación de las tecnologías en la evaluación de los aprendizajes de la lengua extranjera, con una amplia variedad de herramientas y recursos digitales, también ha demostrado ser efectiva, especialmente para el proceso de aprendizaje. Atender a la diversidad de las aulas, como ya se ha mencionado, implica idear propuestas evaluativas que involucren a todos los estudiantes y valoren los aportes individuales para una construcción de aprendizaje colectivo. A diferencia de los formatos y propuestas tradicionales de evaluación, “la tecnología digital posee el potencial de facilitar la manipulación por parte de los docentes y los estudiantes y de promover una multiplicidad de formas de representación.” (Anijovich et al., 2024, p. 164). Ejemplos de estos formatos multimedia para evaluación se pueden mencionar los tableros de opción donde cada estudiante elije de qué manera presentar lo aprendido, desde una entrada de blog o un podcast o video tutorial. O bien, diseñar un juego de escape que sumerja al estudiante en un mundo de desafíos y misiones que podrá resolver poniendo en evidencia sus aprendizajes.

La importancia de evaluar de manera innovadora radica en que si transformamos la didáctica adaptándola a los contextos de hoy, la evaluación no puede pensarse de forma aislada. Es por ello, que en el artefacto diseñado, se pensó cuidadosamente qué procesos de evaluación se incluirían, de qué manera la tecnología potenciaría el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, los resultados reflejaran un avance y desarrollo de competencias no sólo digitales sino también lingüísticas propias de la segunda lengua.

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) ha derivado, también, a repensar y reconfigurar los modos de evaluar en los nuevos escenarios educativos. Y las tensiones en el campo educativo se presentan principalmente en la "capacidad de los sistemas de generar producciones originales y únicas donde el plagio se vuelve indetectable" (Ferrarelli, 2023, p.3) y las limitaciones de la IA en devolver información certera o con sesgos. Sin embargo, desde una perspectiva docente como creador, la exploración y experimentación con las Inteligencias Artificiales generativas (IAG), como Chat GPT o Gemini o Copilot, por nombrar algunas, puede resultar de gran ayuda a la hora de diseñar y adecuar evaluaciones a las diferentes maneras de aprender de los estudiantes.

En suma, la evaluación en estos escenarios, como parte del proceso de aprendizaje, involucra factores tecnopedagógicos que ni el aula y los educadores pueden ignorar. Proyectar innovaciones tecnológicas con metodologías activas implica un abordaje práctico para repensar el aula, los roles del educador-estudiante y los modos de evaluar, en otros términos, el propósito mismo del aprendizaje. Es en estos términos planteados, que la evaluación forma parte esencial del diseño del artefacto y explora la evaluación formativa y auténtica desde la mirada constructiva del conocimiento y donde la retroalimentación es un aporte necesario para el proceso de aprendizaje.

4. Transformación del rol docente en la era digital

En la actualidad, la educación se centra en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo la autogestión del conocimiento según su propio estilo y ritmo (Durán-Chinchilla et al., 2021). En este contexto, el docente se transforma en un guía, gestor y mediador del aprendizaje, seleccionando contenidos curriculares, planificando el proceso y eligiendo los recursos tecnológicos más adecuados para las necesidades cognitivas de sus estudiantes (Cabero y Barros cit. en Guamám-Gómez et al., 2023). Este nuevo rol exige que el docente sea capaz de diseñar e implementar estrategias didáctico-metodológicas apoyadas en las TIC (Ordoñez-Ocampo et al., 2021), creando así entornos de aprendizaje flexibles, dinámicos y colaborativos donde la participación activa del estudiante es fundamental. Para ello, el docente debe ser un investigador e innovador constante, actualizando continuamente sus habilidades y conocimientos y desarrollando competencias digitales que guíen sus decisiones didácticas.

En este contexto dinámico, el docente del siglo XXI se erige como un profesional multifacético en constante evolución. Espinoza-Freire (2020), aporta

información sobre las funciones pedagógica, metodológica, orientadora e investigativa del profesional de la educación en la era digital.

- Su **función pedagógica** trasciende la mera transmisión de conocimientos, abarcando la creación de experiencias de aprendizaje significativas y personalizadas. Para ello, se apoya en las TIC, que le brindan herramientas para diseñar clases interactivas, fomentar la colaboración y evaluar el progreso de los estudiantes de manera formativa.

- Su **función metodológica** se centra en la gestión del aprendizaje, utilizando las tecnologías educativas para planificar, orientar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente se convierte en un facilitador, capaz de adaptar su metodología a las necesidades individuales de cada estudiante y de crear entornos de aprendizaje estimulantes y colaborativos.

- Su **función orientadora** se enfoca en el desarrollo integral del alumno, brindando apoyo psicopedagógico y utilizando las TIC para comunicarse con estudiantes y padres. Además, el docente del siglo XXI es un investigador constante, que analiza problemas de enseñanza-aprendizaje y busca soluciones innovadoras para mejorar la calidad educativa.

- Su **función investigativa** se apoya en las TIC para acceder a información actualizada, colaborar con otros profesionales y difundir sus hallazgos. En este sentido, la actualización constante es fundamental para que el docente pueda adaptarse a los cambios tecnológicos y pedagógicos, y para que pueda seguir ofreciendo a sus estudiantes una educación de calidad que los prepare para el futuro.

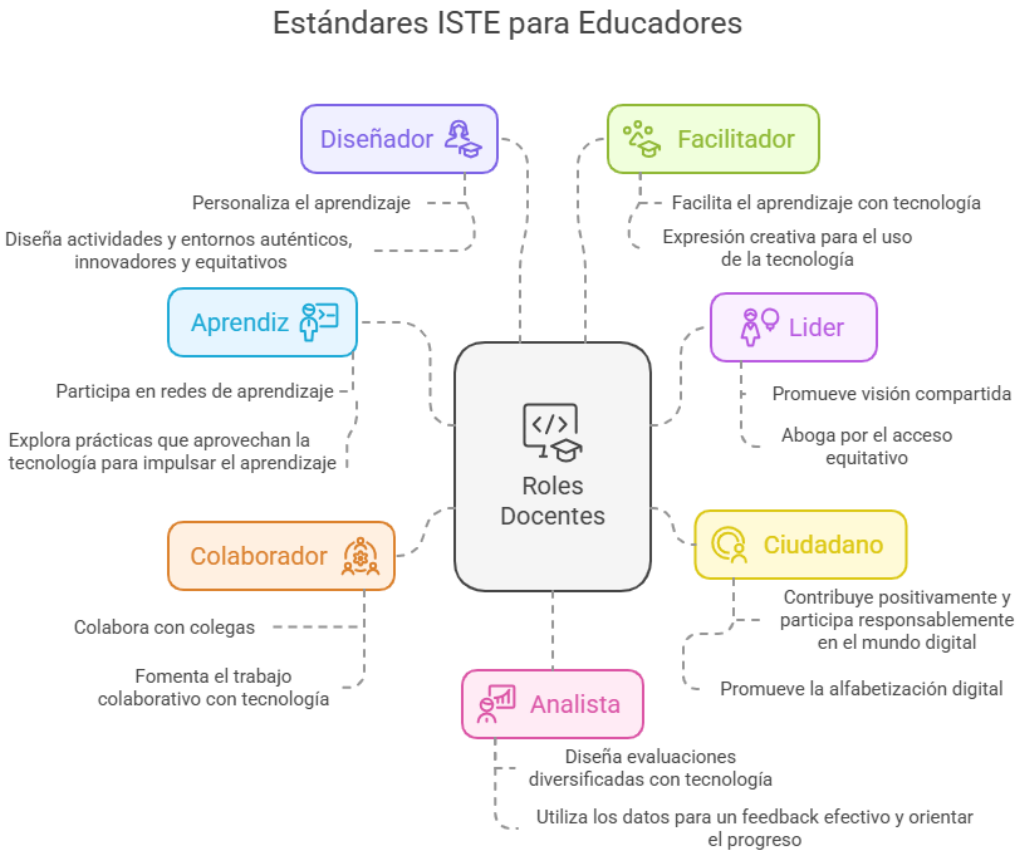
En entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) se requiere de una presencia docente que tutorice el seguimiento de los estudiantes en línea y modere las intervenciones de manera tal que la interacción social y la construcción de conocimiento faciliten el aprendizaje en estos contextos. (Gros Salvat et al., 2005). Esta nueva concepción de tutor moderador de experiencias de aprendizaje cuenta con una serie de cualidades y habilidades propias de los contextos virtuales.

El rol docente en línea “trata de promover dinámicas, realizar sistematizaciones, recuperar interrogantes y alentar a que los estudiantes también lo hagan” (Rogovsky et

al., 2021, p. 377). En este escenario de aprendizaje, el tutor establece un diálogo constante con los estudiantes, los materiales y los recursos disponibles. Su rol no es ser el centro de atención, sino crear un espacio donde los estudiantes sean los protagonistas. El tutor debe realizar intervenciones oportunas y pertinentes, fomentando la participación activa y el empoderamiento de los estudiantes. Es fundamental que pueda anticiparse a las necesidades del grupo, percibir el clima del aula virtual y crear un ambiente de confianza y respeto que permita a los estudiantes apropiarse de los contenidos y construir su propio conocimiento. (Rogovsky, 2018).

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación o ISTE (siglas en Inglés) desarrolló una serie de 7 estándares para educadores con el fin de acompañar a los educadores en la evolución de su rol. Clasificados en términos de roles que se espera el educador asuma en la era digital, los estándares definen las competencias y habilidades que deben desarrollarse para repensar los enfoques tradicionales y ayudar a los estudiantes a liderar su propio aprendizaje. (Figura 7)

Figura 7. *Estándares ISTE para Educadores*



Nota: Adaptado de https://iste.org/standards/educators

Es indudable que los escenarios actuales de enseñanza aprendizaje requieren de las transformaciones del rol docente. Un docente que se asuma multifacético, flexible, que atienda a las diversidades, gestione, evalúe y analice procesos de aprendizaje, reflexione sobre sus prácticas, colabore y co construya con otros aprendizajes significativos y profundos.

5. Antecedentes

5.1 Aprendizaje Basado en Proyectos

Para contribuir y aportar evidencia sobre cómo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) motiva a los estudiantes a capitalizar los problemas o situaciones intrincadas del entorno de aprender se entrevista a Silvana Carnicero Sanguinetti, Magister en Tecnología Educativa y Profesora de Inglés. En su reciente trabajo *Aprendizaje Basado en Proyectos: Investigación, creación y colaboración mediados por tecnologías* (2023) presenta experiencias transformadoras de proyectos tecnológicos innovadores donde a través de su facilitación potencia el aprendizaje de la lengua extranjera. Y así lo describe,

> Se trata de una forma de construir conocimiento, que conecta la educación con el mundo real: los contenidos de diferentes espacios curriculares recuperan significación y sentido a partir de preguntas genuinas que los alumnos reconocen como propias.

En conversación con Carnicero Sanguinetti, cuenta cómo el enfoque ABP impactó en sus prácticas docentes y en las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Facilitadora de, por los menos 12 proyectos telecoborativos, el trabajo en equipo, la colaboración, el desarrollo de las habilidades de la comunicación en Inglés y la alfabetización digital moldearon su trayectoria como educadora especialista en ABP.

Carnicero Sanguinetti resalta que, si bien esta metodología no es nueva, la inclusión de las tecnologías la ha revivido, en el sentido de que hoy se cuenta con tecnologías que enriquecen cada etapa de un proyecto: la investigación, la producción colaborativa, la creación y publicación/difusión del producto final.

La implementación de proyectos con tecnología le ha permitido traspasar las muros del aula, explica Carnicero Sanguinetti. Como docente de Inglés ofrecer la

posibilidad de que los alumnos pongan en práctica las habilidades de la lengua en contextos reales ha sido de gran significancia para el proceso de aprendizaje. Y agrega que el ABP puede llevar a un conocimiento muy profundo de los temas si los educadores cambiamos cantidad por calidad y nos enfocamos en un aprendizaje en profundidad.

Por otro lado, Carnicero Sanguinetti menciona que la creatividad docente juega un rol fundamental para pensar, diseñar y llevar adelante proyectos tecnológicos innovadores. Y, agrega, que la falta de tiempo, los miedos del docente de no cubrir la currícula, la falta de capacitación y formación en la temática, y la necesidad de alfabetización digital docente son obstáculos recurrentes que impiden abordar el enfoque en los contextos actuales del aula. (Ver Apéndice B para entrevista completa).

5.2 Aprendizaje Invertido o Flipped Learning

Martha Ramírez, Especialista en Aprendizaje Invertido y Mg. en Educación con énfasis en Bilingüismo y Tecnologías de Colombia, contribuye con su experiencia a la propuesta de incluir el Aprendizaje Invertido (AI), como metodología activa efectiva para los procesos de aprendizaje de lengua extranjera Inglés.

En entrevista a través de audios por Whatsapp, Ramirez cuenta que uno de los grandes impactos de incluir AI en sus práctica docentes fue el cambio de su rol como docente. El invertir los contenidos, sea con tecnología o no, le otorgó más tiempo para trabajar con los estudiantes, darse cuenta de sus necesidades, intereses y personalidades, además, del tiempo para reflexionar sobre cómo estaba enseñando. “Porque en el día a día pues digamos que me enfocaba en dar el contenido y ya, era como, tengo que enseñar este tema, tengo que continuar por esto.” (párr.1). A partir del AI, Ramirez cuenta que descubrió el enfoque de mentalidad de crecimiento y ésto le dió otra mirada a su docencia, mucho más flexible, reflexiva y menos concentrada en contenidos.

En cuanto a la relación del AI y las TIC, Ramirez cuenta que desde su experiencia, el AI se enriquece con las TIC desde el concepto de accesibilidad y ubicuidad. Y explica, “las tics son lo que permiten que haya una accesibilidad permanente a los contenidos por ejemplo a través de las plataformas a través de cualquier recurso que uno tenga que queda disponible en internet, ya sea un blog, ya sea un podcast, ya sea un Powerpoint en un link de Drive abierto.” (párr.2)

Además, agrega que las dinámicas que se proponen con el AI, al incluir las TIC, enriquecen los procesos de evaluación, las interacciones y el proceso de registro de la información. Uno accede inmediatamente a la información y visualizar qué está aprendiendo el estudiante y en base ello, planificar y/o ajustar las actividades.

Ramirez también conversa sobre las adaptaciones del enfoque AI a los nuevos escenarios digitales en educación y las brechas digitales que se desprenden de estos cambios globales.

En primera instancia, Ramirez menciona que es posible invertir el aula sin el uso de las tecnologías digitales, y ello muestra la flexibilidad del enfoque para adaptarse a los diferentes contextos teniendo en cuenta la brecha digital. Resalta, además, que el uso o no de las tecnologías digitales no debería ser un impedimento para implementar el AI. Requerirá de la creatividad docente para planificar y diseñar las dinámicas por estaciones de aprendizaje de manera tal que los escasos recursos en tecnología puedan compartirse en el aula.

El enfoque del AI en la enseñanza aprendizaje del idioma Inglés encuentra sus beneficios en la disponibilidad de los estudiantes a acceder todo el tiempo al contenido y a desarrollar y practicar las habilidades propias del idioma. Por otro lado, explica Ramirez, el tiempo de exposición a la lengua en la clase es mucho mayor porque está destinado a aplicar, analizar y evaluar el contenido invertido a través de las interacciones de los estudiantes utilizando el Inglés como medio de comunicación.

Sin embargo, y a pesar de los beneficios validados por la experiencia docente de Ramirez y de otros colegas alrededor del mundo que implementan el AI, todavía encuentra restricciones o obstáculos para su inserción en las aulas. En cuanto a esto, Ramirez comenta que la mentalidad de crecimiento docente es el principal obstáculo. Y explica, que el enfoque del AI implica una reestructuración de las clases, un salir de la zona confort docente, una ruptura del enfoque tradicional. Y muchas veces, soltar el control o la amenaza hacia lo nuevo o innovador, es difícil para los docentes. Por supuesto, “ésto conlleva a la falta de capacitación docente sobre lo que es en realidad el AI, que va más allá de crear videos o crear contenido desde cero.” (párr.5). (Ver Apéndice C para acceso a los audios completos).

5.3 Competencias digitales docentes y la Enseñanza y Aprendizaje del idioma Inglés

El estudio "Incorporación con sentido pedagógico en la formación docente de los países del Mercosur" (Dussel, 2015) presenta los resultados de dos investigaciones sobre el uso de las TIC con sentido pedagógico en la formación docente en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. El objetivo central es proporcionar información sobre el estado actual del acceso y los usos pedagógicos de las TIC en la formación docente, y aportar insumos para fortalecer su uso pedagógico.

En relación con las competencias docentes digitales, la investigación aborda varios conceptos puntuales. Primeramente, la necesidad de formación en saberes y competencias tecnológicas para los docentes es un imperativo en el contexto de la inclusión digital como derecho ciudadano. Estudios previos señalan un déficit en políticas de formación docente para el uso de nuevas tecnologías y se destaca la necesidad de ir más allá de la capacitación en servicio sin monitoreo ni evaluación. Asimismo, se argumenta que es necesario redefinir la función docente para que incorpore las TIC no como un recurso aislado, sino como parte integral de la tarea docente.

La investigación observa que “la oferta formativa a menudo se concentra en enseñar herramientas de "ofimática", con poca profundización sobre la pedagogía de y con las nuevas tecnologías” (p. 22). Esto deja de lado aspectos centrales de la cultura digital, como la relación de las TIC con otras tecnologías, el diseño, la desigualdad en producción y usos, y las producciones locales.

El concepto de "usos con sentido pedagógico" (p.26) es central en la investigación. Se exploran diversas definiciones y enfoques para entender cómo las TIC pueden utilizarse de manera efectiva para el aprendizaje. Se diferencia el uso pedagógico de la mera presencia de tecnología o de actividades sin una clara intencionalidad educativa.

En Argentina, la creación de la Especialización Docente de nivel superior en Educación y TIC se presenta como una de las principales ofertas para la formación continua, basada en el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge).

La investigación en instituciones de formación docente inicial revela “una débil inserción y uso de las TIC en el momento de realizar el *practicum*, pasantía o residencia

docente" (p.121). La prioridad en estos espacios suele ser lo pedagógico y lo disciplinar, dejando en segundo plano el uso de las TIC. Se enfatiza la necesidad de promover la construcción de orientaciones o marcos de referencia sobre el uso esperado de las TIC en la formación docente, que vinculen saberes tecnológicos y pedagógicos.

Por otro lado, el trabajo de Duch y Nuñéz (2016) de la Universidad Nacional de Quilmes dentro del marco del Programa Nacional de Formación Profesional del Ministerio de Educación aborda una serie de capacitaciones para docentes de Inglés en formación y en servicio. Partiendo de la información que devela que los "docentes de inglés en general no suelen acceder en su formación a las capacitaciones en TIC de calidad y que si las hay suelen ser instrumentales" (p. 1), se desarrolla la propuesta que sienta precedentes para la actualización de los diseños curriculares en los profesorados de inglés.

Casal-Otero et al. (2022) realizaron un estudio cuantitativo sobre la competencia digital de los futuros docentes de Formación Profesional en Galicia, España. La investigación, que involucró a 93 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela, analizó sus actitudes, uso y percepción de competencia en el manejo de herramientas TIC. Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes eran autodidactas en el uso de TIC, reportaron una formación formal limitada, y evidenciaron mayor competencia técnica que pedagógica. Se encontró una correlación positiva entre las actitudes favorables hacia las TIC, el desarrollo de habilidades técnicas y una mayor frecuencia de uso, lo que refuerza el papel de las actitudes y la práctica en la construcción de la competencia digital. Además, el estudio identificó una brecha de género a favor de los hombres en el uso técnico entre los estudiantes con mayor nivel educativo, y señaló la necesidad de una formación específica que aborde tanto la integración pedagógica de la tecnología como la equidad de género. Los hallazgos respaldan la importancia de fortalecer los programas de formación docente digital, especialmente en el ámbito de la formación profesional, para responder a las demandas de un entorno educativo cada vez más digitalizado.

En un reciente trabajo de Li Loo Kung et.al. (2024) se aborda la importancia de que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se incorporen de manera coherente en el currículo y la pedagogía para ser verdaderamente efectivas en la educación.

Esto implica más que la simple incorporación de herramientas tecnológicas. Requiere una reestructuración de los métodos de enseñanza para que sean más interactivos y centrados en el estudiante. Para lograr esta integración, la formación de los docentes en pedagogías digitales se considera fundamental. Se menciona que un enfoque pedagógico que combine las TIC con estrategias de aprendizaje activo puede fomentar un entorno de aprendizaje más inclusivo y participativo.

Concluyentemente se enfatiza la necesidad de que las instituciones educativas desarrollen políticas y programas que apoyen esta integración efectiva de las TIC en el proceso educativo.

El trabajo de Collino (2021) analiza cómo los modos de enseñanza integrando las tecnologías en el aula de inglés complementa al modelo de enseñanza del espacio curricular de Lengua Extranjera en una escuela primaria en la Provincia de La Pampa. El mismo se justifica en el marco legal argentino que garantiza las condiciones pedagógicas para el manejo de las TIC y en las oportunidades que estas ofrecen para enriquecer las experiencias lingüísticas y culturales de los estudiantes. Se subraya la importancia de una educación que enseñe a aprender a lo largo de la vida, desarrollando nuevas capacidades y competencias para gestionar el exceso de información y superar las barreras en el acceso y la apropiación de la tecnología. El análisis e investigación parte de la creación de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) donde se elabora una unidad didáctica para trabajar con estudiantes de 6to grado de la escuela primaria. En los resultados finales de la investigación se señala que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de idiomas puede favorecer a que las aulas se conviertan en espacios más atractivos. El recurso elegido para la creación del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) propone un sistema de evaluación continua basado en las tareas y actividades que el docente puede publicar. Los estudiantes reciben retroalimentación tanto automática como por parte del docente.

Sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que no siempre la inclusión de las TIC, en la práctica, tiene un fin pedagógico sino mero instrumental. En parte se debe, en ocasiones, a la falta de capacitación docente y de competencias digitales que desarrollen una alfabetización digital que desafíe al docente a transformar sus estrategias pedagógicas y adaptarlas a este nuevo espacio mediado por las TIC.

Otra investigación (Quiñoñez Pech, 2020) centrada en el desarrollo de competencias digitales de docentes de inglés a través de la relación entre el uso de la competencia digital, las nuevas tecnologías y el tratamiento de la información con la enseñanza de inglés y por lo tanto con los docentes que imparten dicha asignatura, señala que la mayoría de los profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México presentan un nivel bajo en competencia digital. Se presentan como aspectos a mejorar aquellos relacionados con el manejo de plataformas educativas, la creación y diseño de materiales didácticos apoyados por la tecnología de forma pedagógica, ética y responsable. Por lo que se concluye, que es importante capacitar a los profesores de inglés para el desarrollo de su competencia digital, ya que las pedagogías emergentes demandan el uso de tecnologías en entornos presenciales y no presenciales.

