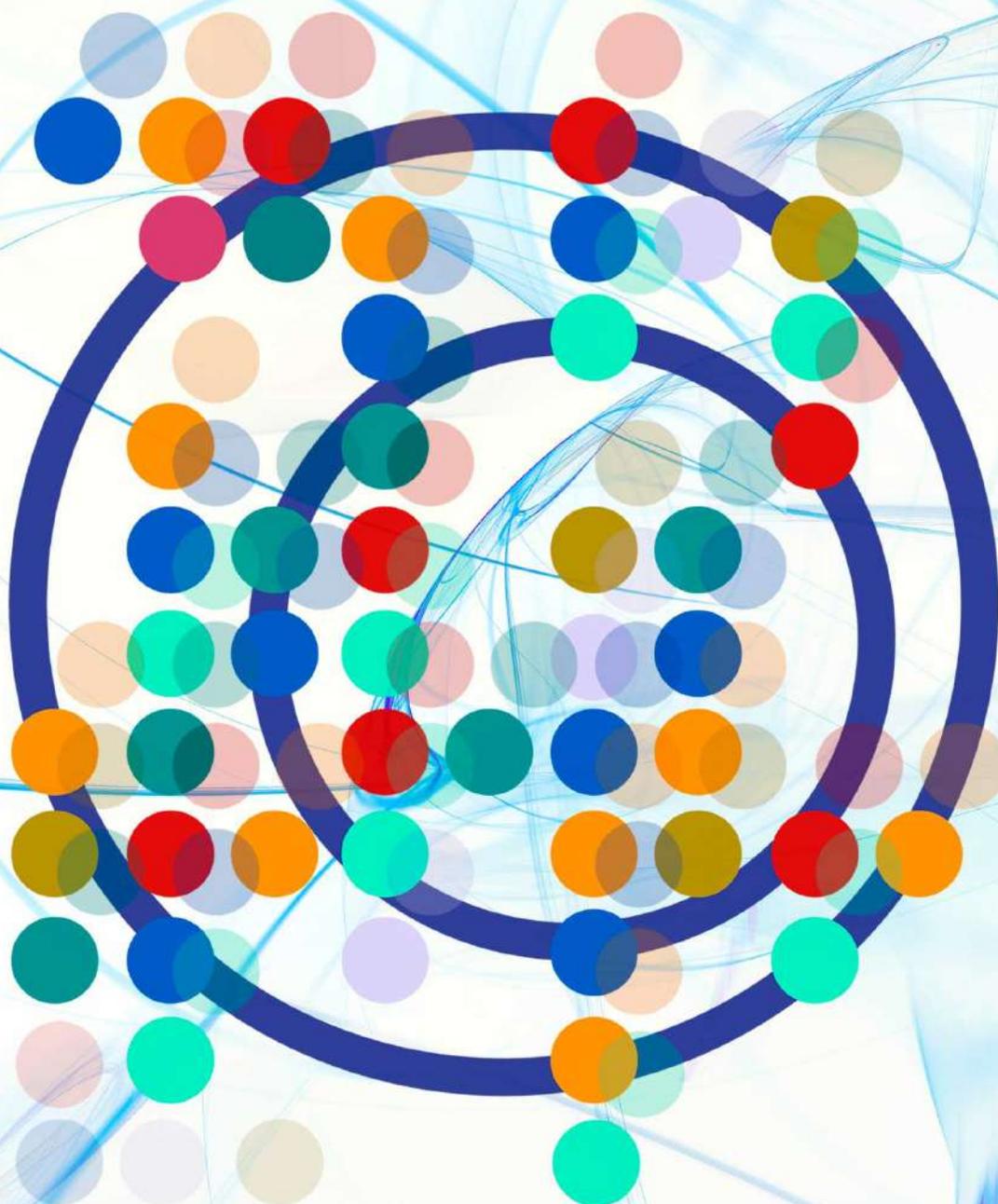


ISSN 2684-0189

# Boletín SIED

AÑO 6 / NÚMERO 11 / JULIO 2025



## Tabla de contenidos

### EDITORIAL

- **Editorial: Boletín SIED N°11** - Elena Genova – p. 1-4

### EXPERIENCIAS

- **Implementación de un Proyecto Interdisciplinar mediado por TIC: la entrevista laboral** – Pablo Mosquera – p. 5-16
- **Materiales auténticos en portugués académico: potencial en entornos virtuales de aprendizaje (I)** - Nestor Edgardo Peralta, Gabriela Yanina Gómez, Mariela Inés Vargas – p. 17-33
- **Materiales auténticos en portugués académico: potencial en entornos virtuales de aprendizaje (II)** - Nestor Edgardo Peralta, Gabriela Yanina Gómez, Mariela Inés Vargas – p. 34-49
- **Intervenciones de tutoría: tres analogías para identificar formas de acompañar en línea** - Graciela Caldeiro, Laura Parmigiano, Mónica Trech – p. 50-65
- **Diploma en Educación y Tecnologías. Espacio de aprendizajes y reflexiones** - Evelyn Castillo, Daniela Laura Cordara, María Belen Steiman – p. 66-80
- **Transformaciones institucionales en la Educación Superior argentina en el contexto post-pandemia: tecnologías, continuidades, rupturas en la contemporaneidad (I)** - Silvina Santín, Susana López - p. 81-93
- **Transformaciones institucionales en la Educación Superior argentina en el contexto post-pandemia: tecnologías, continuidades, rupturas en la contemporaneidad (II)** - Silvina Santín, Susana López - p. 94-113
- **Continuidad pedagógica en pandemia: Universidad y escuela secundaria. El caso de tres escuelas técnicas de Lanús** - Claudia Casariego, Alejandra Fazio, Alejandra Fernández – p. 114-127
- **Algunas observaciones acerca de las imágenes técnicas** - Lucas Cordeu, Jazmín Bassil, Ignacio Giralá, Esteban Cardone, Guillermo López Geadá, Juan Rovelli, Soledad García Denner, Micaela Cauhapé – p. 128-140

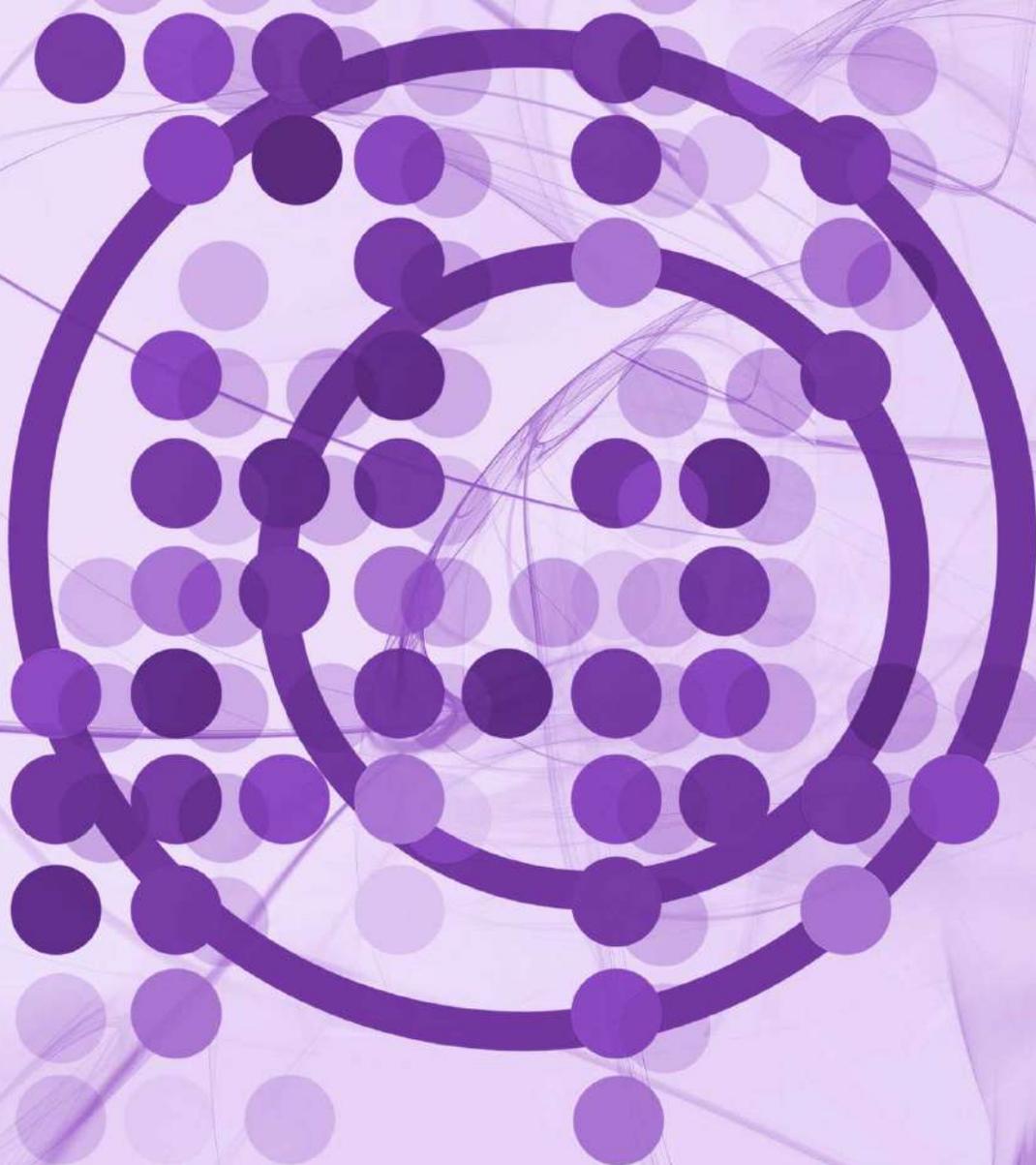
### TESTIMONIOS

- **Lorena Paula Perrotta** – p. 141-142 // **María Laura Rosales** – p. 143-144

### COMENTARIO DE TEXTOS

- **Reseña: los dos volúmenes sobre el Sistema YachaY** - Mayra Ortiz Rodríguez – p. 145-148

# Editorial



## **Editorial: Boletín SIED N° 11**

**Elena María Génova**

Unidad de Apoyo Central (UAC), Sistema Institucional de Educación a Distancia,  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
[elenamgenova@gmail.com](mailto:elenamgenova@gmail.com)

Con entusiasmo presentamos este undécimo número del Boletín SIED. Esta edición marca un hito importante, ya que incorpora un nuevo diseño y una nueva sección, reafirmando nuestro compromiso con la reflexión y la construcción colectiva en la educación mediada por tecnologías. Además de la renovación visual, hemos enriquecido nuestra línea editorial con la inclusión de criterios de diseño universal, mejorando aspectos como la disposición del texto y la tipografía para ofrecer una experiencia más inclusiva a todos nuestros lectores.

En esta edición nos sumergimos en una serie de artículos que abordan desde las prácticas pedagógicas más innovadoras hasta las transformaciones institucionales, delineando un panorama diverso y complejo de nuestro presente educativo y proyectando sus futuros desafíos. Los trabajos aquí reunidos se destacan por un hilo conductor: la constante mutación de la tecnología y su impacto en la reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La profundización en las prácticas pedagógicas es uno de los ejes centrales de este número. En primer lugar, el proyecto interdisciplinar mediado por TIC para estudiantes de Nivel Medio desarrollado por Pablo Mosquera, aborda la entrevista laboral e ilustra cómo la integración de Orientación Vocacional, idioma Inglés y Tecnología de la Información puede enriquecer el proceso de aprendizaje mediante el uso de recursos tecnológicos y la simulación. Por otro lado, la experiencia narrada por Edgardo Peralta, Gabriela Gómez y Mariela Vargas, de la Universidad Nacional del Nordeste, demuestra

el potencial de los materiales auténticos para fortalecer las competencias lingüísticas, discursivas y digitales en la enseñanza de Portugués Académico en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), con miras a integrar la inteligencia artificial y consolidar redes académicas internacionales.

Siguiendo esta línea de prácticas pedagógicas, Graciela Caldeiro, Laura Parmigiano y Mónica Trech, exploran con detalle la figura del tutor en línea y su rol activo en los posgrados de Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO, ofreciendo analogías como el *bombero*, el *equilibrista* y el *constructor* para comprender la complejidad de una intervención tutorial efectiva que promueva la autonomía y la construcción colaborativa del conocimiento. Complementariamente, el artículo de Evelyn Castillo, Daniela Cordara y María Belén Steiman enfatiza la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en entornos virtuales y la inclusión de tecnologías con un sentido pedagógico a partir de un caso de la diplomatura en Educación y Tecnologías de la Universidad de San Martín, formando profesionales competentes para diseñar nuevos escenarios educativos.

Desde otra línea temática, se destacan dos producciones que abordan las transformaciones institucionales. Desde la Universidad Nacional de Quilmes, Silvina Santín y Susana López analizan cómo las políticas públicas, las instituciones, las prácticas, los sujetos y las tecnologías han influido en las transformaciones y continuidades de la Educación Superior argentina en el contexto post pandémico. Este estudio resalta el rol estratégico de las tecnologías digitales y cómo su impacto está condicionado por decisiones políticas, capacidades institucionales y marcos sociales específicos, redefiniendo las nociones de presencialidad y virtualidad.

En esta misma línea de adaptación a los desafíos y resiliencia, el artículo del equipo compuesto por Claudia Casariego, Alejandra Fazio y Alejandra Fernández analiza cómo las escuelas técnicas de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Lanús implementaron diversas prácticas de enseñanza durante la pandemia de COVID-19, y cómo se produjeron articulaciones entre los niveles educativos en un contexto de

suspensión de clases presenciales. Subraya, asimismo, cómo la pandemia alteró la organización y gestión educativa, y el rol significativo del compromiso de la Universidad Pública en la búsqueda de soluciones a estas problemáticas.

Cerrando la sección de Experiencias, no podemos soslayar el emergente debate sobre la *naturaleza de las imágenes técnicas* que nos proponen de manera conjunta los integrantes de dos proyectos de investigación de la Facultad de Humanidades de nuestra Universidad, particularmente aquellas generadas con inteligencia artificial. Este artículo nos invita a una reflexión filosófica sobre los aspectos problemáticos y las implicancias de estos nuevos artefactos tecnológicos, un tema de intensa actualidad que, sin duda, resonará en el futuro de nuestra comprensión de la imagen y la educación.

Dentro de las novedades que trae este número, queremos destacar especialmente nuestra nueva sección: *Protagonistas de la EAD: Testimonios*. Bajo la coordinación de Andrea Rainolter (UAC-SIED UNMDP), este espacio nace con el propósito de dar visibilidad a las experiencias de estudiantes y graduados de nuestras carreras a distancia en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus narraciones, elaboradas a partir de fichas diseñadas para tal fin, son un valioso aporte para comprender las realidades y desafíos de la educación a distancia desde la perspectiva de quienes la viven día a día.

Finalmente, Mayra Ortiz Rodríguez reseña los libros *Innovación y retos pedagógicos con uso de Sistemas inteligentes: YachaY* coordinado por Claudia Floris, Alfonsina Guardia y Natalia Poleggio, y *Tecnologías y servicios para una educación superior realmente flexible y personalizable. El sistema YachaY* coordinado por Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo, publicados por la Editorial EUEM y gestionados editorialmente por el SIED UNMDP dentro de la colección *Intersecciones: educación y TIC*. En ellos se presentan las experiencias encuadradas en el proyecto YachaY en busca de mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina a partir de sistemas inteligentes de personalización y flexibilización que garanticen la accesibilidad universal e inclusiva; este proyecto se encuentra enmarcado dentro del programa Erasmus+ y es financiado por la Unión Europea.

---

"50° ANIVERSARIO DE LA CREACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA - LEY 21.139 SANCIONADA EL 30/09/1975"

Este número del Boletín SIED es un testimonio vibrante del dinamismo y la dedicación de nuestra comunidad académica. Los artículos que lo componen no solo documentan experiencias y resultados de investigación, sino que también nos instan a continuar pensando, creando y adentrándonos a los desafíos y oportunidades que las tecnologías nos presentan.

Esperamos que disfruten de su lectura y que encuentren en estas páginas inspiración para seguir construyendo una educación más inclusiva, innovadora y pertinente.

\*\*\*\*\*

**Elena María Génova** es Profesora en Historia (Universidad Nacional de La Plata) y Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata). Docente de la UAC-SIED (Universidad Nacional de Mar del Plata) y en instituciones educativas de nivel secundario del Partido de General Pueyrredón.



# Experiencias



## **Implementación de un Proyecto Interdisciplinar mediado por TIC: la entrevista laboral**

**Pablo Andrés Mosquera**

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
[pablo.mosquera88@gmail.com](mailto:pablo.mosquera88@gmail.com)

### **Resumen**

El proyecto interdisciplinar fue implementado exitosamente con estudiantes del último año del Nivel Secundario en el Instituto José Manuel Estrada (I.J.M.E.), generando un alto nivel de interés entre ellos y una valoración significativa por parte de la institución. Dirigido a docentes de "EDI: Orientación Vocacional y Laboral", "Lengua Adicional: inglés" y "Tecnología de la Información", el proyecto articuló contenidos disciplinares mediante el uso de TIC y simulaciones de entrevistas laborales en entornos presenciales y virtuales. La propuesta, parte de una pedagogía emergente, permitió a los estudiantes desarrollar tanto habilidades técnicas (como el diseño del CV y la participación en entrevistas) como competencias blandas clave para el siglo XXI: trabajo en equipo, creatividad, resolución de problemas y adaptabilidad. La aplicación práctica de los conocimientos generó una experiencia de aprendizaje significativa, favoreciendo la apropiación de contenidos en contextos reales y fortaleciendo la motivación estudiantil. Este proyecto representó una instancia valiosa de innovación educativa, con resultados concretos en términos de aprendizaje, motivación y proyección futura.

### **Palabras clave**

tecnologías de la información, entrevistas laborales, proyecto interdisciplinar

## ***Implementation of an Interdisciplinary Project mediated by ICT: the job interview***

### **Abstract**

The interdisciplinary project was successfully implemented with final-year high school students at José Manuel Estrada Institute (I.J.M.E.), generating great interest among students and strong institutional relevance. Aimed at teachers of "EDI: Vocational and Work Orientation", "Additional Language: English", and "Information Technology", the project integrated disciplinary content through the use of ICT and job interview simulations in both face-to-face and virtual settings. As part of an emerging pedagogy, the project enabled students to develop both technical skills (such as CV design and job interviews) and key 21st-century soft skills: teamwork, creativity, problem-solving, and adaptability. The practical application of knowledge created a meaningful learning experience, enhancing student engagement and promoting deep content appropriation in real-life contexts. In conclusion, this initiative represented a valuable moment of educational innovation, with tangible outcomes in learning, motivation, and future opportunities.

### **Keywords**

information technologies, job interviews, interdisciplinary project

Fecha de Recepción: 20/05/2025 -Fecha de Aceptación: 21/06/2025

## Introducción

A partir del análisis de programas de estudio y del diálogo con docentes y miembros del equipo directivo del Instituto José Manuel Estrada (I.J.M.E.), surgió la oportunidad de diseñar e implementar un proyecto interdisciplinar articulando las asignaturas *EDI: Orientación Vocacional y Laboral, Lengua Adicional: inglés y Tecnología de la Información*. El eje temático común fue la "Preparación para el mercado laboral", trabajado con estudiantes del último año del Nivel Secundario.

Considerando la posibilidad de poder articular tres asignaturas de distintas disciplinas a partir de la oportunidad detectada se pretende llegar a una construcción metodológica. Tal como expresa Edelstein sobre la misma:

Implica reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza. Propuesta que deviene, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (2002: 474)

El proyecto se desarrolló en formato de bimodalidad (presencial y a distancia), integrando recursos digitales y promoviendo un trabajo colaborativo docente-estudiantil mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A lo largo de su implementación, se favoreció una experiencia pedagógica innovadora centrada en la simulación de entrevistas laborales, permitiendo a los estudiantes aplicar saberes de forma práctica, contextualizada y significativa.

Teniendo en cuenta esto es que, a partir de la información y datos recabados proporcionados por docentes y miembros del equipo de conducción consultados, se llegó a las siguientes deducciones:

- En lo que respecta a los contenidos propios de las disciplinas que intervendrán: en sus programas de estudio las tres asignaturas coinciden con una unidad temática referida

a "Preparación para el mercado laboral" vista desde el campo propio de cada una, por ejemplo, la asignatura *EDI: Orientación Vocacional y Laboral* la trabaja desde los aspectos del diseño de Curriculum Vitae, la preparación para afrontarla, los diferentes tipos de entrevistas laborales, etc. En la asignatura *Tecnología de la Información* lo observan desde las diferentes herramientas y aplicaciones para realizar entrevistas de manera remota como así también el diseño de Curriculum Vitae en Microsoft Word u otras aplicaciones que el docente considere apropiadas. Y desde la asignatura *Lengua Adicional: inglés*, la abordan teniendo en cuenta la formación técnica específica, tanto oral como escrita, para posibles entrevistas laborales que requieran de personal bilingüe. Es interesante el hecho de que se puedan relacionar conocimientos de cada disciplina, integrarlos y lograr de esa manera un aprendizaje significativo que permitirá a los estudiantes estar preparados para afrontar una instancia de *entrevista laboral* a futuro cumpliendo de esta manera con uno de los objetivos institucionales que tiene que ver con: *Desarrollar capacidades que faciliten el acceso a los sectores de la producción y el trabajo*. Tal como expone Anijovich:

Pensar en nuestros alumnos concretos y en su contexto generacional implica también tener en cuenta sus estructuras cognitivas. Al respecto, otra idea muy difundida en los ámbitos escolares es el hecho de que se aprende relacionando conocimientos nuevos con conocimientos previos; y de este modo, se construye el aprendizaje significativo. (2010: 30)

- En cuanto a la apropiación de los contenidos por parte de los sujetos de aprendizaje: se evidencia una demanda por parte de los estudiantes en cuanto a la puesta en práctica de los saberes adquiridos en cada una de las asignaturas en cuestión. Estos sujetos concluyen que sólo captan los contenidos teóricos, pero ven la necesidad de cómo lo pueden aplicar en la práctica más allá de la mera confección de un Curriculum Vitae o de un tipo de Contrato Laboral. A partir de ello es que también sería de gran interés trabajar con simulaciones educativas como método de enseñanza, tal como menciona Sagol:

Las prácticas áulicas no se construyen a partir de los recursos disponibles sino más bien a la inversa: los recursos son los que están al servicio de los proyectos didácticos. Un modelo 1:1 es un esquema de trabajo, una nueva forma de construir conocimiento, y no únicamente un sistema de distribución de computadoras. Al respecto, cabe señalar que: el docente a cargo del aula es el único que puede operar este tipo de transformaciones, es el operador de cualquier cambio educativo. (2011: 13)

- Considerando potenciales situaciones y contextos particulares: es importante este punto a la hora de establecer los propósitos y objetivos que contendrán la propuesta identificando claramente con antelación la situación y el contexto en los que están posicionados los sujetos de aprendizaje. “La adopción por el docente de una perspectiva (pedagógica, epistemológica, política, axiológica), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica” (Edelstein, 2002: 475). En este caso en particular es menester considerar el conocimiento por parte de los estudiantes y los docentes en cuanto a los recursos tecnológicos aplicables para llevar a cabo el proyecto interdisciplinar, por esta razón y a partir de los diálogos establecidos con estos actores es que se detecta un conocimiento limitado sobre algunas herramientas tecnológicas (Microsoft Word, Google Meet, LinkedIn, etc.) surgiendo de esta manera la necesidad de enseñar sobre la ampliación en el uso de estas herramientas para hacer factible y más enriquecida la aplicación del proyecto.

## Esquema de Contenidos

Al ser tres disciplinas diferentes, los contenidos a tratar en cada una son los que proponen en sus Unidades Temáticas dentro de sus programas de estudios y se relaciona cada uno de ellos con el tema de la propuesta en cuestión, que tiene que ver con “Preparación para el mercado laboral”.

- En lo que respecta a la asignatura *EDI: Orientación Vocacional y Laboral*, los contenidos son los siguientes: El Curriculum Vitae. Tipos de Curriculum Vitae. Diseño del Curriculum Vitae. La Entrevista de Selección. Tipos de entrevistas. Etapas de la

---

"50° ANIVERSARIO DE LA CREACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA - LEY 21.139 SANCIONADA EL 30/09/1975"

---

entrevista. Competencias del entrevistador. Criterios para preguntar. Criterios de conducción de la entrevista.

- Para la asignatura *Lengua Adicional: inglés*, los contenidos son: Funciones comunicativas: Relatar experiencias. Expresar acciones que sucedieron en el pasado y tienen relación con el tiempo presente. Identificar pronombres indefinidos. Aspectos gramaticales: Present Perfect Tense. Use of Just/Already/Yet. Something, Anything, Nothing, etc. Aspectos lexicales: Trabajos. Lectura de artículos sobre puestos de trabajo. Escucha de una entrevista laboral. Escritura de un texto descriptivo sobre una carta de presentación.
- Y la asignatura *Tecnología de la Información* se enfoca en los siguientes contenidos: Microsoft Word (Plantillas de CV) – LinkedIn – Uso de las aplicaciones ZOOM y GoogleMeet – Recursos para grabar presentaciones individuales.

## Secuencia didáctica

El proyecto fue pensado para llevarse a cabo tanto de manera presencial como a distancia, en ambos casos se requiere del uso de recursos y herramientas digitales. En el caso de la presencialidad se trabaja clase a clase con cada uno de los contenidos propuestos en las asignaturas utilizando computadoras con las que cuenta la institución al igual que la posibilidad de acceder a Internet para así trabajar con herramientas necesarias para esta propuesta tales como Gmail, Classroom, GoogleDocs, LinkedIn, y plantillas en línea de Microsoft Word. En cuanto a la implementación a distancia, las clases se realizan desde Google Meet o Zoom y las herramientas a utilizar son las mismas que se nombraron anteriormente; además se habilita un grupo de WhatsApp entre los docentes de cada asignatura y los estudiantes de 5° año a fin de mantener una comunicación más fluida, enviar información necesaria para seguir avanzando sobre los contenidos, y cualquier duda o consulta que pueda ir surgiendo.

El proyecto se divide en tres etapas:

- *La primera tiene que ver con el **PLANTEAMIENTO***: esta etapa se centra en organizar el equipo de trabajo interdisciplinario, su consolidación y el planteamiento del proyecto que será llevado a la práctica en conjunto. Requiere que los profesores realicen docencia en el curso seleccionado y que el establecimiento destine algún tiempo para planificar actividades y seleccionar estrategias de enseñanza referidas a esta propuesta.
- *La segunda etapa es la de **EJECUCIÓN***: aquí el proyecto es puesto en marcha conjuntamente por el equipo de profesores en cada uno de sus espacios y horarios de asignatura. Requiere de la coordinación permanente del equipo de trabajo para ir evaluando su desarrollo e incorporando los ajustes que se estimen convenientes. Se lleva a cabo el lanzamiento del proyecto por todo el equipo de trabajo; se desarrolla el programa del proyecto en conjunto con los estudiantes elaborando interrogantes claves que pretenderá resolver la propuesta; se coordinarán y supervisarán las actividades formativas de los estudiantes con respecto al uso de herramientas digitales en cada asignatura, incluyendo revisión regular de trabajos colaborativos e individuales; se presentará el resultado final del proyecto a través de la metodología de simulación de entrevista laboral en la que los estudiantes deberán demostrar las competencias y habilidades adquiridas, para esta simulación en caso de hacerse presencial, se seleccionarán estudiantes que afrontarán la entrevista de esta manera y otros que la harán en línea a través de Google Meet o Zoom, y en el caso de que la propuesta de simulación de desarrolle desde la virtualidad todos los estudiantes deberán hacerlo en línea mediante esas mismas plataformas; por último se hará una reflexión compartida sobre la práctica.
- *La última etapa tiene que ver con la **EVALUACIÓN***: esta es una etapa permanente, organizada en torno a una serie de preguntas que permiten ordenar cada momento evaluativo:

- A. Evaluación inicial:** ¿qué saben los estudiantes sobre el tema?, ¿cuáles son sus hipótesis y referencias de aprendizaje?, ¿qué preguntas se formulan?, ¿cómo se organizan inicialmente para responderlas?
- B. Evaluación de proceso:** ¿qué están aprendiendo?, ¿cómo están siguiendo el sentido del proyecto?, ¿cómo están organizando sus trabajos?, ¿cómo resuelven los problemas y conflictos en los trabajos colaborativos?, ¿cómo está funcionando y coordinando el equipo de profesores?
- C. Evaluación de producto:** ¿qué han aprendido los alumnos en relación con las propuestas iniciales?, ¿son capaces de establecer nuevas relaciones?, ¿qué han logrado reflejar en la simulación?, ¿qué refleja la autoevaluación y la coevaluación?, ¿qué hemos aprendido como equipo de trabajo docente?

