



# RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA LOS DIVERSOS ESCENARIOS EDUCATIVOS ACTUALES



**COORDINADORA:**  
*ROSA MARÍA PÓSITO*



Universidad Nacional de Mar del Plata

*Resignificar las prácticas de enseñanza para los diversos escenarios educativos actuales /*  
compilación de Rosa María Pósito; coordinación general de Rosa María Pósito

**1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.**

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-147-6

1. Educación. 2. Educación Superior. I. Pósito, Rosa María, comp. II. Título.  
CDD 378.125

Diseño de tapa: Melisa Liberti

Edición y corrección de textos: Viviana Talavera

(<https://www.facebook.com/alcachofacorrectora/>).



# El Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido en profesores universitarios

*Mara Elisabet Moreyra*

Universidad Nacional del Nordeste  
[mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar](mailto:mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar)

## Introducción

Esta investigación se lleva a cabo actualmente en el marco de una beca doctoral CONICET y tesis denominada “El conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido en profesores universitarios noveles de carreras de Salud, de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, en tiempos de Pandemia (Covid-19)”. La problemática de investigación refiere al conocimiento didáctico-tecnológico del contenido de profesores universitarios principiantes en Ciencias de la Salud. Su objetivo general consiste en comprender sus procesos de construcción y sus manifestaciones en relación con la utilización de tecnologías en sus prácticas de enseñanza en el contexto sanitario de emergencia a raíz del virus SARS-CoV2.

Teniendo en cuenta que los docentes debieron dar continuidad a sus prácticas de enseñanza utilizando las tecnologías en entornos virtuales, de manera repentina e inmediata en un contexto de enseñanza remota de emergencia, se pretende analizar los procesos de reflexión y conocimiento en torno a la enseñanza (razonamiento didáctico), que permiten a los profesores principiantes adaptar y transformar los saberes disciplinares en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas, y las potencialidades de las tecnologías que sean posibles de integrar y/o adaptar a otras propuestas formativas.

En cuanto a los presupuestos de partida que guiaron esta investigación, tienen que ver con las concepciones tradicionales sobre las tecnologías en la enseñanza, que poseen los principiantes docentes,

por lo tanto, sus prácticas de enseñanza guardan la misma estructura didáctica de exposición-aplicación.

La metodología de investigación utilizada es el estudio de casos, cuyos instrumentos de recolección de datos consisten en entrevistas en profundidad, observaciones de aulas virtuales y clases sincrónicas, más el análisis de materiales, como el programa de asignaturas y *currículum vitae*. Se trabaja con profesores de las carreras de Medicina, Kinesología y Fisiatría y Licenciatura en Enfermería, que forman parte de la Facultad de Medicina. Asimismo, trabajamos en tres casos: “Medicina III”, “Clínica Kinésica Quirúrgica I” y “Tecnología del Cuidado”. En esta oportunidad, socializamos el caso de la profesora “D”, quien se encuentra al frente de esta última asignatura, ubicada en el cuarto año de la carrera de Enfermería.

### **Metodología de la investigación**

El objeto de estudio de esta investigación se ubica en el ámbito de la Didáctica general y de la didáctica del nivel superior. La misma se enmarca en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo. La metodología adoptada es el estudio de casos, con el propósito de comprender las singularidades de los sujetos y sus experiencias (Stake, 2007) en los procesos de construcción de su conocimiento docente. Este tipo de estudio, según Martínez Sánchez (2000), es un análisis intensivo, singular, de un tema contextualizado, con una delimitación “natural”, que demanda fuentes de información. Si bien los casos suponen ejemplos concretos, no es posible generalizar que las características singulares del contexto universitario de la UNNE y la facultad seleccionada se reproduzcan en otros sitios estrictamente.

Justamente, esta metodología “permite el uso de métodos múltiples de recolección para su construcción, los cuales dan lugar a la formulación de interpretaciones de constructores hipotéticamente realistas y a la vez la triangulación de los mismos” (Stake, 2007, p. 99); esto se relaciona con las fuentes de recolección de información para la metodología de casos que menciona Coller (2005) y que fueron utilizadas en este trabajo: entrevistas (inicial y de profundización), documentos (programas, currículum) y la observaciones de aula virtual y clases sincrónicas.