Los hallazgos del trabajo realizado por Cao et. al. (2023) con el objetivo de investigar el impacto de la competencia digital en los resultados del aprendizaje de idiomas en el contexto de la educación inteligente, que incorpora prácticas sostenibles y tecnologías digitales, muestran que la competencia digital dota a los estudiantes de conocimientos, habilidades y actitudes para buscar, evaluar, crear e intercambiar información digital. El estudio destaca la importancia de la competencia digital y su relación con el desarrollo profesional de los docentes en las aulas de lengua extranjera permitiéndoles desenvolverse mejor en el entorno digital y mejorar sus prácticas de enseñanza para lograr mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, la investigación recomienda que el desarrollo profesional de los docentes debería abarcar no solo la competencia digital, sino también la excelencia pedagógica y didáctica para contribuir al crecimiento integral como educadores de lenguas. Por su parte, las escuelas e instituciones educativas deberían ofrecer programas de formación específicos para apoyar a los docentes en el desarrollo de sus competencias digitales y en la comprensión de cómo utilizar la tecnología de manera efectiva en las aulas de lenguas.

6. Metodología de desarrollo

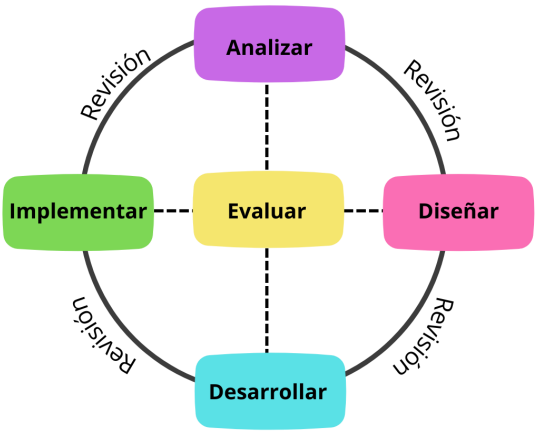
El diseño instruccional representa una oportunidad de articular diferentes elementos pedagógicos, tecnológicos, de contenido específico y condiciones contextuales y emergentes que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño instruccional comprende “el análisis del aprendizaje y del desempeño, abarca también los problemas de aprendizaje, de diseño, desarrollo, implementación, evaluación y gestión de procesos instruccionales y no instruccionales, así como de recursos destinados a la mejora de los aprendizajes y el desempeño en una variedad de entornos” (Reiser, 2001, p. 53)

Para el artefacto de formación se eligió el modelo de diseño instruccional ADDIE. Este modelo usa conceptos y procedimientos que permiten la creación de un diseño instruccional para la enseñanza basada en la tecnología (Bates, s.f.).

ADDIE, acrónimo de las palabras análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, conforman el paso a paso para elaborar un proceso de creación y curaduría de contenidos. Bates (s.f.) explica estos cinco pasos del modelo como un ciclo iterativo donde cada uno está conectado al proceso de evaluación permitiendo un modelo flexible enfocado y diseñado para generar una retroalimentación para la mejora continua de un proyecto. (Figura 8)

Figura 8. *Modelo ADDIE*



Nota: Elaboración propia

La implementación del modelo ADDIE en el diseño instruccional permite abordar la complejidad de los entornos de aprendizaje planificados, ya que ofrece respuestas a diversas situaciones e interacciones que se dan tanto dentro como entre distintos contextos.

La creación del artefacto presentado en esta propuesta de formación docente comprenderá, entonces, cada etapa del modelo ADDIE centrando el diseño como un

proceso cíclico de planificación de objetivos esperados durante el proceso de aprendizaje, selección de estrategias, creación y curación de material multimedia y evaluación.

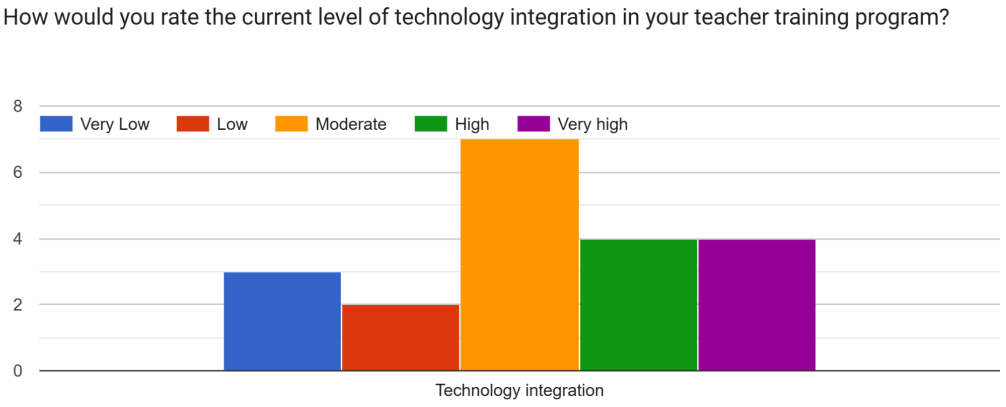
6.1 Etapa de análisis

En la etapa de análisis se tuvo en cuenta para el diseño del artefacto, las características de los estudiantes, el conocimiento previo y los recursos disponibles. Es decir, se identificó el entorno de aprendizaje que mejor se adapte a las necesidades de los estudiantes.

Para ello se llevó adelante una encuesta voluntaria donde 20 docentes de Inglés, en ejercicio y estudiantes del profesorado (Apéndice D) de diferentes provincias de la Argentina, dejaron sus respuestas. Los resultados hicieron comprensible el propósito de la presente propuesta de formación y contribuyó a la creación del artefacto orientado en desarrollar competencias digitales que contribuyan al enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje con metodologías activas.

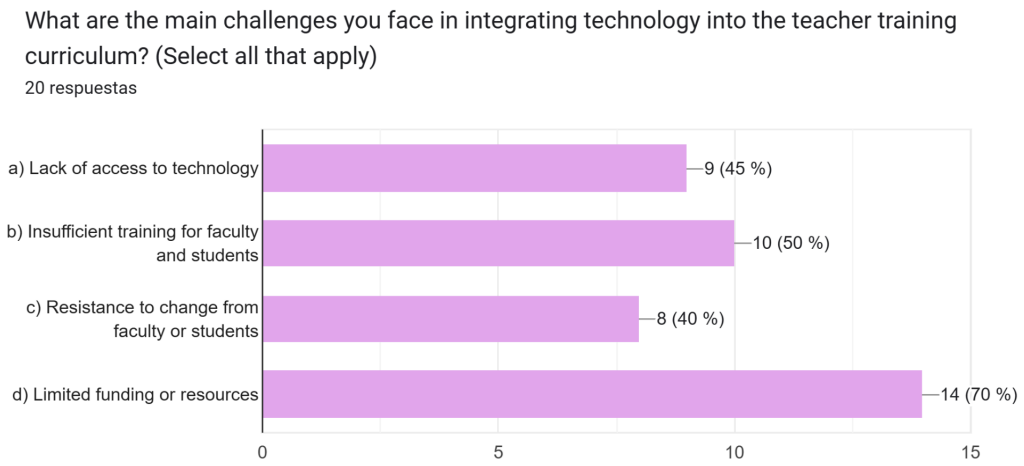
El 70% de los encuestados manifestó recibir una moderada integración de tecnologías en los programas del profesorado. Y un 50% incluyen un nivel entre bajo y muy bajo de integración de tecnologías en sus procesos de aprendizaje, lo que es llamativo siendo que los lineamientos curriculares explicitan la integración transversal de las tecnologías en las áreas que conforman la formación de profesores de inglés. (Figura 9)

Figura 9. *Resultados del nivel de integración de tecnología en los programas de formación*



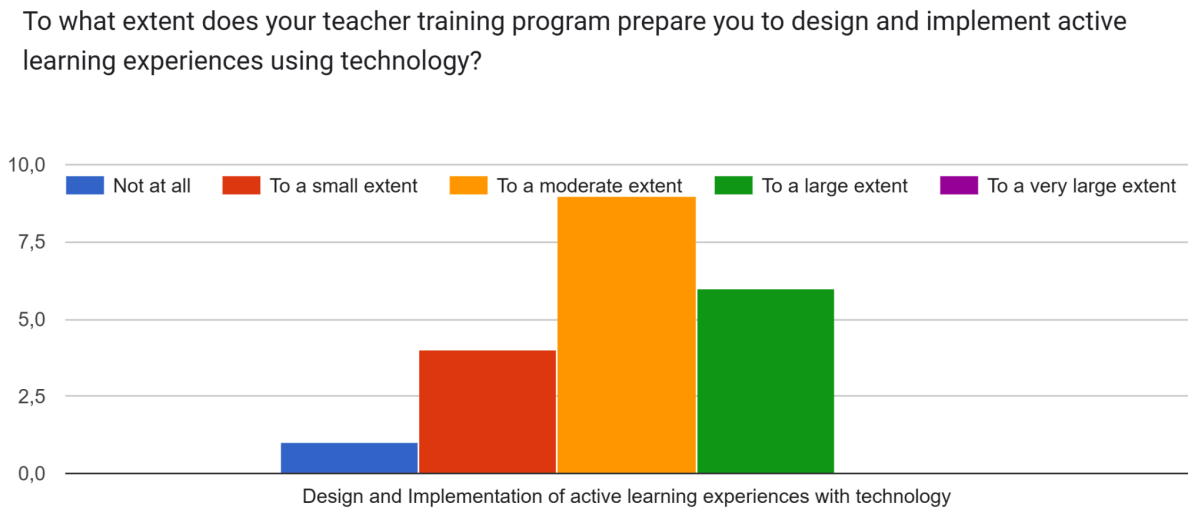
Por otro lado, uno de los grandes desafíos que se manifiestan a la hora de integrar tecnologías en los currículos del profesorado y cómo se muestra en la Figura 10, están relacionados con la falta de capacitación de profesores y estudiantes, y con la limitación de recursos.

Figura 10. *Resultados de los principales desafíos en la integración de tecnología en los diseños de los programas de formación*



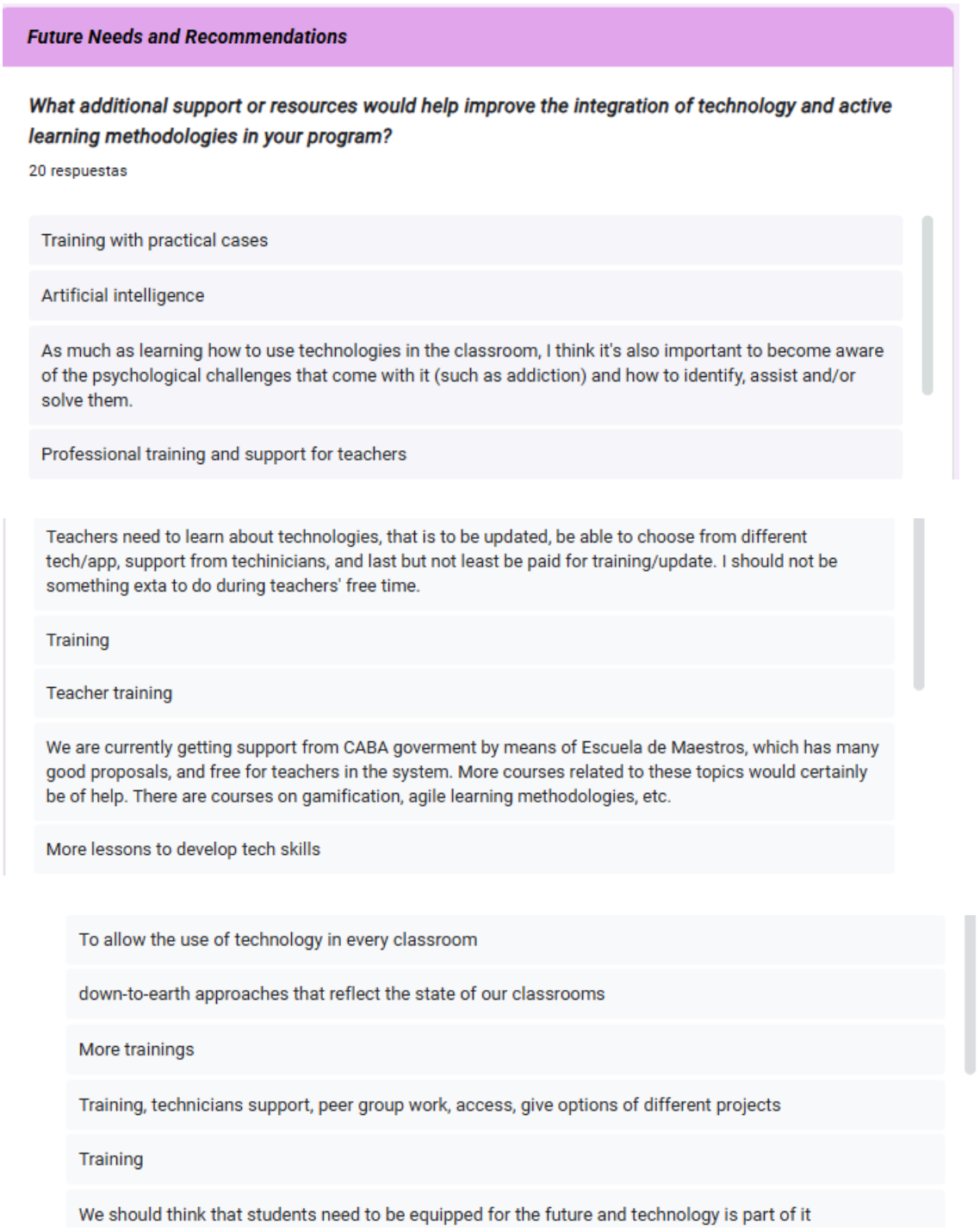
En cuanto al entrenamiento en la creación de experiencias de aprendizaje activo con tecnología, los encuestados manifestaron recibir una preparación moderada para diseñar e implementarlas como puede verse en la Figura 11.

Figura 11. *Resultados del nivel de diseño e implementación de metodologías activas*



Sin embargo, la mayoría de los encuestados expresaron, como se muestra en la Figura 12, la necesidad de capacitación práctica tanto de profesores como de estudiantes del profesorado y el desarrollo de competencias digitales para el uso pedagógico, efectivo y crítico de las tecnologías como medios para enriquecer las experiencias de aprendizaje y prepara a las futuras generaciones.

Figura 12. *Resultados de futuras necesidades y recomendaciones para mejorar la integración de tecnología y aprendizaje activos en los programas de formación*



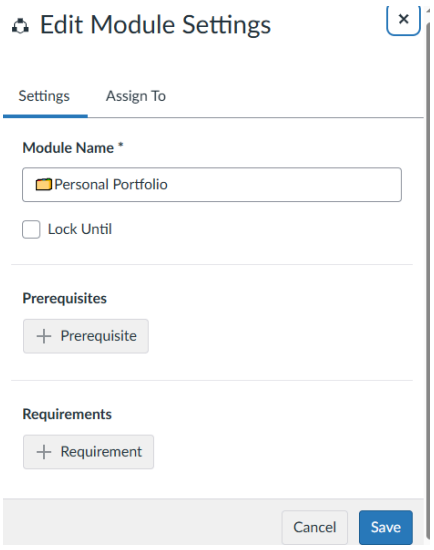
6.2 Etapa de diseño

En la etapa de diseño se crearon y diseñaron los materiales digitales adaptados a los objetivos planteados para la formación y al entorno de aprendizaje identificado en la etapa de análisis.

En un primer momento del diseño se pensó en Google sites, como LMS (Learning Management System) de manera que sea accesible e intuitivo para los estudiantes. Sin embargo, luego de un análisis de la interfaz, y teniendo en cuenta el propósito de creación del artefacto, se decidió por Canvas Instructure Free-for-Teachers, que ofrece la versión Free-for-Teachers tanto para profesores y estudiantes con una funcionalidad y exploración sencilla que permite crear contenido y personalizar el aprendizaje. Además, permite el aprendizaje colaborativo y acompañamiento del tutor por medio de foros e intercambios de discusión que la plataforma incluye dentro de sus funcionalidades. Entre las funcionalidades de esta interfaz se destacan:

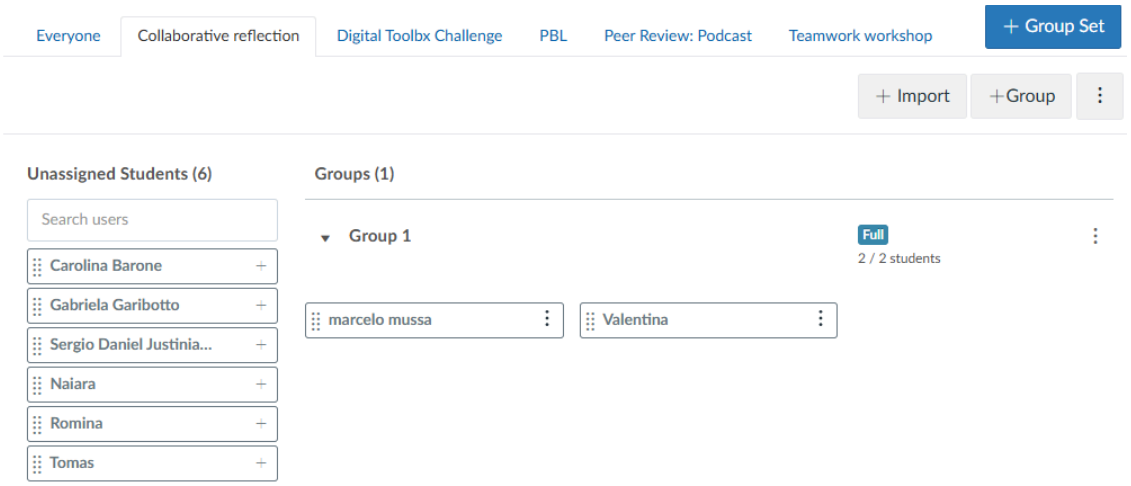
- el acceso al contenido del curso en un sólo lugar ya que permite la vinculación con otras herramientas por medio de enlaces, código de inserción iframe HTML o script y la navegación por los contenidos a través de los botones *Next* (siguiente) y *Previous* (atrás)
- seguimiento "tracking" de la interacción del estudiante con los contenidos. Cada módulo puede ser configurado por fecha (permite cerrar el módulo hasta una fecha determinada), o por pre requisitos (por ejemplo, completar determinados módulos para avanzar) o por requerimientos (que todas las actividades del módulo se completen), como puede verse en la Figura 13. Estas funcionalidades facilitan el seguimiento del estudiante en el curso.

Figura 13. *Vista de la edición de configuración de los módulos*



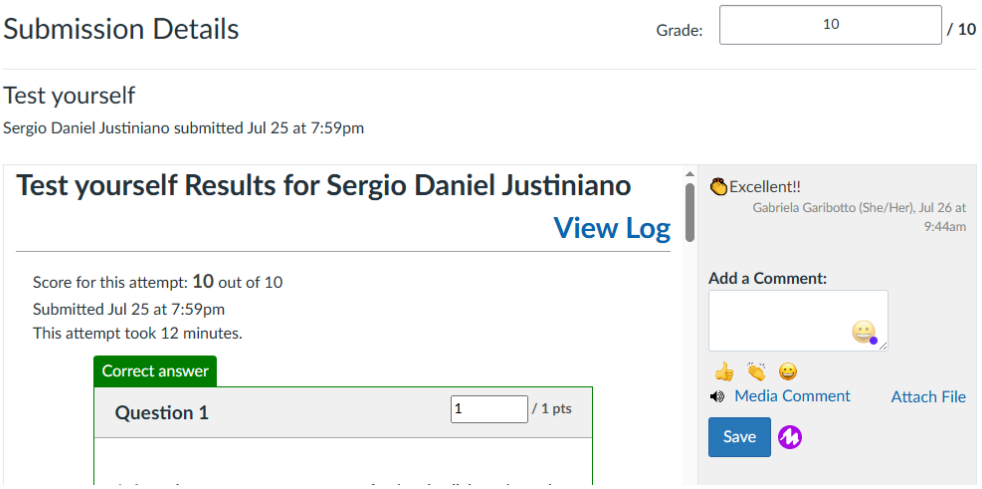
- integración con las apps de Google, Microsoft Teams, Zoom, pizarras interactivas, apps de creación de contenido interactivo como Canva, Genially, Edpuzzle, H5P, entre otras que se incluyeron en el artefacto por medio de los enlaces y/o código de inserción
- herramientas colaborativas que permiten la comunicación (por texto, audio y video) a través de foros, discusiones, creación de grupos y pizarras colaborativas.
- la creación de grupos, *Group set*, habilita al tutor a la creación de grupos para cada tarea colaborativa, permitiendo seleccionar la c cantidad de grupos y sus integrantes permitiendo no sólo el trabajo colaborativo sino la posibilidad de acercar a los estudiantes/participantes y establecer vínculos, y aprender de las distintas maneras de trabajar con un otro. (Figura 14).

Figura 14. *Vista del Group set (creación de grupos)*



- speedgrader (Figura 15) que ofrece la posibilidad de comentarios individuales textuales y con video, creación de rúbricas, agregar calificaciones a gradebook y la creación de informes sobre el progreso de cada estudiantes.
- permite elegir y diseñar qué elementos del artefacto los estudiantes verán en el menú de inicio bien sea desde una computadora o el celular y facilitar la navegación.

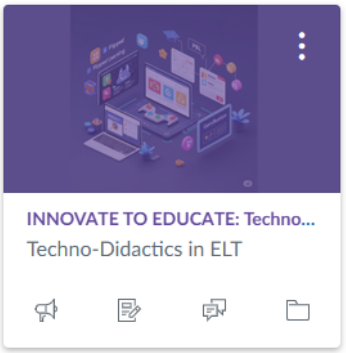
Figura 15. *Vista del Speedgrader*



El acceso al artefacto diseñado en Canvas se realiza a partir de un link y un código para ingresar a la formación que se comparte entre los participantes de la prueba piloto vía mail o Whatsapp.

En cuanto al diseño de la imagen de la presentación del artefacto, se intentó el diseño en Canva con imágenes preestablecidas y, también, se conversó con Gemini de Google[2] (Inteligencia Artificial Generativa) (IAG) para la generación de la misma. Finalmente, se decidió por la proporcionada por la IAG y para la edición de la misma se utilizó Canva que permitió modificar detalles a través de la funcionalidad de edición de imágenes. (Figura 16)

Figura 16 .*Vista de la imagen en la pantalla de ingreso a la plataforma*



2 Enlace de conversación con la Intelegencia Artificial Gemini https://g.co/gemini/share/078e8e2431c1

El nombre del artefacto *Innovate to Educate: Techno-didactics in ELT* surge de englobar las palabras claves de los objetivos generales en la propuesta de formación inicial. Entendiendo la innovación como el proceso de transformar y adaptar las prácticas y didácticas en experiencias que incluyan las tecnologías digitales como medios para mejorar la educación de la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés partiendo de metodologías activas.

Si bien la interfaz no presenta una estética atractiva se buscó como objetivo la flexibilidad y accesibilidad de la navegación por los diferentes módulos y contenidos diseñados. El diseño estético fue creado en Canva (Figura 17) comprendiendo los encabezados de cada módulo con sus contenidos como así también la integración de íconos o elementos gráficos que ayudarn a la visualización del curso.