## Evaluación

La evaluación del proyecto será permanente; cada etapa de trabajo, contará con algún tipo de evaluación. Como bien mencionan Coicaud y Serón:

Es imprescindible entonces que la evaluación adquiera significado y sentido para docentes y alumnos, asumiendo formas y estrategias diversas en su diseño y fomentando múltiples modos de comprensión. Esto implica que la evaluación de los aprendizajes no tiene que transformarse en una serie de mecanismos rígidos, tendientes a lograr un rendimiento convergente y uniforme para todos los alumnos a partir de una intencionalidad meramente clasificatoria y acreditativa. (2014: 21)

El instrumento de evaluación empleado en la primera etapa es una Rúbrica que contiene competencias teóricas propias de cada asignatura y además aquellas referidas al proyecto interdisciplinar que son más generales. Como bien mencionan Barberá y otros:

En forma de cuadro de doble entrada, la rúbrica de evaluación presenta y explicita aquellos criterios e indicadores, a diferentes niveles de concreción, que le sirven al profesor y al estudiante para situar el desarrollo de una competencia en uno u otro grado de consecución. (2006: s/p)

En cuanto a la segunda etapa el instrumento de evaluación, se realiza mediante la Simulación en la que los estudiantes afrontan la entrevista laboral frente a los docentes

de cada asignatura y se evalúan en la práctica las habilidades y competencias adquiridas. Tal como lo expone el documento adaptado del trabajo de Mainá y Guardia, "Pedagogías con Tecnologías emergentes":

Básicamente, los programas-aplicaciones de simulación muestran un escenario o modelo sobre el que el estudiante puede experimentar, ya sea indicando determinados valores para las variables del modelo, o bien realizando determinadas acciones sobre el mismo, comprobando a continuación los efectos que sus decisiones han tenido sobre el modelo propuesto. De este modo, el alumno toma un papel activo en su proceso de aprendizaje, decidiendo qué hacer y analizando las consecuencias de sus decisiones. (2020: s/p)

Por último, se otorga una Insignia especial al estudiante que haya sido seleccionado para el puesto de trabajo simulado al que se presentó y además podría ser incorporado a una posible *Bolsa de Empleo* que generará la institución. Los demás estudiantes también reciben una insignia general por el hecho de haber participado de la propuesta. El documento elaborado por Sánchez y Escamilla aporta al respecto:

Las insignias son un mecanismo para otorgar certificación a los estudiantes de un aprendizaje informal en la forma de microcréditos. Los estudiantes pueden recopilarlas, organizarlas y publicarlas para demostrar sus habilidades y logros en diferentes sitios web: redes sociales, redes profesionales y comunidades virtuales. Generalmente está vinculado con la gamificación. (2021: s/p)

La propuesta se implementó y fue muy bien recibida por los estudiantes, quienes mostraron alto grado de motivación, participación activa y compromiso en cada instancia del proyecto. Asimismo, generó un impacto institucional positivo, posicionando al proyecto como una estrategia valiosa para mejorar la inserción laboral juvenil, lo que motivó al equipo directivo a considerar la creación de una Bolsa de Empleo institucional.

## Conclusiones

En referencia a este proyecto interdisciplinar, se puede interpretar que dentro de la clasificación de programas propuestos por Gore, E (2004) el mismo responde a un *programa centrado en los conocimientos*, pues busca profundizar en el campo de la actividad específica de los docentes, es decir en el proceso de enseñanza y en la

búsqueda de herramientas que permitan un mejor aprovechamiento del tiempo escolar y favorezca el aprendizaje de los alumnos.

A diario, los docentes utilizan un conjunto de herramientas para facilitar la mejor comprensión de los aprendizajes y que los mismos sean significativos para los alumnos. Ampliando la mirada, encontramos que la resolución de problemas activa el aprendizaje significativo, donde el docente es un mediador entre los conocimientos de sus alumnos y el saber disponible, por tanto, la resolución de problemas partiendo de proyectos interdisciplinarios puede constituirse en un poderoso enfoque para concebir las actividades educativas y ser el motor que fomente en los alumnos las estrategias de *aprender a aprender* con amplia aplicación en todas las áreas de conocimiento.

Queda plasmado así, como expresa Pozo, que "la solución de problemas se basa en el planteamiento de situaciones abiertas y sugerentes que exijan de los alumnos una actitud activa y un esfuerzo por buscar sus propias respuestas, su propio conocimiento" (1994: 32). Este proyecto fue pensado para ser trabajado desde la bimodalidad. En este caso, la enseñanza sería en escenarios digitales incorporando recursos tecnológicos y herramientas informáticas que faciliten y enriquezcan el proyecto. Considerando el artículo de Ibáñez:

Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y puedan discutir dudas e intercambiar ideas en foros públicos para todo el grupo. En este tipo de intervención el rol del docente tiene que ver con compartir materiales de consulta y trabajo mediante plataformas, donde los estudiantes podrán subir sus actividades para revisión y posteriormente recibir retroalimentación para ver sus áreas de oportunidad (2020: s/p).

En cuanto a las pedagogías con tecnologías emergentes, este plan se diseñó para que en una de sus etapas se realicen simulaciones de manera tal que los estudiantes logren adquirir las competencias necesarias para afrontar una entrevista laboral a futuro. Tal como lo especifican Mainá y Guardia sobre la adaptación al trabajo: "Los entornos de

simulación destinados a fines didácticos pueden estimular el aprendizaje reforzando la actitud del alumno y, por tanto, enriqueciendo su conocimiento de forma conceptual y/u operacional." (2020: s/p). Las herramientas necesarias para llevar adelante el proyecto tienen que ver con plataformas como Gmail, Classroom, LinkedIn, Google Meet/Zoom; y además nociones del uso de GoogleDocs, Microsoft Word, Genial.ly.

Siguiendo el lineamiento de Ibáñez, se opta por esta manera de intervención ya que tiene dos ventajas importantes: la flexibilidad y la eficacia. La primera es porque "gracias a que el método se puede manejar de manera asincrónica, los alumnos tienen más espacio personal para tener horarios flexibles y manejar su tiempo personal como prefieran". Y en cuanto a la segunda, "se maneja de manera sesión-retroalimentación, por lo que esto ayuda a que los temas avancen con rapidez, se eviten distracciones y los alumnos vayan al mismo ritmo" (2020: s/p).

La implementación del proyecto interdisciplinar mediado por TIC en el I.J.M.E. resultó altamente positiva tanto para los estudiantes como para la institución. A través de una propuesta pedagógica innovadora centrada en la preparación para el mundo laboral, se logró articular saberes disciplinares, promover el uso significativo de tecnologías y desarrollar competencias clave en los estudiantes.

La simulación de entrevistas laborales, como actividad central del proyecto, permitió poner en práctica contenidos teóricos, fortalecer habilidades técnicas y potenciar capacidades blandas fundamentales para su futuro profesional. El entusiasmo y la participación activa de los estudiantes evidenciaron el interés genuino generado por la propuesta.

Desde una perspectiva institucional, el proyecto representó un aporte concreto a los objetivos educativos orientados a facilitar la transición de los jóvenes al mundo del trabajo. El impacto fue tal que el equipo de conducción inició gestiones para institucionalizar una Bolsa de Empleo, ampliando las oportunidades de inserción laboral para los egresados.

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Bs. As.: Aique.
- Barberá, E. y otros (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3 N° 02.
- Coicaud, S. y Serón, M. (2014). *Ampliando la mirada sobre la evaluación de los aprendizajes en propuestas mediadas por tecnologías*. EDUPA, GT, UNPSJB.
- Edelstein, G (2002). Problematizar las prácticas de la Enseñanza. En *Perspectiva*. Florianópolis Vol. 20 N° 02, 467-482.
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de Innovación Educativa.
- Pozo, J. y otros (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Aula XXI-Santillana
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. INFOD.
- Sánchez, M. y Escamilla, J. (Coords.). (2021). *Innovación educativa en educación superior: una mirada 360*. Red de Innovación Educativa.

\*\*\*\*\*

**Pablo Andrés Mosquera** es Licenciado en Administración Pública (UNSAM), Profesor de Educación Superior en Ciencias de la Administración (ISP Dr. Joaquín V. González), Magíster en Enseñanza en Escenarios Digitales (UNPSJB), Especialista en Educación y TIC (INFoD) y Diplomado en Dirección de Instituciones Educativas (Universidad FASTA). Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid. Se desempeña como Director de Estudios, docente e investigador, con más de 15 años de trayectoria en la gestión pública y más de 8 años en la docencia en los niveles secundario, terciario y superior. Sus áreas de experticia abarcan la educación digital, las políticas públicas, la gestión institucional y la formación docente, con participación en proyectos de investigación, congresos y actividades académicas en el campo educativo y de la Administración Pública.



## ***Materiales auténticos en portugués académico: potencial en entornos virtuales de aprendizaje***

**Nestor Edgardo Peralta**

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

**Gabriela Yanina Gómez**

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

**Mariela Inés Vargas**

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

### **Resumen**

En estos últimos años, la enseñanza del Portugués Académico en el ámbito universitario evolucionó significativamente. Esto se debe principalmente a la incorporación de materiales auténticos digitales en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). En los cursos de posgrado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina, se utilizaron entrevistas, artículos científicos y normas académicas brasileñas (ABNT) como insumos clave para fortalecer la comprensión y producción textual en lengua extranjera. Desde los enfoques de los Literacy Studies y la Alfabetización Académica, se analizó el papel de estos materiales genuinos —realia digitales— en la enseñanza del portugués. Para ello se recurrió a estrategias de análisis heurístico, lectura crítica, y escritura colaborativa adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes. Los resultados evidencian avances significativos en términos de autonomía, desempeño académico y apropiación de convenciones científicas en portugués como lengua adicional. Sin embargo, persisten desafíos como el acceso limitado a textos con licencias abiertas y la dificultad inicial en la aplicación de normas formales. Estos aspectos fueron abordados mediante herramientas digitales, recursos educativos abiertos y espacios colaborativos en línea. A futuro, se

proyecta integrar tecnologías de inteligencia artificial, desarrollar Recursos Educativos Abiertos (REA) digitales, ampliar la oferta de cursos virtuales masivos abiertos (MOOC) y consolidar redes académicas interuniversitarias mediante modelos como COIL, promoviendo así la internacionalización de la enseñanza del Portugués Académico.

### **Palabras clave**

portugués académico, materiales auténticos, entornos virtuales de aprendizaje, alfabetización académica, escritura colaborativa, normas ABNT

## ***Authentic materials in academic Portuguese: potential in virtual learning environments***

### **Abstract**

In recent years, the teaching of Academic Portuguese at university level has evolved significantly. This is mainly due to the introduction of authentic digital materials in Virtual Learning Environments (VLEs). In graduate courses at the Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) University, Argentina, interviews, scientific articles, and Brazilian Academic Standards (ABNT) were used as key resources to strengthen text comprehension and production in a foreign language. The role of these authentic digital materials—realia—in the teaching of Portuguese was analyzed drawing on Literacy Studies and Academic Literacy approaches. To that end, strategies for heuristic analysis, critical reading, and collaborative writing were adapted to students' real needs. The results show marked progress in terms of learner's autonomy, academic performance, and appropriation of scientific conventions in Portuguese as an additional language. However, limited access to open-licensed texts and initial difficulties in applying formal standards still represent a challenge which was addressed through digital tools, open educational resources, and online collaborative spaces. Prospectively, in order to

promote the internationalization of Academic Portuguese teaching, integrating artificial intelligence technologies, developing digital Open Educational Resources (OERs), expanding the offering of Massive Open Online Courses (MOOCs), and strengthening inter-university academic networks through models such as COIL, should be considered.

### **Keywords**

academic Portuguese, authentic materials, virtual learning environments, academic literacy, collaborative writing, ABNT standards

Fecha de Recepción: 20/05/2025 -Fecha de Aceptación: 19/06/2025

## Introducción

La enseñanza de lenguas con fines específicos evoluciona constantemente: cada día surgen nuevas investigaciones, los enfoques tradicionales se actualizan y la neurociencia se entrelaza con lo digital, abriendo caminos innovadores. Más allá de los idiomas con propósitos profesionales y académicos, se suman aquellos orientados a la inclusión<sup>1</sup>, ampliando la perspectiva de estos enfoques. Sin embargo, sigue siendo una cuestión abierta cómo facilitar la apropiación efectiva de convenciones discursivas y estructuras textuales propias del ámbito académico brasileño. En los programas de posgrado, el dominio del Portugués Académico es esencial para la producción y comprensión de textos científicos, lo que plantea un desafío particular para estudiantes cuya lengua materna no es el portugués.

Este trabajo se enmarca en la continuidad de uno previo, titulado "*Portugués Académico: una experiencia en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior*", se abordaba la alfabetización académica digital en lengua portuguesa dentro de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), con estrategias metodológicas y desafíos en la enseñanza del idioma en niveles de grado y posgrado. La experiencia hacía hincapié en el aprendizaje ubicuo como eje fundamental del enfoque adoptado (Peralta, Vargas y Gómez, 2024).

En esta ampliación sobre el desarrollo del curso se profundiza lo concerniente a las competencias lingüísticas, discursivas y digitales que se abordaron de forma integrada. En el plano lingüístico, se trabajó con estructuras propias del portugués académico, como el uso del *tópico frasal* para organizar párrafos, la incorporación de léxico técnico y la construcción de oraciones complejas. Las competencias discursivas se consolidaron mediante el análisis y producción de géneros académicos —resúmenes, ponencias, artículos y pósteres—, con énfasis en la argumentación, coherencia textual, conectores

---

<sup>1</sup> [Español Lengua Segunda para la Inclusión \(ELSI\)](#)

lógicos y adecuación a las normas ABNT. En cuanto a las competencias digitales, se promovió el uso autónomo y reflexivo de herramientas de edición, corrección, gestión de fuentes y trabajo colaborativo en EVA, favoreciendo una apropiación crítica de las tecnologías aplicadas a la escritura académica.

El marco teórico que sustenta la nueva propuesta combina los estudios sobre nuevas literacidades, la alfabetización académica centrada en la lectura crítica digital de autores clásicos como Cassany, (2006) y los nuevos aportes sobre Entornos Personales de Aprendizaje de Castañeda, (2024). Estos enfoques, ahora actualizados, se suman a otros, cuyos autores intentan comprender cómo la integración de tecnologías y la inteligencia artificial, pueden contribuir a fortalecer la alfabetización académica en portugués en entornos virtuales.

Desde los enfoques de los *Literacy Studies* y la *Alfabetización Académica*, se documentan estrategias como el análisis heurístico, la lectura crítica y la escritura colaborativa que ayudan a reducir la brecha entre el aprendizaje formal del idioma y su aplicación en contextos reales de producción científica. Esta experiencia permite reflexionar sobre los logros alcanzados, los desafíos aún vigentes y las proyecciones futuras, como la integración de inteligencia artificial, el desarrollo de Recursos Educativos Abiertos (REA) y la consolidación de redes académicas interuniversitarias.

## Contexto y participantes del curso

### Periodo y modalidad de la experiencia

La experiencia que retomamos se desarrolló desde el inicio de la pandemia de COVID-19 hasta la actualidad, en el marco de los cursos ofrecidos por el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina. Ante la demanda de la enseñanza del Portugués Académico en entornos digitales, el curso se articula a través de entornos virtuales de aprendizaje institucionales como Moodle, además de herramientas complementarias como Google Sites y Google Docs. El curso era anual y se

había iniciado como Portugués Académico (POA), luego se organizó de manera cuatrimestral, ofreciéndose como alfabetización académica en portugués, siendo replicado en varias cohortes, lo que permitió ajustar dinámicas y estrategias didácticas según la evolución del programa y las necesidades de los estudiantes.

### **Perfil interdisciplinario de los participantes**

El curso contó con la más alta demanda en 2021<sup>2</sup> y una amplia diversidad de perfiles académicos y profesionales. La alfabetización académica en portugués reunía estudiantes de posgrado y profesionales provenientes de disciplinas como Biología, Medicina, Odontología, Educación, Historia, Geografía, Derecho, Administración de Empresas y Seguridad e Higiene. También formaron parte del curso doctorandos, estudiantes de grado y profesionales, lo que favoreció un enfoque didáctico amplio y colaborativo, adaptando los contenidos y estrategias del curso a las necesidades de formación específicas de cada grupo.

En los últimos dos años, la participación apenas superó el 7%<sup>3</sup> respecto del 2021, pero se polarizó entre docentes universitarios, investigadores, científicos y profesionales vinculados a instituciones como CECOAL - CONICET e IQUIBA-NEA, así como docentes adscritos a distintas cátedras universitarias. Muchos de ellos se desempeñaban en proyectos de investigación, mientras que otros buscaban fortalecer su desempeño en el ámbito académico mediante el dominio del portugués.

## **Fundamentación teórica**

### **Materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras**

En esta experiencia con la enseñanza del Portugués Académico, se confirma que los Materiales Auténticos desempeñan un papel esencial en la adquisición del idioma en contextos universitarios. Estos recursos –textos, documentos y producciones

---

<sup>2</sup> Datos relevados de las matrículas de cada año desde la Pandemia del Covid19.

<sup>3</sup> Datos revelados de la matrícula del año 2024 y 2025

comunicativas genuinas— permiten que los estudiantes interactúen con el portugués en situaciones reales de uso académico, profesional y científico.

Autores como Gilmore (2007) y Peacock (1997) destacan que los Materiales Auténticos comprenden una amplia gama de textos, como artículos científicos, entrevistas, discursos y documentos oficiales. A su vez, los *realia digitales*, entendidos como recursos, entornos y objetos digitales susceptibles de ser utilizados en el aprendizaje sin haber sido diseñados con ese propósito específico (Rojo, 2017), amplían este repertorio al incluir registros audiovisuales, publicaciones en foros académicos, podcasts y presentaciones multimedia. Esta distinción resulta clave al momento de seleccionar materiales pertinentes a los objetivos de aprendizaje, pues permite alternar entre textos formales y registros discursivos más dinámicos, como el intercambio de ideas en plataformas académicas o la exposición oral de resultados de investigación.

Siguiendo estos principios, se diseñaron secuencias didácticas que integran ambos tipos de materiales, logrando un equilibrio entre la formalidad del portugués académico y la espontaneidad de la comunicación profesional. Esta combinación favoreció el desarrollo de una competencia comunicativa adaptada a distintos géneros discursivos, desde la redacción de artículos hasta la participación en eventos científicos, simulados o reales.

### **Aportes de los Literacy Studies y la Alfabetización Académica**

Desde la perspectiva de los *Literacy Studies*, la alfabetización es entendida como una *práctica social situada*, que involucra no solo habilidades técnicas de lectura y escritura, sino también el conocimiento de los contextos culturales y discursivos en los que estas prácticas se desarrollan. En este sentido, es importante diferenciar entre alfabetización y literacidad, pues “mientras la primera limita su significado al aspecto mecánico y técnico de codificación y decodificación de símbolos gráficos en el ámbito educativo—un concepto tecnicista, ligado a la educación formal—la literacidad hace referencia a la práctica social de lo letrado en cualquier contexto sociocultural” (Lorenzatti, Blazich, & Arrieta, 2019, p. 298 (4)). Esta visión permite analizar cómo los estudiantes interactúan

con los textos académicos digitales, y cómo estas interacciones moldean su inserción en comunidades de conocimiento.

Por su parte, la alfabetización académica, en la línea crítica desarrollada por Cassany (2006), enfatiza la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad desde una perspectiva reflexiva y contextualizada. Este enfoque resalta la necesidad de enseñar a leer críticamente, reconocer las convenciones de los géneros académicos y producir textos coherentes, argumentativos y adecuados a las normas institucionales, como las ABNT para nuestro caso.

Ambos marcos teóricos sustentan la propuesta didáctica de este curso, al orientar el diseño de estrategias de lectura crítica, análisis heurístico y escritura colaborativa adaptadas a las necesidades reales del estudiantado. En particular, se buscó articular las competencias lingüísticas, discursivas y digitales mediante el uso de Materiales Auténticos en EVA, promoviendo una alfabetización académica integral, situada y tecnológicamente mediada.

## Descripción de la experiencia

### El rol de los EVA en la adquisición del Portugués Académico

La integración de Materiales Auténticos en EVA, desde la pandemia hasta la actualidad, transformó la enseñanza del Portugués Académico en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), permitiendo la reutilización y actualización del curso para replicarlo en distintas cohortes y programas de posgrado.

Desde una perspectiva pedagógica, Castañeda (2024) sostiene que los EVA no solo ofrecen acceso a recursos digitales, sino que también funcionan como espacios de construcción de conocimiento, donde la interacción y la colaboración son fundamentales en la alfabetización académica digital. En esta experiencia, esta afirmación se reflejó en el uso de foros asincrónicos, en los que los estudiantes compartían análisis de textos y discutían la aplicación de normas ABNT en sus propias producciones.

Además, los EVA facilitaron procesos de edición colaborativa esenciales para la revisión, corrección y ajuste de textos académicos. Como señala Cassany (2002), el acceso a discursos científicos auténticos —como artículos y debates en foros— potencia la lectura y escritura crítica, ajustándose a las exigencias del ámbito universitario. Para reforzar esta habilidad, se recurrió a una retroalimentación detallada sobre la coherencia y precisión lingüística de sus textos. La interacción asincrónica en los EVA también impactó en la formación autónoma, optimizando la revisión y análisis de textos científicos. Como resultado, los estudiantes tuvieron más tiempo para reflexionar sobre sus producciones, mejorando la calidad de sus escritos académicos.

### **La adecuación de los materiales a las necesidades de posgrado -Normas ABNT y comunicación académica-**

Los Materiales Auténticos fueron herramientas clave no solo en el desarrollo lingüístico, sino también en la legitimación del conocimiento en el ámbito científico brasileño. La adecuación de textos a las Normas ABNT exigió que los estudiantes dominaran las estructuras discursivas propias de la producción científica en portugués, asegurando que sus escritos cumplieran con los estándares necesarios para publicación y difusión académica.

Las Normas Brasileiras, desarrolladas por la *Associação Brasileira de Normas Técnicas* (ABNT), establecen principios generales para la elaboración de trabajos académicos, incluyendo tesis, *dissertações* y otros documentos científicos (ABNT, NBR 14724, 2010<sup>4</sup>). Estas regulaciones permiten uniformar la presentación de textos académicos en Brasil, facilitando su aceptación en comunidades científicas internacionales.

Siguiendo también a Dania y Adha (2021), quienes argumentan que el trabajo con materiales auténticos -textos reales de periódicos, libros y revistas, no diseñados específicamente para el aula- facilita la apropiación de géneros académicos por parte de los estudiantes y refuerza su compromiso con el discurso académico, promovimos

---

<sup>4</sup> [https://tpp-uff.com.br/wp-content/uploads/2025/02/ABNT\\_NBR\\_14724\\_2024-1.pdf](https://tpp-uff.com.br/wp-content/uploads/2025/02/ABNT_NBR_14724_2024-1.pdf)

lecturas activas y análisis de estructuras textuales que les permitieron adaptar conscientemente modelos reales en sus propios trabajos.

### **Tipos de Materiales Auténticos y Métodos de Análisis**

Desde el inicio de la pandemia, la enseñanza del Portugués Académico en la UNNE se fue consolidando mediante la integración de materiales auténticos en entornos virtuales de aprendizaje. La diversidad de perfiles -docentes, investigadores, profesionales y estudiantes de diversas disciplinas- enriqueció el enfoque didáctico, posibilitando la adaptación de los contenidos a necesidades académicas específicas.

A lo largo de las distintas cohortes, se trabajó con una variedad de materiales y métodos de análisis diseñados para promover un aprendizaje contextualizado, crítico y disciplinarmente relevante. Estos recursos fueron seleccionados estratégicamente para favorecer la adquisición de competencias lingüísticas especializadas y facilitar la inserción de los estudiantes en comunidades académicas. De esa manera, la exploración metodológica sentó las bases para el desarrollo de actividades de producción académica en portugués, aspecto que se detalla en la siguiente sección.

### **Videos y entrevistas a investigadores: análisis heurístico**

Los videos y entrevistas a especialistas ofrecieron modelos discursivos auténticos para la exploración de estructuras lingüísticas en contextos reales. A través de la escucha activa y la segmentación discursiva, los estudiantes identificaron patrones, vocabulario técnico y estrategias retóricas fundamentales en la comunicación científica. Se utilizaron fichas de estudio con fragmentos clave para reforzar la comprensión y facilitar la producción oral y escrita. Como sostiene Cassany (2006), el contacto con discursos auténticos promueve un aprendizaje significativo basado en la observación de estructuras discursivas reales.

### **Artículos científicos: lectura crítica y organización digital**

El trabajo con artículos científicos digitales permitió desarrollar habilidades de lectura especializada. Se aplicaron estrategias específicas para pantallas, como búsqueda de palabras clave, anotaciones digitales, segmentación de contenidos y análisis crítico. Además, se incorporaron recursos multimedia (infografías, videos, hipervínculos), que ampliaron la comprensión del contenido. Como destacan Cassany (2006), Castañeda (2024), el acceso a documentos digitales optimiza el procesamiento de información científica y la construcción del conocimiento en entornos virtuales.

### **Géneros académicos: artículos, ponencias y pósteres científicos**

La familiarización con papers, ponencias y posters científicos resultó esencial para la inserción en comunidades académicas. Se trabajó con las Normas ABNT, la argumentación y la estructura textual mediante simulaciones de presentaciones. Estas prácticas fortalecieron la competencia discursiva oral y escrita, favoreciendo la producción de textos ajustados a estándares académicos. Según Hyland (2004), el dominio de estos géneros es clave en la formación de la identidad investigadora.

### **Foros de discusión: escritura colaborativa y recursividad en la producción textual**

Los foros en el EVA se consolidaron como espacios clave para el desarrollo de la escritura académica en portugués. A través de debates asincrónicos y tareas colaborativas en wikis, los estudiantes produjeron textos argumentativos, revisaron sus versiones preliminares (borradores) en distintas etapas y reflexionaron sobre la adecuación de sus escritos al discurso científico. La revisión continua de estos documentos y la consulta de fuentes ayuda a desarrollar una mejor integración intertextual.

La concepción recursiva de la escritura, entendida como una práctica no lineal que requiere múltiples versiones, ajustes y reescrituras, lejos de limitarse a una producción final, permitió que los estudiantes transitaran por ciclos de retroalimentación y mejora.

En cada etapa, los textos en desarrollo funcionaron como base para una reflexión metalingüística y discursiva más profunda. Tarchi et al. (2024) exploran la recursividad en la escritura basada en fuentes, es decir, cómo los estudiantes alternan repetidamente entre sus propias producciones y los textos fuente. Concluyen que este proceso recursivo -caracterizado por múltiples revisiones- está significativamente asociado con una integración intertextual más profunda y una comprensión lectora mejorada.

En línea con lo propuesto por Godoy (2024), la escritura colaborativa en entornos digitales favorece la construcción colectiva del conocimiento académico, al promover la participación activa, el pensamiento crítico y el intercambio entre pares. La posibilidad de releer, comentar y reescribir en un entorno compartido permitió no solo afinar los textos, sino también fortalecer habilidades argumentativas y discursivas. Como señalan Bonilla-Valencia & de Castro-Daza (2021), estas prácticas fomentan la producción de textos con mayor coherencia y profundidad argumentativa, mientras que, según Salazar González (2024), el uso de tecnologías digitales en la escritura colaborativa transforma el aprendizaje universitario, potenciando la interacción entre estudiantes y docentes en espacios virtuales.

Estas estrategias y recursos resultaron fundamentales en la implementación de actividades de producción académica colaborativa, que se detallan en la siguiente sección.

### **Herramientas digitales para la adecuación textual según las Normas ABNT**

La corrección ortográfica y gramatical se apoyó en herramientas como LanguageTool<sup>5</sup>, QuillBot<sup>6</sup> y Sapling<sup>7</sup>, ampliamente utilizadas en Brasil, que ofrecieron análisis de fluidez y adecuación lingüística. En el caso de posters académicos, se utilizaron plataformas como Prezi, Canva y Genially para simular presentaciones, adaptando los formatos a las

---

<sup>5</sup> <https://languagetool.org/editor/new?login=true>

<sup>6</sup> <https://quillbot.com/pt/corretor-ortografico?msocid=339e94727fc96865042081af7bc96eb8>

<sup>7</sup> <https://sapling.ai/lang/portuguese>

exigencias del discurso científico. La adecuación de los textos a las Normas ABNT<sup>8</sup> representó un desafío clave en la formación académica en portugués. Para ello, se integraron herramientas como MORE<sup>9</sup> (de la UFSC) y BibGuru<sup>10</sup>, que permiten gestionar citas y referencias automáticamente conforme a las normas vigentes.

También se desarrollaron recursos digitales abiertos con compilaciones en Google Sites con artículos y resúmenes (a modo de Recursos Educativos Abiertos -REA- en portugués) relacionados con las líneas epistémicas abordadas por los estudiantes y que facilitaron el acceso a fuentes relevantes para proyectos de investigación. Según Velásquez Flores (2025), la integración de REA en la educación superior en línea ha mejorado significativamente el acceso a materiales educativos, fomentando la autonomía del aprendizaje en entornos digitales. Por su parte, García Aretio (2024) señala que los REA desempeñan un papel central en la democratización del conocimiento, permitiendo a los estudiantes interactuar con fuentes académicas de manera flexible y accesible.

En este sentido, la edición asistida por tecnología optimiza la corrección y adecuación lingüística en la escritura científica, fortaleciendo el desarrollo de competencias digitales en el ámbito universitario. Para facilitar su adopción, estas herramientas fueron introducidas progresivamente a través de tutoriales<sup>11</sup> y guías prácticas<sup>12</sup> dentro del EVA, asegurando su apropiación pedagógica y técnica por parte de los estudiantes. La implementación de estas herramientas digitales, además de permitir optimizar estructuración textual, también facilitó el desarrollo de estrategias avanzadas de producción escrita.

En la siguiente sección, se detallan las actividades específicas que permitieron a los estudiantes integrar estos materiales y recursos en la construcción de textos académicos en portugués.