## Resultados y discusión

En el contexto educativo atravesado por la pandemia Covid-19, las prácticas de enseñanza debieron trasladarse de forma inmediata a la virtualidad. Este modelo de enseñanza, llamado “Enseñanza Remota de Emergencia” por Hodges et al. (2020), corresponde a la situación de enseñanza en contexto de crisis. Se diferencia de la educación en línea puesto que esta última conlleva planificación y preparación de meses, antes de ser puesta en marcha, utilizando un modelo sistemático para su diseño, desarrollo y evaluación.

Particularmente, se socializa uno de los casos en estudio: la docente “D”, JTP de la asignatura “Tecnología del Cuidado”, carrera de Licenciatura en Enfermería, quien debió hacer frente a las vicisitudes de dicho contexto en una asignatura que cuenta con actividades de prácticas simuladas. La misma posee una matrícula de ciento veinte estudiantes. “D” señala que uno de los grandes desafíos en este proceso fueron las características propias de la asignatura que se encuentra en el 4º año de la carrera y se integra en el área profesional, con contenidos preprofesionales y con un grupo de estudiantes que, en su mayoría, ya cuentan con título intermedio (enfermeros); por lo tanto, se hallan insertos laboralmente y con reducidos tiempos destinados al estudio. Asimismo, explica que la virtualización pedagógica le demandó un esfuerzo mayor de planificación de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes estudiantiles; además de aprender a gestionar y regular los tiempos que se tornaron difusos para delimitar actividades académicas, familiares y personales.

La docente destaca que el propio objeto de estudio de la asignatura –las tecnologías diversas en el proceso de cuidado en enfermería, para el mantenimiento de la vida, el cuidado humano de alta calidad, de curación y de información en un contexto científico de avance de la ciencia y tecnología– requiere que su formación profesional docente esté actualizada constantemente. Por lo que considera que la formación y capacitación profesional permanente es clave para hacer frente a los desafíos educativos emergentes. En su trayectoria docente, con frecuencia realiza capacitaciones de posgrados vinculadas a la práctica de enseñanza en Ciencias de la salud, los entornos virtuales de aprendizaje y evaluación, ofrecidos por la propia Facultad de Medicina. Señala que valora el acompañamiento permanente del Campus Virtual

de Medicina, cuyo equipo de trabajo le ha ayudado brindando soporte técnico y pedagógico.

En cuanto al uso de herramientas tecnológicas, la docente utiliza en sus prácticas de enseñanza distintas herramientas digitales, tales como: la plataforma virtual de *Moodle* (Versión 3.8.3), sus diversos recursos y actividades (foro, taller, base de datos, cuestionarios, glosarios, carpetas, crucigramas). Además del uso de presentaciones audiovisuales en *YouTube*, *Genially* y aplicación de videoconferencias (*Zoom*). Con respecto a las actividades de aprendizaje, se plantearon trabajos grupales virtuales, e-portfolios sobre reflexiones metacognitivas de aprendizajes individuales, dificultades emergentes. En dichas actividades, se trabajaron habilidades de pensamiento de orden inferior y superior, ejerciendo los dominios cognitivos, afectivos y psicomotrices, por medio de recursos tecnológicos (Church 2009). Estos últimos, en la medida de posibilidades y de manera limitada, a través de videos artesanales filmados por los estudiantes al realizar las prácticas solicitadas.

Asimismo, comenta que, durante el año 2021, llevó a cabo modificaciones en los trabajos prácticos integrando nuevos contenidos que no se encontraban en el programa original. Algunos ejemplos son: el dispositivo para controlar la glucemia en personas que transitan la afección crónica con diabetes crónica y el trabajo con simuladores de telemedicina en plataforma *Lic-Med*. Se identifica un fortalecimiento del acompañamiento y seguimiento estudiantil durante las actividades asincrónicas en el aula virtual, la utilización de videos temáticos, para generar mayor comprensión, artículos científicos actuales, respuestas a consultas, registro de inconvenientes o errores más frecuentes en la interpretación de los casos clínicos, en trabajos o instancias evaluativas, y para trabajarlos en tutorías desde el *feedback* y *feedforward* (Iglesias Rodríguez, 2012), desarrollando las competencias comunicacionales tanto la funcional como emocional (Vercher-Ferrándiz, 2021).