Figura 17. *Vista correspondiente al encabezado del apartado About the course*

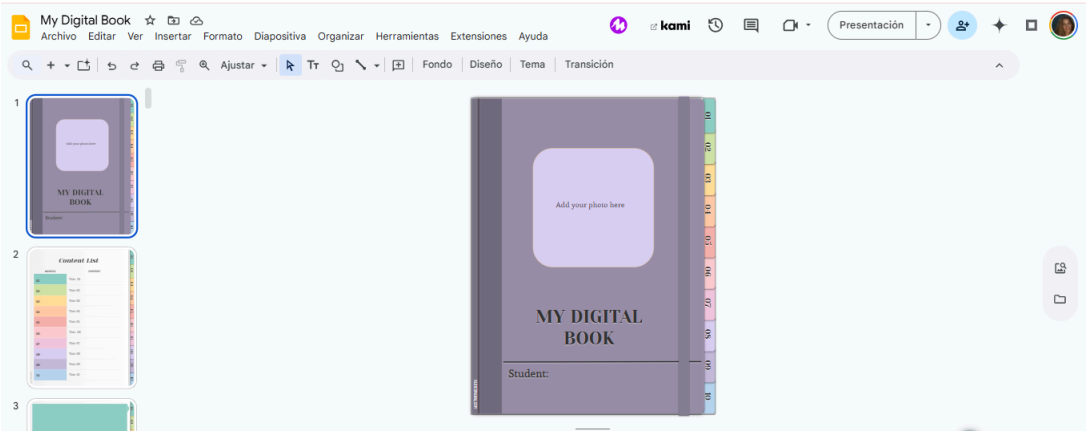


Nota: Elaboración propia realizado en Canva

En cuanto a la disposición y organización de los contenidos se presentaron en Módulos con sus respectivas actividades, foros de discusión, evaluación y retroalimentación.

Para acompañar el recorrido del aprendizaje de los participantes y recoger evidencia del proceso de aprendizaje, se diseñó un Digital Book (Cuaderno digital) en Google Presentaciones, como se muestra en la Figura 18, que permitiera registrar las reflexiones e ideas de los participantes (cada estudiante crea su propia copia a partir de un link).

Figura 18. *Vista del Digital Book*

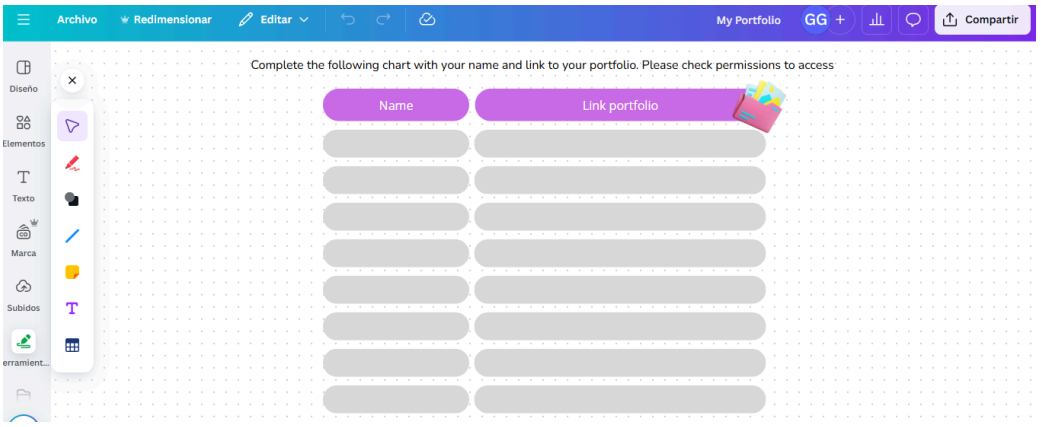


Nota: Elaboración propia realizado en Google presentaciones

Y también de un Digital Portfolio (Portfolio digital) en la nube de Google (con permiso de acceso) para el guardado de las actividades que luego formarán parte de la entrega final.

El acceso al Portafolio se registra en una pizarra interactiva (Figura 19) diseñada en Canva con acceso para compartir nombre y link al portafolio asegurando la participación colaborativa.

Figura 19 . *Vista de la Pizarra interactiva en Canva*



Ambos instrumentos se diseñan con el propósito de incluir activamente al participante del curso e implicarlo en las decisiones que tome en su proceso de aprendizaje.

La etapa de desarrollo del artefacto, que será abordado en detalle en el próximo apartado, consistió en la planificación, creación y validación de los recursos de

aprendizaje que comprendió el diseño y creación de contenido, la selección del material multimedia complementario, actividades obligatorias y prácticas para el estudiante, participación en foros de discusión, trabajo colaborativo, retroalimentación constante entre pares que invita a valorar aciertos y deficiencias en las propuestas desarrolladas por otros docentes con el objetivo de reforzar sus saberes a partir de la coevaluación y, finalmente, evaluaciones formativas y sumativas digitales que reflejen el proceso de aprendizaje.

La etapa de implementación del artefacto se llevó a cabo a través de una convocatoria abierta a docentes y estudiantes de profesorados de Inglés que accedieron a ser parte del curso. La convocatoria se hizo a través de Whatsapp en un grupo llamado APIBA EdTech Sig (Grupo de Intereses Especiales en Tecnología Educativa de la Asociación de Profesores de Inglés de la Provincia de Buenos Aires) que se dedica a colaborar con docentes y estudiantes en la integración de tecnologías en las clases de Inglés y, también, entre colegas.

En la etapa de evaluación propuesta por el modelo ADDIE se evaluó la calidad y efectividad del artefacto antes, durante y después de la implementación para lo cual se diseñaron rúbricas y se seleccionaron herramientas digitales de evaluación apropiadas para los objetivos propuestos. La retroalimentación y datos obtenidos se analizaron con el fin de identificar las áreas que requieren mejoras y validar el artefacto creado como contribución a la transformación docente y de las prácticas educativas en los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje.

6.3 Etapa de Desarrollo

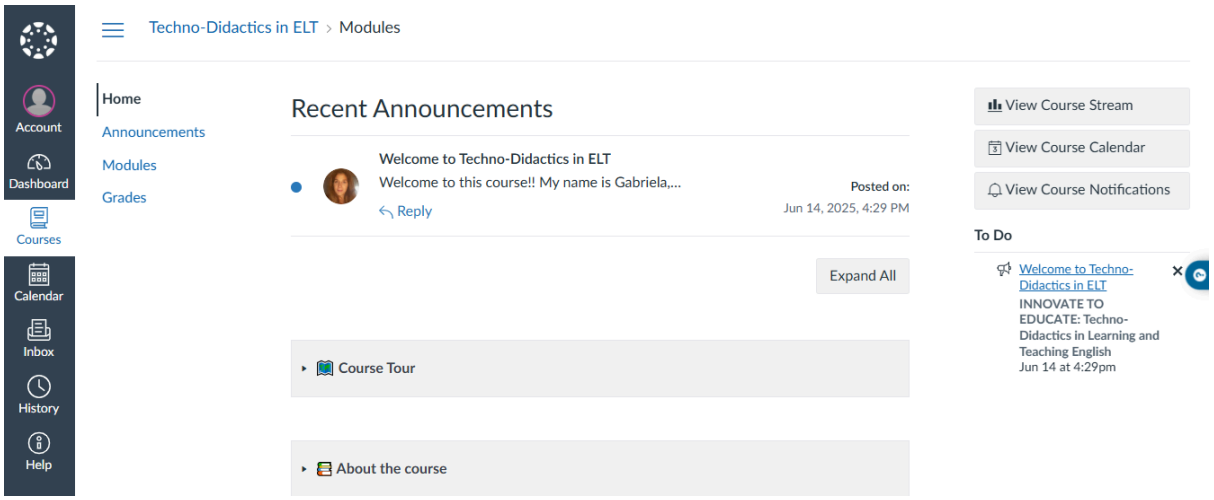
6.3.1 Estructuración

El artefacto *Innovate to Educate: Techno-didactics in ELT* se concibe, luego de su fase de análisis y diseño, como un espacio flexible y accesible tanto para el rol del tutor y el rol del estudiante. Se diseña, entonces, un programa de formación virtual que permita poner en práctica el pensamiento crítico, la exploración y la experimentación, la co-construcción de aprendizajes, el intercambio entre tutor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, no sólo por medio de foros de discusión, sino también a través de los encuentros sincrónicos y la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades para la práctica docente que conllevan un cambio de paradigma pedagógico y didáctico en los nuevos escenarios educativos.

La organización del artefacto está dispuesta en una página principal *Home* (Figura 20) desde la cual se pueden visualizar los anuncios llamados *Announcements* que permiten mantener informado a los estudiantes de todos los avisos relacionados a modificaciones, recordatorios e información relevante al curso.

También es posible visualizar el contenido dispuesto en Módulos y un botón de *Collapse* o *Expand all* que despliega el contenido incluído en cada Módulo facilitando la lectura de los espacios a acceder. Asimismo, se muestra el acceso al *Calendario del curso* sobre el margen derecho con la lista de *To Do* que permiten el acompañamiento y recordatorio de tareas pendientes.

Figura 20. *Vista de la página principal Home*



6.3.2 Introducción General y Módulo 0

En el apartado *Course Tour* se incluye un tour virtual a modo de tutorial para guiar la navegación del estudiante por el artefacto (Figura 21). El video tutorial se realizó con Scribehow que es una herramienta con inteligencia artificial que simplifica la creación de tutoriales y guías paso a paso. Esta herramienta registra la actividad en pantalla y la transforma en una guía visual, incluyendo texto y audio explicativo y capturas de pantalla de cada paso permitiendo la edición de texto y del tutorial.

Figura 21. *Vista del Course Tour con Scribehow*

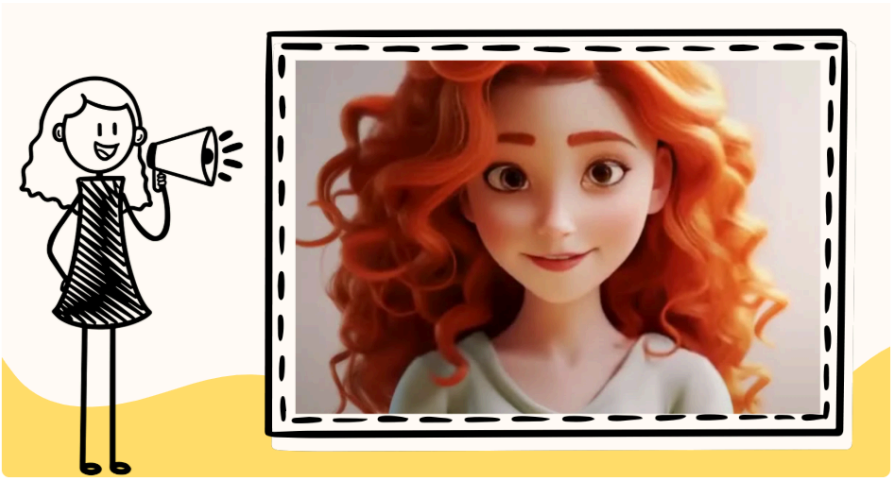


Nota: Elaboración propia https://acortar.link/f7DoZC

El módulo *About the course* está dividido en tres páginas que tienen como propósito introducir al estudiante con la información guía de todo el contenido que propone.

La primera página *Let's start* presenta el propósito y objetivos de la formación en formato video junto a su transcripción. El video fue realizado con la herramienta HeyGen, que genera vídeos con inteligencia artificial, tanto de avatares parlantes disponibles en su versión free como la posibilidad de crear video propios con IA. El video se incrustó dentro de la herramienta Canva video para sumar al diseño de la interfaz.(Figura 22)

Figura 22.*Vista de About the course. Video de introducción*



La segunda página llamada *Explore* invita a los estudiantes a la navegación de contenido interactivo (Figura 23), realizado con la herramienta Genially, donde se presenta en detalle el contenido, la metodología de aprendizaje, el cronograma y la evaluación a partir del portfolio que se propone con el artefacto.

Figura 23. *Vista de la página Explore*



Nota: Elaboración propia

La tercera página de este módulo, como puede verse en las Figuras 24 y 25, presenta un *Roadmap* (Recorrido) interactivo, realizado también con la herramienta Genial.ly, que presenta el contenido y objetivos de cada módulo abordando así la finalidad de esta propuesta formativa.

Figura 24. *Vista del Roadmap*

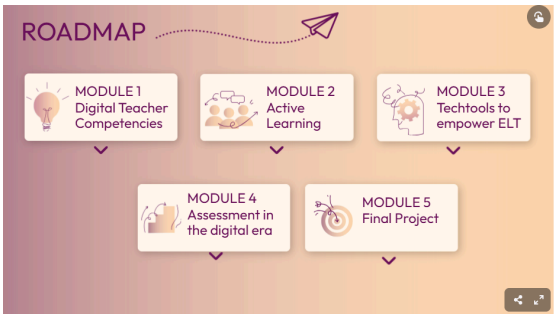
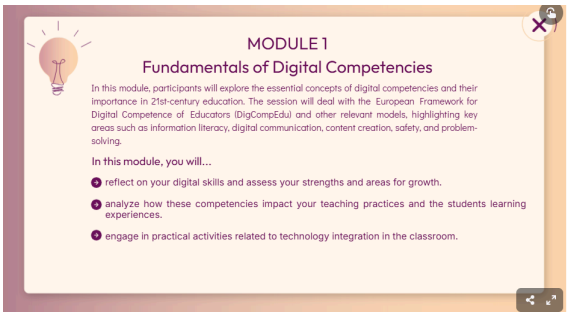


Figura 25. *Vista del detalle del Módulo 1*



Nota: Elaboración propia

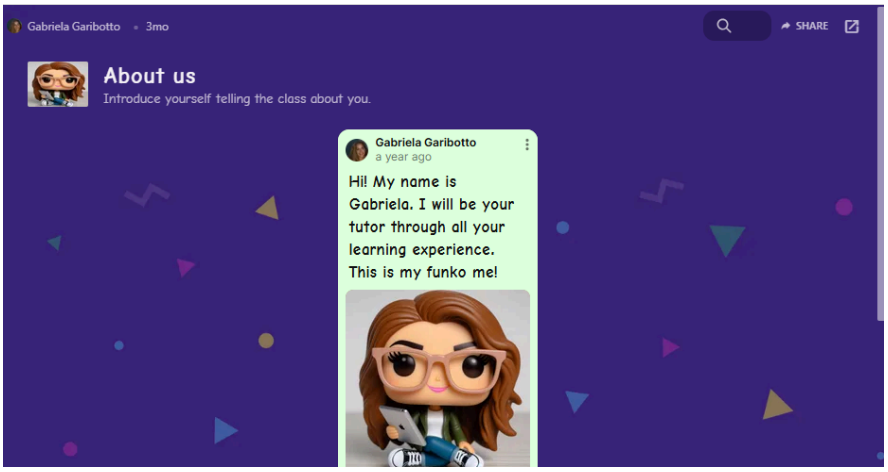
Luego del módulo de introducción general, se presenta el espacio *My Portfolio* y *Synchronous classes* dentro del cual se incluyó una página *Recording classes* para subir las grabaciones de las clases emitidas y que todos los participantes puedan acceder a la

misma y revisar el contenido abordado ya sea para ampliar y/o aclarar conceptos e ideas.

El *Módulo 0 Getting to know each other* tiene como propósito acercar las distancias de la virtualidad y vincular al tutor con sus estudiantes y estudiantes entre sí, descontracturando la instancia de enseñanza y aprendizaje y creando puentes de intercambio, facilitando la comunicación y la construcción de aprendizajes colectivos. Este módulo se encuentra dividido en:

- *About us:* espacio de presentación diseñado como el primer contacto con quienes se compartirá el proceso de aprendizaje. Se diseñó un muro colaborativo en la herramienta Padlet (Figura 26) que permite no sólo interactuar con texto sino también con audio e imágenes. Esta herramienta es muy versátil en cuanto a su simplicidad de uso y efectividad para el trabajo colaborativo.

Figura 26. *Vista del Padlet About us*



Nota: Elaboración propia

- *Reflection time:* en este espacio se busca la indagación de pensamientos y creencias a partir de la experiencia individual por medio de la reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma en las aulas de hoy, el impacto de la tecnología en los nuevos escenarios digitales y los cambios de roles en profesores y estudiantes. Este espacio reflexivo se piensa como primera entrada al Cuaderno Digital
- *3-2-1 Bridge:* se incluye actividad de metacognición para compartir y explorar las primeras reflexiones sobre el curso a partir de esta rutina de pensamiento que permite dar forma al perfil de los participantes. La actividad se realizó en la

herramienta Mentimeter que facilita no sólo la interacción con los estudiantes en modo online sino también asincrónicamente habilitando el acceso por un máximo de 14 días aunque es posible reabrir el lapso de tiempo desde la configuración de la herramienta. Esta actividad se diseñó en el espacio de foro de discusión con la intención de habilitar la participación y dar la posibilidad de ampliar las respuestas dadas en el menti.

- *Task 1 Reading and Discussion:* se diseñó en el espacio Assignment de la interfaz que permite incrustar contenido multimedia y evaluar la realización de la misma con la creación de una rúbrica también desde la interfaz detallando los criterios y escala de valoración apropiados para la actividad (Figura 27). Además permite que la puntuación sea conceptual o numérica determinando los puntos alcanzados en cada descriptor. El contenido multimedia se diseñó en una plantilla de Quiz en Genially donde se incrustó el documento de lectura y luego se creó el quiz a partir de la lectura. Esta herramienta, en su versión paga, permite ver el progreso individual de cada participante facilitando la visualización de la evaluación formativa y realizar los ajustes y modificaciones necesarias para la comprensión del contenido. Cada participante del quiz debe ingresar su nombre para poder acceder al contenido y de esta manera se individualizan las respuestas. Desde el modo de tutor de la interfaz es posible acceder al Speedgrader y realizar la retroalimentación pertinente.

Figura 27. *Vista de la Rúbrica conceptual de la actividad*



Task 1

Criteria	Ratings	
Completion & Preparation	**Very good** Fully completed the reading and demonstrated preparation by sharing well-developed insights, reflections, or critical questions in the discussion forum or live session.	**Good** Completed most of the reading and contributed some relevant ideas, though reflections could be more detailed or connected to the discussion.
Engagement & Contribution	**Very good** Actively participated in the discussion by posting thoughtful responses, engaging with peers' ideas, and fostering meaningful dialogue (e.g., replying constructively, asking follow-up questions).	**Good** Participated in the discussion by posting responses and interacting with peers, though contributions could be more frequent or reflective.

Nota: Elaboración propia realizada en Canva Instructure

- Exit Ticket: actividad que invita a la reflexión y a la retroalimentación. Se diseñó como pizarra interactiva utilizando la plantilla Sandbox en Padlet que

habilita la interacción online sincrónica y asincrónica. Las multifunciones de esta herramienta permiten que los espacios virtuales se personalicen con las voces de quienes interactúan en él.

Este primer módulo introductorio busca la intervención del docente/tutor a través del seguimiento y la moderación pensando en estos espacios para la construcción de vínculos sociales y pedagógicos. Es por ello que la elección de este tipo de contenido interactivo, colaborativo, de exploración habilitan "para conversar, para intercambiar y para saber de los estudiantes. Y además, pensar propuestas colaborativas, propuestas en equipo para ellos, es decir, establecer vínculos con los estudiantes y permitir que se establezcan vínculos entre ellos." (Marés, 2021, p. 20).

6.3.3 Módulo 1 Digital Teachers Competencies

El objetivo de este módulo se centra en el desarrollo de competencias digitales docentes y en reflexionar cómo estas competencias impactan en las prácticas docentes y en las experiencias de aprendizajes. Desde un enfoque práctico y experiencial se diseñó el contenido de manera tal que los participantes no sólo abordaran los conceptos que engloban las competencias digitales sino que desde la práctica, la exploración y reflexión se diseñen aprendizajes efectivos en la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés.

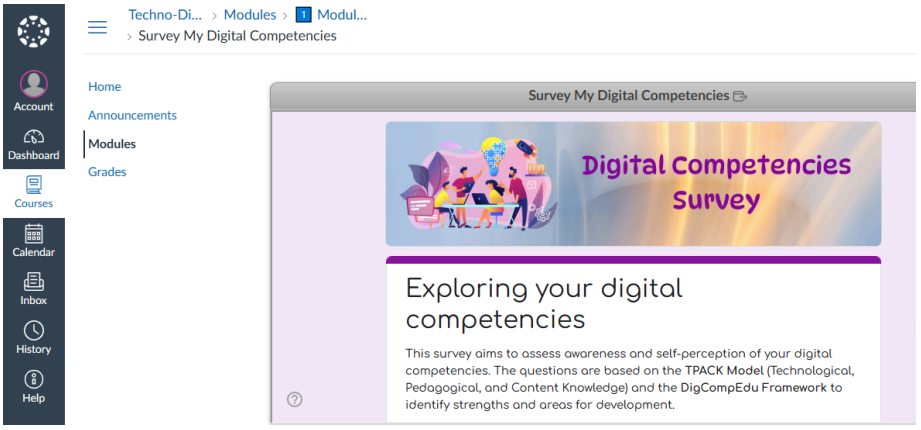
Para desarrollar este módulo se organizó el contenido con una secuencia didáctica lógica que parte desde una *Introduction* al módulo presentado en formato audiovisual. El audiovisual fue realizado en Vidnoz, herramienta con inteligencia artificial Vidnoz. Esta herramienta permite crear presentaciones y/o videos a partir de un prompt o instrucción y poner en audio a través de un avatar y la selección de la voz, el discurso que se quiere transmitir con la opción de agregar los subtítulos. Por decisión de estética visual en la interfaz, el video se subió a YouTube y luego se incrustó en la página.

Luego se presenta el recorrido del módulo o *Roadmap* por medio de contenido interactivo creado en Genially donde el estudiante accede a priori a las actividades preparándolo para el aprendizaje y adelantando lo que se espera que aprenda en el recorrido.

A continuación se diseña una encuesta en Google forms, como se muestra en la Figura 28, con el objetivo de conocer qué saberes previos traen consigo los estudiantes

en cuanto a competencias digitales y el nivel de conocimiento de conceptos como TPACK y el enfoque diseñado por DigCompEdu para identificar fortalezas y áreas de desarrollo. El contenido de la encuesta se basó en estos conceptos que son fundamentales a la hora de tomar decisiones para integrar tecnología en la práctica docente. Los resultados de esta encuesta servirán de información para ajustar contenidos en la etapa de implementación y evaluación del artefacto. El formulario se encuentra incrustado en la interfaz.

Figura 28. *Vista de la encuesta sobre Competencias Digitales*



El trabajo colaborativo se hace presente en este módulo como foro de discusión. Esta actividad está diseñada en una plantilla de Padlet y tiene como objetivo la reflexión colectiva ofreciendo el espacio para el enriquecimiento a partir de la discusión de ideas y pensamientos relacionados con la integración de las tecnologías en la enseñanza y aprendizaje del Inglés cómo así también los nuevos roles que desempeñan los profesores y estudiantes en estos escenarios digitales. De igual manera, se habilita el espacio para expandir las respuestas y dejar comentarios que puedan enriquecer el intercambio.