---

<sup>8</sup> [https://tpp-uff.com.br/wp-content/uploads/2025/02/ABNT\\_NBR\\_14724\\_2024-1.pdf](https://tpp-uff.com.br/wp-content/uploads/2025/02/ABNT_NBR_14724_2024-1.pdf)

<sup>9</sup> <https://more.ufsc.br/>

<sup>10</sup> <https://www.bibguru.com/es/c/generador-citas-apa/>

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=WstAsPqPwEs>

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=lcricioYGOcwY>

## Lectura Digital y Escritura en Línea: Desafíos y Estrategias

Tras la exploración de materiales auténticos y el uso de herramientas digitales para la corrección y estructuración textual, los estudiantes participaron en actividades de producción escrita guiadas por un enfoque que combinó el *descubrimiento guiado* con la *resolución de tareas* académicas específicas.

En el primer enfoque, mediante la escritura como proceso, se hizo especial énfasis en la microestructura textual, guiando a los estudiantes en la construcción de párrafos argumentativos coherentes y bien estructurados. Por caso, el discurso científico en portugués comparte estructuras generales con el español, pero presenta particularidades que pueden resultar relevantes para un hispanohablante en formación académica. La organización textual sigue un esquema tradicional, con una introducción que enfatiza la justificación del estudio, un desarrollo estructurado mediante secciones metodológicas y de resultados con marcadores discursivos específicos, y una conclusión reforzada con expresiones como *Dessa forma, conclui-se que...* o *Os achados indicam que....* Además, los conectores juegan un papel crucial en la construcción del discurso académico: para introducir argumentos se utilizan *Além disso* o *Por outro lado*; para explicar, *Ou seja* y *Isto é*; y para concluir, *Portanto* y *Conclui-se que*.

En términos de estilo y convenciones, el artículo científico en portugués privilegia el uso de verbos en tercera persona, la citación indirecta y el cumplimiento de las Normas ABNT. La argumentación tiende a presentar mayor densidad con estructuras subordinadas, nominalizaciones (*A análise dos dados revelou...*) y construcciones pasivas para reforzar la impersonalidad (*Foi constatado que...*). Adaptarse a estos patrones permite desarrollar una escritura académica más precisa y alineada con las expectativas de la producción científica en portugués.

Como señalan de Sousa (2018) y Cunha (2023), la construcción textual en el discurso académico en portugués no solo requiere el dominio de estructuras formales, sino también la apropiación de marcadores discursivos y progresión argumentativa. de Sousa

(2018), en su *Dissertação de Mestrado*, profundiza en la cohesión y conectividad textual en artículos científicos, mientras que Cunha (2023) analiza la conformación del género discursivo académico y las convenciones textuales en la producción científica en portugués.

Una estrategia complementaria consistió en la identificación del *tópico frasal*, entendido como la afirmación inicial que presenta de forma concisa el argumento que se desarrollará en el párrafo. Azevedo (2018). El *tópico frasal* como eje organizador del párrafo, un recurso clave muy versátil en la escritura académica que, según manifestaron los propios estudiantes en los foros de discusión, les era previamente desconocido. Esta orientación permitió a los estudiantes organizar sus ideas con mayor claridad, facilitando la progresión temática y la cohesión textual en la producción de textos académicos en portugués.

En consecuencia, en el enfoque por tareas que se implementó a través de actividades de producción textual fue orientado a la resolución de desafíos académicos concretos como los mencionados antes. Estas tareas incluyeron ejercicios de escritura situada, colaborativa, con *revisión por pares* y adecuación textual conforme a normas específicas, como las ABNT. El trabajo dentro de entornos virtuales de aprendizaje permitió no solo aplicar los conocimientos adquiridos en la fase de descubrimiento, sino también desarrollar habilidades de autoría académica, reflexión crítica y trabajo en equipo. Esta articulación metodológica consolidó la alfabetización académica digital y promovió la producción de textos con estándares científicos.

La articulación entre el enfoque de descubrimiento guiado y el enfoque por tareas propició una interacción crítica con documentos auténticos del ámbito universitario, consolidando procesos de alfabetización académica digital y favoreciendo la producción de textos alineados con estándares científicos.

## **Reconocimiento, análisis y sistematización de materiales auténticos en entornos virtuales**

Las primeras fases del proceso siguieron un enfoque por descubrimiento, donde los estudiantes exploraron la estructura de distintos materiales auténticos mediante estrategias de lectura crítica y análisis discursivo. Este proceso incluyó un análisis heurístico, centrado en la identificación de patrones de lenguaje característicos del portugués académico. Exploración de normas lingüísticas y convenciones del discurso especializado, permitiendo una apropiación progresiva del lenguaje disciplinar.

Las siguientes fases integraron el enfoque por tareas, donde los estudiantes realizaron actividades específicas de producción y adecuación textual: Elaboración de resúmenes críticos y mapas conceptuales, organizando el conocimiento adquirido mediante el análisis de materiales auténticos. Uso de glosarios temáticos, estructurando el léxico especializado en portugués académico. Construcción de textos argumentativos en foros académicos, aplicando los conocimientos previos en tareas de producción escrita dentro de EVA. Como sostienen Cassany (2006) y Castañeda (2024), los EVA ofrecen herramientas clave para la organización de información y la construcción del conocimiento en el contexto universitario, favoreciendo una interacción significativa con los géneros discursivos propios del ámbito académico.

\*\*\*\*\*

**Néstor Edgardo Peralta** es profesor de portugués, formado en la Universidad Nacional de Córdoba. Se especializa en portugués comunicativo con fines académicos y específicos. Enseña en el Departamento de Idiomas Modernos de la UNNE y en la Universidad Cuenca del Plata. Posee diplomaturas en educación mediada por TIC y en procesos educativos combinados. Fue coordinador del equipo Celpe-Bras y actualmente es tesista de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

**Gabriela Gómez** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNNE) y especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), con una amplia formación de posgrado en tecnología educativa, diseño de contenidos digitales y escenarios combinados. Actualmente, está cursando el tramo final de la Maestría en Maestría en Educación Virtual en el Nivel Superior (MEViNS- UNNE). Entre sus principales líneas de interés se destacan la innovación educativa, la integración crítica de tecnologías digitales y el acompañamiento docente en procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por TIC.

**Mariela Vargas** es profesora de Nivel Superior en Ciencias de la Educación. Es Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, actualmente maestranda en Educación Virtual en el Nivel Superior en la UNNE. Tiene trayectoria consolidada en el ámbito de la enseñanza superior. Se ha desempeñado en proyectos vinculados a la producción de materiales didácticos digitales y a la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en contextos de bimodalidad. Su área de experticia se centra en educación virtual, la formación docente inicial y continua y el diseño de propuestas educativas mediadas por tecnología.



## ***Materiales auténticos en portugués académico: potencial en entornos virtuales de aprendizaje (II)***

**Nestor Edgardo Peralta**

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

**Gabriela Yanina Gómez**

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

**Mariela Inés Vargas**

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

### **Resumen**

En estos últimos años, la enseñanza del Portugués Académico en el ámbito universitario evolucionó significativamente. Esto se debe principalmente a la incorporación de materiales auténticos digitales en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). En los cursos de posgrado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina, se utilizaron entrevistas, artículos científicos y normas académicas brasileñas (ABNT) como insumos clave para fortalecer la comprensión y producción textual en lengua extranjera. Desde los enfoques de los Literacy Studies y la Alfabetización Académica, se analizó el papel de estos materiales genuinos —realia digitales— en la enseñanza del portugués. Para ello se recurrió a estrategias de análisis heurístico, lectura crítica, y escritura colaborativa adaptadas a las necesidades reales de los estudiantes. Los resultados evidencian avances significativos en términos de autonomía, desempeño académico y apropiación de convenciones científicas en portugués como lengua adicional. Sin embargo, persisten desafíos como el acceso limitado a textos con licencias abiertas y la dificultad inicial en la aplicación de normas formales. Estos aspectos fueron abordados mediante herramientas digitales, recursos educativos abiertos y espacios colaborativos en línea. A futuro, se

proyecta integrar tecnologías de inteligencia artificial, desarrollar Recursos Educativos Abiertos (REA) digitales, ampliar la oferta de cursos virtuales masivos abiertos (MOOC) y consolidar redes académicas interuniversitarias mediante modelos como COIL, promoviendo así la internacionalización de la enseñanza del Portugués Académico.

### **Palabras clave**

portugués académico, materiales auténticos, entornos virtuales de aprendizaje, alfabetización académica, escritura colaborativa, normas ABNT

## ***Authentic materials in academic Portuguese: potential in virtual learning environments (II)***

### **Abstract**

In recent years, the teaching of Academic Portuguese at university level has evolved significantly. This is mainly due to the introduction of authentic digital materials in Virtual Learning Environments (VLEs). In graduate courses at the Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) University, Argentina, interviews, scientific articles, and Brazilian Academic Standards (ABNT) were used as key resources to strengthen text comprehension and production in a foreign language. The role of these authentic digital materials—realia—in the teaching of Portuguese was analyzed drawing on Literacy Studies and Academic Literacy approaches. To that end, strategies for heuristic analysis, critical reading, and collaborative writing were adapted to students' real needs. The results show marked progress in terms of learner's autonomy, academic performance, and appropriation of scientific conventions in Portuguese as an additional language. However, limited access to open-licensed texts and initial difficulties in applying formal standards still represent a challenge which was addressed through digital tools, open

educational resources, and online collaborative spaces. Prospectively, in order to promote the internationalization of Academic Portuguese teaching, integrating artificial intelligence technologies, developing digital Open Educational Resources (OERs), expanding the offering of Massive Open Online Courses (MOOCs), and strengthening inter-university academic networks through models such as COIL, should be considered.

### **Keywords**

academic Portuguese, authentic materials, virtual learning environments, academic literacy, collaborative writing, ABNT standards

Fecha de Recepción: 20/05/2025 -Fecha de Aceptación: 19/06/2025

## Resultados

### Beneficios observados en el desarrollo estudiantil

Gracias a la exposición a textos auténticos, los estudiantes lograron familiarizarse con discursos académicos genuinos y participar activamente en la construcción del conocimiento. El trabajo con entrevistas, ponencias y publicaciones científicas favoreció la comprensión de discursos especializados y el desarrollo de habilidades de inferencia y análisis crítico, esenciales en el contexto universitario. Esto confirma la efectividad de la lectura activa y la observación estructural previa a la escritura.

Asimismo, se observó una mejora progresiva en la producción escrita en portugués académico, en particular en la aplicación de las Normas ABNT. Desde un nivel A2 inicial comprobado, a pesar de haber declarado que habían alcanzado niveles superiores a ese, en el diagnóstico sus producciones se caracterizaban por interferencias con el español, los estudiantes avanzaron a un nivel B2, mostrando mayor fluidez y corrección gramatical. Al inicio del curso, el 70 % de los estudiantes presentaba dificultades con la coherencia en textos académicos, mientras que, al finalizar, el 85 % logró estructurar argumentos de manera precisa y adecuada al portugués académico.

Esta familiarización con los documentos auténticos fortaleció la autonomía de los estudiantes en la redacción de artículos y comunicaciones científicas, y amplió su capacidad para participar en congresos y espacios de divulgación académica. Los módulos específicos del enfoque por tareas, diseñados específicamente para la aplicación práctica de las convenciones académicas y para la aplicación de las normas, permitieron que los estudiantes internalizaran la estructura y requisitos formales, fortaleciendo su autonomía en redacción científica.

Otro resultado destacado fue la consolidación de redes de colaboración entre los estudiantes, facilitadas por foros y espacios de escritura compartida en los EVA. Desde la perspectiva docente, el salto cualitativo de los estudiantes fue significativo. Al inicio del

curso, muchos presentaban una fuerte interferencia del español en su escritura, con estructuras simplificadas. Al finalizar, su producción escrita reflejó un portugués académico más fluido, con estructuras complejas adecuadas al discurso científico. Estas interacciones promovieron un entorno constante de intercambio académico, favoreciendo el debate, la revisión entre pares con herramientas de corrección en portugués como *LanguageTool*<sup>1</sup> para evitar el plagio y la búsqueda del perfeccionamiento lingüístico se volvieron prácticas habituales.

El uso de materiales genuinos potencia no solo la competencia lingüística, sino también un aprendizaje contextualizado y significativo, lo cual se reflejó en los logros del curso. El progreso se debe, en gran parte, a la constante exposición a textos académicos y a la interacción en entornos colaborativos. La lectura activa y la escritura situada permitieron que los estudiantes internalizaran patrones textuales y mejoraran su autonomía en la producción científica en portugués.

## Desafíos y estrategias de solución

La experiencia de implementación de materiales auténticos en EVA marcó un avance importante en la enseñanza del Portugués Académico, aunque identificamos áreas de mejora que orientan nuestras próximas acciones pedagógicas.

### Acceso a materiales auténticos

Uno de los principales desafíos fue el acceso limitado a textos en portugués académico, debido a restricciones de suscripción o pago en muchas publicaciones científicas. Para mitigar esta dificultad, buscamos repositorios de acceso abierto y desarrollamos repositorios digitales compartidos con el estudiantado. Además, se exploraron materiales preexistentes con potencial para ser adaptados a un modelo de *Recursos Educativos Abiertos*, incluyendo documentos institucionales, compilaciones colaborativas y

---

<sup>1</sup> Esta herramienta permite verificar ortografía, gramática y posibles coincidencias textuales (prevención de plagio).

publicaciones científicas con licencias flexibles. Estos materiales, aunque no siempre disponibles como REA en su totalidad, representan un recurso clave en la democratización del acceso al conocimiento académico en portugués.

### **Aplicación de Normas ABNT**

Otro obstáculo recurrente fue la adecuación a las Normas ABNT, ya que muchos estudiantes no contaban con experiencia previa en su aplicación. Como respuesta, diseñamos módulos específicos dentro de los cursos de posgrado, que incluyeron ejercicios prácticos de adaptación y revisión de textos según los lineamientos de esta normativa.

### **Escritura colaborativa asincrónica**

La escritura colaborativa en EVA presentó desafíos vinculados a la asincronía y a la coordinación del trabajo grupal. En algunos casos, la falta de sincronización entre los participantes dificultó la dinámica colaborativa. Para abordar esta problemática, se incorporaron las Wikis de Moodle, que facilitaron la edición conjunta y la retroalimentación en tiempo real. Como plantea Zarate (2018), las wikis son herramientas versátiles que permiten promover la escritura formal colaborativa en torno a un tema específico. Además, posibilitan analizar el grado de colaboración a partir del nivel de elaboración de las contribuciones y la implicación de los participantes, lo cual puede clasificarse en colaboración alta, media o baja. Asimismo, este recurso favorece las devoluciones docentes y mejora la organización de las tareas, contribuyendo así a una participación más efectiva en los entornos virtuales.

Los estudiantes resaltaron la utilidad del enfoque en foros de discusión: "¡Me encantó! Yo, que trabajo con alumnos brasileños en el posgrado, me di cuenta que antes tenía problemas para estructurar un artículo en portugués. Ahora siento que puedo escribir con mayor seguridad y entiendo mejor sus dificultades. ¿Cómo no hice este curso antes?". Otra estudiante mencionó: "¡Me re sirve! Me acostumbré a leer en portugués sin traducir mentalmente, lo que me ayudó a mejorar mi redacción. Lo que más valoro es el

acompañamiento del docente con sus devoluciones. También me sentí apoyada en todo momento por mis colegas."

## Proyecciones institucionales y sostenibilidad

### Innovación pedagógica y tecnológica

Una línea de desarrollo es la innovación en metodologías digitales, con especial interés en la incorporación de inteligencia artificial para apoyar el análisis automatizado de textos. Esto podría optimizar la evaluación lingüística y mejorar el seguimiento personalizado del desempeño estudiantil. (Arvelo. 2024)

### Internacionalización e intercambios COIL

Disponemos de espacios de intercambio presenciales para estudiantes y docentes, pero es costoso movilizarse. La alternativa es optimizar la logística de la integración de las TIC y garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas. Consideramos clave ampliar las redes de colaboración académica, promoviendo comunidades de aprendizaje interuniversitarias entre Brasil y Argentina. Uno de los desafíos actuales es consolidar redes interuniversitarias virtuales mediante el modelo COIL (*Collaborative Online International Learning*)<sup>2</sup> y estrategias como Tándem<sup>3</sup>, que permiten el intercambio lingüístico y cultural sin necesidad de movilidad presencial.

### Repositorios digitales en lenguas extranjeras y Recursos Educativos Abiertos

Aunque RIUNNE, el Repositorio Digital de la UNNE, ya ofrece acceso a producción académica, se evidencia la necesidad de desarrollar repositorios digitales en lenguas extranjeras abiertos que organicen y preserven los materiales para los estudiantes de

---

<sup>2</sup> Proyectos COIL (Collaborative Online International Learning), una modalidad de colaboración virtual entre instituciones de educación superior que promueve el aprendizaje intercultural y la co-docencia transnacional. <http://www.coilconsult.com/what-is-coil.html>

<sup>3</sup> El aprendizaje en modalidad *Tandem* se basa en el intercambio lingüístico entre hablantes nativos de diferentes idiomas, promoviendo la mejora de las habilidades orales y la competencia intercultural.

idiomas. Por ello, se explorará la mejor opción entre plataformas como DSpace<sup>4</sup> y Omeka<sup>5</sup>, considerando cuál se adapta mejor a nuestros propósitos. La elección dependerá de si se prioriza un sistema más estructurado para la gestión de documentos científicos y educativos, o una plataforma más interactiva y accesible, que facilite la exploración visual de los materiales por parte de los estudiantes. Ambas alternativas presentan desafíos relacionados con infraestructura tecnológica, capacitación de docentes y bibliotecarios, y el diseño de protocolos de archivo que cumplan con los estándares científicos.

En este contexto, los Recursos Educativos Abiertos (REA) juegan un papel clave en la democratización del acceso al conocimiento. Según García Aretio (2025), los REA permiten la reutilización, adaptación y distribución de materiales educativos sin restricciones, favoreciendo la accesibilidad y la equidad en la educación superior. La integración de estos recursos en repositorios digitales en lenguas extranjeras facilitaría la consulta de textos académicos en portugués y en otros idiomas, promoviendo la internacionalización del aprendizaje y la colaboración interuniversitaria.

Además, se pudo comprobar que con la creación de repositorios proto-REA, es decir, esos materiales preexistentes con potencial para convertirse en recursos abiertos, permitió ampliar el acceso a documentos científicos y fortalecer la producción académica en entornos digitales.

### **Entornos Personales de Aprendizaje, Recursos Educativos Abiertos y MOOCs en Portugués Académico**

Con el aprendizaje cotidiano, tanto del docente como de los participantes, percibimos que cada estudiante gestiona diversas acciones de forma autónoma o asistida: acceso a información (en formato textual, visual o multimedia), reelaboración mediante la escritura y participación en intercambios comunicativos significativos. Estas prácticas no

---

<sup>4</sup> <https://dspace.org/>

<sup>5</sup> <https://omeka.org>

solo reflejan habilidades técnicas, sino que también están mediadas por motivaciones personales, intereses académicos y trayectorias individuales, como lo plantean los estudios sobre Entornos Personales de Aprendizaje. (Castañeda, 2024).

Desde esta perspectiva, basándonos en la flexibilidad de los PLE, el Departamento de idiomas Modernos se propone abordar el desarrollo de MOOCs en Portugués Académico en un corto plazo, ya que estos cursos abiertos permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, acceder a materiales auténticos y participar en comunidades de aprendizaje globales. La integración de Recursos Educativos Abiertos (REA) en MOOCs potenciaría aún más la autonomía estudiantil, ofreciendo contenidos accesibles y adaptables a distintos niveles de competencia lingüística.

### **Herramientas digitales y escritura académica en portugués**

En este marco, la incorporación de herramientas digitales como LanguageTool, QuillBot y Sapling ha sido clave no solo para mejorar la corrección y edición textual, sino también para fortalecer la conciencia metalingüística sobre errores y procesos de ajuste en la producción académica. Además, la gestión automatizada de citas mediante MORE y BibGuru, junto con los repositorios, *proto-REA*, en Google Sites, ha facilitado la organización de información relevante alineada con las Normas ABNT, mejorando la estructuración de textos en portugués.

### **Desafíos y nuevas perspectivas con la Inteligencia Artificial**

La integración de tecnologías de inteligencia artificial en la enseñanza del Portugués Académico abre nuevas oportunidades, pero también introduce retos pedagógicos y éticos. Su incorporación exige formación específica, tanto para docentes como para estudiantes, además de una revisión crítica de las prácticas de evaluación que garantice transparencia, equidad y desarrollo progresivo de la autonomía. Como señalan estudios recientes, estas transformaciones en la educación invitan a repensar los criterios de valoración en entornos mediados por IA, especialmente en lo que respecta a la apropiación consciente y crítica de estas tecnologías (Rodríguez Fuentes et al., 2024).

## Evaluación

### Materiales auténticos

En el proceso de evaluación, los materiales auténticos jugaron un rol clave sobre los procesos de lectura, análisis y producción, permitiendo visibilizar la progresión lingüística de los estudiantes desde un nivel lingüístico intermedio hasta un avanzado. Más allá de valorar productos terminados, el proceso de evaluación se centró en acompañar la apropiación progresiva del lenguaje académico, asegurando que cada etapa del aprendizaje estuviera respaldada por una mediación docente ajustada a las necesidades emergentes.

Para analizar estos avances, se utilizaron rúbricas detalladas que midieron: la comprensión crítica de textos académicos (ponencias, entrevistas, artículos científicos); la identificación de convenciones discursivas, asegurando que los estudiantes reconocieran estructuras propias del portugués académico; el uso pertinente del léxico especializado, verificando la precisión terminológica en los escritos; la adecuación a las normas ABNT, garantizando la correcta estructuración de textos científicos y la progresión en el uso de estructuras argumentativas, reflejando una transición de escritura básica a académica avanzada.

Los datos recogidos en el diagnóstico mostraron que, al comienzo, los estudiantes presentaban interferencias con el español, lo que se reflejaba en la presencia de estructuras simplificadas. A medida que avanzaban en el curso, la mediación docente y el trabajo con materiales auténticos permitieron un salto cualitativo hacia un portugués académico más preciso, con estructuras complejas y mayor fluidez.

### Progresión lingüística

Se promovieron espacios de corrección y reflexión metalingüística, integrando herramientas digitales como *LanguageTool* y Wikis de Moodle, que facilitaron la retroalimentación continua y aseguraron mejoras progresivas en la producción textual.

Asimismo, los estudiantes participaron en la revisión por pares, lo que permitió no solo corregir aspectos formales de la escritura, sino también familiarizarse con estrategias de construcción discursiva en portugués. Este proceso favoreció la autonomía en la redacción y consolidó su competencia académica. La evaluación formativa permitió detectar obstáculos como el acceso a materiales académicos en portugués y la adecuación a las Normas ABNT, lo que llevó a ajustes en la planificación docente. Se diseñaron módulos específicos en los cursos de posgrado con ejercicios de aplicación práctica, mejorando la integración de los contenidos en la producción escrita.

Por lo tanto, la evaluación de este curso no solo permitió medir la progresión académica, sino que también facilitó la toma de decisiones en relación con la adaptación de la mediación docente para garantizar el desarrollo efectivo de la alfabetización académica en portugués.

## Reflexiones finales y proyecciones

### Sobre la práctica docente

La práctica evidenció que los enfoques implementados mejoran la autonomía estudiantil y la interacción en entornos académicos virtuales. Las estrategias implementadas dentro de EVA permitieron que los estudiantes no solo accedieran a materiales auténticos, sino que también desarrollaran habilidades avanzadas de análisis y producción escrita en portugués.

Como resultado, se consolidó un enfoque de enseñanza participativo y autónomo en el que los estudiantes pudieron integrar herramientas digitales para la mejora continua de sus textos. La revisión por pares, el uso de plataformas colaborativas y la sistematización de información favorecieron la apropiación de convenciones académicas en portugués, fortaleciendo así su desempeño en investigaciones y publicaciones científicas. Este modelo de trabajo en EVA sigue evolucionando con cada nueva cohorte, adaptándose a

las necesidades de los estudiantes y ofreciendo nuevas oportunidades de experimentación didáctica.

### **Sobre la integración sostenible de las TIC en el DIM**

A partir de la experiencia acumulada y los obstáculos detectados en la enseñanza del Portugués Académico en EVA, emergen diversos desafíos que requieren soluciones estratégicas y ajustes progresivos en la planificación institucional. Uno de los desafíos es la consolidación de redes interuniversitarias virtuales a través del modelo COIL por medio de Tandem. Los proyectos de intercambio presenciales para estudiantes y docentes son costosos. La alternativa es la integración de las TIC y garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas.

Asimismo, la integración progresiva de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial generativa para el análisis automatizado de textos, la corrección asistida y la retroalimentación personalizada en procesos de escritura académica. Castañeda (2024) Estas herramientas permiten ampliar el acceso a tutorías personalizadas y fortalecer la autonomía del estudiante (Arvelo. 2024). Además, la creación y uso de repositorios académicos en lenguas extranjeras –como propone Rodríguez Fuentes et al. (2024)– se configura como una estrategia clave para diversificar las fuentes de materiales auténticos y promover prácticas de lectura y producción académica contextualizadas a nivel global.

### **Conclusión**

La integración de materiales auténticos digitales en la enseñanza del Portugués Académico en entornos virtuales representó no solo una estrategia metodológica innovadora, sino una transformación en la manera de concebir el aprendizaje de lenguas con fines específicos. La experiencia relatada evidenció que estos recursos no solo posibilitan una inmersión genuina en los géneros discursivos del ámbito científico, sino que potencian la autonomía, la interacción significativa y el desarrollo de competencias

críticas, discursivas y digitales. La incorporación sistemática de herramientas de evaluación formativa, la mediación docente y el uso de tecnologías colaborativas consolidaron un modelo pedagógico que responde a las exigencias actuales de la formación universitaria.

En este sentido, es fundamental impulsar políticas institucionales que fomenten la innovación curricular, la capacitación docente en tecnologías emergentes –como la inteligencia artificial aplicada a la enseñanza de lenguas– y la creación de REAs en lenguas extranjeras accesibles y sostenibles. Estos cambios buscan consolidar una enseñanza académica colaborativa, donde los materiales auténticos y los realia digitales sigan generando aprendizajes situados, inclusivos y transformadores.

## Referencias bibliográficas

- Arvelo, F. J. A. (2024). Inteligencia Artificial y la enseñanza de lenguas: oportunidades y desafíos en el aula. *Ñemitýrã*, 6(3), 74–81. <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240603c-A6>
- Azevedo, G. D. V. (2018). Construção Paragrafal da Tipologia Textual Dissertação Argumentativa. *Comunicaciones en Humanidades*, (6). <https://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/download/1446/1499>
- Bonilla-Valencia, P del C., & de Castro-Daza, D. P. (2021). La escritura colaborativa en ambientes educativos presenciales, virtuales y con diferentes mediaciones de la tecnología digital. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 195-223. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561070063008/html/>
- Cassany, D. (2002). La alfabetización digital. In XIII congreso internacional de la asociación lingüística y filológica de América latina (ALFAL), San José, Universidad de Costa Rica. [https://www.academia.edu/download/32678549/ALFAL\\_La\\_alfabetizacion\\_digital\\_DIF.pdf](https://www.academia.edu/download/32678549/ALFAL_La_alfabetizacion_digital_DIF.pdf)
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*. <https://www.academia.edu/download/50707040/35603420.pdf>
- Castañeda, L. (2024). La evolución de los PLE en la era IA: más preguntas en el mundo de las respuestas. *Cuadernos de Pedagogía*, (549).