## Conclusiones

Las conclusiones iniciales, en esta fase de la investigación, son que el principiante universitario se posiciona en un espacio que actúa como

nexo entre los estudiantes de clases, los contenidos y el equipo docente (tríada didáctica); despliega diversas competencias, habilidades, conocimientos adquiridos durante su trayecto de formación y construye nuevos saberes inherentes al contenido disciplinar y didáctico de la propia asignatura al ser confrontado por la puesta en práctica constante de sus conocimientos.

Asimismo, la concepción sobre las tecnologías para la enseñanza es problematizadora. Lozano (2011) señala que, desde la perspectiva de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), se pretende orientar la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) hacia usos más formativos, didácticos, que promuevan aprendizajes en estudiantes y docentes; “se plantea cambiar el aprendizaje de la tecnología por el aprendizaje con la tecnología” (Lozano, 2011, p. 46). Este nuevo posicionamiento requiere de la construcción continua e integración entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. Esta integración promueve la generación del Conocimiento tecnológico pedagógico que forma parte del CPD, vinculado con las concepciones sobre las tecnologías que dicha docente posee, desde una perspectiva de las TAC, crítico-práctica y relacional (Burbules y Callister, 2001).

Finalmente, se debe decir que son las decisiones didáctico pedagógicas las que priman por sobre las tecnológicas en las propuestas de enseñanza. En este sentido, las tecnologías que acompañan a las propuestas, no son innovaciones en sí mismas ni su presencia hacen innovadoras las prácticas de enseñanza, sino su integración y coherencia con los demás componentes didácticos. Lucarelli (2003) señala que la innovación en la práctica de enseñanza da cuenta de una ruptura o alteración de la clase tradicional, es decir, quiebra con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, centrado en una transmisión de información por parte del docente a través de un recurso tecnológico y relega al estudiante a un rol pasivo de recepción de dicha información. En este caso, se evidencia un rol docente que media los procesos de aprendizaje y los estudiantes con un papel activo y de autogestión.

## Líneas de trabajo futuro

En cuanto a las líneas de investigación a futuro, se señala al razonamiento didáctico y los dispositivos tecnológicos de acompañamiento de equipos de asignaturas y de estudiantes de las mismas en los campos disciplinares de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Humanidades de dicha Universidad. De esta manera, se podrán integrar equipos docentes de distintas áreas de conocimiento y las voces de los estudiantes que han experimentado el paso por los espacios curriculares determinados. Así, el proceso de triangulación de datos será enriquecido con diversas fuentes de información.

## Referencias bibliográficas

- Church, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Casablanca, S. (2014). De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías., *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 106-109. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v5.n9.9926>
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). Cap. 1. Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación. En *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* (pp. 13-40). Granica.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. EDUCAUSE.
- Iglesias Rodríguez, A. (2012). *Feedback y Feedforward* a través de los foros. Experiencia en un curso *online* de la Universidad de Salamanca, España. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1), 459-477.
- Koehler, M., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10(6), 9-23.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.

- Lucarelli, E. (2003). Innovaciones educativas en la formación docente. *Revista Nordeste*, 49-65.
- Martínez Sánchez, A. (2000). *El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social*. Narcea.
- Moreyra, M. y Demuth, P. (2019). Los inicios del conocimiento didáctico tecnológico del contenido en las adscripciones universitarias. Estudio de casos. *Revista Innova Educación*, 1(4), 490-504. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.006>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1). [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502)
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Vercher-Ferrandis, M. (2021). La tutorización proactiva como factor de mejora en los resultados de la formación online. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 91-109. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.41390>