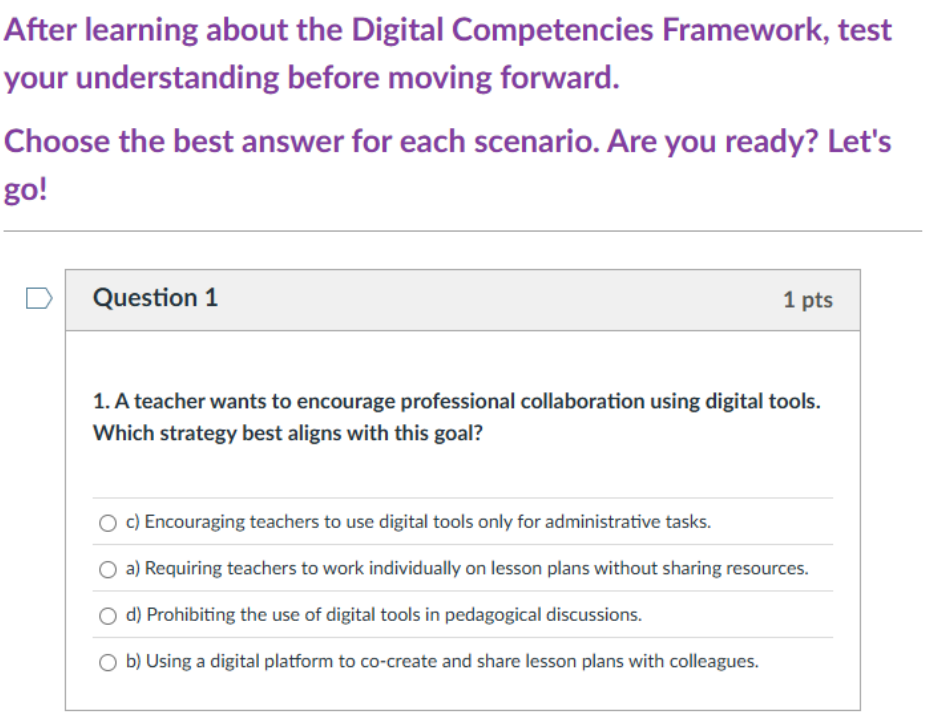
Para introducir el contenido teórico relacionado con el enfoque de Competencias Docentes Digitales desarrollado por DigCompEdu se opta por el diseño de material multimedia en Genially. El contenido se presenta en diferentes formatos combinando texto (como material descargable), audio y video de manera que se enriquezca la experiencia de aprendizaje y se refuerce la comprensión de los conceptos. El objetivo principal de esta estrategia es ofrecer un material didáctico y atractivo, que contribuya al aprendizaje efectivo de los participantes y los motive a explorar y comprender los fundamentos a tener en cuenta para diseñar aprendizajes que integran la tecnología de manera crítica, ética y efectiva.

Para la realización del video se utilizó la herramienta de IA llamada Fliki ia que permite la creación de presentaciones audiovisuales a partir de texto y que luego fue subido a Youtube para facilitar la visualización y el acceso. Y el audio en formato podcast, se realizó con la herramienta de IA Notebook LM de Google que permite a partir de recursos en formato pdf, audios o enlaces crear un podcast.

Se ofrece además la posibilidad de explorar contenido teórico interactivo correspondiente al modelo TPACK para complementar la teoría sobre competencias docentes digitales. Este material didáctico e interactivo también se diseñó en Genially incluyendo enlace al documento original como material adicional para ampliar saberes.

En todo proceso de aprendizaje, la evaluación formativa es fundamental para dar cuenta de lo aprendido y de lo que se necesita reforzar para avanzar. Es por ello, que se diseña un Test en formato quiz (Figura 29) desde la interfaz que permite variar las preguntas tales como de opción múltiple, verdadero/falso, completar con la opción correcta y respuesta en texto, entre otras. La incorporación del quiz desde la interfaz permite configurar los puntajes de cada respuesta correcta, proveer feedback por respuesta correcta e incorrecta agregando la explicación, limitar el tiempo de entrega como así también la cantidad de intentos. Las preguntas del quiz se presentaron como posibles escenarios de aprendizaje basados en casos reales y las respuestas se relacionaban con las decisiones y acciones a tomar que fueran más adecuadas para cada caso.

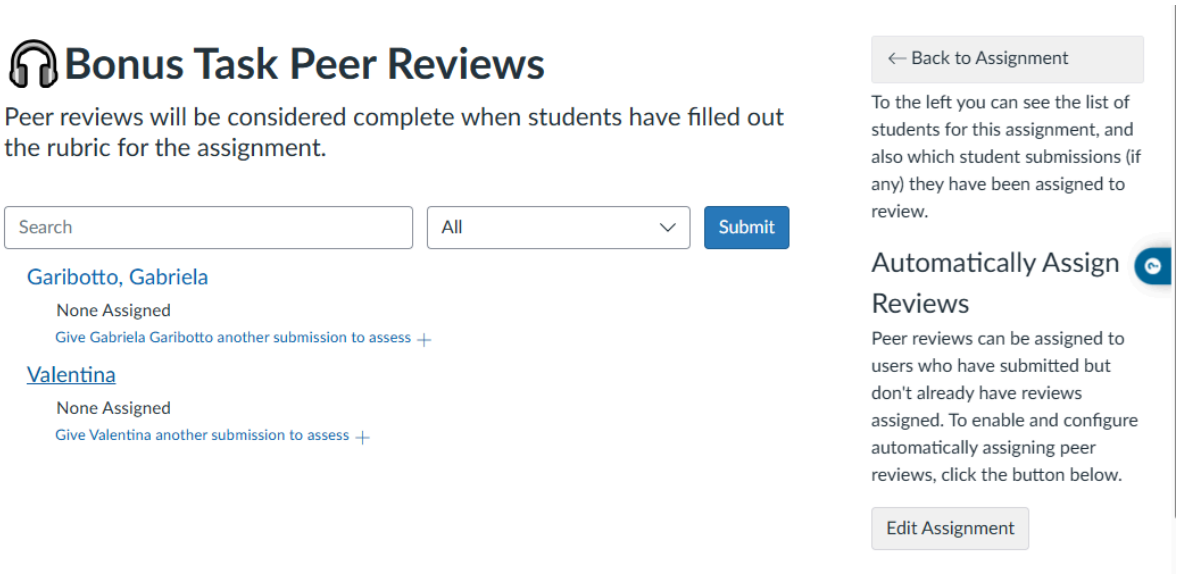
Figura 29 .*Vista de la Preview del Quiz*



En cuanto a las actividades prácticas del módulo, se presentaron como *Bonus* donde se introduce el concepto de *Teachers as architects* (Docentes como arquitectos) invitando a los estudiantes a reflexionar sobre el rol docente como facilitador en la construcción de conocimiento y como creador de contenido. Se incluye contenido interactivo que hace un recorrido sobre lo que se entiende como material multimedia como el podcast y el video, además de introducir algunas herramientas digitales para su exploración.

La *Bonus task* o tarea extra corresponde a la creación de un podcast o nano-podcast con la opción de elegir entre dos temáticas, que luego se deberá subir a un muro colaborativo en Padlet con lo que se habilitará el peer review (o revisión de pares) siguiendo la rúbrica valorativa conceptual diseñada para esta actividad (Figura 30). Esta estrategia de coevaluación refuerza lo aprendido y las competencias digitales a la hora de evaluar la toma de decisiones en la creación de contenido multimedia.

Figura 30. *Vista de la asignación de pares para la revisión - Modo Tutor*



Este módulo termina con un *Exit Ticket* en formato foro de discusión donde se invita a los estudiantes a reflexionar sobre el trayecto del Módulo 1 utilizando la rutina de pensamiento llamada *Conectar, ampliar, desafiar* permitiendo la visualización de las conexiones entre los saberes previos y los conocimientos adquiridos.

6.3.4 Módulo 2 Active Learning in ELT y Active Learning Methodologies

Este módulo que tiene como objetivo introducir el aprendizaje activo en la enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés y el impacto de la tecnología en la transformación de clases tradicionales en experiencias de aprendizaje, se divide en dos módulos. El módulo 2 es introductorio al Aprendizaje Activo en ELT y en el módulo 2.1 se desarrollan las metodologías activas presentadas en esta obra.

Siguiendo una secuencia lógica y pedagógica en el diseño y organización de los módulos, se presenta la *Introducción y* el *Roadmap* o recorrido, en formato infografía realizado en Canva, de cada módulo. Con el propósito de incluir variedad de formatos y herramientas digitales y aportar atractivo, interactividad y engagement en cada módulo, para la introducción se utiliza la herramienta digital con IA Invideo AI que permite generar un video a partir de un prompt, seleccionar las imágenes que acompañen el texto narrativo e incluir los subtítulos. Es importante aclarar que el prompt utilizado es de creación propia basado en la bibliografía que acompaña la propuesta de formación. El video se editó en la herramienta Canva y se incrustó en el artefacto.

La exploración de conocimientos previos permite la evaluación constante del contenido diseñado y así adaptarlo a las necesidades de los estudiantes y brindar una experiencia significativa y de calidad. Para ello, se diseñó una encuesta en Google forms *What do you know about Active Learning?* (¿Qué sabés sobre Aprendizaje activo?) con el propósito de reforzar y/o afianzar conceptos relacionados con el aprendizaje y las metodologías activas.

El contenido teórico, en este módulo, se presenta en formato página, es decir, que se desarrolló sobre la interfaz incluyendo cambios de color y tamaño de fuente, elementos gráficos que le aportan atractivo a la lectura y, también, la posibilidad de descargar el material como pdf (Figura 31) y acceder al mismo en cualquier momento y lugar, inclusive sin conexión a internet. Asimismo, se ofrece material adicional complementario por el cual se accede a través de un enlace y que ayuda ampliar el contenido del módulo.

Figura 31. *Vista del material descargable*



La interacción e intercambio de ideas y reflexiones se desarrolla en este módulo en el espacio de *Active Learning Discussion* donde los estudiantes después de haber leído el contenido teórico responden el foro y hacen contribuciones y aportes a los comentarios de sus pares. El objetivo es la construcción de aprendizajes colectivos y fomentar la reflexión crítica.

El contenido teórico *The role of technology in active learning* (El rol de la tecnología en el aprendizaje activo), también desarrollado en formato página y con la posibilidad de descargar el mismo en formato pdf, busca desarrollar competencias para la planificación didáctica mediada por tecnologías de acuerdo al paradigma educativo de las metodologías activas introduciendo diferentes maneras de fomentar el aprendizaje activo a través de la creación de propuestas novedosas para el aprendizaje y la evaluación. Adicionalmente, se incluye como material complementario el diseño de la Matriz de Integración de Tecnología recreada como material didáctico interactivo con la herramienta Genially. También se incluye una versión descargable.

La actividad en este módulo *Transforming your class* corresponde a una actividad grupal de asignación aleatoria haciendo uso de la funcionalidad de la interfaz, creación de grupos. El propósito de esta actividad es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de descubrir y experimentar el trabajo colaborativo a partir de la creación de un material didáctico digital implementando no sólo los elementos para un aprendizaje

activo sino también reflexionar y justificar la toma de decisiones en la integración de las tecnologías. La ejecución de esta actividad en un entorno virtual pone en juego elementos como la organización de tiempos, el consenso, la experiencia, las creencias individuales, los roles, la co-construcción y las competencias digitales.

Para andamiar la realización de esta actividad, se proporciona un material didáctico interactivo *Learning about Composting* como ejemplo de una actividad tradicional transformada en aprendizaje activo mediado por tecnología. También se pide socializar la misma en un encuentro sincrónico para fomentar no sólo el intercambio sino también habilidades propias del idioma. Para esta actividad se diseñó una rúbrica con valoración numérica.

Del mismo modo que en el módulo 1, se incluyó un *Bonus Task* que introduce la tecnología inmersiva como recurso de aprendizaje con el objetivo de explorar otras maneras de acceder y diseñar contenido multimedia fomentado la participación activa y la motivación. Esta actividad implica explorar un video 360° y luego elegir cómo expresar lo aprendido y reflexionar en la integración de tecnología inmersiva (realidad aumentada y realidad virtual) desde la perspectiva pedagógica. Si bien, existen aplicaciones que permiten llevar la realidad aumentada al aula desde el celular o la utilización de equipo especial como los visores para realidad virtual, se decidió presentarla de manera que fuera accesible (video 360° en YouTube) y no requiriera de elementos extras, y así pueda replicarse en el aula y en todos los contextos educativos.

Las instrucciones se diseñaron en formato presentación con la herramienta Canva que incluye el link al video inmersivo y se creó una rúbrica para la evaluación de la misma. La actividad se socializará en el espacio de foro discusión donde los participantes compartirán el link de acceso y darán feedback a dos compañeros guiándose de la rúbrica que es posible descargar en formato png.

El módulo 2.1 *Active Learning Methodologies* tiene como objetivo generar recorridos didácticos alternativos a las tradiciones pedagógicas introduciendo como metodologías activas el Aprendizaje basado en Proyectos, el Aprendizaje Invertido y la Gamificación. Asimismo, se espera que los participantes del artefacto descubran y usen herramientas para la creación de materiales didácticos multimediales e interactivos.

La introducción de este módulo se presenta en formato audiovisual con subtítulos que fue realizado en la herramienta Canva. Se utilizaron elementos visuales

proporcionados por la herramienta Canva y una herramienta con IA, Murfai, incorporada a Canva para el audio y los subtítulos.

Para el contenido teórico se utilizó material multimedia en Genially y Presentaciones de Google de manera que el recorrido de los mismos muestre los diferentes formatos y herramientas digitales que pueden utilizarse a la hora de presentar un contenido de manera atractiva e interactiva y que invite a la participación activa.

Además se diseñan instancias de reflexión, o bien para registrar las mismas en el Cuaderno digital o en el foro de discusión. Se considera que la constante reflexión de los estudiantes en cada instancia de aprendizaje es fundamental como práctica y hábito docente para desarrollar el pensamiento crítico.

Las instancias prácticas se diseñan en el espacio Assignment de la interfaz donde se encuentra la información de entrega y la rúbrica correspondiente. Es en este módulo donde los estudiantes, a partir de las actividades realizadas, deberán empezar a planear y diseñar lo que será su Proyecto final como manera de integrar lo aprendido.

También se proporcionan enlaces a material complementario de interés e inspiración para los participantes. Asimismo, se incluye material multimedia de creación propia como ejemplos de diseño e implementación de metodologías activas. Las herramientas digitales son, además de las mencionadas, Edpuzzle que permite intervenir un video propio o de YouTube con preguntas de opción múltiple, verdadero/falso, comentarios o aclaraciones del contenido, muy útil para el enfoque de Aprendizaje Invertido.

También, se utilizó el Video Interactivo de Lumi (Figura 32) que permite las misma interacciones de Edpuzzle e incrustar el video en cualquier interfaz a través del código iframe. La diferencia está en que para curar e intervenir un video en Edpuzzle es necesario tener cuenta en la herramienta y se asigna la actividad a los estudiantes por medio de un link y código de acceso.

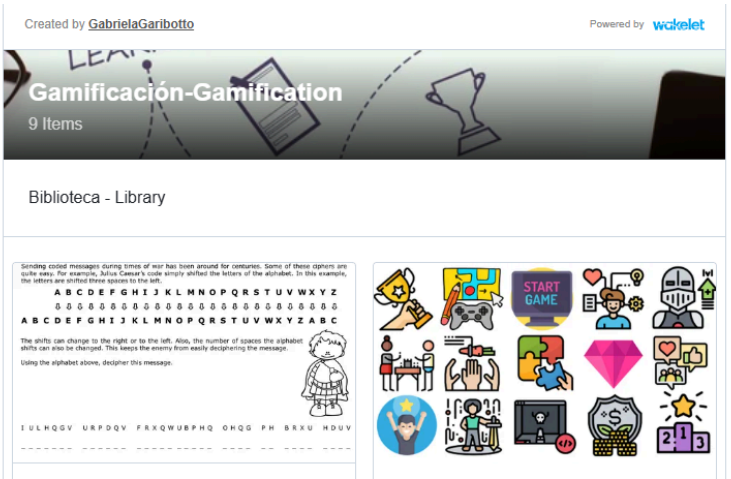
Figura 32. *Vista del video diseñado en Lumi e incrustado en la interfaz*



En la sección de Gamificación se presenta el contenido teórico como un Escape room o Breakout edu creado en Genially y el material descargable con las instrucciones y respuestas al juego interactivo incrustado en la presentación en Genially.

Además se incluye otra opción de presentación de contenido gamificado creado con Google formularios, siguiendo la temática *Sigue tu propia aventura*, y la posibilidad de ampliar dicho contenido con un enlace a la fuente de la cual se tomó la información para realizarlo. Se ofrece además un reservorio de enlaces a sitios de interés sobre Gamificación de elaboración propia en Wakelet (Figura 33) como invitación a la exploración y a poner en práctica las competencias digitales. Esta herramienta digital es una plataforma gratuita de curación de contenidos para educadores que permite guardar imágenes, enlaces, tuits o podcasts en un único espacio y la posibilidad de organizarlos por temáticas por medio de la creación de varios "wakelets".

Figura 33. *Vista del Wakelet o Reservorio de recursos*



Nota: Creación propia en Wakelet https://wakelet.com/i/invite?code=qjx5tk4c

En la última sección de este módulo se presenta, a modo de exploración de otras maneras de gamificar contenido e implementar el aprendizaje activo y de integrar tecnología VR (virtual reality), un *VR Scavenger Hunt* (búsqueda del tesoro en realidad virtual) diseñado en Genially, donde se ha incrustado un video de realidad virtual, se han diseñado las instrucciones de búsqueda con la funcionalidad de flip cards (tarjetas giratorias) y la actividad "escribe tu respuesta" a través de la funcionalidad preguntas interactivas de Genially y que se envían al tutor/docente para luego evaluar el desempeño.

Como en los anteriores módulos, también se introduce la instancia de evaluación formativa a través del diseño de un Quiz en Quizziz, herramienta digital que permite la creación de quizzes con preguntas de opción múltiple, verdadero/falso y completar con una palabra, entre otras; y permite la descarga del quiz en formato pdf. Finalmente, el *Exit ticket* del módulo 2 diseñado en Padlet siguiendo la rutina de pensamiento "Solía pensar, ahora pienso".

6.3.5 Módulo 3 Digital tools to empower ELT

El objetivo de este módulo es emplear software para crear actividades afines a la enseñanza de Inglés con el propósito de enriquecer las experiencias de aprendizaje y desarrollar las habilidades propias del idioma.

En este módulo se invita a los estudiantes a la exploración de herramientas digitales y de herramientas con inteligencia artificial haciendo un recorrido de las recursos digitales utilizados para el diseño del artefacto y los aspectos fundamentales para la toma de decisiones de integrar las tecnologías digitales en las prácticas docentes reforzando de esta manera el desarrollo de competencias digitales docentes del primer módulo.

Con el nombre de *Digital Tools Kit y AI Tool Kit* los estudiantes acceden a las mismas por medio de contenido interactivo diseñado en Canva y Genially donde se incrustan los enlaces de cada herramienta para su exploración. Se incluye, además, la posibilidad de interactuar con un chatbot de creación propia en Poe, herramienta de inteligencia artificial generativa que tiene como opción gratuita la creación de bots; junto a un tutorial en Google presentaciones con el paso a paso de cómo crearlos. Y como adicional de esta caja de herramientas con IA se incluyó una guía de uso de IA para docentes de Inglés disponible para su descarga creada por el British Council.

Como actividad de este módulo, se recurre a una actividad colaborativa donde los grupos los forman los estudiantes y deben crear un Digital Toolbox para un determinado perfil de estudiante (nivel de inglés de acuerdo al Marco Común Europea de Referencia de las Lenguas) y habilidades propias del idioma a desarrollar, especificando el propósito de uso de esa herramienta, las competencias digitales docentes, los beneficios para el estudiante y un ejemplo de actividad áulica con dicha herramienta. Se incluye la rúbrica correspondiente. La socialización de esta actividad se hará en el encuentro sincrónico correspondiente.

Como actividad de reflexión, se diseña un Padlet para que los estudiantes dejen sus reflexiones, siguiendo una guía de preguntas relacionadas al uso de herramientas digitales y competencias digitales docentes, en formato video, o podcast, o escrito y contribuyendo con comentarios para fomentar la construcción colectiva.

6.3.6 Módulo 4 Assessment in the digital era

El objetivo de este módulo se diseña para introducir a los participantes en la evaluación de las transformaciones educativas y reconocer nuevos roles, prácticas y propuestas curriculares, en diálogo con el mundo contemporáneo. Así como las maneras de aprender se han transformado en la era digital, la formas de evaluar buscan su camino en respuesta al nuevo paradigma, a los nuevos formatos y a una concepción de evaluación.

Se presenta el módulo a partir de audio creado en Bandlab, herramienta digital gratuita que permite la creación y edición de audios, incluir efectos de voz y sonido.

Bajo el nombre de *Assessment Point of View* se diseña el foro de discusión para conocer las experiencias, sentimientos e impresiones de las participantes, no sólo como docente sino también como estudiantes, sobre la evaluación. Este foro de discusión habilita la opción de enviar las respuestas por audio, funcionalidad de la interfaz Canvas que se habilita o deshabilita según la decisión del instructor.

El contenido teórico se diseña en la página de la interfaz, se incluyen infografías creadas en Canva y un video de referencia extraído de YouTube e incrustado en la interfaz. Se ofrece la opción de descargar el material.

Se diseña un quiz en la interfaz para conocer el grado de comprensión del contenido teórico y, en consecuencia, realizar algún ajuste o abordar la temática en el encuentro sincrónico.

En un material didáctico interactivo creado en Genially se amplían los conceptos sobre evaluación incluyendo los instrumentos de evaluación como las rúbricas y portfolios que se abordan en el desarrollo del artefacto.

En la siguiente sección del módulo llamado *Assessment in the digital era*, se presentan diferentes herramientas digitales para enriquecer las instancias de evaluación de manera digital, creativa y focalizar en el concepto de seguimiento del proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación inmediata, que ofrecen los formatos digitales, y la posibilidad de realizar los ajustes o adaptaciones de contenido necesarios para un aprendizaje efectivo.

Se diseña un recurso didáctico interactivo a modo de reservorio en Genially con los enlaces a diferentes herramientas. Además se ofrece la posibilidad de interactuar en una evaluación formativa diseñada en Socrative, aplicación que ofrece la creación de quizzes con atractivos modos de presentación ofreciendo retroalimentación en tiempo real, a través del acceso por un código QR. Se incluye, además, una tabla diseñada con diferentes actividades y formatos de evaluación auténtica como así también sugerencias de herramientas digitales para su implementación.