- Cunha, A. (2023). *O discurso acadêmico: O gênero de discurso acadêmico-científico*. <https://novotexto.pt/blog/discurso-academico-1/>
- Dania, R., & Adha, A. D. (2021). Students' strategies in reading online authentic materials. In *Eighth International Conference on English Language and Teaching (ICOELT-8 2020)* (pp. 149-152). Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/article/125960905.pdf>
- de Sousa, T. R. (2018). *Marcadores do discurso e plano de texto: a estruturação discursiva em artigos científicos publicados na Revista Principia (Master's thesis, Universidade do Minho (Portugal))*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56213?mode=full>
- García Aretio, L. (2025). *Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación a Distancia Digital (C.EaD-35): Contextos universitarios mediados*. <https://doi.org/10.58079/13v2a>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. [http://www.alisonbouhmid.com/wp-content/uploads/2019/08/LT2007\\_ResearchGateversion.pdf](http://www.alisonbouhmid.com/wp-content/uploads/2019/08/LT2007_ResearchGateversion.pdf)
- Godoy, L. F. (2020). *Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética: Estado del arte y perspectivas para el futuro*. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/131913/CONICET\\_Digital\\_Nro.00025a4d-99aa-4ddd-b30d-934fe27ca0fe\\_A.pdf?sequence=2](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/131913/CONICET_Digital_Nro.00025a4d-99aa-4ddd-b30d-934fe27ca0fe_A.pdf?sequence=2)
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. University of Michigan Press. [https://www.academia.edu/3260053/Disciplinary\\_discourses\\_social\\_interactions\\_in\\_academic\\_writing](https://www.academia.edu/3260053/Disciplinary_discourses_social_interactions_in_academic_writing)
- Lorenzatti, M. D. C., Blazich, G., & Arrieta, R. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 295-301. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322019000200295&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322019000200295&script=sci_arttext)
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156. <https://scispace.com/papers/the-effect-of-authentic-materials-on-the-motivation-of-e-fl-3vsuqhea2c>
- Peralta, N. E., Vargas, M. I., & Gómez, G. Y. (2024). Portugués Académico: una experiencia en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. En M. S. Quiroga & L. V. Garbarini (Coords.), *Tecnologías, materiales y dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 551-560). Universidad Nacional de Mar del Plata. Libro digital, PDF. <https://rueda.cin.edu.ar/images/Libros/RUEDA-Libro-2024-Tecnologia%20materiales%20y%20dispositivos.pdf>
- Rodríguez Fuentes, A., Sancho Noriega, C., Cabrera Torres, A. A., & Vílchez Delgado, R. M. (2024). Revisión sistemática sobre la Inteligencia Artificial para el aprendizaje del inglés L2. *Porta*

*Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (XI), 91-107. <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30221>

Rojo, R. (2017). Entre Plataformas, Odas e Protótipos: Novos Multiletramentos em Tempos de Web2. *ESpecialist*, 38(1). <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/43203>

Salazar González, C. (2024). Escritura colaborativa: una práctica social mediada por las tecnologías. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672024000200713](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672024000200713)

Tarchi, C., Villalón, R., Vandermeulen, N., Casado-Ledesma, L., & Fallaci, A. P. (2024). Recursivity in source-based writing: a process analysis. *Reading and Writing*, 37(10), 2571-2593. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-023-10482-8>

Velásquez Flores, C. A. (2025). Integración de Recursos Educativos Abiertos (REA) en el desarrollo de competencias digitales en la Educación Superior en línea. *Revista InveCom*, 5(3). [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000300182&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000300182&script=sci_arttext)

Zarate, K. V. (2018). Escritura académica colaborativa: el uso de Wikis en un programa de Licenciatura en Enseñanza de Idiomas. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 42-59. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/969/pdf/>

\*\*\*\*\*

**Néstor Edgardo Peralta** es profesor de portugués, formado en la Universidad Nacional de Córdoba. Se especializa en portugués comunicativo con fines académicos y específicos. Enseña en el Departamento de Idiomas Modernos de la UNNE y en la Universidad Cuenca del Plata. Posee diplomaturas en educación mediada por TIC y en procesos educativos combinados. Fue coordinador del equipo Celpe-Bras y actualmente es tesista de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

**Gabriela Gómez** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNNE) y especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), con una amplia formación de posgrado en tecnología educativa, diseño de contenidos digitales y escenarios combinados. Actualmente, está cursando el tramo final de la Maestría en Maestría en Educación Virtual en el Nivel Superior (MEViNS- UNNE). Entre sus principales líneas de interés se destacan la innovación educativa, la integración crítica

de tecnologías digitales y el acompañamiento docente en procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por TIC.

**Mariela Vargas** es profesora de Nivel Superior en Ciencias de la Educación. Es Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, actualmente maestranda en Educación Virtual en el Nivel Superior en la UNNE. Tiene trayectoria consolidada en el ámbito de la enseñanza superior. Se ha desempeñado en proyectos vinculados a la producción de materiales didácticos digitales y a la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en contextos de bimodalidad. Su área de experticia se centra en educación virtual, la formación docente inicial y continua y el diseño de propuestas educativas mediadas por tecnología.



## ***Intervenciones de tutoría: tres analogías para identificar formas de acompañar en línea***

**Graciela Caldeiro**

FLACSO

[gcaldeiro@flacso.org.ar](mailto:gcaldeiro@flacso.org.ar)

**Laura Parmigiano**

FLACSO

[lparmigiano@flacso.org.ar](mailto:lparmigiano@flacso.org.ar)

**Mónica Trech**

FLACSO

[mtrech@flacso.org.ar](mailto:mtrech@flacso.org.ar)

### **Resumen**

Este texto explora las experiencias de tutoría en línea en los posgrados del Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO, con dos décadas de trayectoria. Estos posgrados, dirigidos a profesionales de diversas disciplinas, se han desarrollado 100% en línea, incorporando usos innovadores de las tecnologías digitales en cuanto fueron surgiendo aunque manteniendo siempre un enfoque socio-formativo que enfatiza la socialización, la actividad y la colaboración entre los participantes. El rol del tutor en este enfoque requiere un agente activo en el proceso de enseñanza. Los tutores participan en el diseño de experiencias educativas, facilitan la construcción colaborativa del conocimiento y evalúan el progreso individual y grupal. La intervención tutorial se basa en una comprensión profunda del aprendizaje significativo, priorizando la participación activa, la reflexión crítica y la aplicación práctica del conocimiento. A fin de describir esta complejidad, este artículo describe, utilizando analogías, tres roles de intervención tutorial: el bombero, que atiende problemas urgentes; el equilibrista, que busca el balance entre brindar apoyo y promover la autonomía; y el constructor, que establece bases sólidas para el aprendizaje. Estos roles se aplican a diferentes aspectos:

vinculares, de gestión y tecno-pedagógicos. Se destaca, además, que el trabajo en equipo y la moderación de ambientes en línea son fundamentales para una tutoría efectiva. El trabajo concluye destacando la importancia de integrar estos roles de manera oportuna y fluida, adaptándose a las necesidades específicas de cada momento y priorizando el desarrollo de la autonomía del estudiante y la construcción de aprendizajes significativos.

### **Palabras clave**

tutoría en línea, educación en línea, educación virtual, elearning, estrategias de tutoría, equipos de tutoría

## ***Tutoring Interventions: Three Analogies to Identify Ways of Supporting Online***

### **Abstract**

This article examines two decades of online tutoring experiences in the postgraduate programs of the Education and New Technologies Project at FLACSO. These programs, designed for professionals from diverse disciplines, have been delivered entirely online and have integrated emerging digital technologies in innovative ways. Throughout, they have upheld a socio-formative approach that emphasizes socialization, active participation, and collaboration among learners. In this model, tutors are not merely support figures but active agents in the teaching process. They contribute to the design of educational experiences, facilitate collaborative knowledge construction, and assess both individual and group progress. Tutoring interventions are grounded in a deep understanding of meaningful learning, which prioritizes active engagement, critical reflection, and the practical application of knowledge. To illustrate the complexity of the tutor's role, the article presents three metaphoric roles: the firefighter, who responds to

urgent issues; the tightrope walker, who balances support with the promotion of autonomy; and the builder, who lays solid foundations for learning. These roles are explored across three dimensions: relational, managerial, and techno-pedagogical. The study also highlights the importance of teamwork and the moderation of online environments as key components of effective tutoring. The article concludes by emphasizing the need for tutors to integrate these roles fluidly and responsively, adapting to the evolving needs of learners while fostering autonomy and meaningful learning.

### **Keywords**

online tutoring, online education, virtual education, e-learning, tutoring strategies, tutoring teams

Fecha de Recepción: 15/05/2025 -Fecha de Aceptación: 19/06/2025

## Experiencias de tutoría en el marco de un modelo de educación en línea para el nivel de posgrado

Nuestra experiencia de tutoría en línea en el nivel superior tiene ya en su haber dos décadas consecutivas. Nos referimos específicamente al recorrido de los posgrados del Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías de Flacso en los que han graduado numerosos estudiantes de diversos países de Latinoamérica. Desde sus primeras cohortes, estos cursos de posgrado están destinados a profesionales interesados en actualizar su formación en el campo de la educación con tecnologías digitales. Si bien gran parte de los estudiantes de estos cursos poseen un recorrido previo vinculado a la educación en diferentes espacios y niveles, otros tantos provienen de profesiones diversas entre las que podemos mencionar disciplinas tan diferentes como la arquitectura, la informática, la comunicación o ciencias de la salud, entre muchas otras. En algunos casos, incluso, los estudiantes han accedido a los cursos sin formación ni experiencia docente previa, lo que en términos del posgrado ha sido, desde siempre, un desafío importante tanto para el diseño de actividades y contenidos como para las exigencias que esta diversidad supone para los equipos de tutoría.

Estos posgrados se han dictado, prácticamente desde las primeras ediciones, de forma completamente remota, utilizando los recursos digitales disponibles a través de Internet. Sin embargo, esta continuidad fue transformándose, necesariamente, a través de sucesivas actualizaciones no sólo respecto de los contenidos sino, también, con la incorporación de herramientas digitales. Ésto permitió, en ocasiones, mejorar o resolver problemas propios de la educación en línea a través de la implementación de dinámicas y propuestas de actividad innovadoras. Por ejemplo, mientras que en los primeros años prevalecía la comunicación asincrónica en los espacios de acompañamiento pedagógico, progresivamente fueron incorporándose modelos híbridos con alternancia sincrónica y asincrónica en diferentes espacios digitales y dispositivos, entre otras transformaciones. Sin duda, la masificación y popularización de ciertos recursos digitales así como el acceso

ubicuo a la tecnología por parte de los estudiantes han sido aspectos decisivos que han impactado en la evolución de los posgrados y en las dinámicas de intervención de tutoría.

Observamos también que aunque esta evolución se reflejó en numerosos cambios y adaptaciones a lo largo de los años, algunos componentes básicos se han mantenido constantes dando a los posgrados una identidad sostenida. Esta identidad, encuentra sus raíces en lo que solemos identificar como modelos socio-formativos los cuales se caracterizan por considerar que la actividad es el eje central de la propuesta de enseñanza otorgando, además, mucha relevancia a la socialización y a la colaboración entre los participantes.

Así, estos cursos de posgrado requieren equipos de tutoría en sintonía con lo que ya muchos años antes Tom Boyle (1997) definía a través de cinco ejes a fin de proporcionar un marco de acción para la planificación la enseñanza en el diseño de entornos de aprendizaje:

- Enmarcar las tareas de aprendizaje en contextos relevantes y realistas
- Enmarcar el aprendizaje en la experiencia social
- Fomentar la propiedad y la participación en el proceso de aprendizaje
- Proporcionar experiencias con el proceso de construcción del conocimiento
- Fomentar la autoconciencia del proceso de construcción del conocimiento

Transportados a nuestra experiencia, estos principios son consistentes, además, con los supuestos propios en la tradición constructivista y socio histórica que ponen en valor el potencial de los entornos digitales para colocar la actividad y la colaboración en el centro de la propuesta educativa. La relevancia del trabajo de tutoría en el marco de un modelo pedagógico de estas características es significativa. Porque si bien conserva algunos aspectos propios del seguimiento del estudiante en sus aspectos más administrativos y formales, su intervención es decisiva en muchas otras situaciones, a

menudo relacionadas con las dinámicas colaborativas en grupos de diferente magnitud, lo cual implica una complejización del rol.

Así entonces, en la experiencia de nuestros posgrados, el tutor ya no es solo un apoyo complementario sino un agente activo en el proceso de enseñanza. Participa en el diseño de experiencias educativas, facilita la construcción colaborativa del conocimiento, promueve la interacción entre estudiantes y evalúa continuamente el progreso individual y grupal.

La construcción del rol tutorial en este modelo exige una presencia activa, sensible a los procesos grupales y capaz de habilitar espacios de participación genuina. Desde esta perspectiva, la tutoría no se limita a resolver dudas o facilitar contenidos, sino que asume una función clave en el sostenimiento del lazo pedagógico, en la regulación de los tiempos y en la contención emocional frente a los desafíos del aprendizaje en línea.

La figura del tutor se consolida como un mediador pedagógico que interviene de manera situada, reconociendo las trayectorias, intereses y contextos de cada estudiante. Esto implica una disposición permanente a la escucha y una capacidad para ajustar las propuestas a la diversidad presente en cada cohorte. La tutoría, entonces, se convierte en un ejercicio continuo de interpretación y reconfiguración del diseño pedagógico, en diálogo con las dinámicas reales que se generan en el aula virtual.

En este sentido, Jordi Adell (2004) destaca que la tutoría en entornos virtuales no puede limitarse a funciones administrativas o de acompañamiento técnico, sino que debe asumir un rol netamente pedagógico, orientado a facilitar procesos de construcción activa del conocimiento. Desde su perspectiva, el tutor actúa como un "andamio" que sostiene el aprendizaje autónomo, promoviendo la autorregulación, el pensamiento crítico y el sentido de comunidad entre los participantes. Esta visión amplía la tarea tutorial más allá del seguimiento individual, hacia la generación de condiciones que favorezcan el compromiso cognitivo y emocional del estudiante con el proceso formativo.

Por lo tanto, para adecuar las estrategias a las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales, la intervención tutorial requiere una comprensión más profunda de cómo se produce el aprendizaje significativo. Porque no se trata de la simple transmisión de información, sino de la participación activa, la reflexión crítica y la aplicación práctica del conocimiento en contextos relevantes.

## Intervenciones de tutoría en el modelo socioformativo

En el marco de nuestra experiencia podemos mencionar entre las intervenciones más comunes de la tutoría en línea la moderación de espacios digitales, el feedback oportuno, el acompañamiento para resolver problemas, la orientación cuando algo no ha funcionado como se esperaba o el registrar procesos que permitan identificar dificultades, incluso cuando las señales no son completamente evidentes. Estas intervenciones tutoriales, con sus matices y características particulares que responden a contextos específicos, se relacionan directamente con lo que Gros Salvat (2018) denomina como *agentes pedagógicos* en entornos en línea y formatos híbridos. Según la autora, estos *agentes pedagógicos* son tecnologías que permiten monitorear las actividades a través de sistemas de seguimiento, proporcionando ayuda y feedback mediante una evaluación constante del proceso de aprendizaje a lo largo del trayecto formativo.

Ahora bien, ¿es acaso posible clasificar las formas de intervención tutorial de acuerdo a cada contexto y la situación? Aunque las metáforas con la intención de construir analogías didácticas pueden resultar limitadas y, por ello, es recomendable pensarlas con cautela nos atrevemos, aquí, a presentar tres roles que intentan reflejar estos matices de intervención tutorial: el *bombero*, el *equilibrista* y el *constructor*. Con estas imágenes, nos proponemos describir la naturaleza dinámica y multifacética de la tutoría en línea.

Hemos pensado también que muchas veces, las urgencias del trabajo de tutoría, pueden invisibilizar otras tareas que, en no pocas ocasiones, se realizan de forma paralela. No

por menos urgentes estas otras tareas dejan de ser importantes e, incluso, podría afirmarse que imprescindibles, especialmente, cuando suponen estrategias que previenen o anticipan problemas. Por esa razón estos matices de intervención fueron asociados, además, a los colores de un semáforo. Esta nomenclatura, en ocasiones, puede resultar oportuna para gestionar agendas de trabajo y la distribución de tareas en los equipos de tutoría (Tabla 1)

		Bombero	Equilibrista	Constructor
Habilidades tutoriales		<i>Resolver problemas urgentes sin despeinarse</i>	<i>Intervenir con éxito sin ponerse la capa de héroe</i>	<i>Entender dónde está parado para imaginar el día después</i>
ESTRATEGIAS	Vinculares	Mediación de conflictos. Contención. Recepción de feedback negativo.	Adaptación de dinámicas. Generación de un ambiente propicio. Promoción de vínculos.	Planificación de estrategias de intercambio. Diseño de dinámicas. Elección de recursos para la moderación.
	De gestión	Detección y reporte de problemas.	Seguimiento de avisos y alertas. Comunicación con los estudiantes.	Sistematización y seguimiento. Trabajo colegiado con equipo de tutoría
	Tecno-pedagógicas	Intervención cuando los objetivos de aprendizaje no se han alcanzado. Intervención cuando los alumnos no pueden realizar actividades por dificultades del entorno de aprendizaje	Ajustes de criterios. Explicación de consignas. Recomendación de recursos.	Definición de criterios de evaluación. Revisión de la accesibilidad del contenido. Retroalimentación constructiva

Tabla 1. Semáforo de intervención tutorial

Estos tres roles revelan tanto la complejidad del trabajo del tutor en línea como la necesidad de flexibilidad y capacidad diagnóstica. Un tutor eficaz debe ser capaz de identificar y abordar diversas estrategias en su labor, dentro de una comunidad de aprendizaje en línea. Estas estrategias incluyen: (a) los aspectos vinculares, que se refieren a las relaciones sociales y pedagógicas entre los participantes; (b) la gestión de estudiantes y el desarrollo del plan educativo; y (c) la dimensión tecno-pedagógica, que implica la integración efectiva de la tecnología digital con los objetivos de aprendizaje.

En la tabla 1, podemos visualizar cómo se relacionan los roles propuestos en este artículo -con sus correspondientes habilidades tutoriales asociadas- con las estrategias y algunas de las tareas o actividades que involucra cada una.

## **Bomberos veloces: resolver en momentos de crisis**

Utilizamos la metáfora del *bombero* para referir a la atención de un problema identificado como urgente. El desafío es, en rigor, intervenir con celeridad sin que esta acción derive en una crisis mayor. Para ello es importante transmitir calma pero también claridad, confianza y seguridad de modo tal que las soluciones propuestas sean tenidas en cuenta en tanto sean, además, comprendidas y valoradas por el grupo de estudiantes involucrado en la crisis. En este sentido, es muy importante mencionar que la importancia de comunicar de forma eficaz ya sea de forma escrita u oral, supone tomar decisiones estratégicas en cuanto a la forma en que se estructura la comunicación ¿qué decir primero? ¿cómo organizar el contenido general? y respecto del registro o tono más adecuado para la situación. Estos elementos contribuyen a que la voz de la tutoría tenga una mejor recepción y tenga una mejor oportunidad de ayudar a resolver o, al menos, a transitar la crisis.

La habilidad para intervenir a tiempo en los momentos conflictivos es muy importante porque la distancia física y otras particularidades de los entornos tecnológicos pueden amplificar malos entendidos y dificultades.

Cuando estas urgencias se relacionan con estrategias vinculares, la intervención urgente del *bombero* incluye la mediación de conflictos y la contención emocional, propia de situaciones en donde surge la frustración o la ansiedad. En aspectos donde la crisis se vincula con la gestión, este rol supone desarrollar habilidades para la detección temprana a fin de evitar una crisis mayor. Finalmente, en cuanto a las estrategias tecnopedagógicas, la urgencia se vincula a objetivos de aprendizaje que no se alcanzan o situaciones en las que el entorno virtual presenta obstáculos para el desarrollo de las actividades, entre otras alarmas.

Sin dudas, identificar la urgencia en estos casos es un desafío en sí mismo. Para ello, la posibilidad de trabajar junto a otros tutores, que acompañen y aporten su mirada y experiencia, es clave.

## **Equilibristas cuidadosos: acompañar en la medida justa**

En ocasiones puede ser necesario que la tutoría intervenga con especial cuidado, a la manera de un *equilibrista*. Pensamos así en la capacidad tutorial para asistir en la medida justa, manteniendo un balance entre el apoyo necesario y la autonomía que debe alcanzar el estudiante.

Los aspectos vinculares que se requieren del *equilibrista* se relacionan con la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la promoción de relaciones proactivas entre los participantes. Respecto a asuntos propios de la gestión, este rol supone el seguimiento sistemático de avisos y alertas, junto con una comunicación fluida y sostenida con el grupo de estudiantes. En la dimensión tecnopedagógica, esta forma de intervención es requerida cuando es necesario, por ejemplo, fortalecer la explicación de consignas o la recomendación o asistencia en relación al uso de recursos, siempre manteniendo el equilibrio entre guiar y permitir el descubrimiento autónomo por parte del estudiante.

Este equilibrio, sin embargo, no se alcanza de manera automática ni uniforme, sino que requiere del tutor una sensibilidad especial para leer las señales del grupo y de cada participante en particular. Se trata de un acompañamiento que se ajusta en intensidad y forma, reconociendo los momentos en que es necesario intervenir para destrabar una situación o animar la participación, y aquellos en los que conviene dar un paso al costado para que emerja la iniciativa individual o grupal. En este sentido, la tutoría se configura como una práctica situada, que combina criterios pedagógicos, intuición profesional y una mirada estratégica sobre los procesos de aprendizaje en línea.

## Constructores sólidos: proyectar el aprendizaje

El rol de la tutoría implica también una mirada estratégica hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. En este caso, la analogía del *constructor* nos sirve para pensar como un tutor puede establecer y fortalecer cimientos al interpretar adecuadamente las particularidades de cada grupo de estudiantes en un momento dado para proyectar los pasos a seguir. Respecto de las estrategias vinculares el rol del *constructor* supone, por ejemplo, elegir las dinámicas y recursos que resultan más apropiadas para cada instancia. A menudo esto puede implicar cambios de rumbo y adaptaciones sobre las ideas previstas por la planificación original.

En el plano de la gestión, el *constructor* tendrá la función de sistematizar evidencias de aprendizaje y registrar procesos a fin de contar con la información necesaria para la toma de decisiones pedagógicas o, incluso, administrativas. Esta función a menudo requiere de la articulación con otros tutores en el marco de la organización general de un equipo de tutoría. Y por último, respecto a la dimensión tecnopedagógica, el *constructor* deberá estar atento de la accesibilidad de contenidos, recursos y consignas de actividad, así como de una retroalimentación significativa que impulse el desarrollo continuo del aprendizaje.

## Sinergia e integración para las buenas prácticas de tutoría en línea

¿Es alguno de estos roles más importante que otro? Creemos que no. Pensamos que las buenas prácticas de tutoría en línea se relacionan con la habilidad de integrar estas diferentes formas de intervención de manera oportuna y fluida. La tutoría debería poder asumir estos diferentes roles según las necesidades específicas de cada momento, manteniendo siempre en primer plano el desarrollo de la autonomía del estudiante, la conformación de una red de interacción y soporte entre los mismos, y la construcción de aprendizajes significativos.

Esta visión integrada nos permite, entonces, abordar los desafíos de la tutoría en línea desde una perspectiva amplia, donde la intervención tutorial se adapta dinámicamente para atender tanto las necesidades inmediatas como los objetivos de largo plazo, con la mirada en la totalidad del proceso de la propuesta de enseñanza en línea.

Además, en muchas ocasiones, los roles de tutoría, como los del *bombero*, el *equilibrista* y el *constructor*, pueden ser compartidos, sostenidos y potenciados cuando otras áreas de trabajo que forman parte de la propuesta de educación en línea intervienen y acompañan la tarea de tutoría. Por ejemplo, el trabajo conjunto con quienes gestionan el contenido, la implementación tecnológica o el soporte administrativo permite a la tutoría concentrarse en diagnósticos más profundos y acciones más efectivas. Y a la vez, les da a las demás áreas una dimensión clara sobre los tiempos y las acciones necesarias para un acompañamiento adecuado a las necesidades de los estudiantes, alineadas con la estructura y los objetivos globales de la propuesta. En este sentido, pensamos que esta descripción de las tareas tutoriales podría ser orientadora para que todo un equipo dedicado al desarrollo de una propuesta de formación en línea pueda trabajar en un mismo sentido y así, promover una experiencia educativa de calidad integrando los aspectos pedagógicos, tecnológicos y sociales que influyen en el aprendizaje.

## Perspectivas y nuevos desafíos

---

En el contexto específico de nuestra experiencia en los posgrados del Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO, la búsqueda de mejores estrategias de intervención tecnopedagógica ha sido siempre una constante y nos lleva a formular preguntas que podrían, también, ser válidas para propuestas educativas similares en un contexto de constante transformación: ¿Cómo podríamos continuar perfeccionando nuestro trabajo para adaptarnos a las tecnologías emergentes y a las cambiantes necesidades de nuestros estudiantes, provenientes de diversas disciplinas y países?

Arias-Chavez et al. (2024) en un relevamiento sobre estudios que exploran usos de la IA en educación destacan el reciente interés por los *chatbots* y sistemas de procesamiento del lenguaje natural, sugiriendo una fuerte intersección entre la educación en línea, la Inteligencia Artificial (IA) y la comunicación con los estudiantes. En este escenario cabe preguntarnos de qué forma puede la figura del tutor seguir siendo relevante, humanizada y útil cuando la propuesta más económica puede ser implementar IA y *ciber tutores* o *bots* que respondan a situaciones prediseñadas. Hobert (2023), por ejemplo, describe una propuesta de enseñanza destinada a programadores principiantes en la que concluye que *chatbots* basados en IA pueden apoyar exitosamente los procesos de adquisición de habilidades generando alta satisfacción con el aprendizaje al ofrecer soporte individualizado e inmediato. Ahora bien ¿es esto extrapolable de modo equivalente a cualquier disciplina? ¿En qué medida es posible trasladar el conocimiento y las habilidades tutoriales logradas con años de experiencia a los modelos de IA generativa, sin perder calidad ni flexibilidad en las intervenciones? ¿Qué otras funciones y habilidades, que se sumen a los roles que proponemos en este artículo, deberían ser conocimientos claves en la formación de tutores noveles?

Considerando estas preguntas en perspectiva, creemos que esta clasificación y sistematización del rol tutorial puede ser valiosa para fortalecer la función del tutor en el presente. Vivimos en un momento donde la IA se presenta de manera ambivalente para los tutores: como una posible herramienta de apoyo o como un potencial competidor. Adicionalmente, estas tecnologías emergentes están modificando la forma en que las

personas se forman y actualizan profesionalmente, lo que sin duda generará nuevos y más complejos retos para los equipos de tutoría. Creemos que, en un futuro cercano, podrían surgir tensiones significativas entre la tutoría tradicional y el uso creciente de agentes conversacionales basados en IA. Si bien estos sistemas prometen personalizar la experiencia de aprendizaje, brindar respuestas inmediatas y acompañar al estudiante de manera constante, su implementación también plantea desafíos en torno a la dimensión afectiva y relacional de la tutoría. En este escenario, uno de los debates centrales será cómo redefinir el vínculo entre la tutoría humana y la tutoría basada en IA: no como una relación de sustitución, sino como una posibilidad de complementariedad crítica que requiera de las instituciones educativas la formación de tutores no sólo en competencias digitales sino, también, en los aspectos éticos y pedagógicos que implica el uso de IA en los procesos formativos.

## Bibliografía

- Adell, J. (2004): "E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales." En J. De Pablos (Ed.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial, 397-422.
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., y Cangalaya Sevillano, L. M. (2024): "Análisis y tendencias en el uso de chatbots y agentes conversacionales en el campo de la educación: una revisión bibliométrica". *Revista Innovaciones Educativas*, 26(41).
- Boyle, T. (1997): *Design for multimedia learning*. Prentice-Hall, Inc., USA.
- Caldeiro, G.; Fernández Laya, N.; Rogovsky, C. Y Trech, M. (2014): "Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención". En Schwartzman, G.; Tarasow, F. Y Trech, M. (Comps.), *De la educación a distancia a la educación en línea*, Rosario, Homosapiens, 115-133.
- Galvis, A. H. (2002): "Fomento del aprendizaje colaborativo a distancia". En Chacón, F. (Ed.), *Metodologías de la educación a distancia*, Madrid, Fodepal.

---

"50° ANIVERSARIO DE LA CREACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA - LEY 21.139 SANCIONADA EL 30/09/1975"

Gros Salvat, B. (2018): "La evolución del e-learning: del aula virtual a la red". *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2).

Hobert, S. (2023). "Fostering skills with chatbot-based digital tutors - training programming skills in a field study". *I-com*, 22(2), 143-159.

Llorente Cejudo, M. C. (2006): "El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta". *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, No 20.

Salmon, G. (2000): *E-moderating: the key to teaching & learning online*. Londres, Routledge Falmer.

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*, Montevideo, Anep-Ceibal. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>

Schwartzman, G. (2007): "En busca del eslabón perdido. ¿Son los tutores en línea descendientes de los tutores de educación a distancia?" En: *Moderación de ambientes en línea* (Publicación electrónica). Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO.

\*\*\*\*\*

**Graciela Paula Caldeiro** es Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (UNC), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Licenciada en Educación (UNQ) y Licenciada y profesora en Comunicación/Publicidad (USAL). Actualmente es coordinadora del Diploma Superior en Educación en Línea y Entornos Virtuales Multiplataforma de Flacso Argentina y profesora asociada de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires. Se desempeña, además, como consultora en tecnología educativa en organizaciones públicas y privadas. Sus campos de investigación se vinculan con diferentes dimensiones de la tecnología en educación: pensamiento computacional, entornos digitales para la enseñanza y tecnologías emergentes aplicadas al campo educativo, entre otros.

**Laura Parmigiano** es Licenciada en Ciencia Política (UBA). Profesora en Docencia Media y Superior (UTN). Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Se encuentra cursando la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (UNC). Se desempeña como Profesora en Institutos de Formación Docente y en el nivel secundario. Es tutora de la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO) y trabaja en la gestión de contenidos y procesamiento didáctico (FLACSO).

**Mónica Trech** es consultora en educación y nuevas tecnologías, y directora del PENT (Programa de Educación y Nuevas Tecnologías) de FLACSO Argentina desde su fundación. Se especializa en e-learning, aprendizaje en línea, y el uso de redes sociales en la educación. Ha trabajado en proyectos de cooperación internacional con diversos organismos como el BID, la OEA, el PNUD y el Banco Mundial, y ha asesorado a ministerios de educación en varios países latinoamericanos.



## ***Diploma en Educación y Tecnologías. Espacio de aprendizajes y reflexiones***

**Evelyn Castillo**

Escuela de Humanidades, UNSAM  
[ecastillo@unsam.edu.ar](mailto:ecastillo@unsam.edu.ar)

**Daniela Laura Cordara**

Escuela de Humanidades, UNSAM  
[dcordara@unsam.edu.ar](mailto:dcordara@unsam.edu.ar)

**María Belen Steiman**

Escuela de Humanidades, UNSAM  
[bsteiman@unsam.edu.ar](mailto:bsteiman@unsam.edu.ar)

### **Resumen**

En el presente trabajo se desarrollará la experiencia en el Diploma en Educación y Tecnologías de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Esta propuesta surge a partir de algunas preguntas y reflexiones que se vinculan con la necesidad de pensar las prácticas de enseñanza en entornos virtuales haciendo foco en la inclusión de las tecnologías con sentido pedagógico. La misma fue construida por el equipo de Humanidades Virtual, junto con la Secretaría Académica de la Escuela. Desde dicha área, desempeñamos diversas tareas de acompañamiento a los equipos docentes de la Universidad, de una amplia gama de carreras de pregrado, grado y posgrado así como también de cursos y diplomaturas que se dictan de forma virtual, presencial y bimodal a lo largo de toda la Argentina. Desde aquí, se pensó en la importancia de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la necesidad de abordar la inclusión de las tecnologías desde una perspectiva analítica. En este punto, se desarrolló el proyecto de la Diplomatura y se ofreció, desde el año 2023, para docentes en ejercicio de todos los niveles y de cualquier parte del mundo.