El *Bonus Track,* siguiendo la coherencia del diseño del artefacto, introduce la Inteligencia Artificial para la personalización de experiencias de evaluación que sean creativas y significativas. Se diseña una presentación interactiva en Canva con información relevante para la utilización de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) como el formato de construcción de prompts, sugerencia de dos IAG y algunas ideas de evaluaciones creativas con el uso de letras inteligencias artificiales. La actividad práctica en este módulo corresponde a la exploración de lo antes mencionado y la creación de una evaluación con ayuda de la IA que se adecúe a alguna de las actividades realizadas en los diferentes módulos del artefacto. Se incluye un link de acceso a una Planilla de cálculo de Google para compartir los enlaces de dicha actividad.

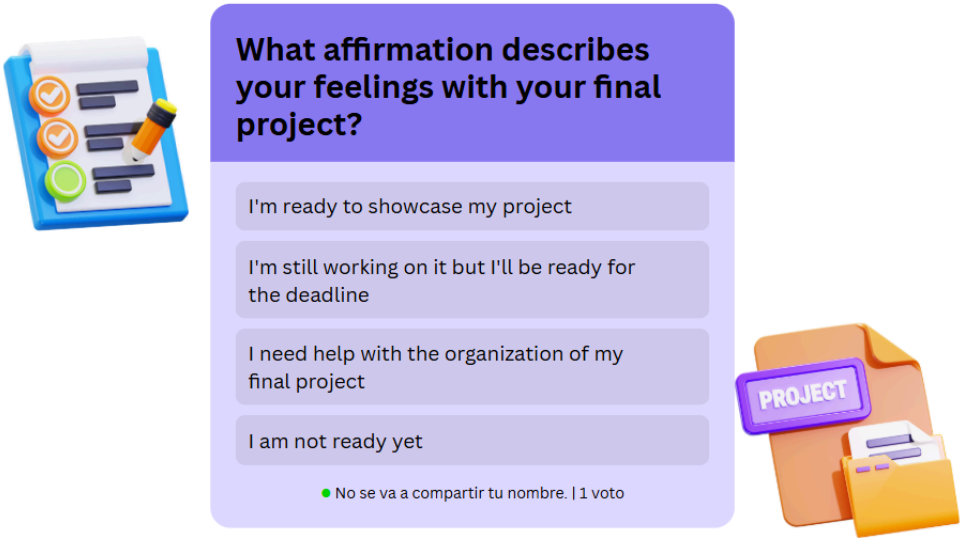
El módulo se completa con una formulario de Google para la retroalimentación sobre evaluación diseñado con preguntas de respuestas cortas con el propósito de indagar los conocimientos obtenidos y los desafíos al integrar la evaluación mediada por tecnologías.

6.3.7 Módulo 5 Final Project

El objetivo del módulo final es presentar todas las actividades realizadas durante en el curso reunidas en un proyecto final que refleje el aprendizaje activo mediado por tecnologías y las competencias digitales docentes adquiridas a partir de las decisiones y responsabilidades críticas y éticas asumidas en la planificación y diseño del proyecto.

Como primera instancia se diseña una encuesta interactiva en Canva, como puede verse en la Figura 34, que invita a los participantes a reflejar su situación y sentimientos para la presentación del proyecto final.

Figura 34. *Vista de la encuesta interactiva*



En *Showcase your Final Project,* diseñado en Padlet, se presentan las instrucciones en formato audio y texto que ofrece esta herramienta digital. La modalidad de presentación se piensa socializar en un muro colaborativo en formato tour virtual que muestre el recorrido de aprendizaje de cada participante y que sea posible la retroalimentación de todos los participantes y no solo de la tutora del curso, y que formará parte de la última instancia del trayecto de formación.

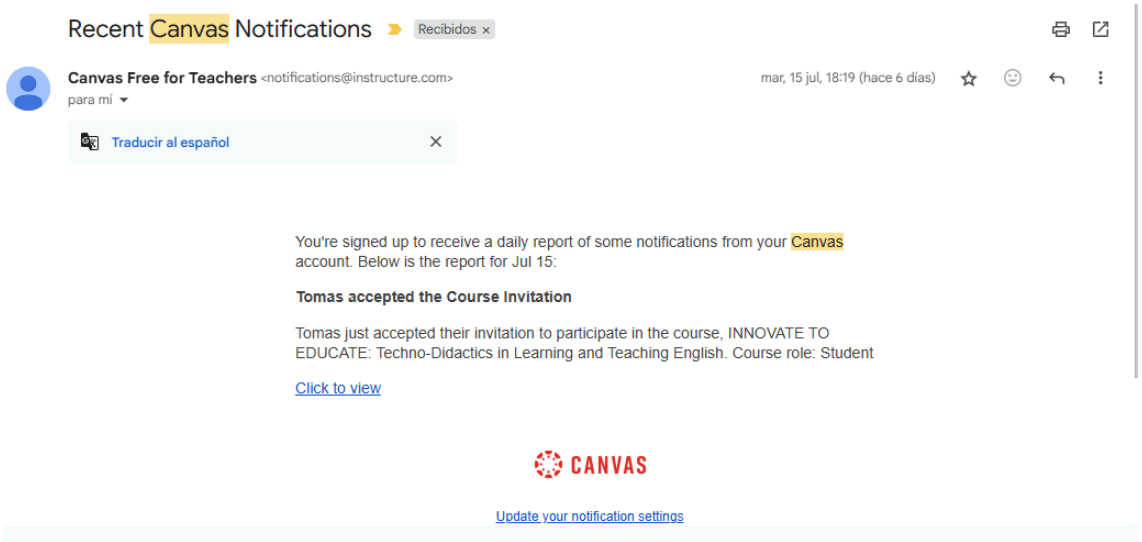
Finalmente, se diseña un *End-of-Course Feedback Survey* (Encuesta de Retroalimentación de fin de curso) diseñado en Genially de manera interactiva alternando preguntas de opción múltiple y respuestas de texto (Apéndice D). La información recolectada servirá para el análisis de la fase de evaluación del artefacto.

6.4 Etapa de Implementación

Para la implementación de *Innovate to Educate: Techno-Didactics in ELT,* tal como fue mencionado anteriormente, se convocó abiertamente a docentes y estudiantes de profesorados de Inglés a través de Whatsapp. Se realizó una invitación formal colectiva y se pidió la confirmación para formar parte de manera individual. De esta manera, se podría enviar el enlace y código de acceso a aquellos participantes que estuvieran interesados en participar. Un total de 10 estudiantes, de diferentes profesorados de Inglés públicos y privados, accedieron a participar del trayecto formativo de forma voluntaria.

El artefacto se configuró de manera que se recibiera una notificación en la casilla de mail del tutor cuando un participante se hubiese unido o hiciera alguna contribución, o consulta en el foro o entregara alguna actividad y permitir un seguimiento y respuesta inmediata. (Figura 35)

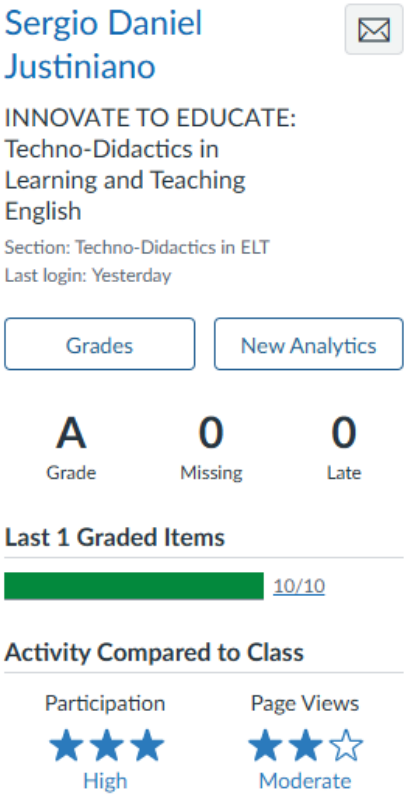
Figura 35. *Vista de notificación en la casilla de mail*



Asimismo, la interfaz permite un traqueo de la interacción del estudiante con el contenido como puede apreciarse en la Figura 36, detallando la participación y la cantidad de páginas visitadas a través de una valoración *low, moderate* and *high*. Es a partir de esta información que el tutor puede ir evaluando sobre la marcha logros, dificultades, compromiso y hacer los ajustes necesarios o reforzar el vínculo tutor-estudiante a partir de comentarios individuales en formato textual, de audio o por video. Ésto permitió que durante toda la fase de implementación, se hiciera un

seguimiento no sólo a través de la interfaz sino también de forma individual con cada participante, bien para la resolución de cuestiones técnicas o inconvenientes para el acceso y navegación de los módulos o dificultades en la realización de alguna actividad, o simplemente para fomentar la participación activa.

Figura 36. *Vista de la información de interacción con el contenido desde modo Tutor*



En la etapa de implementación de la "prueba piloto" no se desarrollaron las clases sincrónicas aunque se puso a disposición el acuerdo de algún día y horario para dudas y consultas. Las clases sincrónicas se piensan como recurso complementario de la formación para ampliar contenidos, construir aprendizajes con otros a través de la socialización de reflexiones, trabajos individuales y grupales, la puesta en práctica y su evaluación de las actividades ofrecidas en cada uno de los módulos y garantizar el acompañamiento del tutor en todo el proceso de aprendizaje.

6.5 Etapa de Evaluación

En esta etapa, no sólo se evaluó la calidad y efectividad del diseño del artefacto sino también, la accesibilidad a cada una de las propuestas ofrecidas para el desarrollo de las competencias digitales docentes y su integración práctica en la creación de

situaciones de aprendizajes activas en la enseñanza y aprendizaje del Inglés en los nuevos contextos educativos mediados por tecnología.

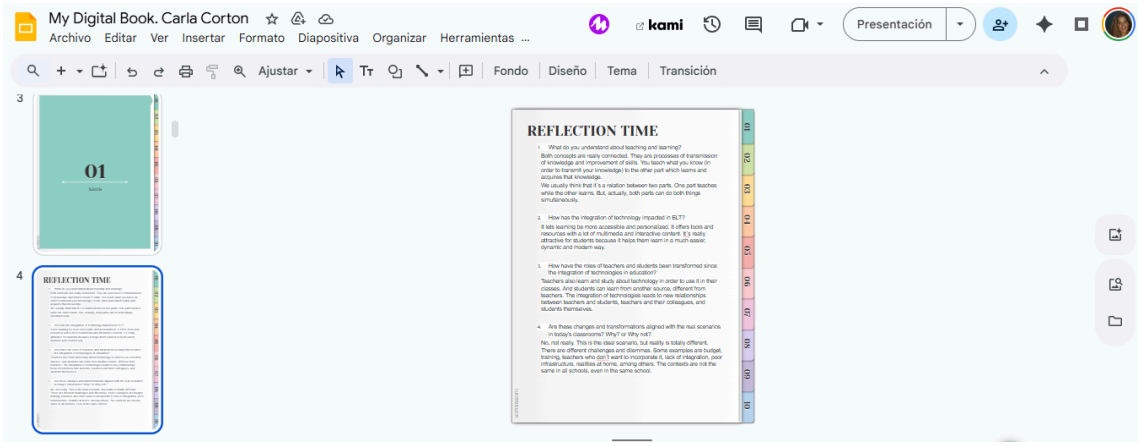
La retroalimentación constante y formativa se hace presente a lo largo del recorrido de aprendizaje por medio de las actividades de metacognición, que llaman a la reflexión docente, y de la autoevaluación con las instancias de evaluación formativa individual y/o colaborativa en cada módulo.

Los diferentes instrumentos de evaluación desempeñaron un papel fundamental en esta etapa del proceso de aprendizaje. Tanto el libro digital (*digital book*), el portafolio, las actividades de reflexión con diferentes herramientas digitales, las autoevaluaciones y las rúbricas fueron diseñadas para acompañar el proceso de evaluación y autoevaluación de cada estudiante y, a su vez, proveer de información relevante y esencial para ajustes o modificaciones que el tutor considerara necesarios realizar sobre la marcha de la implementación del artefacto.

Así mismo, la información que se desprendió de estos instrumentos fue muy valiosa porque permitió al tutor ser testigo de los procesos de transformación en las diferentes reflexiones que cada estudiante iba realizando especialmente sobre el rol docente y la integración de recursos digitales, priorizando la pedagogía y la didáctica por sobre la tecnología, para enriquecer las situaciones de aprendizaje (Figura 37).

Además, esta información otorga la posibilidad de hacer cambios en el contenido, en lo pedagógico, en las actividades y ajustarse mejor a las necesidades que surjan o vayan surgiendo de los estudiantes a medida que completan el trayecto de formación o al finalizar el mismo.

Figura 37. *Vista del libro digital (digital book) de uno de los estudiantes*



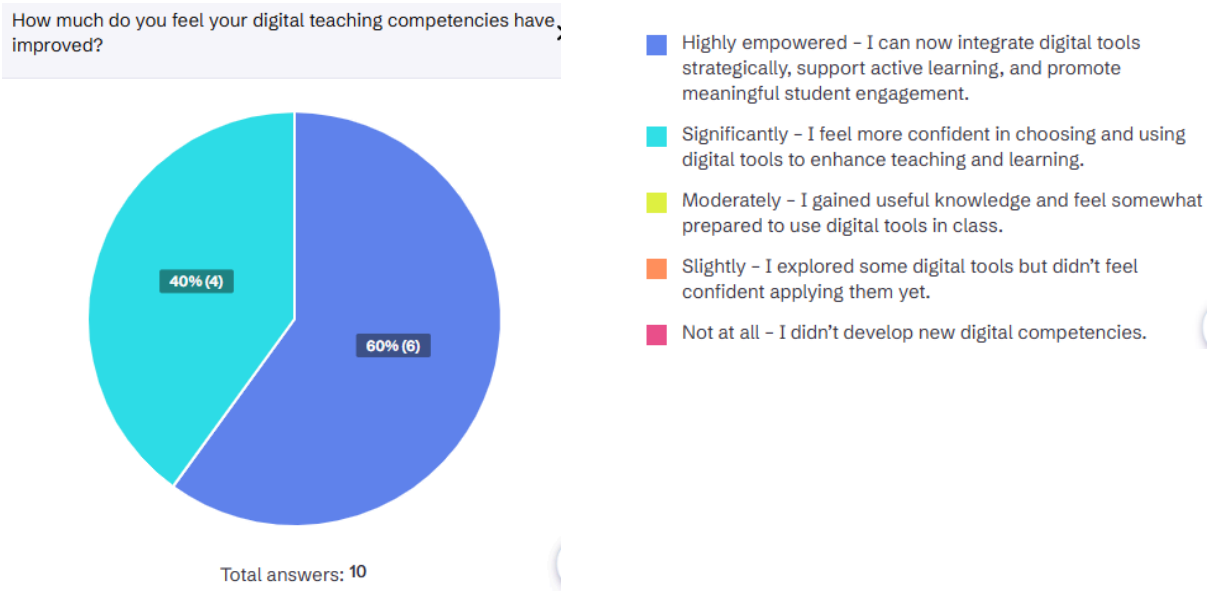
Finalmente, la retroalimentación recibida por parte de los participantes/estudiantes en la encuesta final del artefacto permitieron hacer una evaluación integral de cómo habían percibido y experimentado el proceso de aprendizaje.

La encuesta final, diseñada en la herramienta digital Genially, proporcionó información y datos de importancia sobre el diseño, la accesibilidad y la relevancia del contenido con su práctica. Así también, como la percepción de los estudiantes en el desarrollo de competencias digitales para la integración de la tecnología con criterio, ética y responsabilidad focalizando en la enseñanza y aprendizaje del Inglés con propuestas significativas, que inviten a la experiencia vivencial del proceso de aprendizaje y responda a los actuales contextos educativos.

En cuanto a la evaluación general del curso, todos los participantes manifestaron haber tenido una experiencia de aprendizaje excelente. Asimismo, todos los participantes experimentaron una mejora notable en sus competencias digitales para la enseñanza, y la mayoría se sintió altamente empoderado *(highly empowered)*. Esto sugiere que el curso cumplió con éxito sus objetivos al fomentar tanto la fluidez técnica como la comprensión pedagógica en la integración de herramientas digitales.

Las respuestas también reflejan un cambio de mentalidad: pasar de simplemente usar herramientas digitales a aplicarlas estratégicamente para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Figura 38)

Figura 38. *Desarrollo de las competencias digitales al finalizar el trayecto de formación*

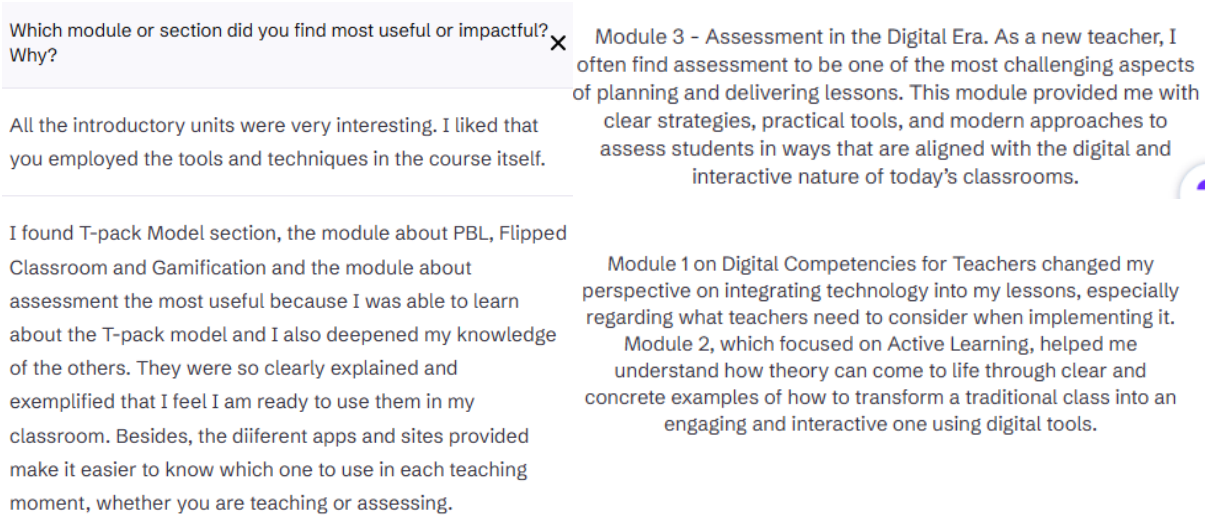


Por otra parte, era interesante saber cuáles módulos habían sido los más relevantes en cuanto a aplicabilidad, integración de la teoría con la práctica y herramientas digitales para enriquecimiento de las situaciones de aprendizaje activo constituyéndose como las variables de análisis. Se identificaron varios aspectos que resultaron especialmente relevantes para los participantes del curso.

Uno de los más valorados fue la aplicación práctica de la teoría, ya que el contenido teórico fue constantemente vinculado a estrategias concretas para el aula. Además, se destacaron como especialmente útiles los módulos sobre Competencias Digitales Docentes, Aprendizaje Activo y Evaluación, así como las secciones dedicadas al ABP, Aprendizaje Invertido y Gamificación.

Otro punto clave fue la incorporación de herramientas digitales variadas, lo que permitió a los participantes sentirse más seguros a la hora de seleccionar y aplicar recursos en diferentes momentos del proceso de enseñanza. También se reconoció el foco pedagógico del curso, centrado en una enseñanza significativa y con propósito, y muchos participantes mencionaron un cambio en su forma de pensar, pasando de un uso instrumental de la tecnología a una integración estratégica en función de sus objetivos didácticos. Finalmente, la interactividad y el diseño atractivo del curso fueron aspectos que contribuyeron a una experiencia formativa transformadora y motivadora. (**Figura 39**)

Figura 39. *Vistas de los comentarios de los participantes/estudiantes*



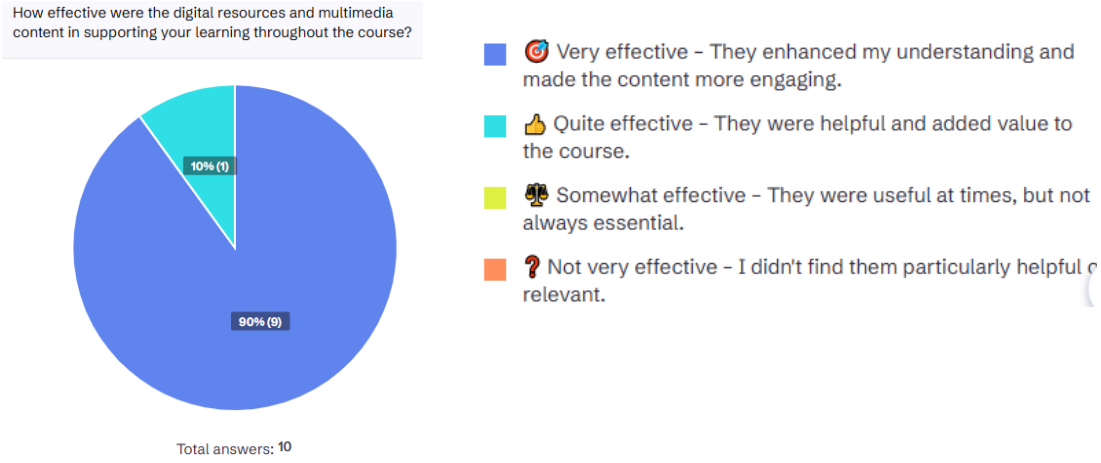
Each module helped me gain knowledge about the practical implementation of active learning methodologies through the integration of technology. The different activities encouraged exploration and constant reflection on what I plan, how I plan it, and why I want to use technology to support my teaching. Module 1 was especially helpful in identifying the competencies I need to develop as a teacher.

Everything was well-structured and easy to follow. The resources were aligned with the proposed theory and the activities. I think that synchronous classes will help to integrate and build knowledge collaboratively.

Each module has contributted sigfnificantly to my learning process. I appreciate how the activities/tasks helped me put into practice the theory.