## Palabras clave

educación y tecnologías, reflexión, sentido pedagógico

## *Diplomature in Education and Technologies. Learning and reflection opportunities*

### Abstract

This paper will develop the experience of the Diploma in Education and Technologies of the School of Humanities of the Universidad Nacional de San Martín. The Diploma arises from some questions and reflections related to the need to think about teaching practices in virtual environments focusing on the inclusion of technologies with pedagogical sense. The proposal was built by the Virtual Humanities team, together with the Academic Secretariat of the School. From this area, we perform various tasks of support to the teaching teams of the University, from a wide range of undergraduate, graduate and postgraduate careers as well as courses and diploma courses that are taught virtually, face-to-face and bimodal throughout Argentina. From here, the importance of reflecting on teaching practices and the need to approach the inclusion of technologies from an analytical perspective was considered. At this point, the Diploma project was developed and offered, since 2023, for practicing teachers of all levels and from any part of the world.

### Keywords

education and technologies, reflection, pedagogical meaning

Fecha de Recepción: 19/05/2025 -Fecha de Aceptación: 21/06/2025

## Introducción

El Diploma en Educación y Tecnologías de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) ofrece un ciclo de formación orientado a ampliar y profundizar los conocimientos sobre las prácticas de enseñanza, mediadas por las tecnologías y, fundamentalmente, sobre las múltiples formas de su abordaje en clave didáctica, pedagógica y metodológica.

Al concebir a las nuevas tecnologías como recursos didácticos que en la actualidad dinamizan y apoyan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, resulta fundamental atender la formación de profesionales vinculados a la educación competentes para la comprensión de estos nuevos procesos, capaces de diseñar nuevos escenarios educativos, utilizando, repensando e implementando las tecnologías en sus clases y programas. En este Diploma se ofrece a los/as estudiantes un conjunto de herramientas que les permitirán ejercer tareas de asesoramiento, planificación y puesta en marcha de proyectos que impliquen un sistema de educación a distancia o mediado por tecnologías, considerando tanto su dimensión didáctico-pedagógica como práctica, y la riqueza de un trabajo interdisciplinario.

En el presente artículo nos proponemos, entonces, desarrollar la experiencia del Diploma, haciendo hincapié en la importancia de reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza y el valor que posee transmitir este espíritu a los/as docentes que participan de esta formación. Asimismo, abordaremos la vinculación entre la docencia y la tecnología, algunas estrategias que se llevan a cabo desde el equipo docente del Diploma, tanto para el trabajo en equipo como para el seguimiento y acompañamiento de los/as estudiantes, y aquellos logros alcanzados y desafíos a futuro.

## Marco de la experiencia

El Diploma en Educación y Tecnologías se enmarca en el área de Humanidades Virtual y la Secretaría Académica de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

El área de Humanidades Virtual es el equipo especializado en la gestión y acompañamiento de propuestas educativas virtuales y bimodales de la Escuela. Se encuentra conformado por más de 30 personas, entre procesadoras, tutoras, equipo de edición audiovisual, soporte técnico y administrativo, y coordinación. Este Diploma es una apuesta de gran valor ya que nace de la identificación de una necesidad en la comunidad educativa respecto a la adquisición de saberes y herramientas que mejoren las propuestas de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad, dando prioridad siempre al sentido, a las decisiones didáctico-pedagógicas tomadas y a los desafíos cognitivos-afectivos a los cuales se enfrentan los/as estudiantes.

Posee una carga horaria de 100 horas, y su cursada se extiende durante tres meses en los cuales se recorren tres módulos: Enseñar y aprender con tecnología: intervenciones didácticas mediadas por la tecnología; Recursos didácticos y Tecnológicos; y Laboratorio - Taller: diseño de entornos formativos en línea: Diseño, planificación y puesta en marcha de proyectos formativos en línea. En el año 2025 nos encontramos dictando la cuarta edición del Diploma. A lo largo de este tiempo, acompañamos a 128 estudiantes de diferentes perfiles, pero que comparten una inquietud en común: cómo llevar a cabo una propuesta de educación a distancia significativa.

Las diversas cohortes estuvieron conformadas por docentes vinculados a diferentes disciplinas, tales como medicina, psicología, abogacía, educación inicial, historia, lengua inglesa, fotografía, entre otras.

En general, la mayoría de los/as docentes que participaron evidenciaban la necesidad de incluir tecnologías en sus clases ya sea porque sus estudiantes sabían utilizarlas y era algo que invadía sus vidas; porque la institución se los solicitaba o bien porque sostenían criteriosamente que los/as docentes deben formarse de manera constante y que la tecnología era una de esas temáticas.

Dentro de los comentarios que nos compartieron a lo largo de la cursada, se destacó que el trabajo propuesto en la Diplomatura les permitía una vinculación entre lo pedagógico-didáctico, las habilidades técnicas y las herramientas para llevar a cabo la creación de

recursos además de la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos en un aula virtual pensando en la integración de lo aprendido y sus conocimientos específicos.

## Descripción de la experiencia

Las formas de acceder y construir conocimiento han cambiado y continúan cambiando vertiginosamente y esto impacta en los modos de aprender y en consecuencia, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles educativos. La pregunta ya no es si incluimos o no a las tecnologías en las aulas, estas ya son parte de los procesos educativos, sino la reflexión por el sentido, el por qué y para qué incluirlas. La utilización de las tecnologías en educación, los entornos virtuales como espacios de interacción y las herramientas de gestión ofrecen nuevos retos, plantean interrogantes y reflexiones sobre la tecnología como objeto de conocimiento y estudio. Por esto, la alfabetización digital será otra conceptualización de valor en esta propuesta, entendiéndose como el desarrollo de las capacidades necesarias para saber dar uso a las nuevas tecnologías digitales.

A lo largo del Diploma se propone mantener un diálogo constante entre teoría y práctica, comprendida como constitutiva en la formación profesional de esta área de conocimiento, procurando no reducir a la práctica en términos de aplicación técnica de la teoría. Considerando que la enseñanza es una "acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional" (Basabe y Cols, 2007: 141) corresponde concebirla como un tipo particular de práctica social. El reconocer a la enseñanza como una práctica social permite reconocer a los docentes como actores sociales que poseen "intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar" (Basabe y Cols., 2007: 142). Por lo tanto, las prácticas de enseñanza no son neutrales, sino que están guiadas por intencionalidades y supuestos que las sustentan y orientan.

En este sentido, proponemos entender al aprendizaje como un proceso en el cual el sujeto se apropiará del conocimiento en la medida en que la situación proporcione una serie de acciones que permitan una construcción del contenido de manera gradual y progresiva. Este proceso se apoya sobre la integración entre teórica y práctica, guiada en

un entorno social y comunicativo, no meramente individual. En este sentido, en el proceso de aprendizaje se asume prioritario el desempeño de un rol activo de los participantes, a fin de llevar a cabo un aprendizaje socialmente significativo, a partir de conceptos y prácticas que permitan aportar a la construcción social del conocimiento, haciendo hincapié en mantener una tensión constante entre teoría y práctica que le permitan al estudiante la mayor aproximación posible de los contenidos al ejercicio profesional.

Siguiendo esto, en las diferentes cursadas del Diploma recibimos una gran cantidad de profesionales que desean reflexionar e interpelar sus prácticas de enseñanza en vinculación con las tecnologías y el sentido de su inclusión en las clases y diferentes propuestas. En este sentido, el Diploma está conformado por tres módulos, con los siguientes contenidos:

**1- Enseñar y aprender con tecnología: intervenciones didácticas mediadas por la tecnología:** La enseñanza como una práctica social. ¿Por qué "prácticas"? Prácticas docentes, prácticas pedagógicas y prácticas de enseñanza. ¿Qué es una clase? Pensar la clase: las decisiones "pre-clase" y las progresiones del sentido y del formato. El sentido pedagógico de la inclusión de las tecnológicas en la clase. Aprendizajes mediados por las tecnologías. Nuevos escenarios de aprendizaje. Accesibilidad y barreras del aprendizaje en entornos digitales. Entornos de aprendizaje en línea: tipos y características. Entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Cursos en línea masivos y abiertos (MOOC). Construcción del conocimiento colectivo y cooperativo: trabajo colaborativo y estructuras de aprendizaje cooperativo: producción entre pares (peer production) y colaboración en masa. Sujetos de la educación y producción de sentidos en la cultura digital y la sociedad del conocimiento. Colaboración, conocimiento, innovación y tecnología. La clase invertida. Evaluar en la virtualidad.

**2- Recursos didácticos y Tecnológicos:** Los momentos sincrónicos y asincrónicos de la clase. Recursos para pensar la clase. Plataformas: Moodle, Edmodo, Classroom y otros. Recursos y actividades moodle: diagramación y programación. Herramientas para el trabajo en un aula Moodle. Creación y diseño de aulas. Herramientas y aplicaciones para

promover el trabajo colaborativo. Plataformas de trabajo sincrónico y asincrónico. Creación de recursos audiovisuales, multimediales y transmedia aplicada a la educación. Herramientas para la producción, grabación y edición: podcast, video, presentaciones multimediales y contenidos transmedia. Trabajo interdisciplinario. Presentaciones que acompañan la clase. Redes sociales y la educación.

**3- Laboratorio - Taller: Diseño, planificación y puesta en marcha de proyectos formativos en línea.** Educación virtual y a distancia (remota). Diseños de aulas virtuales. Proyectos formativos mediados por la tecnología: diseño de aula virtual para proyectos educativos de diversos niveles y/o formatos (curso, taller, seminarios, proyectos formativo basados en problemas) Construcción de una propuesta virtual integral desarrollada por cada uno de los/as cursantes tomando como eje su propio campo disciplinar.

Lo que deseamos compartir y destacar de esta experiencia, se vincula con la multiplicidad de áreas de conocimiento que se integran durante la cursada y las clases. A lo largo de estas cursadas hemos logrado realizar un recorrido integral por diferentes ideas vinculadas a las nuevas tecnologías y la educación iniciando con "el corazón del diploma", como llamamos al módulo 1, en donde sentamos las bases de la inclusión de las tecnologías con sentido didáctico y pedagógico para luego pasar al módulo 2, en donde se trabaja en torno a las plataformas y herramientas que nos permiten generar recursos didácticos para entornos virtuales. Todo este recorrido, aparece mediado por encuentros sincrónicos con modalidad taller, en donde proponemos trabajos grupales de reflexión y construcción de diversos materiales. Luego del trayecto realizado en ambos módulos, se propone como trabajo final el armado de un aula virtual en donde los/as estudiantes (todos/as docentes) puedan seleccionar una unidad curricular/curso/diploma/seminario, etc. que puedan dictar desde su campo profesional y su título y así armar una clase asincrónica, una clase sincrónica (siguiendo las características de la clase invertida), una actividad, una hoja de ruta, una presentación de canva o genially y un video o podcast (de producción personal) que aborde las categorías conceptuales más importantes de la clase.

En el recorrido del último módulo, se proponen tareas vinculadas al trabajo final de forma gradual y se ofrecen dos encuentros de tutorías para acompañar y orientar a los/as estudiantes en el armado de su aula.

## Logros y desafíos futuros

Trabajar con tecnologías en la educación tiene la particularidad de verse atravesados constantemente por los cambios tecnológicos, que muchas veces van más rápido que los cambios en el mismo sistema educativo. Este contexto de vertiginoso cambio hace que nuestro principal desafío sea mantenernos constantemente actualizados, para así brindar una formación que se adecue en el tiempo.

Por otro lado, llevar a cabo una propuesta que introduzca la tecnología a docentes que aún no se hayan sumergido tanto en la misma, y que a la vez no resulte repetitivo o poco innovador es otro desafío que tenemos frente todo el tiempo.

El nivel de conocimiento acerca de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) con el que se acercan los estudiantes de esta propuesta es muy diverso, y asimismo, la concepción de didáctica, el valor del vínculo con los/as estudiantes, la concepción de la propuesta de clase como experiencia y no solo como transmisión de conocimientos, entre otros aspectos, también es visto de múltiples maneras por cada docente. Por este motivo, el primer módulo, el corazón de la propuesta, plantea las bases que consideramos necesarias para avanzar en el recorrido que propone la propuesta. En este sentido, es un desafío seguir profundizando en este aspecto, a la vez que consideramos un gran logro la manera en la cual las cohortes perciben esta instancia asignando a la misma un gran valor.

La instancia de Trabajo Final es un reto para cada docente, ya que si bien algunos/as tienen alguna experiencia con el armado de este tipo de propuestas, otros se encuentran con esta experiencia por primera vez. Por esto, en la propuesta planteamos un acompañamiento muy personalizado, a través de tutorías en donde se brindan indicaciones puntuales a cada docente, para guiar la construcción del aula virtual que

proponen. Para nosotras es muy importante diseñar instrumentos de evaluación que permitan el despliegue de aquellos conocimientos construidos a lo largo de la cursada.

En este sentido, entendemos la evaluación como una práctica compleja (Steiman, 2008), y en tanto reviste complejidad, requiere su desnaturalización. Steiman dirá: "En cada práctica de evaluación, se quiera o no, se implican los múltiples factores que la constituyen y que a la vez confluyen en ella" (2008: 128). A esta definición, se suman los aportes de Camilloni:

Evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo, objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso (p. 6).

Por otro lado, al final de cada cursada, consideramos importante realizar una evaluación de la enseñanza, a los fines de conocer cuáles son los puntos en los que debemos seguir trabajando y mejorando. Los aportes de Steiman (2008) nos ayudarán a pensar en la necesidad de -al menos- hacer el intento de desarrollar instancias de evaluación sistemática acerca de las propias prácticas de enseñanza ¿De qué serviría desplegar una propuesta sin proponernos su mejor constante? ¿De qué forma estaríamos interviniendo en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes si no contamos con instancias de reflexión crítica acerca de nuestras prácticas? En este sentido, pensamos que esta práctica será importante para no enajenarse en la propia labor del docente. Por otro lado, si bien brindará información importante, los resultados de las evaluaciones no implican necesariamente que la propuesta de enseñanza sea valiosa o que no tenga aspectos a continuar revisando y mejorando ¿Acaso la repetición del discurso transmitido en clase implica que del otro lado se haya presentado sí o sí un proceso de aprendizaje? Por último, la reflexión aislada no servirá para tomar decisiones sustanciales al interior de un equipo. Para esto, será necesario obtener información, sistematizarla, analizarla de forma responsable.

Para esto, generamos una encuesta en la cual evaluamos los siguientes aspectos: El nivel académico del equipo docente; La propuesta de organización de la cursada de esta cátedra; La selección de contenidos realizada; Los videos con los que se presentan los contenidos teóricos; Las actividades que se proponen a través de la plataforma; La selección de bibliografía realizada; La articulación entre la propuesta teórica de la cátedra y su propia práctica como enseñantes; La articulación entre la propuesta teórico-práctica de la cátedra y la realidad educativa; El funcionamiento de los/as miembros de la cátedra como equipo de trabajo; El vínculo establecido entre los/as docentes de la cátedra y los/as cursantes; El propio aprendizaje en construcción durante la cursada; El seguimiento personal que el/la estudiante pudo hacer; y la propia responsabilidad puesta en juego en la cursada. En todos los casos, la respuesta mayoritaria fue la más satisfactoria.

## La docencia y la tecnología

El espíritu del Diploma es transmitir que el uso de la tecnología no se definirá en términos de cuál es el dispositivo utilizado sino que su riqueza radicará en las decisiones que haya tomado el docente en vinculación a la forma de presentar el contenido para esa clase, teniendo en cuenta qué contenido es, el contexto temporal y el público al que se apunta. Es en este sentido en donde las decisiones pre-clase tomarán fortaleza al momento de plantear una propuesta original y adecuada. Siguiendo la propuesta de Steiman (2018), entendemos que los/as docentes, al momento de pensar nuestras clases, tomamos decisiones en las que tenemos en cuenta diversas categorías didácticas. Una de estas categorías se relaciona con el sentido, con la intencionalidad de nuestra clase; el eje central de la misma.

El pensar las clases de manera distinta se vincula también al fuerte uso de la tecnología por parte de los/as estudiantes y a cómo el acceso al conocimiento ya no es solo a través de los espacios formales de educación, sino también a través de diversos dispositivos y medios de comunicación que escapan al vínculo profesor-estudiante, institución educativa-alumno/a.

En este punto resulta interesante introducir el concepto de *aprendizaje ubicuo* de Nicholas C. Burbules:

El futuro (o ya el presente) de la formación docente tendrá que abordar el aprendizaje ubicuo: la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes (Burbules, 2012: 4).

Siguiendo los aportes del autor, y teniendo en cuenta la propagación de dispositivos móviles y el acceso cada vez más simplificado a las redes inalámbricas, el aprendizaje comienza a darse en una pluralidad de espacios y momentos que ya no se encuentran definidos únicamente por los marcos de una clase o de un aula. Más adelante, el autor hará mención de que de todos modos, es importante aclarar que el aprendizaje ubicuo no lo es todo en el aprendizaje y no todo puede ser aprendido de ese modo. Los estudiantes más jóvenes, sobre todo, deben haber construido bases profundas de aprendizaje previamente para que la mayoría de estas oportunidades de aprendizaje pueda tener un valor o significado: sigue habiendo conocimientos y habilidades que deben ser adquiridas antes de que otros aprendizajes puedan ocurrir (Burbules, 2012: 5).

En este punto interesa pensar entonces en cómo esto genera un atravesamiento no solo en las prácticas de aprendizaje, sino también en las prácticas de enseñanza ¿Por qué? Porque entonces habrá que reflexionar y generar un cambio en el modo en el cual se construye conocimiento con los/as estudiantes y en la manera en la cual se pretende que los/as mismos/as se vinculen con los contenidos. El rol del docente no perderá importancia, al contrario, pero sí deberán pensarse las clases considerando la multiplicidad de estímulos que hoy en día poseen los/as alumnos, muy distinta a la de generaciones pasadas. Se puede pensar que el modelo educativo clásico deberá adecuarse a los avances socio-tecnológicos y a los nuevos sentidos que adquiere el vínculo de la enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo esta misma línea, nos interesa traer a colación el concepto de *alfabetismo transmedia*, propuesto por Carlos Scolari, que "se entiende como un conjunto de

habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas" (2018: 4)

Esta propuesta, ubica a los/as docentes en un lugar de cambios, reflexiones y desafíos, que se relacionan con la posibilidad de pensar nuestras clases desde múltiples dimensiones y perspectivas. Este alfabetismo, focaliza la mirada en lo que hacen los/as jóvenes en los medios, y los/as considera "prosumidores", esto es productores + consumidores. El concepto de alfabetismo transmedia nos invita a indagar y recuperar eso que están haciendo los/as jóvenes en los medios, fuera de las instituciones educativas, y que vale la pena poner a jugar dentro de las aulas.

## **Prácticas de enseñanza reflexivas**

Perrenoud (2004), establece que para dirigirse hacia una práctica reflexiva es necesario convertirla en un componente duradero del habitus, sosteniéndola en el tiempo, haciéndola rutina, relacionándola con la acción, etcétera. La práctica reflexiva supone una postura, una identidad, un habitus. Enmarcado en estos planteos, el autor esboza la necesidad de formar personas capaces de aprender de la experiencia, evolucionar y reflexionar sobre lo que hicieron, hacen y quieren hacer.

En esta línea, algunas de las acciones que se llevan a cabo como equipo docente son:

- Encuentros de equipo previos al comienzo de cada cuatrimestre, a los fines de revisar la propuesta académica, y ajustar en base a la evaluación de la enseñanza del cuatrimestre anterior.
- Comunicación constante entre las integrantes del equipo.
- Corrección de actividades en conjunto, considerando la riqueza en el aporte de cada mirada.
- Encuentros para evaluación de actividades en equipo.
- Coordinación de estrategias de seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

Al interior del equipo, se considera que estas son algunas prácticas que facilitan la comunicación, comprensión e intercambio y contribuyen a promover las prácticas de aprendizaje de nuestros/as estudiantes.

Por otro lado, el acompañamiento y seguimiento hacia los/as estudiantes es muy importante. En este sentido, algunas de las propuestas y prácticas que se implementan son:

- Actividades semanales que implican diversos desafíos cognitivos, tales como elaboración de reflexiones; análisis de viñetas; debate con pares; análisis crítico de casos; entre otras.
- Retroalimentación a cada actividad, a los fines de reforzar la participación de los/as estudiantes y orientarlos/as en su recorrido. Las devoluciones aportan una mirada reflexiva que invita al estudiantado a seguir pensando en sus intervenciones y la de sus compañeros/as.
- Corrección de trabajos mediante el uso de rúbricas. Las mismas son guías que valoran los aprendizajes y las producciones de los/as estudiantes mediante categorías, lo cual permite resaltar los puntos resueltos satisfactoriamente y los que es necesario seguir trabajando.
- Encuentros sincrónicos con los/as estudiantes donde se prioriza el intercambio y el sentido de encontrarse en el mismo momento, valorando la construcción de conocimientos de forma colaborativa.
- Utilización de planillas de seguimiento a modo de mantener un registro del recorrido de cada estudiante.

## Conclusiones

Lejos de poder obtener un producto acabado o recetas metodológicas para pensar nuestras clases en el marco de la virtualidad y de este Diploma, proponemos seguir construyendo interrogantes que nos ayuden a pensar nuestras clases, a reflexionar para mejorar nuestras prácticas de enseñanza. Es por ello, que dejaremos abiertas una serie

de preguntas que permitan poner en debate, para poder poner en jaque nuestros supuestos y habitus y comenzar a indagar más allá de lo tradicional. ¿Cómo pensar propuestas didáctico-tecnológicas de educación virtual desde la enseñanza poderosa que propone Maggio? ¿Qué debemos tener en cuenta para que nuestras clases valgan la pena de ser vividas? ¿Cuáles son las transformaciones y cambios que necesitamos para mejorar las prácticas de enseñanza en entornos virtuales? ¿Qué lugar ocupa el interés particular de nuestros/as estudiantes en las decisiones que tomamos? ¿En qué contribuye el trabajo colaborativo y en equipo en la educación?

Esperamos de este modo seguir mejorando la propuesta, siempre con la mirada puesta en la importancia de generar un espacio valioso tanto para estudiantes como para docentes, en donde exploremos la tecnología sin olvidar nuestro posicionamiento didáctico y pedagógico, tan importante en cada decisión.

## Referencias bibliográficas

- Andrade, E., & Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, (41), 251-267. <https://doi.org/10.58265/pulso.5175>
- Asinsten, J. C. (2007). *Producción de contenidos para Educación Virtual*. Biblioteca digital. Virtual Educa. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx>, 8080.
- Basabe y Cols. (2008) "La enseñanza" en Camilloni (comp). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Ed Paidós.
- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education*, 13.
- Camilloni, A. W. de (1998). Las funciones de la evaluación. PFDC - Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Maggio, M (2012) *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición pedagógica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
- Steiman, J (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Bs As, Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Bs. As., Miño y Dávila.

\*\*\*\*\*

**Evelyn Castillo** es Licenciada en Psicología, y Profesora Universitaria en formación. Forma parte de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín como Asistente de Coordinación en Humanidades Virtual y referente de Asuntos Estudiantiles. Participa activamente en el seguimiento de proyectos educativos virtuales y bimodales, y en el acompañamiento a trayectorias estudiantiles. Cuenta con experiencia clínica como psicóloga en espacios terapéuticos para niños/as y adolescentes.

**Daniela Laura Cordara** es Maestranda en Educación y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Cuenta con amplia experiencia en docencia universitaria y gestión académica en el ámbito de la educación superior, particularmente en entornos virtuales y bimodales. En la Universidad Nacional de San Martín se desempeña como Asistente de Coordinación en Humanidades Virtual y como Docente Ayudante en diversas materias vinculadas a la educación y las tecnologías. Su trayectoria combina experiencia en acompañamiento pedagógico y producción de propuestas formativas virtuales.

**María Belen Steiman** es Magister en Educación en Entornos Virtuales, Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Es especialista en Educación Virtual y especialista en Psicopedagogía, con amplia experiencia en trabajo interdisciplinario en Instituciones educativas de nivel Medio y Superior. También se desempeña en Clínica Psicopedagógica con personas con dificultades de aprendizaje, así como en la: coordinación del área de Educación Virtual en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Allí es Ayudante en Didáctica General para la Licenciatura en Educación Básica/Inicial/Especial (Ciclo de Complementación Curricular - Modalidad a distancia), además es Ayudante de Primera en Didáctica IV para el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Orientadora Educativa en la Facultad de Ingeniería y en la escuela preuniversitaria dependiente de la misma unidad académica en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.



# ***Transformaciones institucionales en la Educación Superior argentina en el contexto post-pandemia: tecnologías, continuidades, rupturas en la contemporaneidad (I)***

**Silvina Santín**

Universidad Nacional de Quilmes

[ssantin@unq.edu.ar](mailto:ssantin@unq.edu.ar)

**Susana López**

Universidad Nacional de Quilmes

[susana.lopez@unq.edu.ar](mailto:susana.lopez@unq.edu.ar)

## **Resumen**

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación "Continuidades y discontinuidades en la Educación superior en Argentina", desarrollado en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). El estudio analiza las configuraciones político-institucionales recientes a través de cinco dimensiones interrelacionadas: políticas públicas, instituciones, prácticas, sujetos y tecnologías. Se investiga cómo las transformaciones y persistencias en la Educación superior argentina, tras la pandemia de COVID-19, han estado influidas por políticas tecnológicas, nuevos modelos académicos y la capacidad de las instituciones para adaptarse a contextos diversos. Se estudiaron cuatro universidades nacionales (UNLP, UNLu, UNQ y UNAJ), seleccionadas según criterios de antigüedad, tamaño y estructura organizativa, para ofrecer una visión representativa de la heterogeneidad del sistema. La dimensión tecnológica es clave, entendida no sólo como herramienta, sino como un dispositivo que reconfigura el acceso, producción y circulación del conocimiento. Los resultados muestran estrategias institucionales variadas en torno a la virtualización, la evaluación, el acompañamiento estudiantil y la formación docente. Aun después del retorno a la presencialidad, muchas transformaciones persisten, redefiniendo las nociones de presencialidad y virtualidad. El artículo destaca el rol estratégico de las tecnologías digitales y su impacto condicionado por decisiones políticas, capacidades institucionales y marcos sociales específicos.

## Palabras clave

educación superior, tecnologías digitales, políticas públicas, instituciones universitarias, virtualidad, postpandemia

## *Institutional Transformations in Argentine Higher Education in the Post-Pandemic Context: Technologies, Continuities, and Ruptures in Contemporary Times (I)*

### Abstract

This article is part of the research project “*Continuities and Discontinuities in Higher Education in Argentina*”, conducted at the National University of Quilmes (UNQ). It analyzes recent political and institutional configurations in higher education through five interrelated dimensions: public policy, institutions, practices, subjects, and technologies. The study investigates transformations and continuities in the post-COVID-19 context, focusing on policy trends promoting the use of technology in teaching and learning, the design of new academic models, and their varying degrees of implementation across institutional cultures. The research includes four case studies—UNLP, UNLu, UNQ, and UNAJ—selected to reflect institutional diversity in terms of age, size, and organizational structure. The technological dimension is central, not just as a toolset but as a structuring force in knowledge production and dissemination. The findings reveal diverse institutional strategies shaped by previous trajectories, available resources, management decisions, and cultural contexts. Amid the urgency of pandemic-driven virtualization and the shift to a redefined in-person model, universities adapted their pedagogical and organizational frameworks. While many changes persist post-pandemic, definitions of “presence” and “virtuality” have evolved. This article highlights the strategic role of digital technologies and their context-dependent impact on institutional transformation within Argentine higher education.

### Keywords

higher education, digital technologies, public policies, university institutions, virtuality, post-pandemic

Fecha de Recepción: 30/05/2025 -Fecha de Aceptación: 21/06/2025

## Introducción

En el marco del proyecto "*Continuidades y discontinuidades en la Educación Superior en Argentina*", desarrollado en la Universidad Nacional de Quilmes, se propone analizar las configuraciones político-institucionales recientes a través de cinco dimensiones interrelacionadas: políticas públicas, instituciones, prácticas, sujetos y tecnologías. La investigación se centra en las transformaciones y persistencias observadas en la Educación superior argentina en el período post pandemia, con especial énfasis en las políticas que promovieron la incorporación de tecnologías en la enseñanza, el diseño de nuevos modelos académicos en las universidades nacionales y su adecuación diferencial según las culturas institucionales.

Este artículo se focaliza en los resultados parciales de nuestra investigación y para ello se comunica en primer lugar el tipo de diseño metodológico, los antecedentes normativos más relevantes que constituyen nuestro estado del arte en relación con la focalización de nuestro objeto de estudio, luego la presentación hace hincapié en el escenario de la educación superior que conviene pandemia y postpandemia, y finalmente se presentan los hallazgos con relación a las configuraciones institucionales.

La investigación otorga centralidad a la dimensión tecnológica, concebida no sólo como un conjunto de herramientas, sino como un dispositivo que reorganiza los modos de producción, circulación y apropiación del conocimiento. En este marco, se analiza cómo las universidades han articulado sus estructuras y normativas frente a las oportunidades, tensiones y límites que introducen las tecnologías digitales. Estas configuraciones, lejos de ser homogéneas, responden a trayectorias institucionales previas, capacidades organizativas, políticas internas y condiciones contextuales.

La adopción tecnológica no ha seguido una lógica uniforme, sino que ha dado lugar a diversas estrategias de apropiación, adaptación e innovación, determinadas por recursos disponibles, decisiones de gestión y culturas institucionales. En un escenario inicialmente marcado por la urgencia de la virtualización durante la crisis sanitaria y por las

exigencias de una presencialidad, las universidades reconfiguraron sus modelos pedagógicos y organizativos, generando respuestas heterogéneas en torno a la educación a distancia, los mecanismos de evaluación, el acompañamiento estudiantil y la formación docente. Aun superada la emergencia sanitaria, muchas de estas transformaciones persisten, evidenciando una redefinición tanto de la presencialidad como de la virtualidad.

En síntesis, el estudio contribuye a comprender los procesos de transformación de la educación superior argentina, evidenciando continuidades y rupturas en la dimensión institucional. Desde una perspectiva comparativa e interpretativa, se subraya el papel de las tecnologías digitales en la configuración de los modelos académicos.

## **Planteo del problema y diseño metodológico**

Este proyecto de investigación se propone indagar cómo la pandemia impactó en las configuraciones político-institucionales de las universidades, considerando tanto las políticas públicas implementadas durante el período 2020-2021 como aquellas desarrolladas en las últimas décadas.

Parte de considerar que la educación superior universitaria se ha visto atravesada en las últimas décadas por transformaciones significativas derivadas de cambios estructurales en los planos social, económico, político y cultural. La denominada "revolución del conocimiento" y el desarrollo de la sociedad de la información han situado a las tecnologías digitales en un lugar central en la organización, gestión y proyección de los sistemas de educación superior. A partir del siglo XXI, la agenda de estos sistemas se ha configurado en diálogo -y también en tensión- con directrices de organismos internacionales como la UNESCO, con declaraciones como la CRES 2018, así como con los diagnósticos elaborados por agencias de evaluación y acreditación, colectivos de investigación y la propia comunidad académica. En este marco, la universidad ha sido interpelada en su función histórica de institución privilegiada para la producción de conocimiento. Ahora bien, este proceso se agudizó con la pandemia de COVID-19, que

alteró las formas de funcionamiento institucional, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, y las condiciones materiales y simbólicas del acceso al conocimiento. Las medidas de aislamiento y la no presencialidad obligada exigieron a las universidades un proceso de adaptación acelerado, con fuerte apoyo en tecnologías digitales, redefiniendo el sentido de presencialidad y virtualidad. Documentos como el informe UNESCO-IESALC (2020) reconocen esta coyuntura como una oportunidad para repensar el papel estratégico de la educación superior en América Latina.

Frente a este escenario, se vuelve necesario indagar en las formas en que las instituciones universitarias procesan estas transformaciones. ¿Cómo se reconfiguraron sus funciones sustantivas? ¿Qué estrategias institucionales se desplegaron para garantizar la continuidad pedagógica? ¿Cómo se rearticulaban los vínculos entre tecnologías, sujetos y prácticas académicas?

Así, esta investigación examina cómo las universidades han ajustado sus funciones a las nuevas circunstancias impuestas por la crisis sanitaria, y cómo las percepciones y prácticas de los actores institucionales se han modificado en este contexto. Asimismo, se identifica como en lo sucesivo dichas adecuaciones persisten o solamente han sido coyunturales.

Este proyecto busca analizar los cambios y continuidades en las configuraciones político-institucionales de la universidad, siguiendo tres niveles de análisis:

1. Macro: relaciones entre el estado, la sociedad y las universidades.
2. Meso: dinámicas entre actores e instituciones claves, y las configuraciones institucionales.
3. Micro: estrategias pedagógicas, prácticas y el uso de tecnologías en la enseñanza.

Desde este enfoque, se examinan las dimensiones pedagógica, didáctica y comunicacional, evidenciando la creciente hibridación de la educación superior, es decir que combina diferentes modalidades, formatos, herramientas, recursos o estrategias

educativas y la necesidad de nuevas conceptualizaciones para comprender estos procesos.

La investigación se desarrolla en tres etapas. La primera consistió en la elaboración del estado del arte y del marco referencial, que sirvió como base para el trabajo empírico. En las etapas siguientes se abordaron dos bienios: el primero (2020-2021) centrado en las políticas implementadas durante la pandemia, y el segundo (2022-2023), en el análisis del escenario post-pandémico.

Durante la segunda y tercera etapa se utilizó un enfoque metodológico que aplicó una estrategia de triangulación metodológica, entendida como la combinación deliberada de distintos enfoques, técnicas y fuentes de información con el propósito de enriquecer la validez y profundidad del análisis. La triangulación ha permitido confrontar datos provenientes de métodos cuanti-cuali. En este marco, se articularon tres técnicas principales: entrevistas en profundidad, orientadas a captar las percepciones, interpretaciones y valoraciones de actores clave en las universidades; cuestionarios estructurados, que permitieron relevar tendencias generales y patrones de respuesta en torno a prácticas institucionales y uso de tecnologías; y análisis documental, centrado en el examen de normativa interna, resoluciones vinculadas a los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED), evaluaciones institucionales, proyectos de desarrollo, sitios web institucionales y documentos estratégicos.

Esta estrategia metodológica permitió triangular discursos, prácticas y marcos normativos, lo cual facilitó la identificación de continuidades y rupturas en los modelos de enseñanza y organización universitaria, así como una comprensión situada y contextualizada de los sentidos que los actores atribuyen a los cambios experimentados durante y después de la pandemia. A los efectos de poder visualizar la relación entre las dimensiones, variables y fuentes consultadas, podemos observar la Figura 1.

**Figura 1: Matriz de dimensiones, variables, fuentes**

Dimensión de análisis	VARIABLES DE OBSERVACIÓN	Fuentes privilegiadas
1. Institucional y organizacional	Estructura de gestión del SIED, integración, formalización, articulación institucional	Reglamentos institucionales, resoluciones, organigramas, planes estratégicos. entrevistas a autoridades, coordinadores SIED, análisis de documentos internos, páginas web
2. Pedagógica y curricular	Modelos de enseñanza, materiales didácticos, evaluación, formación docente	Programas de estudio, materiales, documentos pedagógicos, informes del SIED
3. Normativa y legal	Reglamentación interna, alineación con normativa nacional, criterios de acreditación	Resoluciones del Consejo Superior, reglamentos, normativa nacional, páginas web
4. Tecnológica y de infraestructura	Plataforma utilizada, accesibilidad, soporte técnico, integración con otros sistemas	Informes técnicos del SIED, manuales de uso, reportes estadísticos
5. Inclusión, acceso y acompañamiento	Políticas de acceso, tutorías, estrategias de acompañamiento, accesibilidad digital	Programas institucionales, protocolos, informes
6. Histórica y político-institucional	Contexto de surgimiento, evolución del modelo, rupturas o continuidades con lo presencial	Páginas web, informes institucionales, documentos históricos, entrevistas a actores clave (fundadores del SIED, ex-gestores)

Fuente: Elaboración propia.

En función de la diversidad observada entre las universidades argentinas, se seleccionaron cuatro casos, definidos a partir de una tipología construida sobre la base de tres criterios: la antigüedad de las instituciones, su tamaño y su estructura organizacional y académica. Los casos analizados corresponden a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Luján (UNLu), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Esta selección busca ofrecer un panorama de las dinámicas institucionales que se configuran en las universidades nacionales de diferentes generaciones.

## Políticas de Educación Superior sobre educación a distancia

En Argentina, hacia finales del siglo XX, la educación superior comenzó a ser regulada por un conjunto de normativas que incluyeron las primeras disposiciones específicas sobre la educación a distancia (EAD). Esta modalidad, si bien ya presente, adquirió una mayor relevancia estructural tras la pandemia de COVID-19, que impulsó políticas de emergencia y configuró un "efecto cicatriz" en el sistema, evidenciado en la consolidación de propuestas diversas desde las instituciones universitarias<sup>1</sup>. En nuestros estudios previos se han puesto en evidencia una serie de problemáticas que surgieron a raíz de este fenómeno, tales como la profundización de la brecha digital, la sobrecarga de tareas docentes, la falta de conectividad, la pérdida de referentes presenciales, la desmotivación estudiantil y la necesidad de reconfigurar los contenidos académicos. Se destacó la reconfiguración de las prácticas de gestión, cambios en la cultura organizacional, avances en la digitalización de procesos y la emergencia de nuevas formas de gobernanza caracterizadas por una toma de decisión más ágil y contextualizada. En efecto, en un estudio anterior de carácter comparado, exploratorio y cualitativo<sup>2</sup>, se ha visto la necesidad de evaluar dichas adecuaciones en tanto poder evitar soluciones tecnocráticas y excluyentes, para construir formas de gestión más inclusivas, flexibles y contextualizadas. Se ha visto también que, las prácticas de gestión deben entenderse como configuraciones dinámicas capaces de producir significados distintos según los contextos institucionales (Santin, Chiaradonna, 2021).

---

<sup>1</sup> Como resultado de nuestra investigación, anteriormente se estudia el impacto de la pandemia de COVID-19 en la gestión de las universidades argentinas, a partir de las experiencias de las instituciones que integran el Nodo Argentino de la Red Telescopi Iberoamericana de Gestión Estratégica Universitaria. A través de entrevistas, encuestas y análisis documental, se indagan las transformaciones y desafíos en la gestión universitaria, con énfasis en cómo se reconfiguraron funciones, procesos y estructuras a partir de la crisis sanitaria. Se pueden ampliar los resultados en el artículo "COVID-19 y Educación Superior: 'cambios de la gestión'", de Silvina Santin y Carmen Chiaradonna, publicado en *Integración y Conocimiento* (2021).

<sup>2</sup> El mismo se basó en entrevistas a autoridades universitarias y en encuestas realizadas a 24 instituciones de Educación Superior. El análisis se estructuró en torno a seis dimensiones clave: el impacto general de la pandemia, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el gobierno y la gestión institucional, la investigación, la extensión universitaria y las proyecciones a futuro (Santin y Chiaradonna, 2021).

El desarrollo normativo de la EAD en Argentina ha tenido una evolución significativa, marcando hitos que delinearon su institucionalización. Un punto de partida clave se encuentra en el informe presentado en mayo de 1995 por la Comisión de Educación a Distancia, convocada por la Secretaría de Políticas Universitarias. Según Santángelo (2003), este informe cobró especial relevancia por su carácter interdisciplinario, integrando saberes de campos como la pedagogía, la comunicación y la psicología.

Ese mismo año se sancionó la Ley de Educación Superior N.º 24.521, que incluyó disposiciones sobre modalidades educativas no presenciales. En línea con esta ley, el Decreto N.º 1.276/1996 del Poder Ejecutivo Nacional estableció los criterios para la aprobación de planes de estudio y acreditación de títulos con validez nacional. Posteriormente, la Resolución Ministerial N.º 1.716/1998 reglamentó la presentación y aprobación de carreras bajo modalidad no presencial. El Decreto N.º 81/1998 reglamentó más ampliamente la Ley de Educación Superior, mientras que las Resoluciones Ministeriales N.º 1.423/1996 y N.º 1.716/1998 establecieron criterios específicos para la acreditación de títulos a distancia.

En 2002, la Secretaría de Políticas Universitarias organizó rondas de consulta con expertos nacionales e iberoamericanos, las cuales desembocaron en los Lineamientos para la Evaluación y Acreditación de Programas y Proyectos de Educación Superior a Distancia. Este documento incluyó componentes centrales como el modelo pedagógico, la interacción docente-estudiante, los materiales didácticos, el uso de TIC, los formatos de evaluación y las sedes operativas.

Un nuevo hito normativo fue la Resolución Ministerial N.º 1.717/2004, que definió conceptualmente la EAD y fijó componentes clave del modelo educativo: la mediación tecnológica, la producción de materiales, las estrategias de interacción y la organización institucional. Pero recién en 2006, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 derogó la Ley Federal de Educación N.º 24.195 y, en su Título VIII, reconoció formalmente la modalidad a distancia, como opción pedagógica y didáctica, contemplando ocho

modalidades educativas, variantes según el tipo de tecnología, instancias presenciales, enfoques teóricos y modelos de interactividad.

Más adelante, la Resolución Ministerial N.º 160/2011 estableció estándares para la acreditación de carreras de posgrado, incluyendo un capítulo específico sobre EAD. La Disposición DNGU N.º 01/2012 reguló el tratamiento de solicitudes de validez nacional para títulos en esta modalidad, continuando con la Disposición N.º 01/2015 bajo criterios similares.

En 2017, la Resolución Ministerial N.º 2.641-E unificó los lineamientos y normativas anteriores al establecer el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), aplicable a carreras de pregrado, grado y posgrado. Dicha resolución se complementa con la Resolución ME N.º 4.389/2017 y la Ordenanza CONEAU N.º 66/2018. Las universidades deben presentar la validación del SIED ante la CONEAU, luego de haber cumplido con la evaluación externa conforme al artículo 44º de la Ley N.º 24.521 y su decreto reglamentario N.º 173/96 (t.o. Decreto N.º 705/97). La CONEAU designa una comisión de pares evaluadores, quienes elaboran un informe preliminar. Posteriormente, el informe final se remite a la Secretaría de Políticas Universitarias para validar o requerir subsanaciones en los componentes del SIED.

Lo que se plantea aquí es que, a partir de la virtualización de la enseñanza y el avance de las TIC en la pandemia y post pandemia, sobre todo por los cambios que se introducen en las últimas décadas (especialmente desde la segunda década del siglo XXI), la EAD ha redefinido las formas educativas, combinando aulas físicas y virtuales, así como tiempos sincrónicos y asincrónicos en la mayoría de las instituciones universitarias, a pesar de que algunas de ellas ya tenían experiencias previas que datan de los años 80<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Algunas experiencias muestran que, aunque la educación a distancia cobró mayor fuerza a partir de los años 90 (siendo una de las universidades pioneras en materia de educación a distancia la UNLU), la semipresencialidad ya era objeto de exploración en universidades públicas desde la década de 1980, consolidándose progresivamente como una modalidad válida y estratégica en contextos de expansión, inclusión y transformación pedagógica. En efecto, desde fines de la década de 1980, algunas universidades públicas argentinas comenzaron a experimentar con propuestas de educación semipresencial y a distancia. Un caso pionero es el de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), que en 1984 aprobó un Sistema de Educación a Distancia (SEAD) como experiencia piloto dependiente del Rectorado, con el

En 2023, el Ministerio de Educación sancionó nuevas resoluciones que actualizaron el marco normativo. La Resolución N.º 2.597/2023 creó el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU), definiendo el Crédito de Referencia del Estudiante (CRE) como base para rediseñar planes de estudio en función del tiempo de trabajo académico real. Como propone Moriñigo en Filmus (2024), esta herramienta busca reorganizar la estructura curricular según el esfuerzo estudiantil efectivo.

La Resolución N.º 2.598/2023 impulsó la creación de Sistemas Institucionales de Aseguramiento de la Calidad (SIAC), encargados de fortalecer la cultura evaluativa y acompañar las innovaciones curriculares. Complementariamente, la Resolución N.º 2.599/2023 reemplazó a la normativa de 2017 (Res. N.º 2.641-E), adecuando los marcos regulatorios a los avances pedagógicos y tecnológicos post-pandemia. En esta nueva normativa, la EAD se define como una modalidad en la que la relación docente-estudiante se desarrolla predominantemente en tiempos y espacios no compartidos, mediada por recursos tecnológicos y pedagógicos específicos. La normativa establece que para que una carrera sea considerada totalmente a distancia, más del 50 % de su carga horaria debe contar con interacción docente-estudiante separada en tiempo y espacio. Asimismo, establece que las carreras presenciales que integren entre un 30 % y un 50 % de clases a distancia también deben contar con un SIED validado por Resolución Ministerial. Y se podría decir que, de manera anticipada, abre la puerta a modelos mixtos, por lo que considera que hasta un 75 % de las actividades pueden combinar modalidades presenciales sincrónicas y remotas, siempre que se garantice la infraestructura, conectividad y participación plena de los estudiantes

---

objetivo de ampliar el acceso en el contexto democrático postdictadura. Al año siguiente, lanzó el "Proyecto Universidad Abierta", centrado en modalidades a distancia mediante el uso de materiales impresos, radio y video, con subsedes en la Ciudad de Buenos Aires. Posteriormente, otras universidades profundizaron esta línea. La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) dio un paso significativo al lanzar en 1998 su Universidad Virtual y abrir su primera aula virtual en 1999, constituyéndose en una de las experiencias institucionales más tempranas de virtualidad en el sistema universitario público. Pueden ampliarse las tendencias a la despresencialización en Rama (2010).

En esta normativa la validación del SIED tiene vigencia de seis años, y en caso de no renovarse a tiempo, la institución queda inhabilitada para inscribir nuevos estudiantes en carreras a distancia. Asimismo, se reconoce como actividad presencial aquella que se realiza por videoconferencia, siempre que garantice la participación simultánea de todos los estudiantes involucrados. En lo que respecta a la titulación, la normativa establece que los diplomas y certificados analíticos no deben consignar la modalidad en que fue cursada la carrera, ya sea presencial o a distancia. Este criterio busca resguardar la equivalencia académica entre ambas opciones. En materia de transparencia institucional, se dispone que el estado de validación del SIED debe estar publicado en el sitio web del Ministerio de Educación y actualizarse con cada nueva evaluación. Además, las instituciones pueden disponer de unidades específicas de apoyo para las carreras a distancia, que brinden servicios en términos de infraestructura, tecnología y soporte pedagógico. Estas unidades deben ser informadas y evaluadas junto con el SIED, y no pueden intervenir en la implementación de carreras presenciales. Otro aspecto relevante de la nueva normativa es la posibilidad de presentar de manera conjunta las modalidades presenciales y a distancia de una carrera, bajo una misma resolución de reconocimiento oficial. Finalmente, se establece que el SIED debe contar con un conjunto de componentes mínimos obligatorios: un marco teórico-epistemológico claro, estructuras de gestión definidas, equipos multidisciplinarios, criterios para la selección y formación docente, bases pedagógicas sólidas y tecnologías actualizadas, entre otros elementos clave.

Estas transformaciones del marco político, se complementaron con otras medidas de inclusión y fortalecimiento institucional como el Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Estudiantiles (PFTE, Res. SPU 2178/2021), la expansión de las Becas Progresar en articulación con ANSES, y la digitalización impulsada por los programas VES I, II y III.

La evolución del marco normativo sobre educación a distancia en Argentina muestra una racionalidad en la que se pasa desde una lógica centrada en la habilitación hacia un

enfoque más integral, orientado a la calidad, la equidad y la transformación pedagógica. Pero si bien este ha proporcionado criterios para regulación para la EAD, la implementación efectiva de dichas normativas depende fuertemente del modelo institucional de cada universidad. Las particularidades organizacionales, tecnológicas y pedagógicas influyen en cómo se materializan las disposiciones, configurando una modalidad educativa diversa como se observa a continuación.

\*\*\*\*\*

**Silvina Santin** es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha finalizado el cursado de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación. Doctora en Política y Gestión de la Educación Superior por la UNTREF. Docente de posgrado y grado por la UNQ de Administración y gestión de instituciones educativas, y en las asignaturas Análisis de instituciones Educativas y Economía de la Educación (Depto. de Ciencias Sociales - UNQ). Docente interina del curso Gestión Universitaria en la UNPA y en la UNLAM como capacitadora en actualización docente sobre temas de curriculum universitario. Ha desarrollado cursos de posgrado en el área de Administración de la Educación y dirigido proyectos de voluntariado universitario y de extensión, numerosas becas de extensión y tesis grado y posgrado. Miembro de Proyectos de investigación de UNTREF y UNICEN y consultora en su Área de especialidad. Actualmente codirige el proyecto de i+D que dirige la Dra Susana López.

**Susana Regina López** es Doctora en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación por la Universidad de Extremadura y Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED). Participa en proyectos nacionales e internacionales de innovación e investigación educativa. Desde 2022 es Coordinadora del Sistema Institucional de Educación a Distancia (Secretaría General Académica) de la Universidad Nacional de General San Martín y también desarrolla tareas de dirección de trabajos de Fin de Máster (Máster Universitario en TIC aplicadas a la Educación) en la Universidad Internacional de Valencia.



## ***Transformaciones institucionales en la Educación Superior argentina en el contexto post-pandemia: tecnologías, continuidades, rupturas en la contemporaneidad (II)***

**Silvina Santín**

Universidad Nacional de Quilmes

[ssantin@unq.edu.ar](mailto:ssantin@unq.edu.ar)

**Susana López**

Universidad Nacional de Quilmes

[susana.lopez@unq.edu.ar](mailto:susana.lopez@unq.edu.ar)

### **Resumen**

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación "Continuidades y discontinuidades en la Educación superior en Argentina", desarrollado en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). El estudio analiza las configuraciones político-institucionales recientes a través de cinco dimensiones interrelacionadas: políticas públicas, instituciones, prácticas, sujetos y tecnologías. Se investiga cómo las transformaciones y persistencias en la Educación superior argentina, tras la pandemia de COVID-19, han estado influidas por políticas tecnológicas, nuevos modelos académicos y la capacidad de las instituciones para adaptarse a contextos diversos. Se estudiaron cuatro universidades nacionales (UNLP, UNLu, UNQ y UNAJ), seleccionadas según criterios de antigüedad, tamaño y estructura organizativa, para ofrecer una visión representativa de la heterogeneidad del sistema. La dimensión tecnológica es clave, entendida no sólo como herramienta, sino como un dispositivo que reconfigura el acceso, producción y circulación del conocimiento. Los resultados muestran estrategias institucionales variadas en torno a la virtualización, la evaluación, el acompañamiento estudiantil y la formación docente. Aun después del retorno a la presencialidad, muchas transformaciones persisten, redefiniendo las nociones de presencialidad y virtualidad. El artículo destaca el rol estratégico de las tecnologías digitales y su impacto condicionado por decisiones políticas, capacidades institucionales y marcos sociales específicos.

## Palabras clave

educación superior, tecnologías digitales, políticas públicas, instituciones universitarias, virtualidad, postpandemia

## *Institutional Transformations in Argentine Higher Education in the Post-Pandemic Context: Technologies, Continuities, and Ruptures in Contemporary Times (II)*

### Abstract

This article is part of the research project “*Continuities and Discontinuities in Higher Education in Argentina*”, conducted at the National University of Quilmes (UNQ). It analyzes recent political and institutional configurations in higher education through five interrelated dimensions: public policy, institutions, practices, subjects, and technologies. The study investigates transformations and continuities in the post-COVID-19 context, focusing on policy trends promoting the use of technology in teaching and learning, the design of new academic models, and their varying degrees of implementation across institutional cultures. The research includes four case studies—UNLP, UNLu, UNQ, and UNAJ—selected to reflect institutional diversity in terms of age, size, and organizational structure. The technological dimension is central, not just as a toolset but as a structuring force in knowledge production and dissemination. The findings reveal diverse institutional strategies shaped by previous trajectories, available resources, management decisions, and cultural contexts. Amid the urgency of pandemic-driven virtualization and the shift to a redefined in-person model, universities adapted their pedagogical and organizational frameworks. While many changes persist post-pandemic, definitions of “presence” and “virtuality” have evolved. This article highlights the strategic role of digital technologies and their context-dependent impact on institutional transformation within Argentine higher education.

### Keywords

higher education, digital technologies, public policies, university institutions, virtuality, post-pandemic

Fecha de Recepción: 30/05/2025 -Fecha de Aceptación: 21/06/2025

## Escenario de la educación superior en contexto de pandemia y post-pandemia

A partir de los resultados parciales obtenidos en nuestra investigación, en la primera etapa, se advierte que la educación superior universitaria ha atravesado transformaciones significativas desde comienzos del siglo XXI, pero la pandemia de COVID-19 intensificó una crisis latente desde finales del siglo XX, y un fenómeno de orden mundial que promovió la revisión de aspectos de orden social y económicos, culturales de forma global<sup>1</sup>. Pero lo que nos interesa destacar es que impulsó a las instituciones universitarias a reformular sus estrategias, marcos normativos y estructuras de funcionamiento.

La irrupción de la "educación remota de emergencia" definida inicialmente por Hodges (2020)<sup>2</sup>, se desencadena por las medidas de aislamiento social adoptadas desde marzo de 2020, provocó un viraje abrupto hacia la virtualización educativa. Las universidades debieron implementar en tiempo récord dispositivos de enseñanza remota, lo que evidenció una marcada heterogeneidad en las capacidades institucionales: mientras algunas contaban con experiencia y recursos tecnológicos previos, otras enfrentaron severas limitaciones en infraestructura y conectividad. Los hallazgos, sistematizados en

---

<sup>1</sup> En efecto, el impacto de la pandemia se produjo en un contexto de reconfiguración geopolítica y redefinición del rol del estado, en el que Argentina procura reposicionarse con mayores márgenes de autonomía frente a un orden global marcado por la creciente disputa hegemónica entre Estados Unidos y China. Este escenario aceleró tendencias ya presentes y profundizó las tensiones entre estado y sociedad, al tiempo que dejó en evidencia los límites de la gestión estatal de crisis en un entorno caracterizado por la fragmentación del poder y la debilidad de los consensos (García Delgado, 2020). En el caso argentino, emergen dos dimensiones analíticas centrales: por un lado, la relación entre estado y sociedad, marcada por vaivenes entre modelos neoliberales y esquemas de mayor intervención estatal, siendo la pandemia una confirmación de la necesidad de un estado activo a nivel global; por otro, los procesos de toma de decisiones institucionales, condicionados por entramados estructurales y relaciones de poder preexistentes.

<sup>2</sup> La "educación remota de emergencia" alude una serie de medidas de urgencia adoptadas por instituciones educativas planificadas sobre todo mediante educación a distancia. Hodges et al. (2020) la define como una solución temporal y reactiva a una crisis que interrumpe la educación presencial. A diferencia de la educación a distancia consiste en el uso de soluciones remotas provisionales para garantizar el acceso a la enseñanza y el aprendizaje en situaciones de emergencia.

diversos informes presentados en reuniones científicas<sup>3</sup>, permitieron identificar una serie de problemáticas estructurales preexistentes, que la pandemia visibilizó con crudeza: desigualdades en el acceso a la tecnología, brechas materiales y profundas inequidades de género, clase y territorio que impactan de forma diferenciada, especialmente en estudiantes que compaginan estudio y trabajo. Si bien se implementaron medidas de apoyo como becas o provisión de equipamiento, los recursos materiales resultaron insuficientes frente a las múltiples demandas emergentes.

Uno de los aprendizajes más relevantes con relación al escenario que deja la pandemia, según lo relevado en el estado del arte sobre el tema<sup>4</sup> y los aportes de las entrevistas realizadas en nuestra investigación, es la centralidad de los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes. El sostenimiento emocional y la cercanía pedagógica fueron claves para mantener la cohesión grupal y prevenir la desvinculación estudiantil. En este sentido, muchos docentes experimentaron una pérdida de referentes tradicionales ligados a la presencialidad, y debieron reinventar sus prácticas en condiciones de incertidumbre, apelando a la creatividad, la formación autodidacta y nuevas formas de acompañamiento. Los estudiantes, por su parte, valoraron estos esfuerzos y desarrollaron mayores niveles de autonomía en sus aprendizajes, aunque la evaluación continuó siendo un foco de tensión y debate.

---

<sup>3</sup> Entre las investigaciones que señalan las dificultades previas encontramos, la investigación sobre desigualdades educativas de Ezcurra (2022), en "Inclusión y desigualdades en alza", documenta cómo el proceso de masificación universitaria mantiene la estratificación institucional y la deserción, con mayores efectos en contextos más pobres (recuperado de <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.617>); desigualdades estructurales generales donde Campana & Ferrari Mango (2021), o Filgueira et al. (2021); el dossier de la UCA. Entre las investigaciones que localizamos sobre los efectos en pandemia podemos señalar el informe de RAICCED (2024) recuperado de [https://raicced.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/12/raicced\\_informe3\\_derechos-digitales.pdf](https://raicced.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/12/raicced_informe3_derechos-digitales.pdf); el informe del programa ENTICS COVID-19, recuperado de <https://centrolatam.digital/publicacion/desigualdades-sociales-en-tiempos-de-pandemia-un-estudio-del-acceso-conectividad-y-apropiacion-de-las-tic-en-el-ambito-educativo-en-argentina/>; y los propios sintetizados en una publicación que reúne investigaciones en un Dossier, que se titula COVID-19 y Educación Superior: "cambios de la gestión". (2021). *Integración Y Conocimiento*, 10(2), 218-238. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2.34101>

<sup>4</sup> Entre otros autores se señalan Anzaldúa Arce, R. E., (2020); Marquina, M., & Polesella, D. (2021); Diker (2021). Piovani et al (2021), Odeti (2021), Pizarro y Alvarez (2021), González, D., & Fernández, M. (2022); Tiramonti, G. (2023); Ministerio de Educación de la Nación (2021); CIPPEC (2021); FLACSO Argentina. (2022).

Además, se identificaron en las mismas fuentes impactos psicológicos generalizados en la comunidad educativa, lo que refuerza la urgencia de poner en el centro a los grupos más vulnerables y de revisar las condiciones materiales y simbólicas que sostienen los procesos educativos.