Los resultados, en cuanto a la efectividad de los recursos digitales y contenido multimedia diseñados, reflejan una alta valoración de los recursos digitales y contenidos multimedia utilizados a lo largo del curso. Todos los participantes consideraron que estos materiales fueron efectivos para apoyar su aprendizaje, destacando que facilitaron la comprensión de los contenidos y aumentaron el nivel de interés y motivación aportando gran valor a la experiencia formativa. Esto indica que los recursos digitales y multimedia fueron pertinentes, estudiveron integrados pedagógicamente y fueron relevantes para los objetivos del curso enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

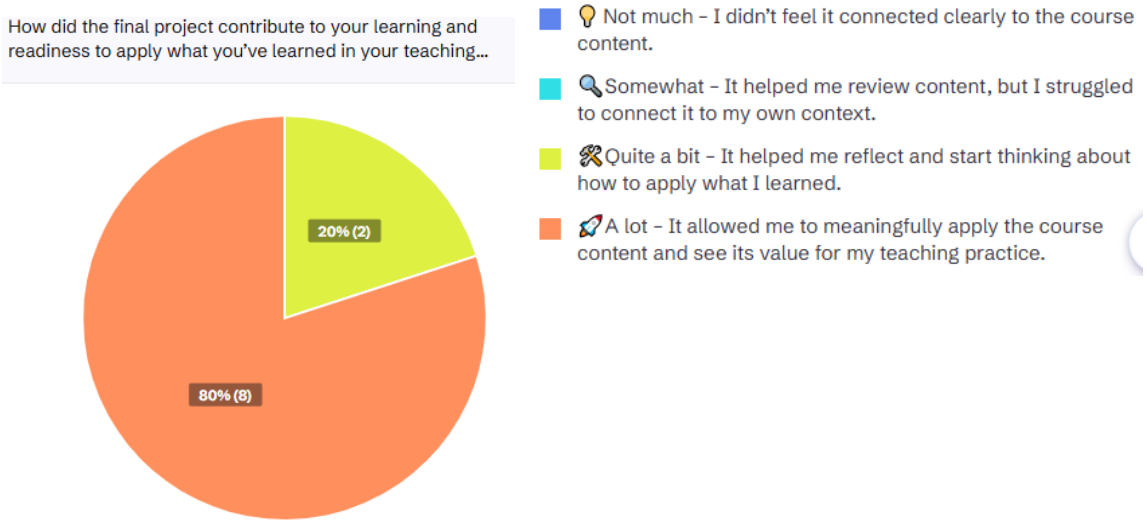
Figura 40. *Resultados de la efectividad de los recursos digitales al aprendizaje*



También se encuestó a los participantes sobre cómo la realización de un proyecto final, que incluyera lo aprendido durante la formación, contribuyó a su aprendizaje. Los resultados reflejaron haber sido una instancia clave para consolidar los aprendizajes del curso y promover su transferencia al aula. No sólo contribuyó a aplicar de manera significativa los contenidos trabajos y visualizar su utilidad en la práctica

docente sino que promovió la reflexión pedagógica, el diseño didáctico y la apropiación activa de los contenidos.

Figura 41. *Resultados del aporte de un proyecto final al proceso de aprendizaje*



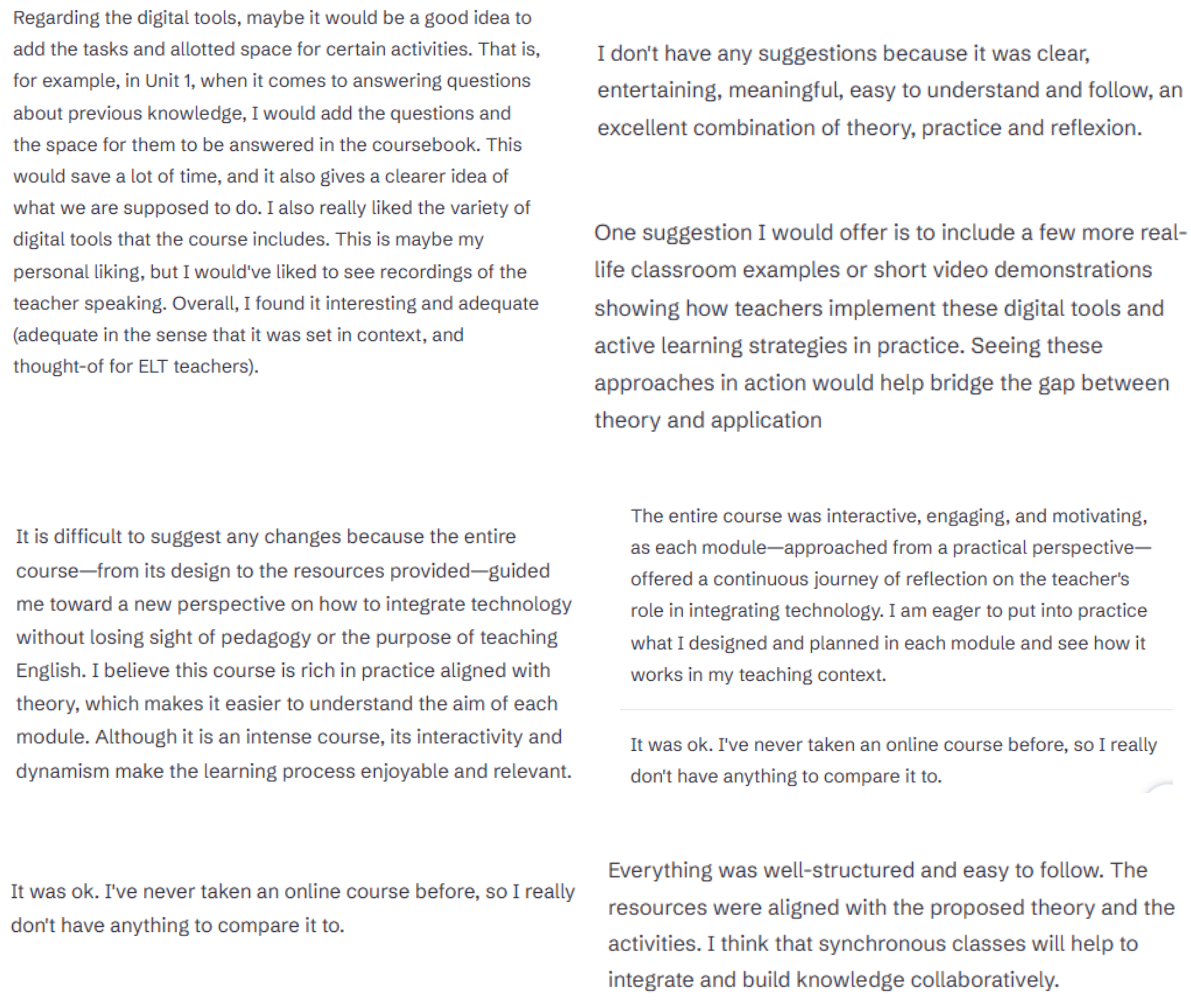
En la encuesta se incluyó la posibilidad a los participantes de sugerir alguna mejora ya sea de estructura, recursos y modalidad de entrega. El tutor consideró importante escuchar sus voces ya que dicha información constituyen aportes significativos para enriquecer aún más la experiencia formativa.

Las respuestas reflejaron una alta valoración general del curso en cuanto a su estructura, recursos y modalidad de entrega. La mayoría de los participantes manifestaron que el curso fue claro, bien organizado, significativo y fácil de seguir, destacando especialmente la coherencia entre teoría y práctica, y el diseño pensado para docentes de inglés.

Varios comentarios resaltaron la interactividad, dinamismo y aplicabilidad del contenido, lo cual generó una experiencia de aprendizaje motivadora y útil para su práctica docente. Si bien la mayoría no hizo sugerencias de mejora, algunos participantes propusieron incorporar espacios más guiados para el desarrollo de ciertas actividades, agregar ejemplos reales o demostraciones en video.

En conjunto, estos resultados sugieren que el curso fue altamente efectivo y pertinente y de gran aporte para la formación en la enseñanza y aprendizaje del Inglés.

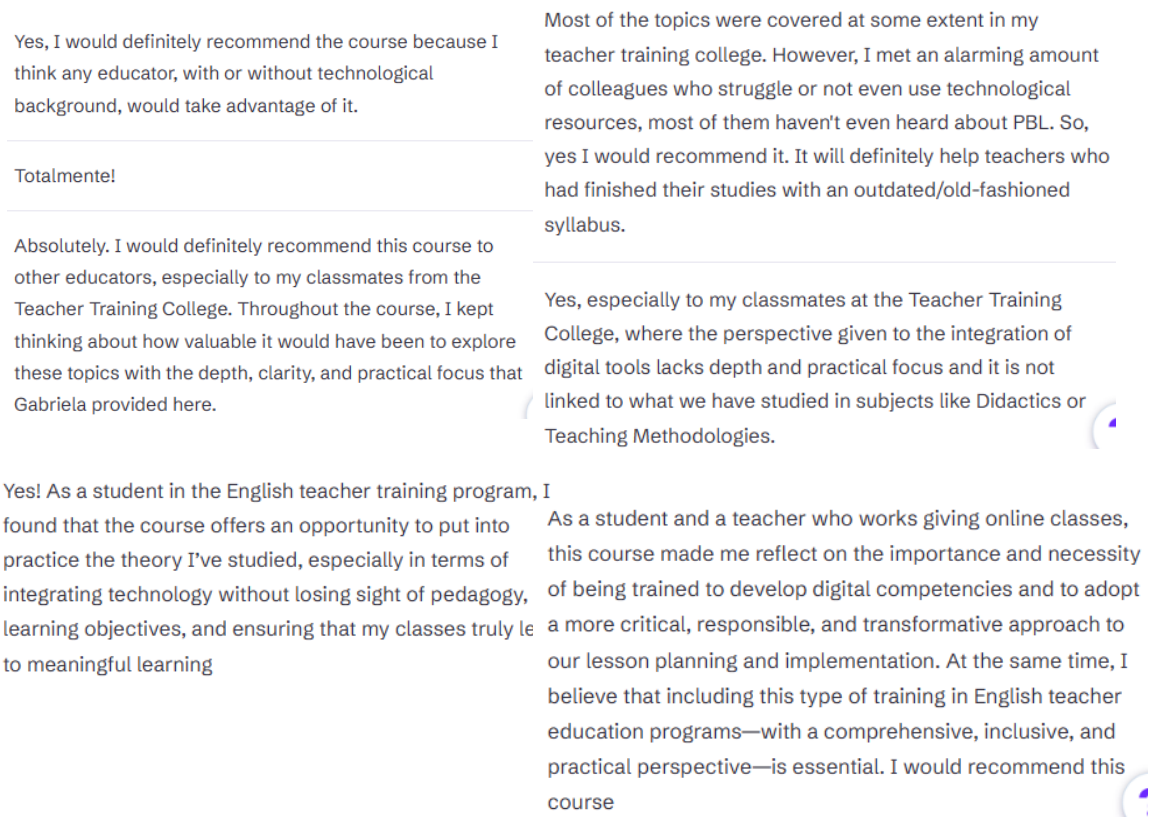
Figura 42. *Comentarios de los participantes/estudiantes sobre sugerencias de mejoras*



Finalmente, se recopiló la opinión de los participantes/estudiantes de incluir este curso como parte del trayecto de formación en los programas de los Profesorados de Inglés y la totalidad de los participantes manifestó que recomendaría este curso a otros educadores, en especial a estudiantes de los profesorados de inglés, destacando su relevancia, claridad, enfoque práctico y profundidad pedagógica. Varios coincidieron en que el curso brinda herramientas concretas para integrar la tecnología en la enseñanza sin perder de vista los objetivos pedagógicos, y que esto complementa o incluso supera lo visto en sus trayectos de formación inicial. También señalaron que muchos colegas aún tienen dificultades para incorporar recursos digitales o desconocen enfoques clave como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), lo que refuerza la necesidad de incluir propuestas como esta en los programas formativos. El curso fue valorado como una oportunidad real de conexión entre teoría y práctica, con un enfoque actualizado y

pertinente que puede beneficiar tanto a futuros docentes como a aquellos que se han formado con planes de estudio más tradicionales o desactualizados.

Figura 43. *Vista de algunos comentarios finales*



7. Conclusiones

La presente obra representó una oportunidad valiosa para diseñar, desde una perspectiva pedagógica y tecnológica, una propuesta formativa situada en las necesidades actuales del profesorado de inglés en formación. A partir de una revisión teórica sólida y una metodología basada en el diseño de propuestas educativas innovadoras y transformadoras, se desarrolló un artefacto virtual que integra las competencias digitales docentes con metodologías activas, priorizando el uso ético y crítico de las tecnologías emergentes en contextos de enseñanza y aprendizaje.

El recorrido permitió confirmar que el desarrollo de competencias digitales no debe comprenderse únicamente desde una perspectiva instrumental, sino como una práctica reflexiva y situada que dialogue con las dimensiones pedagógica, didáctica y ética de la profesión docente. Asimismo, quedó en evidencia la necesidad de generar propuestas que favorezcan la experimentación, la colaboración entre pares y la construcción colectiva de saberes, ejes que atraviesan el diseño del artefacto presentado.

Se consideró esencial realizar una etapa de testeo para recoger retroalimentación genuina por parte de estudiantes del profesorado, lo cual permitió ajustar y fortalecer la propuesta. Este proceso resultó enriquecedor, ya que aportó miradas diversas que reafirmaron la pertinencia y relevancia de los contenidos y enfoques seleccionados.

Consecuentemente, proporcionar situaciones de aprendizaje prácticas, a lo largo de todo el trayecto de formación, habilitó la oportunidad, a los participantes, de experimentar la teoría y diseñar propuestas alineadas a los escenarios y tendencias de la educación mediada por tecnologías. La exploración de diversas herramientas tecnológicas para la creación de materiales didácticos multimediales e interactivos, con mirada crítica desde el posicionamiento de un nuevo rol docente como guía y facilitador de procesos de aprendizaje, abrió camino al desarrollo de competencias digitales consideradas indispensables a la hora de tomar decisiones en la planificación de los aprendizajes mediados por tecnología.

Finalmente, esta obra constituye un punto de partida para continuar investigando y desarrollando propuestas formativas que articulen la formación docente en lenguas extranjeras con el uso significativo y crítico de tecnologías digitales. Se aspira, no sólo a seguir ampliando esta propuesta para potenciar las experiencias de aprendizaje transformadoras tanto para docentes en formación como para sus futuros estudiantes, sino también, a la revisión de los programas de los profesorados de inglés para formar docentes capaces de responder a las necesidades de las futuras generaciones.

8.Bibliografía

Ahumada, P. A. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores,(45)*, 11-24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación

Anijovich, R. y Cappelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.

Anijovich, R., Cancio, C., Ferrarelli, M. (2024). *Abrazar la diversidad en el aula. De la reflexión a la acción. 1a. ed*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Paidós

Anggeraini, Y. (2018). Interactive Teaching: Activities and the Use of Technology in EFL Classroom. *Language Circle: Journal of Language and Literature, 13* (1). https://doi.org/10.15294/LC.V13I1.11131

Area, M. y Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, 391-424*. https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia.

Barnes, M. & González, J. (2015). *Hacking education: 10 Quick fixes for every school.* (Hack Learning Series). Cleveland, OH: Times 10 Publication

Bates, A. W. (s.f.). Métodos de enseñanza online. En A. W. Bates, *Enseñar en la era digital*. https://pressbooks.pub/cead/chapter/4-3-el-modelo-addie/

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Bergmann, J. & Sams, A. (2015). *Flipped learning for English instruction*. Portland, Oregon. ISTE

Bergmann, J., & Sams, A. (2023). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (Revised ed.). ISTE.

Berns, A. y Reyes-Sánchez, S. (2021). A Review of Virtual Reality-Based Language Learning Apps. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1)*, 159-170. https://www.redalyc.org/journal/3314/331464460008/331464460008.pdf

Bustos Sánchez, A., y Coll Salvador, C. (2010). Los Entornos Virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(44), 163-184. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513009

Caizaluisa Calahorrano, L. V., Sumba Agila, V. J., & Recalde García, F. A. (2024). Aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de la comprensión lectora del inglés. *ConcienciaDigital, 7(4)*, 6-28. https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v7i4.3209

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Cao, J., Bhuvaneswari, G., Arumugam, T., & Aravind, B.R. (2023): The digital edge: examining the relationship between digital competency and language learning outcomes. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1187909

Caraballo Padilla, Y. Y. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: un análisis de la literatura científica. *Ciencia*

Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 1813-1830. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7011

Carnicero Sanguinetti, S. (2021). Los proyectos telecolaborativos como estrategia didáctica innovadora en la era digital. *Diálogos Pedagógicos*, *19*(38), 139-155. https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5246

Carrera, F. X., y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: Un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria (REDU), 10(2)*, 273–298. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6108

Casal Otero , L. ., Mariño Fernández, R., Barreira Cerqueiras , E. M. ., & Fernández de la Iglesia, J. del C. (2022). La competencia digital de los futuros docentes de formación profesional: usos y actitudes que determinarán sus prácticas de enseñanza. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa, (12)*, 113–126. https://doi.org/10.6018/riite.522191

Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Alianza Editorial.

Castillo Niama, M., Flores Morocho, A., & Damián Tixi, D. (2024). Análisis de la influencia del aprendizaje basado en proyectos en el nivel de aprendizaje del idioma inglés en una IES del Ecuador. *Polo del Conocimiento, 9*(6), 637-647. https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7339

Centro Común de Investigación de la Comisión Europea. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://doi.org/10.2760/159770

Chaves, B. (2019). Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. [Review of gamification experiences in the teaching of foreign languages]. *Reidocrea, 8,* 442-430. https://digibug.ugr.es/handle/10481/58021

Chuang, H.-H., Weng, C.-Y., & Chen, C.-H. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? Flipped classroom does not fit all students. *British Journal of Educational Technology, 49(1)*, 56–68. https://doi.org/10.1111/bjet.12530

Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate.

Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. Routledge

Collino, M. (2021). *El uso de las TIC en la enseñanza de Inglés: Análisis de una escuela primaria de Santa Rosa, La Pampa*. [Tesis de maestría, Asociación de Universidades Sur Andina]. Repositorio Digital de Acceso Abierto UNLPam. https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/8395

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr

Consejo Nacional de Educación (CNED). (2018). *Las competencias para un mundo en constante cambio: Habilidades del Siglo XXI*. https://www.cned.cl/sites/default/files/conferencia_armada_16-10-2018.pdf

Cordero, C. (18 de Enero, 2021). Serious game y gamificación en el aula. *Agora Abierta*. https://www.agorabierta.com/2021/01/serious-games-y-gamificacion-en-el-aula/

Craig, A. B. y Sherman, W. B. (2019). *Understanding Virtual Reality: Interface, Application and Design* (2ª edición). Elsevier Science and Technology Books Inc.

Cuda, M. (2024). *Dime cómo evalúas y te diré que valoras. El poder de la Evaluación para transformar la educación*. Buenos Aires Editorial Bonum

Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* (1.ª ed.). Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Dewey, J. (1897). The Creed of Pedagogy. *School Journal, 54(3),* 73-95. https://archive.org/details/sim_school-journal_1897-01-16_54_3/mode/2up

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (6a ed.). Morata.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* (2a. edición). México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* McGraw-Hill.

Díaz Vera, M. J. P., Fabara Sarmiento, M. J., y Ruiz Ramírez , K. (2023). Uso las TIC como herramientas de evaluación de contenidos curriculares en los estudiantes de pregrado. *Revista Científica Sinapsis, 1(22)*. https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/753

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017). *Diseño curricular del profesorado de educación secundaria en inglés* (Res. N° 1860/17). https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/dir-de-form-doc-inicial/disenos-curriculares

Domínguez, M.B., Aguirre Céliz, C., Rivarola, M. y Busso, N. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza de inglés comunicacional en el nivel superior Virtualidad. *Educación y Ciencia, 20 (11)*, 192-201. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/download/27456/29024/81290

Duch, V., & Nuñez, S. (2016, septiembre). *De cómo la didáctica de la enseñanza del inglés y la tecnología se integran para brindar una capacitación de calidad*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Formación Docente: Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. RIDAA-UNQ.

http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/375

Durán-Chinchilla, C., García-Quintero, C., & Rosado-Gómez, A. (2021). El rol docente y estudiante en la era digital. *Revista Boletín Redipe, 10(2),* 287-294. https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1213

Dussel, I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico: VII Foro Latinoamericano de Educación. TIC y Educación: experiencias y aplicaciones en el aula (1a ed.)*. Fundación Santillana.

Dussel, I. (2015). *La incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: Estudios comparados sobre políticas e instituciones* (1.ª ed.). Teseo.

EduCaixaTV (2019, 9 de enero). *Entrevista a David Perkins: ¿Qué vale la pena Aprender en la Escuela?* [Video]. YouTube. https://youtu.be/Chgn6qKQNTs?si=GcPxDohD6PAjMlav

Esnaola Horacek, G. y Ansó, M. B. (2019). Competencias digitales lúdicas y enseñanza. *REIDOCREA, 8*, 399-410. https://digibug.ugr.es/handle/10481/57800?show=full

Espejo Leupín, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *10*(1), 16–27. https://doi.org/10.19083/ridu.10.456

Espinoza-Freire, E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación, 16(2)*, 292-310. https://www.researchgate.net/publication/355955006_Characteristics_of_teachers_in_the_basic_education_of_the_city_of_Machala

Esteve Mon, F. M. (2015). *La competencia digital docente: análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D.* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). https://www.tdx.cat/handle/10803/291441

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540.

Evseeva, A. y Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences (206)*, pp. 205 – 209. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051393

Exeni, C., Kowalczuk, I., & Ramsey Musallam. (2021). *Enfoques Pedagógicos con TIC Aprendizaje Invertido*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/UnidEducDig/Docs/Aprendizaje_invertido.pdf

Fadel, C., Bialik, M., y Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Graphika Impresoras. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-86730_recurso_pdf.pdf

Falasca, M. (2023, 11 de diciembre). *La realidad aumentada como recurso educativo para el aprendizaje de idiomas*. Gestión Educativa. https://gestioneducativa.net/la-realidad-aumentada-como-recurso-educativo-para-el-aprendizaje-de-idiomas/

Felip, P. B., Jové Deltell, M. C., y Franquet i Montufo, M. B. (2008). La adquisición de competencias, un conocimiento en y para la acción. En L. Ariza Vargas & M. Guillén del Castillo (Coords.), *IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física: "Los hombres enseñando aprenden"*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3407682

Ferrarelli, M. (2023). "¿Cómo abordar la inteligencia artificial en el aula?" Documento Nº 17. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?*. Buenos Aires: CIAESA. https://udesa.edu.ar/noticias/como-abordar-la-inteligencia-artificial-en-el-aula

Ferreiro Concepción, J. F., & Fernández Medina, C. R. (2020). Una mirada a la evaluación por rúbricas a través de las TIC. *Mendive. Revista de Educación, 18(1)*, 92-104. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000100092&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Figueroa, P. (2023). Competencias digitales docentes en tiempos de IA. *Revista EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías. Vol. 4 (2)*, 41-57. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/article/view/8066/7182

Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Forigua-Parra, C y Orjuela-Rojas, M. (2020). Implementación de la Realidad Aumentada Como Herramienta Pedagógica Para el Mejoramiento del Vocabulario en Inglés con Estudiantes de Séptimo Grado. Universidad de Santander. https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/86205455-6d31-4af9-9f80-8f51d5480984

Foundry. (2023). *Project-Based Learning*. Foundry Deeper Learning. https://foundrydeeperlearning.com/foundry-solutions/project-based-learning/

Frontera, C. (2022). *E-ducadores transmediáticos: docentes que (r)evolucionan el aula*. Editorial Bonum

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino.* Siglo XXI Editores.