En cuanto a la gestión educativa de la pandemia, en las entrevistas se destaca el papel protagónico del Estado, así como la necesidad de respuestas descentralizadas, la digitalización de procesos, el teletrabajo y una comunicación institucional eficaz. Este panorama plantea el desafío de repensar los modelos de liderazgo y de avanzar hacia formas de gobernanza más flexibles, capaces de adaptarse a escenarios dinámicos.

La experiencia de la educación remota de emergencia, si bien permitió cierta continuidad en el derecho a la educación, también operó como un potente "analizador" del sistema universitario argentino, para revisar las prácticas pedagógicas y las condiciones de equidad en el acceso tecnológico.

En una segunda etapa del estudio, correspondiente al bienio 2022-2023, se profundizó en el análisis del escenario post pandemia. Se pudo documentar<sup>5</sup> cómo la crisis sanitaria aceleró procesos de transformación ya en curso en el plano normativo, la gestión institucional y la apropiación de tecnologías digitales. No obstante, también se

---

<sup>5</sup> Respecto a las políticas diseñadas durante y después de la post pandemia, mediante fuentes documentales, de normativas nacionales (resoluciones ministeriales, decretos, lineamientos del Ministerio de Educación y del Consejo Interuniversitario Nacional), reglamentos internos, resoluciones y protocolos institucionales (relacionados con la virtualización, la evaluación, el regreso a la presencialidad y la gestión académica en contexto post-pandémico), y datos institucionales (páginas web oficiales, informes de gestión, documentos de planificación estratégica, evaluaciones institucionales y proyectos de desarrollo vinculados a los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED), entre los más importantes. Cuando se contó con acceso se aplicaron instrumentos de producción empírica, entrevistas en profundidad a autoridades universitarias y actores relevantes en el ámbito de la gestión educativa. Del periodo pandémico se relevaron los Decretos de emergencia sanitaria (ASPO/DISPO) establecidos en marzo de 2020, habilitaron la transición a modalidades remotas de emergencia, la resolución ministerial 104/2020 la cual recomendaba la adaptación del calendario académico y la implementación de campus virtuales, marcando el inicio del uso formal de plataformas digitales, los Lineamientos de accesibilidad en SIED (noviembre 2020) que señalaban la necesidad de garantizar ajustes razonables y accesibilidad en los sistemas de educación a distancia. El Convenio ENACOM-Ministerio-universidades que permitió que el tráfico de datos universitarios no consumiera datos móviles, reduciendo la brecha digital. Del periodo post pandemia junto a la normativa de carácter nacional se accedió al Acuerdo Plenario 269 del CIN, los lineamientos de la convocatoria establecida por la CONEAU en 2023 para actualizar el SIED mediante evaluaciones externas obligatorias, en coordinación con la nueva regulación ministerial.

constataron persistencias en patrones previos de gobernanza, burocratización y financiamiento, evidenciando una convivencia de tendencias de cambio y continuidad.

De los escenarios institucionales, se relevaron medidas orientadas a flexibilizar marcos normativos, ampliar el uso de plataformas digitales, modificar los sistemas de evaluación y destinar recursos para la virtualización<sup>6</sup>. Sin embargo, en muchos casos se observó una implementación fragmentaria, sin articulación sistémica, ni horizonte de largo plazo que excediera la coyuntura<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Se sistematizaron resoluciones de facultades que permitieron clases híbridas y exámenes virtuales más allá de la emergencia, proyectos de docencia híbrida activos y ampliación de uso del campus virtual, especialmente en áreas de las llamadas ciencias duras, se documentaron adecuaciones pedagógicas e informes institucionales para sustentar la semipresencialidad, la actualización de normativas como regímenes de estudio para carreras virtuales y semipresenciales de grado y posgrado, protocolos formativos obligatorios (como el CIS en la UNQ), normativas sobre condiciones laborales docentes en contextos de virtualidad (desconexión digital, sobrecarga laboral), finalmente protocolos pedagógicos diferenciales para áreas con mayor vulnerabilidad social.

<sup>7</sup> La UNLP fortaleció su SIED, vigente desde 2017, a través de la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. En 2021, este sistema cobró mayor relevancia al permitir el ingreso 100 % virtual de nuevas cohortes, tanto en grado como posgrado, bajo el marco del ASPO/DISPO. Además, se sancionó la Resolución Presidencial N° 763/2024, que instituyó el programa "EduDigital-UNLP" para formación docente continua en entornos virtuales

Junto a guías técnicas sobre tutorías y evaluación a distancia aprobadas desde 2018, estas normas consolidan una infraestructura institucional, fundamentada en políticas de formación especializada.

En la UNLu se difundieron informes institucionales durante 2022 que dan cuenta de una reactivación de cargos docentes y proyectos vinculados con la enseñanza semipresencial. Además, estudios del área de Sistemas de Información Geográfica relevan el uso intensivo del Aula Virtual como respuesta académica al contexto post-pandemia. Si bien no se hallaron resoluciones específicas posteriores a 2020, nos informan que han fortalecido el campus digital mediante proyectos sostenibles lo que indica una evolución hacia una estructura híbrida sistematizada.

La UNQ consolidó su trayectoria semipresencial a través de actualizaciones normativas, continuó validando el SIED -establecido por la Res. CS 452/17- y actualizó sus reglamentos internos en 2022-2023, regulando doctorados, maestrías, especializaciones y diplomas. Su campus virtual, inspirado en el modelo de la UOC, se mantiene como eje formador mediante cursos propedéuticos obligatorios (CIS), protocolos de evaluación y aulas integradas entre presencial y virtual.

Finalmente, la UNAJ incorporó instrumentos regulatorios ya en 2020, como la Resolución R° 51/20, que autorizó la virtualización de asignaturas mediante campus digital, garantizando condiciones de regularización equiparables a las presenciales. En 2022-2023, la universidad creó protocolos específicos para áreas sociales y ambientales, y mantuvo disposiciones sobre derechos docentes -como el respeto a la desconexión y la protección frente a la sobrecarga- que integran la enseñanza remota a sus normativas laborales.

En el análisis de las pautas normativas y reglamentaciones relacionadas con la EAD, la semipresencialidad y la virtualidad<sup>8</sup>, relevadas tanto a nivel del sistema universitario nacional como en los casos analizados (UNLP, UNLu, UNQ y UNAJ), dan cuenta de un viraje normativo estructural, que redefine los criterios para la implementación de la EAD en las universidades nacionales. En paralelo, las instituciones analizadas evidencian trayectorias diferenciadas pero convergentes, en las que las medidas adoptadas durante la pandemia fueron transformándose dentro de sus estructuras más estables. A pesar de estos avances, el estudio revela también asimetrías en la profundidad y sistematicidad de las respuestas institucionales, así como la persistencia de tensiones en torno a la planificación de largo plazo, la articulación entre niveles de gobierno y la sostenibilidad de las políticas de virtualización. En este sentido, la dimensión normativa aparece como un eje clave para interpretar la capacidad de las universidades de traducir directrices generales en soluciones contextualizadas.

En efecto, en conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la pandemia no sólo precipitó la expansión de la virtualidad, sino que habilitó su inscripción normativa y organizativa en el sistema universitario argentino. El desafío pendiente es consolidar esa transformación en clave de equidad, calidad y autonomía institucional, evitando que la ampliación de modalidades derive en fragmentación o desarticulación de los proyectos educativos universitarios.

El análisis de estas políticas sugiere que, en numerosos aspectos, las respuestas a la pandemia profundizaron trayectorias ya iniciadas, como la expansión de la educación a distancia y la asociación entre financiamiento y resultados. Así, las políticas adoptadas combinaron componentes reactivos y otros más estructurales, lo que genera interrogantes sobre su consolidación futura.

---

<sup>8</sup> La semipresencialidad, también denominada "educación híbrida", se refirió a los modelos educativos que combinaron instancias presenciales con instancias virtuales, buscando articular lo mejor de ambos entornos, pero no sin tensiones en su implementación pedagógica, organizacional y normativo (Diker, 2021). En cambio, la virtualidad en ese contexto se entendió como el conjunto de prácticas educativas mediadas total o predominantemente por tecnologías digitales, que reemplazaron la presencialidad física y requirieron nuevos entornos, formatos y vínculos pedagógicos (Tiramonti, 2023).

En cuanto a las configuraciones institucionales y las estrategias adoptadas por las universidades, se evidencian diferencias vinculadas a su trayectoria, tamaño y capacidad organizativa. Algunas instituciones lograron institucionalizar prácticas innovadoras surgidas durante la crisis, mientras otras retornaron rápidamente a esquemas previos. Este comportamiento diverso también se refleja en las percepciones de los actores universitarios: los testimonios y registros de prácticas muestran que la pandemia modificó profundamente la visión del trabajo docente y de gestión, generando oportunidades para la innovación pedagógica y, al mismo tiempo, nuevas tensiones vinculadas a la sobrecarga laboral y la desigualdad en el acceso a tecnologías. También se registraron diferencias generacionales y disciplinares en la apropiación de los cambios, lo que da cuenta de la complejidad del proceso de transformación. En este marco, el rol de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aparece como un eje transversal de análisis, con impactos significativos en las prácticas de enseñanza, la gestión administrativa y la comunicación institucional. Pero sobre este tema se volverá en detalle a continuación.

Si bien se han registrado importantes avances en la digitalización del sistema universitario, persisten desigualdades estructurales que limitan su alcance y efectividad. Por ello, aunque algunas dimensiones del cambio institucional han sido exploradas en profundidad, las implicancias políticas de estas transformaciones en el mediano y largo plazo aún requieren análisis más exhaustivos.

## **Modelos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad virtual: estudio de casos**

Este apartado se propone aportar al análisis de las configuraciones político-institucionales de las universidades públicas en Argentina, atendiendo especialmente a las transformaciones y continuidades en los modelos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales. En el marco de nuestro proyecto de investigación, se interroga cómo han variado —o persistido— dichas configuraciones en la Educación

superior (ES), considerando el despliegue de modalidades virtuales como una de las dimensiones centrales para abordar este interrogante.

El estudio pone especial énfasis en el rol del dispositivo tecnológico como mediador de las prácticas educativas, y en cómo éste se articula con las trayectorias institucionales, las estructuras organizativas y los discursos producidos en torno a la enseñanza. La incorporación de tecnologías digitales no se da de manera homogénea, sino que responde a las especificidades históricas, políticas y organizacionales de cada universidad. En este sentido, se exploran las tensiones y decisiones que moldean la apropiación de dichas tecnologías, dando lugar a configuraciones diversas.

El análisis se centra en cuatro universidades nacionales seleccionadas en función de su trayectoria, contexto y modelo de organización académica: Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Luján (UNLU), Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Se reconstruyen los enfoques adoptados en relación con la educación virtual a partir de documentos institucionales, planes estratégicos e informes de autoevaluación. La presentación sigue un criterio cronológico de fundación, lo que permite observar cómo incide la antigüedad institucional en la configuración de las modalidades de enseñanza.

**Universidad Nacional de La Plata (UNLP):** fundada en 1905, la UNLP es una de las universidades más antiguas del sistema universitario argentino. Su estructura organizativa, basada en facultades, ha promovido históricamente una identidad profesional disciplinar sólida. A partir del año 2006, la UNLP comenzó a desarrollar propuestas sistemáticas en educación a distancia, centradas en carreras vinculadas a la educación y la tecnología. Desde entonces, ha construido una plataforma institucional robusta, orientada a integrar recursos tecnológicos, contenidos multimediales y proyectos interdisciplinarios. Su modelo pedagógico se sustenta en principios éticos, sociales y científicos, con un enfoque activo e inclusivo. La universidad propone una enseñanza modular que permite organizar los cursos de manera flexible, especialmente en contextos de baja conectividad, y adopta estrategias de evaluación variadas —

diagnósticas, formativas y finales— que no dependen exclusivamente de soportes tecnológicos. La EAD en la UNLP está regulada por un Reglamento General de la Modalidad a Distancia y por resoluciones del Consejo Superior, en concordancia con la normativa nacional del SIED (Res. 2641/17) y las disposiciones actualizadas de la Res. 2599/23 y mantiene una estructura descentralizada. En su Plan Estratégico 2020-2024, la educación a distancia es una de las líneas prioritarias, destacándose la articulación entre docencia e investigación como eje formativo. En 2023, su informe técnico al SIED reporta además proyectos de posgrado en tecnología educativa y plataformas como AulasWeb. Su SIED prioriza modularidad, acceso incluso en contextos de baja conectividad y vinculación con investigación, lo que caracteriza un cambio al concebir la EAD como experiencias aisladas a la generación de una estructura descentralizada con integración pedagógica e investigativa.

**Universidad Nacional de Luján (UNLU):** la UNLU presenta una historia institucional atravesada por interrupciones y conflictos, lo cual ha influido en su configuración actual. Su modelo educativo se caracterizó desde el inicio por una estructura departamental y una oferta de carreras no tradicionales. A finales de los años noventa, comenzó a implementar modalidades a distancia, particularmente con fines de inclusión de estudiantes de zonas rurales y regiones alejadas de la sede central. En 2019 crea formalmente su SIED mediante la Resolución HCS Nº 159/19 del Honorable Consejo Superior. Esta norma, precedida por la constitución de una Comisión Especial en 2018 (Resolución 792/18), con foco en la flexibilidad pedagógica y el uso combinado de materiales impresos y digitales. La universidad ha priorizado la accesibilidad y la adaptabilidad a diferentes contextos socioterritoriales, favoreciendo modelos flexibles de enseñanza y aprendizaje. Posee una estructura centralizada, desde donde se gestionan los aspectos pedagógicos, tecnológicos y administrativos de la modalidad. Prioriza la accesibilidad y permanencia estudiantil mediante políticas institucionales específicas. Propone un diseño curricular flexible, con aprendizaje asincrónico, materiales impresos y digitales, recursos descargables, videos educativos, y retroalimentación continua. Promueve la autonomía del estudiante y evalúa mediante procesos formativos y

actividades de producción. Se promueve la evaluación continua, con retroalimentación constante por parte del equipo docente. Además, la universidad ha incorporado un enfoque integral de acompañamiento estudiantil, que contempla también el apoyo emocional y psicológico. En cuanto a su normativa, el modelo se rige por un reglamento propio del SIED y resoluciones del Consejo Directivo. El caso de la UNLU es el modelo prototípico en que se verifica un cambio en la concepción de la EAD, de ser un soporte impreso asistemático, a la conformación de un modelo centralizado con acompañamiento integral y evaluación continua.

**Universidad Nacional de Quilmes (UNQ):** lanzó su Programa de Educación a Distancia (PEAD) en 1999, mediante un programa de virtualización de la enseñanza, en un contexto de expansión del uso de Internet. Desde entonces, ha desarrollado una sólida plataforma virtual, mejorando progresivamente sus dispositivos tecnológicos y metodologías pedagógicas. Tiene una estructura integrada, con áreas de soporte técnico, pedagógico y de seguimiento académico. Su modelo institucional pone fuerte énfasis en el acompañamiento estudiantil y en políticas de democratización del acceso (becas, préstamos de equipos, conectividad), personalización del aprendizaje mediante tutorías permanentes, el uso de plataformas con recursos educativos abiertos, videoconferencias, foros y actividades asincrónicas. La evaluación es continua, pedagógica y orientada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y los exámenes finales son presenciales, salvo en situaciones excepcionales como la pandemia. En Quilmes se produce una transformación en sentido del paso de un programa virtual innovador a un sistema institucionalizado con evaluación formativa y soporte integral.

**Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ):** creada en 2009, la UNAJ constituye un caso singular por su juventud institucional y su enfoque fundacional centrado en la equidad y la inclusión. Desde 2012 ha desarrollado progresivamente su modelo de educación a distancia, privilegiando el uso de plataformas colaborativas y recursos educativos abiertos. La formación docente continua y las alianzas con organizaciones externas han sido fundamentales para consolidar su propuesta educativa, así como la

provisión de dispositivos tecnológicos y conectividad para estudiantes en situación de vulnerabilidad. La virtualización se presenta, en este caso, como una herramienta estratégica para democratizar el acceso a la educación superior. Opera bajo una estructura centralizada, coordinada desde la Secretaría Académica. Su modelo está enfocado en la accesibilidad digital, mediante entrega de dispositivos, conectividad y formación docente continua. Utiliza plataformas accesibles, materiales descargables, tutorías y apoyo socioeducativo, prioriza el trabajo entre pares y la formación docente en tecnologías pedagógicas efectivas. Por tanto, en la UNAJ se produce un pasaje de acciones fragmentarias a una planificación institucional con foco en inclusión y articulación comunitaria.

Cada universidad ha desarrollado su propio modelo de educación virtual, ajustado a su configuración institucional y adaptado a las necesidades específicas de su comunidad académica. Cada caso presenta su enfoque particular en la organización de su propuesta pedagógica y su proyecto de educación virtual, abarcando desde sus fundamentos y estilo hasta la normativa, la organización y gestión, el modelo académico, la oferta educativa en todos los niveles, la evaluación del aprendizaje, la capacitación docente, el apoyo a los estudiantes, y la definición de las tecnologías y unidades de soporte.

## **Similitudes y diferencias en las configuraciones institucionales**

A partir de sus características y fortalezas específicas, cada universidad enfrenta diversos retos en la pandemia de manera distinta pero efectiva, adaptándose a la carencia de recursos tecnológicos y de conectividad de sus estudiantes. Las estrategias adoptadas fueron cruciales para la continuidad educativa y el apoyo integral a la comunidad estudiantil durante un periodo de extrema incertidumbre y desafío global. Asimismo, cada una tiene su propio marco regulatorio para normar la educación a distancia, alineado con las normativas nacionales establecidas por el Ministerio de Educación y otras entidades reguladoras. El marco regulatorio de la educación a distancia en cada universidad incluye tanto normativas internas, específicas de cada institución, como regulaciones nacionales. Este marco combinado permite una

adaptación flexible a las necesidades de los estudiantes y a los contextos institucionales, a la vez que le permite dar cumplimiento de estándares nacionales de calidad.

Respecto de los modelos adoptados, en la UNLP se destaca una integración fuerte entre la investigación y la enseñanza virtual. Tiene una amplia oferta de programas y una estructura más descentralizada permitiendo la gestión independiente de facultades. En cambio, la UNLU mantiene un enfoque más tradicional con una estructura administrativa centralizada, y menor variedad de programas en comparación con la UNQ y la UNLP. La UNQ es fuerte en el enfoque en accesibilidad y tutoría personalizada, con una amplia oferta de programas y recursos significativos en infraestructura tecnológica. La UNAJ tiene un modelo centralizado con un enfoque emergente en la educación virtual<sup>9</sup>. Siendo el Centro de Política Educativa el que asume la responsabilidad de diseño, control y supervisión de las aulas extendidas y virtuales, y las Unidades Académicas las encargadas de producir las propuestas para los espacios curriculares específicos (CONEAU, 2019). Debido a ello, se identifica una menor autonomía en las áreas, unidades o dependencias que tienen a su cargo la educación virtual en comparación con otras universidades.

Aunque las universidades comparten muchos elementos comunes en sus modelos de educación virtual, existen diferencias significativas en términos de estructura, organización, gestión y procesos académicos que reflejan sus prioridades institucionales y contextos específicos. Han sido aspectos mejor valorados la accesibilidad de sus plataformas virtuales, lo que le permitió participar a una amplia gama de estudiantes. El soporte brindado tanto a estudiantes como a docentes es un aspecto altamente valorado en todas las instituciones, como la calidad y relevancia de los contenidos educativos. Las plataformas fomentan la interactividad y la colaboración, mejorando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La configuración institucional de la educación a distancia en cada una de las universidades puede caracterizarse en base a sus fortalezas

---

<sup>9</sup> A diferencia de universidades con oferta estable y reglamentación sistemática para carreras virtuales, la UNAJ se encuentra aún en un proceso de formalización, estandarización y fortalecimiento de sus dispositivos tecnológicos, normativos y académicos para la virtualidad.

específicas, su estructura organizativa, la gestión académica, los procesos de evaluación y mejora continua, y los aspectos mejor valorados.

Por su parte se identifican tanto similitudes como diferencias en modelos de gestión (Ver figura 2):

**Figura 2: Aspectos destacados del modelo de enseñanza virtual**

Aspectos y Dimensiones de análisis	Similitudes	Diferencias
Accesibilidad	Todas las universidades buscan ofrecer educación accesible a estudiantes que no pueden asistir físicamente a las aulas, proporcionando flexibilidad en horarios y ubicaciones.	La amplitud de la oferta de programas virtuales varía significativamente. Por ejemplo, la UNQ y la UNLP tienen una mayor variedad de programas en comparación con la UNLU y la UNAJ.
Plataformas LMS	Utilizan plataformas de gestión de aprendizaje (LMS) robustas para impartir cursos en línea, gestionar materiales educativos y facilitar la interacción entre estudiantes y docentes.	El dominio, desarrollo y utilidad que se le otorga a las plataformas LMS varía entre las universidades. Por ejemplo, la UNLP utiliza múltiples servidores y plataformas e-ducativas de dominio propio. Mientras que la UNAJ, una plataforma moodle que utiliza el software GENEOS (Resolución (R) N° 195/19).
Recursos Digitales	Emplean una variedad de recursos digitales, como videos, foros de discusión, y materiales interactivos para enriquecer la experiencia de aprendizaje.	En cuanto al empleo de recursos digitales, hubo universidades que los incorporaron de forma <i>bottom up</i> , es decir, progresivamente como la UNQ o la UNLP, que contaban con una familiaridad previa en relación a los recursos digitales interactivos. En cambio, la UNLU utilizó recursos como YouTube, WhatsApp, entre otros, que tenían como finalidad más la continuidad que la interacción entre docente-alumno.
Estructura	Departamentos Especializados: Todas las universidades tienen departamentos o unidades especializadas dedicadas a la educación virtual.	El nivel de autonomía de las unidades de educación virtual varía. Por ejemplo, la UNLP cuenta con una estructura más descentralizada permitiendo a cada facultad manejar sus propios programas virtuales, mientras que la UNAJ tiene una estructura más centralizada.
	Coordinación Centralizada: La gestión de los programas virtuales suele estar centralizada en la Secretaría Académica o en un área especializada en la implementación	La estructura administrativa que apoya la educación virtual difiere, con algunas universidades teniendo equipos más grandes y especializados dedicados exclusivamente a la educación en línea.
Infraestructura Tecnológica	Todas cuentan con un piso tecnológico promovido por propia iniciativa y acrecentado por los programas VES	Las inversiones en infraestructura tecnológica pueden variar, influenciado por la capacidad de cada universidad para ofrecer cursos en línea de variada calidad.

Organización y administración	Interdisciplinariedad: La organización de programas virtuales tiende a ser interdisciplinaria, permitiendo la colaboración entre diferentes facultades y departamentos.	La interdisciplinariedad de la UNLP además de fomentar la colaboración en la organización de los programas virtuales entre facultades, lo hace a nivel internacional mediante el RECLA y las AULAS CAVILA.
	Apoyo al Estudiante: Todas las universidades ofrecen algún nivel de apoyo técnico y académico a los estudiantes para ayudarlos a adaptarse a la modalidad virtual.	Los modelos de tutoría y soporte pueden variar. Por ejemplo, la UNQ tiene un modelo más intensivo de tutoría personalizada en comparación con la UNLU.
Gestión e inversión	Capacitación Continua: Todas las universidades desarrollan programas de capacitación continua con sus docentes en el uso de tecnologías educativas y metodologías de enseñanza virtual.	La cantidad de recursos financieros y humanos invertidos en la gestión de la educación virtual varía significativamente entre las universidades.
	Políticas de Calidad: Implementan políticas de calidad para que los programas virtuales cumplan con estándares académicos elevados.	Debido a los procesos de acreditación y evaluación externa estas políticas difieren, en algunas universidades adoptan estándares más rigurosos y frecuentes.
Evaluación	Evaluación Continua: Todas las universidades tienen procesos de evaluación continua de cursos y programas para mejorar su calidad y relevancia.	Los métodos específicos de evaluación pueden variar, con algunas universidades enfocándose más en evaluaciones formativas y otras en evaluaciones sumativas.
Procesos Académicos	Flexibilidad Académica: Ofrecen flexibilidad académica, permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo dentro de ciertos límites que imponen los regimenes de correlatividades.	Algunas universidades, como la UNLP, tienen un enfoque más fuerte en la integración de la investigación con la enseñanza virtual, como el Observatorio de Simuladores Virtuales en Prácticas Educativas. Dicho fenómeno puede no ser tan pronunciado en otras instituciones. El enfoque pedagógico difiere, con algunas universidades adoptando algunos más centrados en el estudiante y otras manteniendo estrategias más tradicionales.

Fuente: Elaboración propia

Aunque cada universidad tiene sus particularidades y fortalezas, todas comparten un compromiso con la accesibilidad, la calidad de los contenidos y el soporte efectivo a sus comunidades académicas, haciendo de la educación virtual una modalidad valiosa.

## Para la discusión

Para cerrar, o abrir una discusión, se sostiene que la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 generó una profunda disrupción en las formas tradicionales de enseñar y aprender, obligando a las universidades a adaptar sus modelos pedagógicos de

manera acelerada. Esta diversidad de situaciones en las que se desarrolló la enseñanza durante la emergencia sanitaria no sólo permitió sostener la continuidad educativa, sino que también abrió un campo de reflexión en torno al futuro de la educación superior. En el escenario post-pandemia, se vuelve necesario revisar críticamente estos modelos, considerando la implementación de distintas modalidades pedagógicas.

No obstante, se requiere una revisión de aquellas y mejoras sustantivas en términos de calidad e inversión, especialmente en aspectos como la conectividad, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la capacitación docente. La infraestructura existente, así como los recursos institucionales desplegados durante la pandemia, dejaron en evidencia tanto las fortalezas como las limitaciones del sistema universitario argentino, subrayando la urgencia de nuevas inversiones que respondan a las crecientes demandas de formación y de acreditación de saberes en el nuevo contexto.

Aunque muchas universidades comparten problemáticas similares, cada institución ha ajustado su modelo de educación virtual en función de sus capacidades organizativas, tecnológicas y contextuales. Estas diferencias se reflejan en las estructuras institucionales, en las modalidades de evaluación, en los sistemas de tutoría y en las prioridades asignadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es importante subrayar que los cambios impulsados no dependen exclusivamente de la tecnología. Si bien esta puede ser una herramienta poderosa para la inclusión educativa, también puede ampliar las brechas existentes y contribuir a procesos de deserción si no se acompaña de estrategias pedagógicas adecuadas. La tecnología, en sí misma, no transforma los modos de enseñar ni de aprender: puede consolidar enfoques tradicionales centrados en la acumulación de saberes, o bien habilitar dinámicas colaborativas y de trabajo en red que fomenten una cultura más democrática del conocimiento. Por ello, como educadores, se puede evitar la aplicación acrítica de fórmulas novedosas que, por sí solas, no resolverán los problemas estructurales que atraviesan a nuestras instituciones. En cambio, es necesario construir espacios y tiempos

institucionales que habiliten una transformación genuina de los procesos curriculares, tanto a nivel áulico como organizacional.

Particularmente, este estudio se enfoca en los cambios sucedidos al término de la pandemia en relación con el dispositivo tecnológico, atendiendo a cómo estos han reformulado las formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje en las universidades analizadas. El objetivo de esta contribución es aportar al desarrollo del campo del conocimiento, avanzando con resultados que dialoguen con las líneas de investigación impulsadas desde distintos espacios. Con especial énfasis, se busca construir nuevas articulaciones teóricas que permitan resignificar viejos problemas, revisitándolos desde una mirada crítica, situada y transformadora.

## Referencias bibliográficas

- Aberbuj, C., et al. (2015). La universidad y los desafíos de la pedagogía. En J. C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI Editores, Fundación OSDE.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2020). Colaboración especial. Identidad y vínculos educativos: Lo que la pandemia trastocó. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 2(6), 21-37. Recuperado de <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/909>
- Barbieri, A. & E., Falcón, P. (Comp.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: Reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. EUDEBA.
- Benza, G. & Kessler, G. (2021) *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Campana, M., & Ferrari Mango, D. (2021). *Crisis, desigualdades y respuestas estatales: apuntes para una agenda de políticas públicas post pandemia*. FLACSO Argentina. <https://repositorio.flacso.org.ar/handle/10469/16932>
- CIPPEC. (2021). *Educación superior en tiempos de pandemia: desigualdades, adaptaciones y lecciones para el futuro*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial, 27 de diciembre de 2006.
- Congreso de la Nación Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior N.º 24.521*. Boletín Oficial, 7 de agosto de 1995. Sancionada el 20 de julio de 1995

- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Diker, G. (Coord.) (2021). *Universidad, desigualdad y pandemia. Reflexiones desde la UNGS*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/>.
- Ezcurra, A. M. (2022). Inclusión y desigualdades en alza: Tensiones en el campo de la educación superior argentina. *Estudios Sociales del Estado*, 34(2), 197-223. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.617>
- Filgueira, F., Rico, M. N., Franco, R., & Peri, A. (2021). *Desigualdades estructurales en América Latina: Avances y desafíos*. Dossier de la UCA - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- FLACSO Argentina [con UNICEF y Fundación Telefónica]. (2022). *Educación digital y universidad: nuevos escenarios tras el COVID-19*. Buenos Aires: FLACSO.
- García Delgado, D. (2020) *Estado, sociedad y pandemia: ya nada va a ser igual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- González, A., et al. (2024). Informe técnico SIED-UNLP 2023. Universidad Nacional de La Plata.
- González, D., & Fernández, M. (2022). *Trayectorias estudiantiles universitarias en contextos de virtualidad forzada*. Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSEReview*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jauretche, J. C. (2019). *La educación en la Argentina: Reflexiones sobre el rol de la educación en el proceso de transformación social*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. TilLibros.
- Marquina, M., & Polesello, D. (2021). La educación superior en la pandemia: desigualdades y respuestas institucionales. *Educación y Sociedad*, 22(2), 9-28. <https://doi.org/10.35305/eys.v22i2.147>.
- Ministerio de Educación (2023). *Anexo Resolución Ministerial 2599/2023*. Modalidad de Educación a Distancia-Nuevo Reglamento.
- Ministerio de Educación de la Nación - Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). (2021). *Encuesta nacional a estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universitaria/informe-estudiantes-universitarios-covid>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2002). *Documento de lineamientos para la evaluación y acreditación de programas y proyectos de educación superior a distancia, organizados en universidades de gestión estatal y privada*. Reconocimiento oficial y validez nacional. Versión 2.2.