Gallego, F., Molina, R., & Llorens, F. (2014, julio 9–11). *Gamificar una propuesta docente: Diseñando experiencias positivas de aprendizaje* [Ponencia]. XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), Oviedo, España. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificación%20(definición).

pdf

Gasmi, A. A., & Thomas, M. (2017). Academic writing in the flipped EFL classroom: A case study on student engagement in Oman. En J. P. Loucky & J. L. Ware (Eds.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (pp. 232–251). IGI Global. https://www.researchgate.net/publication/316138759_Academic_Writing_in_the_Flipped_EFL_Classroom_A_Case_Study_on_Student_Engagement_in_Oman

Gisbert, M., González, J., y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa,* 74-83. https://doi.org/10.6018/riite2016/257631

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014). *Diseño curricular jurisdiccional del profesorado de inglés*. https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/documentos-curriculares

Google. (2023). Gemini [Modelo de IA]. https://g.co/gemini/share/078e8e2431c1

Greaves, R., & Vlachopoulos, D. (2023). The use of gamification as a vehicle for pedagogic sharing and teachers' professional development. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(1)*, 245-264. https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34026

Gros Salvat, B., & Silva Quiroz, J. (2005). La formación del profesorado como docente los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 36(1)*. https://doi.org/10.35362/rie3612831

Gros Salvat, B. (2008a). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Gedisa.

Gros Salvat, B. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28(1)*, 115-128. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190008

Guamán-Gómez, V., Espinoza-Freire, E. y Granda-Ayabaca, D. (2023). Rol del docente en la era digital. *Portal de la Ciencia, (4)*. 364-378. https://www.researchgate.net/publication/375589116_Rol_del_docente_en_la_era_digital

Guayasamín, K. e Inga, E. (2023). Aprendizaje invertido como herramienta educativa para mejorar la lengua Inglesa. *Alteridad, 19(1)*, 97-115. https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/7203

Guillermo Morales, L. E. (2024). El efecto del aula invertida en el aprendizaje de inglés: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 8(32)*, 544–559. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.743

Harvard University. (2022) *Project Zero's Thinking Routine Toolkit.* Recuperado el día 12 de Junio de 2022 de http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines

Hermann, A. (2015). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, (19)2*, 253-270. https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.12

Hung, H. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28(1)*, 81-96. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2014.967701

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2024). *Guía sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo*. https://code.intef.es/wp-content/uploads/2024/07/Gu%C3%ADa-sobre-el-uso-de-la-IA-en-el-%C3%A1mbito-educativo-INTEF_2024.pdf

ISTE. (2025). *Estándares ISTE para Educadores.* https://iste.org/standards/educators

Jaffri, H., & Talib, R. (2017, abril 4–5). *Using gamification to increase students' motivation: Our experience in teaching research methodology class* [Ponencia]. *Proceedings of the International Conference on the Scholarship of Teaching and Learning*, UUM EDC Hotels & Resorts, Sintok, Kedah, Malaysia. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/download/2298/2564/6283

Jenkins, H. (2008): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

Jiménez Julio, A. (2018). El uso de las TIC en la enseñanza del inglés: El caso de la Escuela de Inglés, Universidad de Panamá. *Acción y Reflexión Educativa*, *(43)*. Universidad de Panamá. https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/2261046002/html/

JISC [Joint Information Systems Committee]. (2010). *Effective assessment in a digital age: A guide to technology-enhanced assessment and feedback*. Higher Education Funding Council for England (HEFCE) on behalf of JISC. https://facultyinnovate.utexas.edu/sites/default/files/digiassass_eada.pdf

Jones, D. (2018). *Flipped 3.0 project-based learning: An insanely simple guide (Volume 1)*. Irving, CA: FL. Global Publishing

Kap, M. (2020). "Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica". *Revista Argentina de Comunicación, (8), 11*. https://fadeccos.org/revista/index.php/rac/article/view/34

Kap, M. (Comp.). (2024). *Didáctica y tecnología: Encrucijada, debates y desafíos* (1.ª ed.) [Libro digital, PDF]. EUDEM. https://eudem.mdp.edu.ar/admin/img/ebook/Didactica%20y%20tecnologia.pdf

Kapp, M. (2012). T*he gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.

Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of Education. Nueva York*. The Macmillan Company.

Koehler, M. J., y Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. En A. E. R. Association (Ed.), *Annual meeting of the American Educational Research Association*. https://www.researchgate.net/publication/242385653_Introducing_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge/link/00b4953038a577f993000000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Krumsvik, R. J. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education*, *32*(2), 167–185. https://doi.org/10.1080/02619760802457224

Lázaro Cantabrana, J.L., Uasart Rodriguez, M. y Gisbert-Cervera, M. (2019). Assessing teacher digital competence: The construction of an instrument for measuring the knowledge of pre-service teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research, 8(1)*, 73-78. https://link.springer.com/article/10.7821/naer.2019.1.370#:~:text=Abstract,consistent%20with%20its%20intended%20purpose

Li Loo Kung, C. A., Reátegui Noriega, E., Calderón Huarmiyuri, A., & García Romero, N. J. (2024). *Transformación educativa en la era digital: Integración y futuro de las TIC en el aprendizaje*. ALEMA Casa Editora–Editorial Internacional S.A.S.D. https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/article/view/33

Libedinsky, M. (2021). *Guía urgente para enseñar en aulas virtuales*. Tilde Editora. https://www.tilde-editora.com.ar/guia-urgente

Lion, C. (2020). *Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. Aprendizaje y tecnologías*. Noveduc.

Litwin, E. (1997). *El desarrollo profesional del docente: prácticas, saberes y formación*. Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós

López García, J. C. (2014). La Taxonomía de Bloom y sus Actualizaciones. Eduteka. En línea: http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/publicacao/habilidades-para-el-siglo-xxi-cuando-el-futuro-es-hoy/

Mantilla-Cabrera, L. F., Larrea-Vejar, M. L., & Tapia-Salinas, J. A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *5*(9), 544–558. https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.685

Marés, L. (Dir.). (2021). *Claves y caminos para enseñar en entornos virtuales: Ideas para educar con TIC en múltiples contextos* (1ª ed.). Educ.ar S.E. https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales

Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, *46(158)*, 11–21. https://www.redalyc.org/pdf/215/21516104002.pdf

Martinez Arias, G., y Lopez Giraldo, G. (2021). *Aprendizaje basado en problemas como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades de lectura en inglés como lengua extranjera* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://hdl.handle.net/20.500.12494/36075

Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía, 2, (51)*, 11- 23. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074193.pdf

Mendoza Vargas, E. Y., Boza Valle, J. A., & Morales Sornoza, A. M. (2020). La neurodidáctica en función del aprendizaje basado en proyectos. *Journal of Business and Entrepreneurial, 4(2)*, 224-240. https://doi.org/10.37956/jbes.v4i2.69

Ministerio de Cultura y Educación en Formosa. (s.f.) *Los procesos de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje*. https://des-for.infd.edu.ar/sitio/documentos-y-orientaciones-curriculares/

Moncayo Arias, M. A., Bastidas Vera, E. A., Cabezas Macias, P. M., Ledesma Espín, C. del R., Bayas Guevara, B. I., Onofre Palma , C. D. P., y Loor Valdiviezo, G. C. (2023). Aplicación de TICs en la evaluación formativa mejora la gestión docente en educación básica. *Journal of Science and Research, 8(2)*, 1–16. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/2872

Moncayo-Bermúdez, H., y Prieto-López, Y. (2022). El uso de metodologías de aprendizaje activo para fomentar el desarrollo del pensamiento visible en los estudiantes de bachillerato de U.E.F. Víctor Naranjo Fiallo. *593 Digital Publisher CEIT*, *7*(1-1), 43-57. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.980

Montaner Villalba, S. (2019). Competencia en producción escrita en inglés para fines específicos mediante el blogging en un entorno de aprendizaje basado en proyectos. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, *25*(2), 173–192. https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1188

Moreno, A. y Aziz, C. (2019). *Formación continua online: Aprendizajes para el futuro de los líderes educativos.* Informe Técnico No 7. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://bit.ly/3cuNK5r

Moreno Fuentes, E., & Orcera Expósito, E. (2024). Gamificación en la enseñanza del inglés: una propuesta didáctica para Educación Primaria. *Pedagogy, Culture and Innovation, 1(2)*. https://www.mlsjournals.com/pedagogy-culture-innovation/article/view/2584

Mundy, M.-A., Hernandez, J., & Green, M. (2019). Perceptions of the effects of augmented reality in the classroom. *Journal of Instructional Pedagogies, 22*. https://www.aabri.com/jip.html

Neil, C. (2024). *Marco conceptual para la definición, desarrollo y evaluación de competencias* [Libro digital]. Fundación Iberoamericana de Estudios Superiores. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/172991

Odetti, V., & Langhi, M. (2022). Diseñar juegos de escape: convergencia entre lo narrativo, lo didáctico y lo tecnológico. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación, 3(2*), 39–60. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/6121

Ordoñez-Ocampo, B. P., Ochoa-Romero, M. E., Erráez-Alvarado, J. L., León-González, J. L. y Espinoza-Freire, E. E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad, 13(3)*, 497-504. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2126

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Políticas digitales en educación en América Latina: tendencias emergentes y perspectivas de futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837

Orosz, A., Algañaraz, V. S., Carrizo, M. T., Garramuño, A. L., Marín, L. M., y Molinari, G. E. (2018). El Aprendizaje Activo para las clases de inglés como lengua extranjera. [Active Learning for English as a Foreign Language Classes]. *Cuaderno de Política Educativa*, (3), 50–70. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/22378

Pacheco Salazar, V. G. (2021). *Aprendizaje invertido: un enfoque para promover estrategias de autoaprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129895

Padayachee, P., Wagner-Welsh, S., y Johannes, H. (2019). Online assessment in Moodle: A framework for supporting our students. *South African Journal of Higher Education, 32(5)*, 211-235. https://doi.org/10.20853/32-5-2599

Parra-Rocha, D. S., Chiluiza-Vásquez, W. P., & Castillo-Conde, D. A. (2022). Inclusión Tecnológica en Época de Pandemia: Una Mirada al Constructivismo como Fundamento Teórico. *Revista Docentes 2.0*, *13*(2), 16–25. https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.288

PBLWorks. (n.d.). *What is Project Based Learning?* https://www.pblworks.org/what-is-pbl

Perez Heredia, D. (2020, agosto 17). Educación disruptiva: nuevas formas de transformar la educación. Portal Meta. [Entrada de blog]. https://www.portalmeta.org.py/pages/novedades/educaci%C3%B3n-disruptiva-nuevas-formas-de-transformar-la-educaci%C3%B3n/

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación* (1.ª ed.). Paidós.

Perrenoud, Ph. (2000a). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo?. *Revista de Tecnología Educativa, 14 (3)*, 311-321. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

Preis, R., Bećirović, S., & Geyer, B. (2023). *EFL Teaching in a Digital Environment.* MAP Education and Humanities.

Porto, M. (2023). Enseñanza y aprendizaje de inglés en Argentina: Estado de situación y posibilidades futuras. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, 14(2)*, 122-176. https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.06

Quintín Linero, E. M., Sanz, C. V., & Zangara, M. A. (2016). *El impacto de los juegos de rol en Second Life en la práctica de las subcompetencias lingüística y discursiva en Inglés a nivel oral.* Repositorios digitales MINCyT. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_4f15a61df167cb559ee7333e08c80c82

Quiñonez Pech, S. H. (2020). Competencia digital de los profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21)*. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.752

Rahim, A.F.A. (2020). Guidelines for online assessment in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Education in Medicine Journal. 12(2)*, 59–68. https://doi.org/10.21315/eimj2020.12.2.6

Ramirez, M. A. y Buitrago, C.R. (2022). *In-class flip: A student-centered approach to differentiated learning*. Portland, Oregón. International Society for Technology in Education.

Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* México, INEE. Grupo Macro Editores

Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). https://dle.rae.es

Reig, D. (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de Pedagogía, 473*, 24-27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757625

Reiser, R. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development, 49(1)*, 53-64. https://www.jstor.org/stable/30220299

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires. Fundación CIIPEC

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales*. Buenos Aires. Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/publicacao/cambio-e-innovacion-en-la-educacion-las-cuestiones-cruciales/

Rodríguez Cabrera, S. (2022). Estrategias de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión crítica de la literatura. *Nexus Research Journal, 1(1)*, 4–13. https://doi.org/10.62943/nrj.v1n1.2022.1

Rodríguez-Malebrán, M., Tacuma, S., y Contreras, C. (2022). *Manual de apoyo docente: Aplicabilidad de metodologías activas para reforzar habilidades para el siglo XXI en el aula*. Editorial Universidad de La Serena. https://www.researchgate.net/publication/366513518_Manual_de_apoyo_docente_Aplicabilidad_de_metodologias_activas_para_reforzar_habilidades_para_el_siglo_XXI_en_el_aula

Rojas, K. J. F., Quinto, M. G. G., & Moscol, D. F. C. (2024, December 4). Innovative active methodologies for enhancing English language acquisition in higher education. *Revista Polo del Conocimiento, 9 (12)*, 274-290. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/8473/pdf

Rogovsky, C. (2018). Tutorías en línea. Salir del centro para ponerse al lado. En El Jaber, G. I. (comp.), *Actas de III Jornadas Educación a distancia y Universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2019.

http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/tutorias-linea-salir-del-centro-para-ponerse-al-lado

Rogovsky, C., Odetti, V. y Schwartzman, G. (2021). *Tutoría en vivo, performativa o itinerante. Nuevos desafíos docentes para una educación en línea en transformación.* En Encuentro internacional EDUTEC 2021. https://pent.flacso.org.ar/producciones/tutoria-en-vivo-performativa-o-itinerante-nuevos-desafios-docentes-para-una-educacion

Ruiz Vega, J. (2010). Las TIC y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 40-77. https://doi.org/10.17227/01203916.636

Sajoza Juric, V.H. (2020). Tic e Innovación: ¿Nuevos desafíos en la formación docente?. (2021). *Virtualidad, Educación Y Ciencia, 12(22)*, 153-159. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/32126/33185

Sánchez-Mendiola, M., Rodríguez-Dorantes, M., Jiménez, A., Méndez, I., Gómez-Castro, C., y López, A. (2021). *Evaluación del y para el aprendizaje a distancia: Recomendaciones para docentes de educación media superior y superior*. CUAIEED, UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/evaluacion-del-y-para-el-aprendizaje-V02.pdf

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona. Graó

Salinas, J., De Benito, B., Pérez, A. y Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1)*, pp. 195-213. https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18859

Salvatierra, F., & Fernández Laya, N. (Comps.). (2024). *Construir el futuro: La IA en las políticas educativas*. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO.

Sánchez Cruzado, C., Bonetti, S., Sánchez Compañá, M. T., y Santiago Campión, R. (2021). Análisis de competencias digitales de docentes de la provincia de

Misiones: el reto de la nueva alfabetización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *23*(12), 8–32. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/34459

Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014) Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender. En Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: más allá de formatos y espacios tradicionales. ANEP-Ceibal, Montevideo, 2014. http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender

Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.

Segura Pérez, A. M. (2021). *Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Almería]. RUA (Repositorio de la Universidad de Almería). https://rua.ual.es/handle/10835/10408

The International Test Commission (2006). International Guidelines on Computer-Based and Internet-Delivered Testing. *International Journal of Testing, 6(2)*, 143-171. https://www.intestcom.org./

Timbe-Castro, L. C., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Gamificación como estrategia innovadora en la enseñanza del Inglés. *EPISTEME KOINONIA*, *3*(1), 163–182. https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.997

Tomlinson, C.A. (2017). *How to Differentiate Instruction in academically diverse classrooms*. (3rd. ed.). Alexandria, Virginia: ASCD

Tucker, B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, *12*(1), 82–83. https://www.educationnext.org/the-flipped-classroom/

Trujillo, C., Pérez Cano, I., y Essenwanger, F. (2016). Trabajo colaborativo entre líderes facilitadores en entornos de aprendizaje mixto (Blended Learning). *Revista Foro de Profesores de E/LE, (12)*, pp. 275-284.

https://turia.uv.es/index.php/foroele/article/view/9190

Trujillo Sáez, F., Salvadores Merino, C. y Gabarrón Pérez, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22 (1)*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331459398008

Tucker, C. (Enero 7, 2016). *In-class flip: The flipped classroom meets the station rotation model*. https://catlintucker.com/2016/01/inclassflip/

UNESCO. (2011). *Digital Literacy in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214485.locale=en

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf

UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers* (Versión 3.0). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024.locale=en

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837

UNICEF. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos*. https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf

UNESCO (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación*

formativa. OREALC/UNESCO Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045

Valera Hernández, J.; Villa Fajardo, M. y Barraza López, A. (2024). Herramientas digitales basadas en gamificación e IA. *Revista Electrónica Desafíos Educativos, 15*, 59-72. https://revista.ciinsev.com/es/revista/15

Veldkamp A., Van de Grint L., Knippels M. y Van Joolingen, W. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review, 31*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364

Vlachopoulos, D., Makri, A. The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *Int J Educ Technol High Educ* 14, 22 (2017). https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1

Vicerrectoría Académica. (n.d.). *Metodologías activas para el aprendizaje en entornos virtuales*. https://www.ipchile.cl/wp-content/uploads/2023/12/Manual-para-implementacion-de-Metodologias-Activas-presencial-y-virtual.pdf

Yangari, M. e Inga, E. (2021). Article educational innovation in the evaluation processes within the flipped and blended learning models. *Education Sciences, 11(9)*. https://doi.org/10.3390/educsci11090487

Zhou, K. (2016). *Non-cognitive skills: definitions, measurement and malleability.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245576

9.Apéndices

9.1 Apéndice A

Acceso al entorno de aprendizaje

- Ingresar al siguiente enlace **https://canvas.instructure.com/register**
- Seleccionar ingreso como Estudiante (Student)
- Ingresar al curso con el siguiente código **GEB3DK**

9.2 Apéndice B

Acceso a la entrevista con la Mg. Silvana Carnicero Sanguinetti realizada por Zoom

https://us02web.zoom.us/rec/share/YxpHAhxpVw72JX98vYQeU74DVnY79OlzFeSaeXqnkHmPtEEEDvw7npSdXojLQu4K.h9bAXcfiQa21HLoh

9.3 Apéndice C

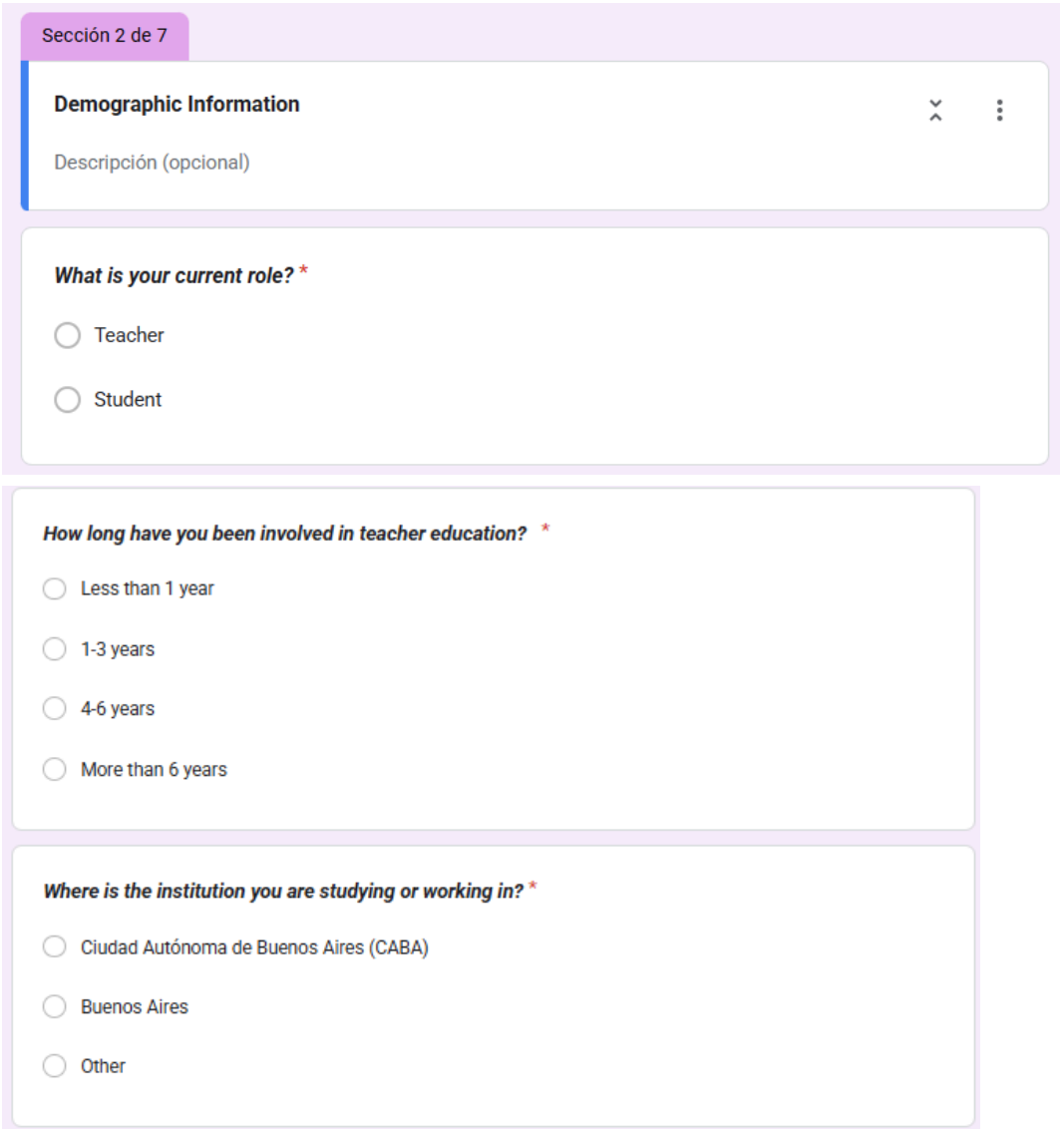
Acceso a la carpeta con los audios a la entrevista con Martha Ramirez, Especialista en Aprendizaje Invertido.

Audios Martha Ramirez
https://drive.google.com/drive/folders/1ecacDxxS1bW32EDX5dZvK0bc4hSSZnri?usp=sharing

9.4 Apéndice D

Formulario Google: Survey on Technology Integration and Active Learning in Teacher Training Colleges




Sección 2 de 7
Demographic Information
Descripción (opcional)
What is your current role? *
Teacher
Student
How long have you been involved in teacher education? *
Less than 1 year
1-3 years
4-6 years
More than 6 years
Where is the institution you are studying or working in? *
Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)
Buenos Aires
Other

Sección 3 de 7

Technology Integration

Descripción (opcional)

How would you rate the current level of technology integration in your teacher training program? *

	Very Low	Low	Moderate	High	Very high
Technology int...	○	○	○	○	○

Which technologies are currently being used in your teacher training program? (Select all that apply) *

- [ ] a) Learning Management Systems (LMS) (e.g., Moodle, Google Classroom)
- [ ] b) Digital collaboration tools (e.g., Google Workspace, Microsoft Teams)
- [ ] c) Educational apps (e.g., Kahoot!, Quizlet, Wordwall)
- [ ] d) Virtual/Augmented Reality (VR/AR)
- [ ] e) Other

What are the main challenges you face in integrating technology into the teacher training curriculum? (Select all that apply) *

- [ ] a) Lack of access to technology
- [ ] b) Insufficient training for faculty and students
- [ ] c) Resistance to change from faculty or students
- [ ] d) Limited funding or resources

Sección 4 de 7

Active Learning Methodologies

Descripción (opcional)

How frequently are active learning methodologies (e.g., flipped classrooms, problem-based learning, collaborative projects) implemented in your courses? *

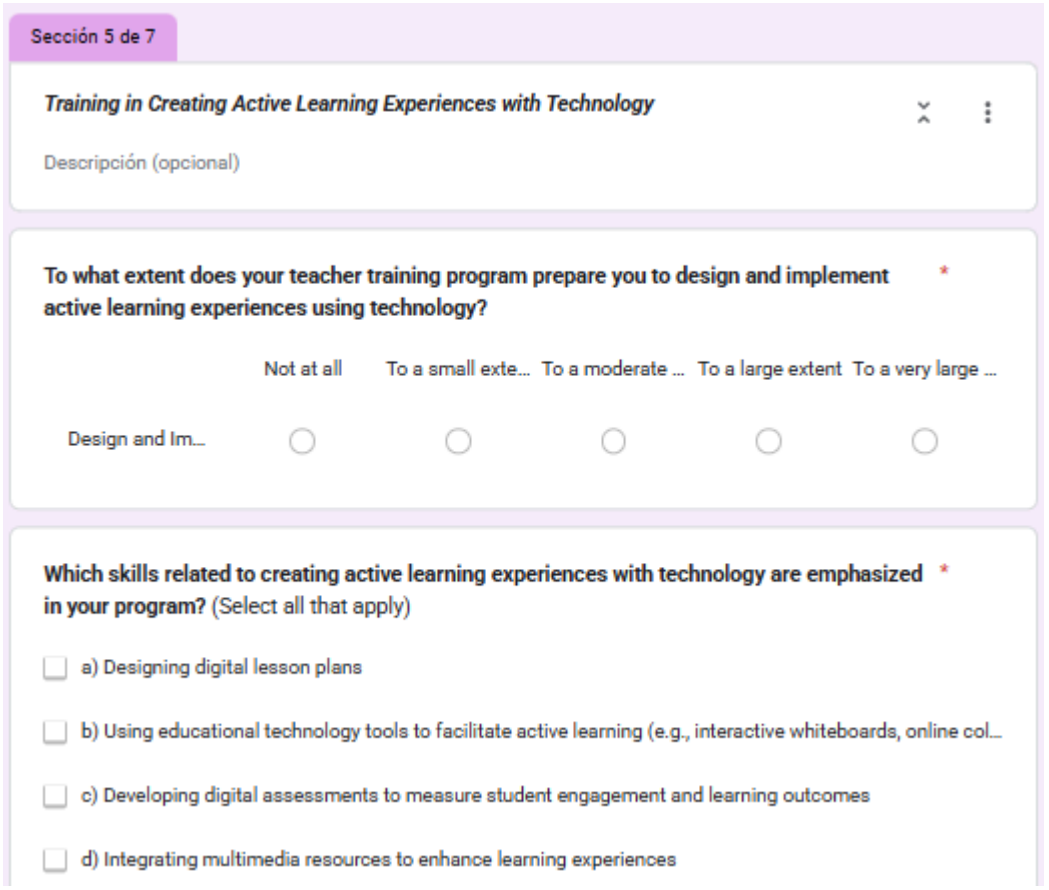
	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always
Implementing ...	○	○	○	○	○

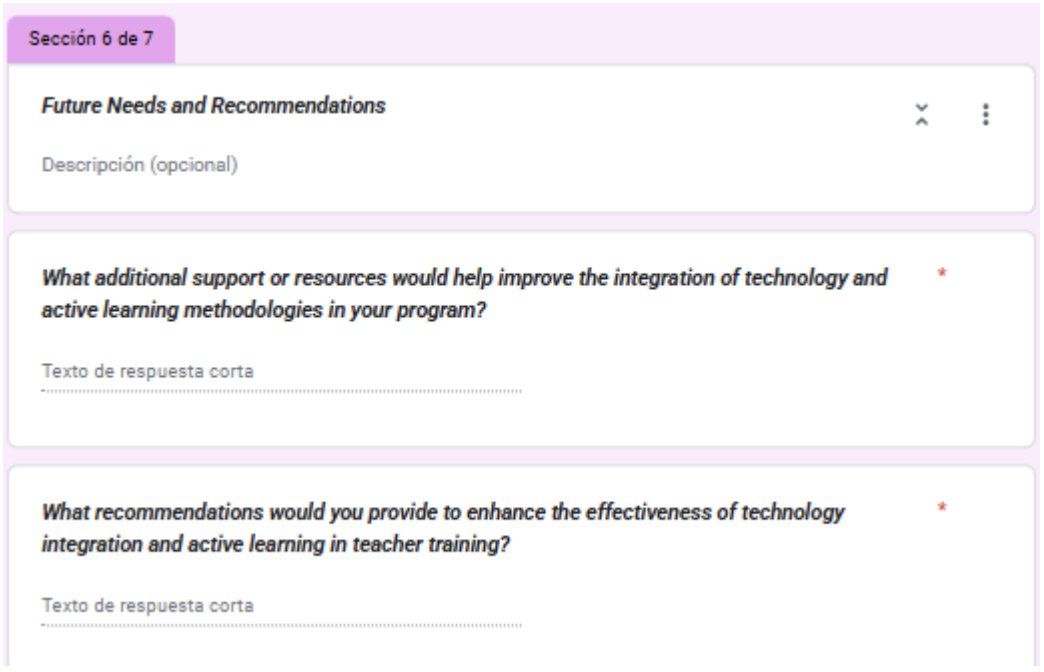
Which active learning strategies are most commonly used in your teacher training program? *
(Select all that apply)

- [ ] a) Flipped Learning
- [ ] b) Problem-based learning (PBL)
- [ ] c) Collaborative group work
- [ ] d) Peer teaching and assessment
- [ ] e) Experiential learning (e.g., fieldwork, simulations)
- [ ] f) Gamification

What are the perceived benefits of using active learning methodologies in teacher training? *
(Select all that apply)

- [ ] a) Increased student engagement
- [ ] b) Improved critical thinking skills
- [ ] c) Better preparation for real-world teaching
- [ ] d) Enhanced collaboration and communication skills





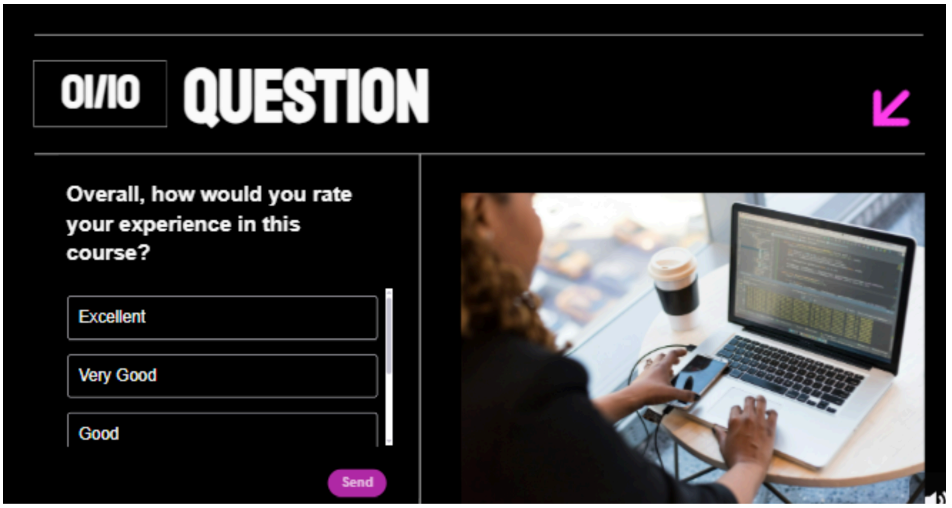
9.5 Apéndice E

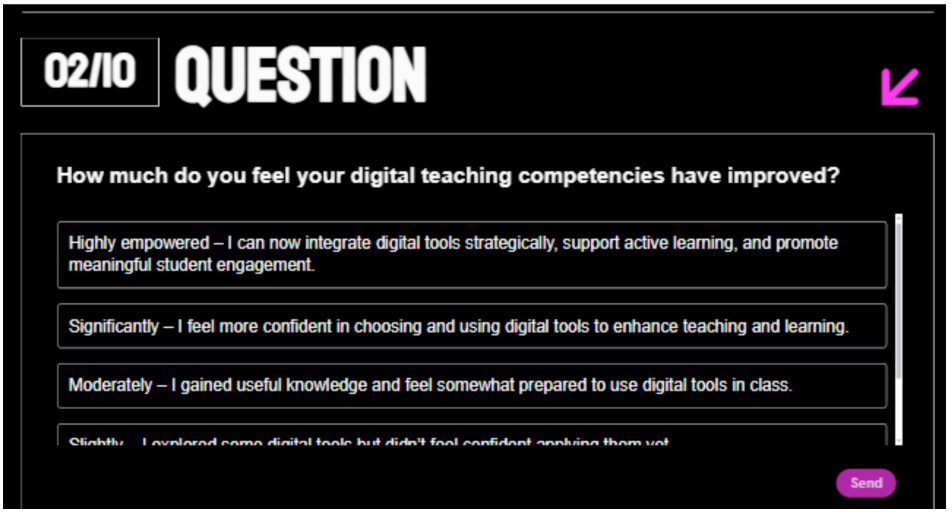
Enlace a planilla de cálculo emitida en Google Spreadsheet desde Genially, herramienta que se utilizó para la elaboración de la encuesta final del curso, con los resultados de la

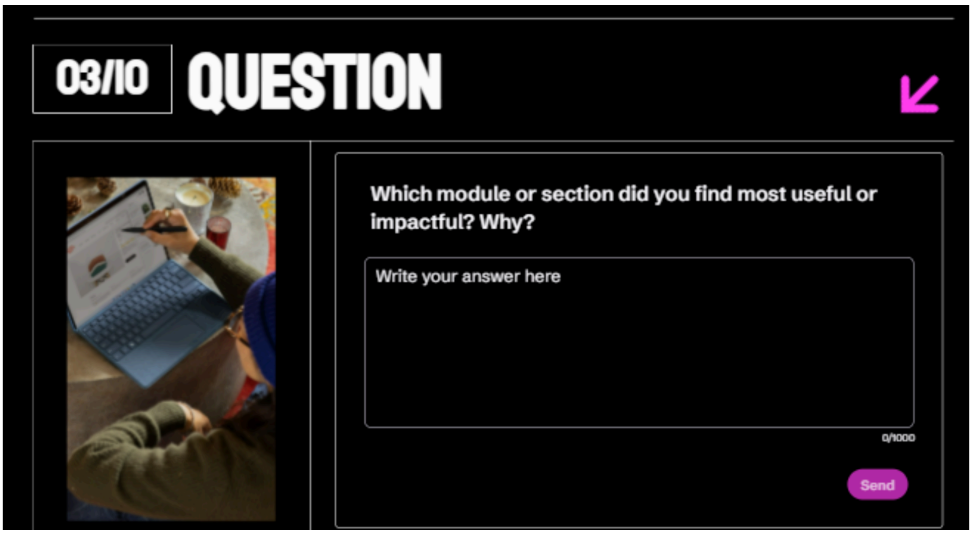
retroalimentación ofrecida por los participantes que formaron parte de la instancia de implementación del artefacto. Y las vistas de las preguntas que confirmado la encuesta.

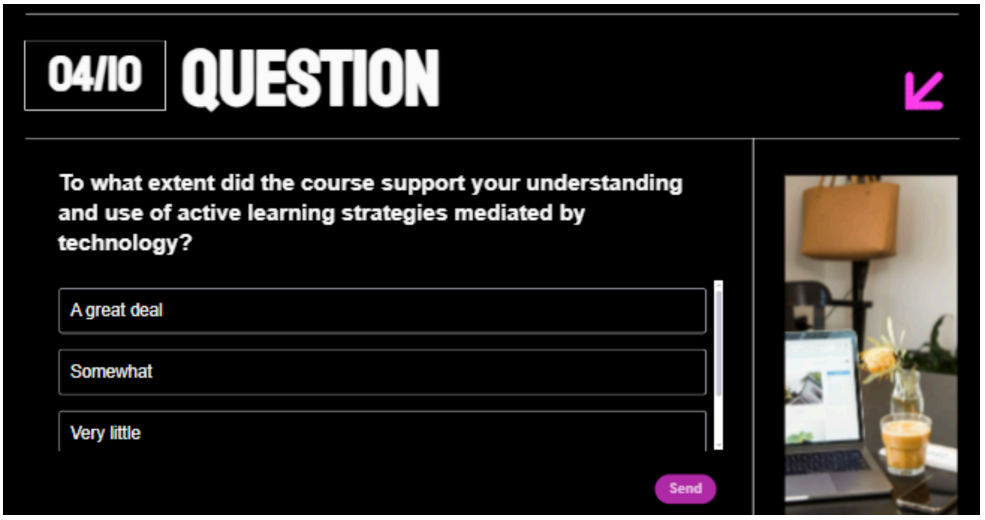
Feedbackcourse_individual

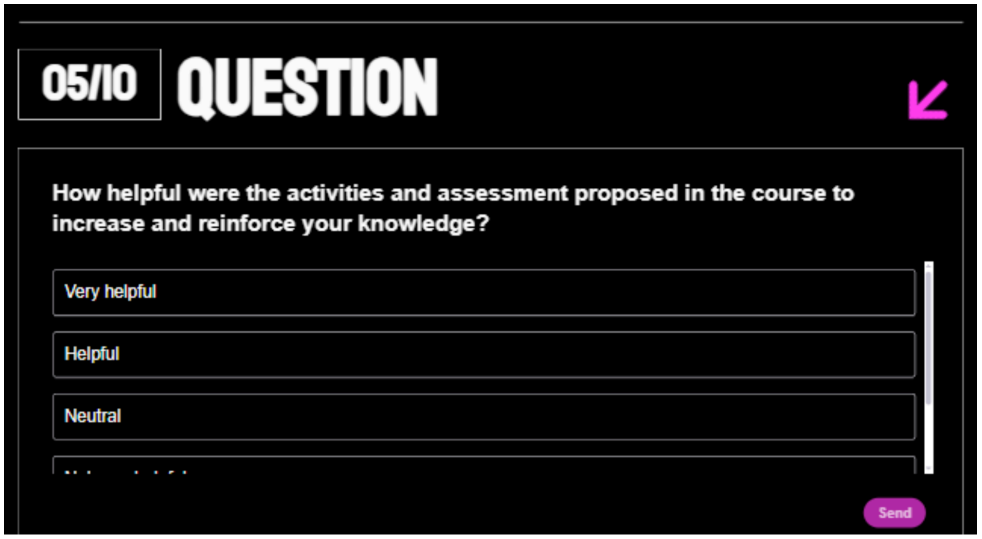


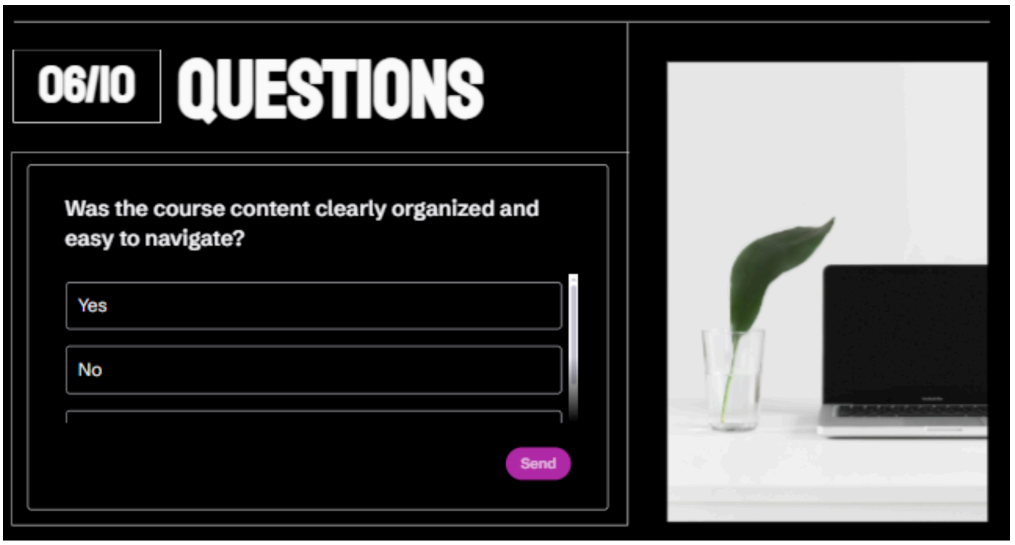


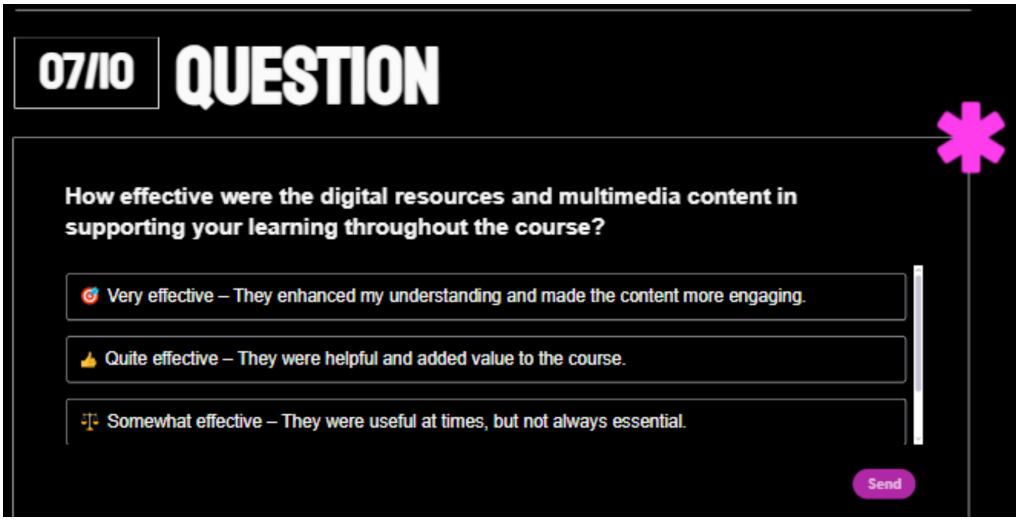


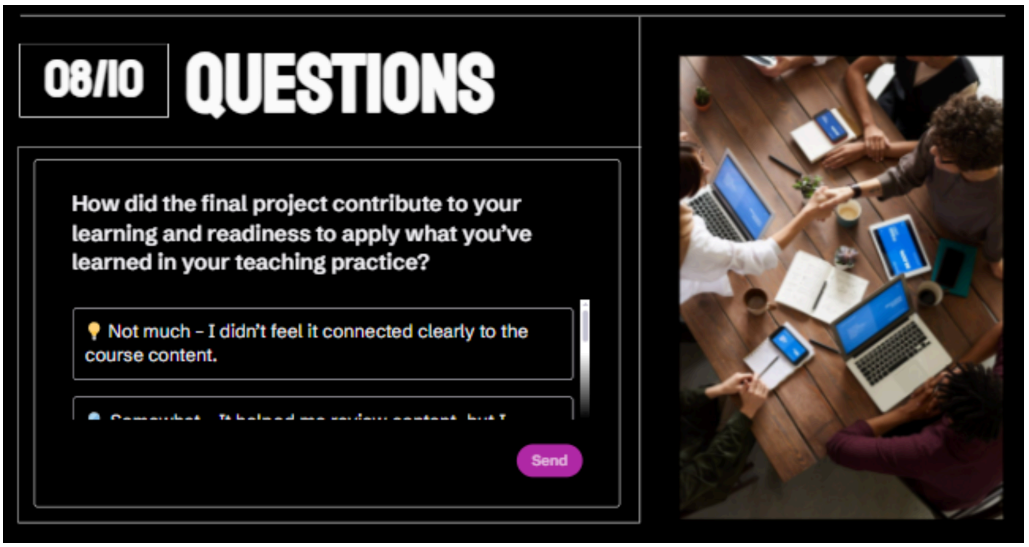

03/10 QUESTION
Which module or section did you find most useful or impactful? Why?
Write your answer here
0/1000
Send


04/10 QUESTION
To what extent did the course support your understanding and use of active learning strategies mediated by technology?
A great deal
Somewhat
Very little
Send

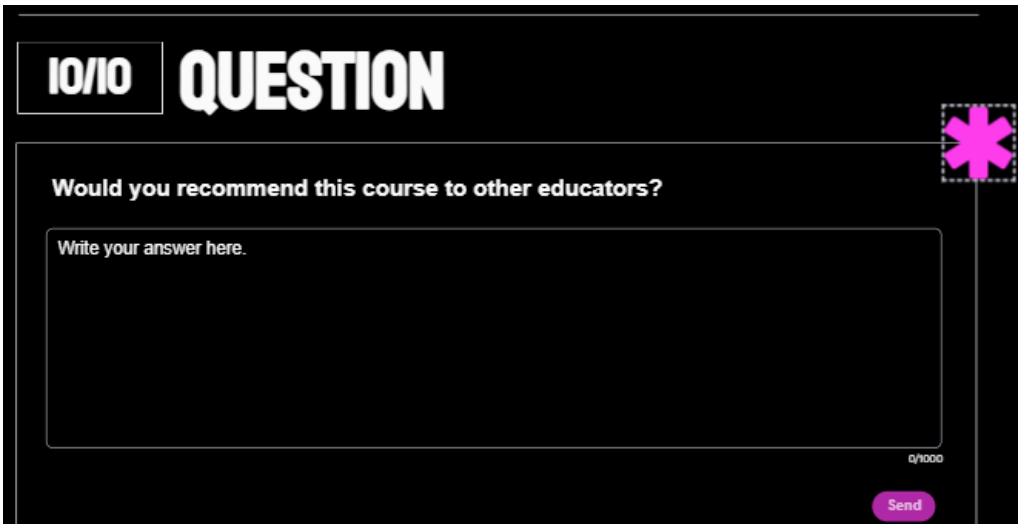

05/10 QUESTION
How helpful were the activities and assessment proposed in the course to increase and reinforce your knowledge?
Very helpful
Helpful
Neutral
Send


06/10 QUESTIONS
Was the course content clearly organized and easy to navigate?
Yes
No
Send


07/10 QUESTION
How effective were the digital resources and multimedia content in supporting your learning throughout the course?
🎯 Very effective – They enhanced my understanding and made the content more engaging.
👍 Quite effective – They were helpful and added value to the course.
⚖️ Somewhat effective – They were useful at times, but not always essential.
Send


08/10 QUESTIONS
How did the final project contribute to your learning and readiness to apply what you've learned in your teaching practice?
💡 Not much – I didn't feel it connected clearly to the course content.
Send


09/10
QUESTION
Any suggestions to improve the content structure, delivery, or resources?
Write your answer here
0/1000
Send


10/10
QUESTION
Would you recommend this course to other educators?
Write your answer here.
0/1000
Send