- Moriñigo V. (2024) "Educación Superior: ¿época de cambios o cambio de época?" en Filmus, D. (Comp.). *¡Afuera!: el lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo*. Editorial FEDUN.
- Odetti, V., & CEA-FCS (Equipo de investigación). (2021). *Experiencias de virtualidad en la UNC: sentidos y estrategias en pandemia*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pina, A., et al. (2018). Blended learning: Panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1). Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331455825003>
- Piovani, J., & Filippi, C. (2021). Prácticas docentes universitarias en entornos virtuales durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). *Revista +E*, Universidad Nacional del Litoral.
- Pizarro, M., & Álvarez, L. (2021). *Virtualidad y subjetividades: la experiencia estudiantil durante la pandemia en la UNCo*. Universidad Nacional del Comahue.
- RAICCED. (2024). *Informe 3: Derechos digitales y brechas de acceso educativo*. Red Argentina de Investigadoras e Investigadores en Ciencia, Cultura, Educación y Derechos.
- Rama, C. (2010). La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 13(1) DOI: [10.5944/ried.1.13.887](https://doi.org/10.5944/ried.1.13.887)
- Red ENTICS. (2021). *Desigualdades sociales en tiempos de pandemia: Un estudio del acceso, conectividad y apropiación de las TIC en el ámbito educativo en Argentina*. Centro LATAM Digital.
- Santángelo, H. (2003). La educación a distancia y el reconocimiento oficial. Políticas de estado para la universidad argentina: Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Santin, S. y Chiaradonna, C. COVID-19 y Educación Superior: "cambios de la gestión". (2021). *Integración Y Conocimiento*, 10(2), 218-238. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v10.n2.34101>
- Santos Guerra, M. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.
- Tiramonti, G. (2023). *La universidad después del COVID: cambios en la gestión, enseñanza y vínculo pedagógico*. Documento de trabajo, FLACSO Argentina. Recuperado de: <https://www.flacso.org.ar/>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche - Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). En: [www.coneau.gob.ar](http://www.coneau.gob.ar)
- Universidad Nacional de La Plata - Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) En: <https://sied.EAD.unlp.edu.ar>
- Universidad Nacional de Luján. Honorable Consejo Superior (2019). *Resolución HCS Nº 159/19: Aprobación y reglamentación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)*.

Resolución adoptada en 2019. Anexos I y II. Informe de evaluación y reglamento publicados por CONEAU,

Universidad Nacional de Quilmes. Consejo Superior (2017). *Resolución CS N° 452/17: Aprobación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)*. Aprobada el 28 de noviembre de 2017 (Segunda Sesión Ordinaria del HCS), publicada en normativa vigente de UNQ

\*\*\*\*\*

**Silvina Santin** es Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha finalizado el cursado de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación. Doctora en Política y Gestión de la Educación Superior por la UNTREF. Docente de posgrado y grado por la UNQ de Administración y gestión de instituciones educativas, y en las asignaturas Análisis de instituciones Educativas y Economía de la Educación (Depto. de Ciencias Sociales - UNQ). Docente interina del curso Gestión Universitaria en la UNPA y en la UNLAM como capacitadora en actualización docente sobre temas de curriculum universitario. Ha desarrollado cursos de posgrado en el área de Administración de la Educación y dirigido proyectos de voluntariado universitario y de extensión, numerosas becas de extensión y tesis grado y posgrado. Miembro de Proyectos de investigación de UNTREF y UNICEN y consultora en su Área de especialidad. Actualmente codirige el proyecto de i+D que dirige la Dra Susana López.

**Susana Regina López** es Doctora en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación por la Universidad de Extremadura y Máster en Comunicación y Educación en la Red (UNED). Participa en proyectos nacionales e internacionales de innovación e investigación educativa. Desde 2022 es Coordinadora del Sistema Institucional de Educación a Distancia (Secretaría General Académica) de la Universidad Nacional de General San Martín y también desarrolla tareas de dirección de trabajos de Fin de Máster (Máster Universitario en TIC aplicadas a la Educación) en la Universidad Internacional de Valencia.

## **Continuidad pedagógica en pandemia: Universidad y escuela secundaria. El caso de tres escuelas técnicas de Lanús**

**Claudia Casariego**

Universidad Nacional de Lanús  
[claudiaecasariego@gmail.com](mailto:claudiaecasariego@gmail.com)

**Alejandra Fazio**

Universidad Nacional de Lanús  
[afazio@unla.edu.ar](mailto:afazio@unla.edu.ar)

**Alejandra Fernández**

Universidad Nacional de Lanús  
[afernandez@unla.edu.ar](mailto:afernandez@unla.edu.ar)

### **Resumen**

El proyecto de investigación propuesto busca relevar la articulación entre la Universidad Nacional de Lanús y las escuelas secundarias de su zona de influencia, dando cuenta de las distintas prácticas de enseñanza implementadas durante la pandemia. Se partirá de una mirada macro para poner luego el foco en tres instituciones secundarias técnicas del partido de Lanús, provincia de Buenos Aires, con el propósito de tomar conocimiento sobre ¿cuáles han sido las condiciones y el desarrollo de las acciones desplegadas en pos de llevar adelante el ciclo lectivo 2020, en el contexto de suspensión de clases presenciales por la pandemia de COVID-19? Se ha observado que la pandemia ha alterado la organización y gestión de la educación, en todos los niveles del sistema educativo, y en particular en el nivel secundario. Para la UNLa, la articulación con el sistema educativo es uno de los ejes de su proyecto institucional. Esta investigación, que se encuentra en proceso de desarrollo, intenta consolidar esta articulación con el sistema educativo, a la vez que comprometer a la universidad en la búsqueda de soluciones a las problemáticas educativas. Razón por la cual, entendemos que este análisis brindará información para capitalizar la experiencia y fortalecer las propuestas educativas del nivel.

## Palabras clave

Educación a distancia; Acciones de retención; Contexto pandemia

## *Educational Continuity During the Pandemic: University and High School. The Case of Three Technical Schools in Lanús*

### Abstract

The proposed research project seeks to relieve the articulation between the National University of Lanús and the secondary schools in its area of influence, accounting for the different teaching practices implemented during the pandemic. It will start from a macro look to then focus on three technical secondary institutions of the district of Lanús, Province of Buenos Aires, with the purpose of gaining knowledge about what have been the conditions, the context and the development of the actions deployed in after carrying out the 2020 school year, in the context of suspension of face-to-face classes due to the COVID-19 pandemic? It is known that the pandemic has altered the organization and management of education, at all levels of the educational system, and in particular at the secondary level. For UNLa, the articulation with the educational system is one of the axes of its institutional project. This research project, which seeks to consolidate this articulation with the educational system, while engaging the university in the search for solutions to educational problems. Thus, we understand that the proposed research will provide information to capitalize on the experience and strengthen the educational proposals of the level.

### Keywords

Distance education; Retention Actions; Pandemic context

Fecha de Recepción: 01/04/2025 -Fecha de Aceptación: 22/05/2025

## 1. Introducción

Durante la situación de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) 2020, las instituciones han desplegado diferentes estrategias, acciones y dispositivos para tratar de garantizar la continuidad pedagógica de las y los estudiantes. Entendemos que la pandemia ha alterado la organización y gestión de la educación, en todos los niveles del sistema educativo, y en particular, en el nivel secundario

Es por ello que este estudio se propone conocer a partir del trabajo conjunto entre la universidad y el nivel medio, cuáles han sido las condiciones, el contexto y el desarrollo de las acciones desplegadas en pos de llevar adelante el ciclo lectivo 2020. Para el logro de este objetivo, comenzaremos por una mirada macro para poner luego el foco en tres instituciones secundarias técnicas del partido de Lanús; inferimos que este análisis brindará información para capitalizar la experiencia y fortalecer las propuestas educativas del nivel.

### 1.1. Planteamiento y justificación del problema

En la provincia de Buenos Aires existen doscientas sesenta y siete escuelas técnicas de gestión estatal, tres anexos y siete extensiones. Se encuentran distribuidas estratégicamente en ciento veinticuatro distritos de las veinticinco regiones educativas y alcanzan a más de ciento setenta mil estudiantes.

En el distrito de Lanús, hay quince instituciones de Educación técnico profesional de gestión estatal, de las cuales nueve son de Escuelas de Educación Secundaria Técnica (EEST) y en tres de ellas se centrará nuestro estudio. Durante la situación de ASPO 2020, las instituciones han desplegado diferentes estrategias, acciones y dispositivos para tratar de garantizar la continuidad pedagógica de las y los estudiantes. El confinamiento domiciliario puso en evidencia que ni muchos/as docentes, ni muchos/as estudiantes estaban preparados/as para afrontar la educación en línea, al mismo tiempo que aparecían problemas de infraestructura (muchos/as estudiantes no disponían de

dispositivos ni condiciones en sus casas para seguir la formación virtual que se estaba organizando) y de recursos para un aprendizaje en la distancia.

Ante el escenario de urgencia sanitaria planteado nos preguntamos:

- ¿Existió articulación entre la Universidad Nacional de Lanús y el nivel secundario durante la pandemia? ¿De qué manera?
- ¿Cuáles fueron las estrategias de contención y retención llevadas adelante por la EEST de Lanús, en el contexto de ASPO 2020?
- ¿Cómo fueron las acciones que se aplicaron en pos de sostener la escolaridad secundaria técnica ante la virtualidad como alternativa principal para la regularidad, en el contexto de pandemia 2020?

## 2. Marco teórico y definiciones conceptuales

La pandemia generada por el COVID-19 ha obligado a imponer medidas de confinamiento domiciliario, restricciones de movimiento a nivel territorial, cierre de establecimientos y distanciamiento físico entre personas, en más de doscientos países. Su impacto global ha sido rápido y dramático y aún está por finalizar.

Hablamos en un marco de incertidumbre, del inicio de la recuperación económica en 2021-2022, aunque será asimétrica, débil e incompleta debido a los daños infligidos a la estructura de la economía y la estructura social durante la pandemia y a las vulnerabilidades que se han acentuado. Este panorama implica un gran desafío para los sistemas educativos; se trata no solo de recuperar los niveles de desarrollo que teníamos sino también de aprovechar la circunstancia para modificar nuestros sistemas de funcionamiento tradicionales. Aunque se observan potentes ejemplos de resiliencia y adaptabilidad a la docencia remota, la crisis sanitaria ha alterado profundamente los procesos educativos, afectando los aprendizajes de cerca de mil seiscientos millones de estudiantes de todo el mundo y el trabajo de sesenta y tres millones de maestros de ciento noventa y un países (ONU 2020).

La crisis global, como han comentado algunos analistas, amenaza con convertirse en una verdadera catástrofe generacional, por el aumento de los déficits formativos, el ensanchamiento de las brechas y la profundización de las desigualdades educativas.

Es evidente que la situación de la pandemia ha puesto a prueba a los sistemas educativos de la mayoría de los países, obligando a cambiar las dinámicas de trabajo en poco espacio de tiempo, a utilizar nuevas tecnologías en los procesos formativos y a revisar nuestros procesos de organización y funcionamiento institucional. Ha habido un aprendizaje para la sociedad y la educación al mismo tiempo que se ha tomado conciencia de la fragilidad de las estructuras establecidas.

La educación ha sufrido a lo largo de 2020, tal vez, la mayor prueba de estrés de su historia. Primero se tuvo que enfrentar al cierre precipitado de las instalaciones educativas y después a su reapertura bajo nuevas condiciones de funcionamiento. Volvieron a aparecer e incrementarse grandes desigualdades educativas en función de las posibilidades económicas y culturales de las familias, al mismo tiempo que se remarcaban las limitaciones formativas del sistema virtual para el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Y todo ello en un marco familiar nuevo, que obligaba a convivir, comunicarse y compartir experiencias durante muchas más horas que las habituales.

La enseñanza virtual intervino favorablemente para que muchos/as estudiantes no abandonaran su formación, pero en la práctica los/as profesionales de la educación y los/as expertos/as seguían considerando que los beneficios que aporta la presencialidad son insustituibles, especialmente en el caso de los niveles de escolaridad obligatoria que, además de ser esenciales para la formación temprana, lo son para la conciliación familia-trabajo, mucho más después del confinamiento. También lo son para los niveles no obligatorios si valoramos la calidad de la formación y el desarrollo de competencias ligadas a la práctica profesional. Como señalan Moreira y Zapata (2021), los obstáculos fueron varios. En primer lugar, la creciente dependencia de la tecnología expuso la brecha digital que aún afecta a nuestras sociedades, incluso en los países con más

recursos. Otro obstáculo aparente fue la falta de infraestructura actualizada y acceso a Internet de banda ancha, particularmente en las regiones menos desarrolladas. De hecho, unos ochocientos veintiséis millones de estudiantes, la mitad de los que se mantuvieron fuera del aula por la pandemia, no tienen acceso a una computadora y setecientos seis millones (43% del total) no tienen Internet en el hogar (Unesco, 2020a). Además, sesenta y cinco millones de los/as estudiantes afectados no pueden utilizar teléfonos móviles para acceder a la información porque no están cubiertos por redes móviles (Unesco, 2020b).

Sin embargo, el principal obstáculo parecía ser la baja alfabetización digital de profesores y estudiantes, junto con la inercia de metodologías docentes y de formas de evaluación tradicionales basadas principal, o exclusivamente, en metodologías expositivas o en exámenes presenciales.

Los problemas no solo eran tecnológicos o de preparación del personal, como se ha dicho, también hay que considerar la sobrecarga de trabajo de los y las profesores/as y estudiantes, la fatiga digital o la gestión de la privacidad. Asimismo, la reproducción de metodologías tradicionales a formatos virtuales y la falta de materiales didácticos suficientes y adecuados potenció un modelo de formación con un enfoque centrado en la entrega de contenidos, en detrimento de apoyos y actividades centradas en el progreso de los/las estudiantes y en procesos asincrónicos que permiten más la reflexión y sedimentación de los aprendizajes.

Más allá de la situación general, el Informe COVID-19 (CEPAL-OREAL/UNESCO, 2020) sobre *Educación y pandemia* habla de medidas educativas durante la crisis, continuidad de los aprendizajes, preparación para trabajar en línea, adaptación de la evaluación, apoyo a docentes, impacto socioemocional y priorización de grupos vulnerables. La crisis, se especifica, tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza (CEPAL, 2020). En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región latinoamericana han adoptado ante la crisis se

vinculan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, promoviendo el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología), el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes.

El estudio de Reimers y Schleicher (2020) destaca que los sistemas educativos y los/las docentes de cincuenta y nueve países del mundo han demostrado una notable capacidad de resiliencia, flexibilidad y compromiso con la educación al desarrollar en tiempo récord estrategias para poder continuar con la enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. En el caso de la provincia de Buenos Aires, a través de la Resolución Nº 363/2020. Procesos de Evaluación y Continuidad Pedagógica, se creó la plataforma "Continuemos Estudiando" como una de las acciones que se llevaron adelante desde la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) para garantizar las trayectorias educativas durante el período de suspensión de clases presenciales, derivadas de la emergencia sanitaria decretada para limitar el avance del coronavirus (COVID-19). Se accede desde el portal ABC y contiene materiales, recursos pedagógicos y propuestas de actividades que complementan el trabajo docente y acompañan los aprendizajes de las y los estudiantes hasta el regreso a la escuela.

### 3. Objetivos

- Identificar las principales acciones implementadas por la Universidad Nacional de Lanús para la contención y retención durante la pandemia en articulación con las escuelas secundarias del distrito.
- Conocer y analizar las acciones llevadas adelante en la Escuelas Secundarias Técnicas de Lanús, como medidas para la retención de estudiantes y continuidad de los estudios en el contexto de la pandemia de COVID 19, con el fin de contribuir en la toma de decisiones en el mejoramiento de la graduación y la calidad de la Educación Técnico Profesional (ETP).

## 4. Resultados y posibles interpretaciones

Tal como hemos mencionado en párrafos anteriores, el ASPO fue una medida inesperada con intención de perdurar en un lapso acotado en el tiempo; su prolongación puso de manifiesto la necesidad de pensar y proponer mediaciones pedagógicas digitales que garantizaran la continuidad pedagógica de los y las estudiantes. Ante este hecho, las instituciones desplegaron una batería de recursos tendientes al logro de dicho objetivo.

Es en este sentido, que la Universidad de Lanús, aceptando el compromiso contraído desde sus inicios, afirme el principio de "contribuir a través de la producción y distribución del conocimiento y de innovaciones científico-tecnológicas al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar la calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por nuestra comunidad" (Proyecto estratégico UNLa), se traduce en la definición de una Universidad que en tanto institución pública, es responsable por el buen uso de los recursos, asumiendo el compromiso de "ir al encuentro de las demandas sociales y no sólo de la comunidad universitaria" (Jaramillo, 2013). Este principio da lugar al área de articulación con el resto de los niveles del Sistema Educativo, principalmente con las escuelas secundarias del distrito de Lanús. Es en este marco que nacen algunos proyectos tales como "La UNLa va a la Escuela", Orientación vocacional (OVO), Proyectos de Capacitación con y sin puntaje docente, Expo UNLa, NEXOS, SIGEST, etc. En este sentido la Unla y específicamente con las escuelas Técnicas de Lanús se realizaron talleres de capacitación en el uso de tecnologías como herramienta pedagógica destinados a Docentes de todas las disciplinas a través del Campus Virtual, además se organizó la entrega de Cuadernillos de Orientación Vocacional en las 9 escuelas Técnicas del Distrito, luego una vez que se completaba se organizaba nuevamente la devolución en particular a cada estudiante que lo había completado, trabajando con Proyectos de vida en un momento tan particular como el que se estaba viviendo, consideramos que fue una herramienta valiosa para mantener el

contacto tanto con los docentes como con los estudiantes, también fue considerado de este modo por los directores de las escuelas al momento de realizarles entrevistas.

Todos los programas mencionados se sostuvieron en pandemia de manera virtual a través del Campus de la universidad con la correspondiente virtualización de los materiales de trabajo, o a través de las redes sociales gracias al compromiso de ambas instituciones en mantener el vínculo y contribuir al sostenimiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

Por la especificidad de su función, el área de Articulación se inserta en la Secretaría de Cooperación y Servicio Público, a través de la Dirección de Educación Permanente creada en los orígenes de la fundación de la universidad en el 2000, hace veintidós años.

En este contexto, se desarrollan programas de articulación con las escuelas secundarias cuyos destinatarios son tanto docentes como estudiantes, sobre todo del último año del secundario. Son muchos los vínculos construidos y sostenidos en el tiempo de este trayecto y esto es lo que durante la pandemia nos permitió conocer y pensar junto a la jefatura distrital de Lanús de qué manera la UNLa podría sumarse tanto a sostener las trayectorias educativas de las y los jóvenes como a contribuir al respaldo de los docentes ofreciendo capacitaciones en herramientas virtuales gratuitas a través del Campus Virtual de la Universidad. Esta capacitación surge a demanda de la jefatura Distrital de Lanús en abril del 2020. Al considerar la situación de aislamiento, el distrito convocó a los docentes a participar de estas capacitaciones virtuales en herramientas pedagógicas, siendo la misma dirigida a la totalidad de docentes del distrito y de todos los niveles del Sistema.

También se realizaron encuentros, talleres y Charlas de Orientación Vocacional (OVO) con estudiantes del último año del secundario convocados por los equipos de orientación escolar de las respectivas escuelas o por los docentes que se conectaban con el equipo de OVO en busca de algunas acciones que pudieran

contener la desazón que el aislamiento causaba en los jóvenes, sobre todo en aquellos que estaban próximos a terminar el secundario y el futuro se les presentaba más incierto aún que antes de la pandemia.

Esta mirada amplia que considera las acciones realizadas por la UNLa durante el aislamiento, en articulación con el nivel secundario, se completa con el relevamiento realizado en tres escuelas técnicas del distrito de Lanús del que surgen estas primeras conclusiones. Advertimos que los diversos actores manifiestan preocupaciones propias del rol que ocupan en la institución. En este sentido, hemos identificado algunas dimensiones que dan cuenta de ellas:

En relación con los y las profesoras/es:

- La enseñanza de los contenidos curriculares.
- Los medios por los cuales dichos contenidos fueron enseñados.
- El vínculo con los y las estudiantes y sus familias.
- El dominio de las competencias digitales.

En relación con los y las estudiantes:

- La incertidumbre ante el devenir de las clases y el reencuentro con sus pares.
- La modalidad de evaluación.
- La ambigüedad en el cumplimiento de los plazos de entrega de los trabajos prácticos obligatorios.
- La disponibilidad de un dispositivo móvil que les permitiera tomar las clases en tiempo y forma.
- El dominio y experiencia en la utilización de algunos recursos digitales.

Es interesante destacar las apreciaciones de varios docentes, quienes manifestaron que han aprendido (en mayor o menor medida) el uso de herramientas para la educación

remota, gracias a los aportes de otros colegas de la misma escuela, más formados en las TIC, que han oficiado de consejeros en esta temática. También han reconocido los y las docentes entrevistados/as que muchas de las herramientas y recursos implementados durante la pandemia siguieron presentes en sus clases, aun en el regreso a la presencialidad.

En el caso de los talleres, los docentes entrevistados manifestaron haber ido a la escuela en plena pandemia a grabar videos para sus estudiantes explicando la utilización de herramientas de los talleres que solo se encontraban disponibles en la escuela. Estos videos circularon principalmente vía grupos de *Whatsapp* y han resultado un valioso insumo aún después del aislamiento.

Resulta recurrente escuchar a los propios docentes afirmando que no han utilizado muchos recursos digitales, que "los profesores más jóvenes han podido resolver la situación de una manera mucho más sencilla," (prof 1) sin embargo, al indagar un poco sobre las estrategias utilizadas resulta que aparece mencionado un gran abanico de recursos digitales, lo que nos permite inferir que no han dimensionado las herramientas digitales que han logrado integrar a la enseñanza, no sin dificultades, o bien tienen una autopercepción de "docente tradicional", alejado de la cultura digital, cuando en realidad han demostrado que frente a la adversidad han logrado vencer sus propios prejuicios y limitaciones.

En relación con estos recursos digitales, la gran mayoría de los docentes han utilizado la plataforma *Whatsapp*, *Classroom* y *Meet* para las videoconferencias, y en menor medida el correo electrónico. En cuanto a las competencias digitales necesarias para garantizar la continuidad pedagógica, algunos docentes admiten haber necesitado algún tipo de formación previa. Si bien desde la provincia de Buenos Aires se han propiciado recursos digitales en línea -materiales de estudio, videos, orientaciones didácticas- algunos/as manifiestan no haber consultado la plataforma web, a pesar de tener conocimiento sobre su existencia.

Sobre el reencuentro finalizando el aislamiento, los y las docentes manifiestan que "los estudiantes que en la actualidad cursan el tercer año tienen una actitud mucho más infantil que los estudiantes de tercero de antes de la pandemia" (prof 2). Inferimos que son estudiantes que al estar aislados durante los dos primeros años de su ingreso al nivel secundario no han logrado internalizar las normas institucionales y de conducta propias del nivel secundario, tarea que se suma a los desafíos del período pos pandemia.

## 5. Primeras conclusiones

La experiencia del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) significó una profunda interrupción en las prácticas educativas tradicionales, obligando a docentes, instituciones y estudiantes a reconfigurar sus modos de enseñanza, aprendizaje y vinculación. En este marco, la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), fiel a su compromiso fundacional de articulación con el territorio (UNLa, Proyecto Estratégico), desplegó diversas acciones destinadas a sostener la continuidad pedagógica, acompañar a las comunidades escolares y fortalecer las trayectorias educativas de los y las estudiantes, particularmente del nivel secundario.

La intervención institucional se materializó a través de programas orientados tanto a docentes como a estudiantes —como "La UNLa va a la Escuela", Orientación Vocacional (OVO), y capacitaciones virtuales—, lo cual se enmarca en una concepción ampliada de la función universitaria, que excede la formación de grado para asumir un rol activo en el sostenimiento del derecho a la educación (Tedesco, 2003). Estas acciones evidencian una lectura situada de las necesidades del sistema educativo local, con un trabajo mancomunado con las instituciones periféricas

Por otro lado, el relevamiento cualitativo en las tres escuelas técnicas abordadas, permitió identificar diversas dimensiones de análisis. En el caso de los equipos docentes, las principales preocupaciones se vinculan con la adecuación de los contenidos curriculares al entorno digital, el acceso y dominio de herramientas tecnológicas, y la construcción de nuevas formas de vínculo pedagógico. A pesar de una autopercepción

de escasa formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las voces recogidas muestran una apropiación progresiva a estas herramientas,, confirmando a Dussel y Quevedo (2010) respecto de que la innovación educativa no depende exclusivamente del acceso a recursos, sino de procesos de apropiación pedagógica mediados por la práctica y la reflexión docente.

Por su parte, los y las estudiantes enfrentaron desafíos vinculados al acceso a dispositivos y conectividad, a la incertidumbre sobre las formas de evaluación, y a una experiencia escolar fragmentada. Particularmente significativa resulta la observación de los docentes sobre el impacto del aislamiento en las habilidades socioemocionales de los estudiantes más jóvenes, la pandemia interrumpió no solo las rutinas escolares, sino también los procesos de subjetivación juvenil mediados por la escuela como institución socializadora.

A partir de estos hallazgos, se puede afirmar que las experiencias pedagógicas desarrolladas durante la pandemia no solo permitieron sostener el vínculo educativo en condiciones de emergencia, sino que también generaron aprendizajes y una oportunidad para repensar la enseñanza en la post-pandemia. En este sentido, las herramientas digitales, inicialmente percibidas como recursos de emergencia, fueron resignificadas por muchos/as docentes y continúan presentes en la presencialidad, configurando nuevas formas de enseñar y aprender (Litwin, 2008).

Finalmente, la articulación entre la universidad y el sistema educativo obligatorio aparece como una estrategia central para abordar las desigualdades educativas profundizadas por la pandemia. La capacidad de generar propuestas situadas, en diálogo con las demandas del territorio, refuerza la concepción de una universidad pública comprometida con la transformación social, tal como proponen Jaramillo (2013) y Rinesi (2011), al plantear que las instituciones de educación superior deben involucrarse activamente en el sostenimiento y democratización del derecho a la educación.

## Referencias bibliográficas

- CEPAL-OREAL/UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia de Covid-19*. Informe covid-19. Santiago de Chile.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial COVID-19*. Nº 1, Santiago de Chile, 3 de abril.
- Dussel, I. Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital: documento básico*. Santillana
- Jaramillo, A. (2013). *Universidad y proyecto nacional (selección de textos)*, Edición de la UNLa, Remedios de Escalada.
- Moreira, A. y Zapata, M. (2021). Presentación del número especial de RED: "Transición de la educación convencional a la educación y al aprendizaje en línea, como consecuencia del COVID-19". *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 65 (0). <https://doi.org/10.6018/red.461041> [2]
- ONU (August 2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. <https://cutt.ly/bdHJEhX> [1]
- Reimers y Schleicher (2020) *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OCDE.
- UNESCO (2020a). *Startling Digital Divides in Distance Learning Emerge*. <https://cutt.ly/adH2SRS>
- UNESCO (2020b). *COVID-19: A Global Crisis for Teaching and Learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373233>

\*\*\*\*\*



# Opinión Debates



## ***Algunas observaciones acerca de las imágenes técnicas***

**Lucas Cordeu**

**Jazmín Bassil**

**Ignacio Giralá**

**Esteban Cardone**

**Guillermo López Geada**

**Juan Rovelli**

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

[esteticaunmdp@gmail.com](mailto:esteticaunmdp@gmail.com)

**Soledad García Denner**

**Micaela Cauhapé**

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

[proyectocognicionyartefactos@gmail.com](mailto:proyectocognicionyartefactos@gmail.com)

### **Resumen**

De un tiempo a esta parte, los debates en torno a la multiplicación y heterogeneidad de las imágenes técnicas ha cobrado relevancia en diferentes campos disciplinares. Más recientemente, la elaboración de imágenes con inteligencia artificial profundiza las aristas problemáticas de estos nuevos artefactos tecnológicos, suscitando una serie de interrogantes y reflexiones preliminares que también tienen su expresión en diversas perspectivas filosóficas. En ese marco, integrantes de dos equipos de investigación de la Facultad de Humanidades vienen desarrollando encuentros periódicos de análisis y discusión de las implicancias de estas nuevas realidades, tanto desde el enfoque de la estética y la teoría del arte, como de la filosofía de la cultura material. Partiendo de un texto básico que despunte el debate, los encuentros permiten sistematizar una serie de consideraciones que se ofrecen a la comunidad académica como insumos para nuevas y necesarias reflexiones sobre este tópico de intensa actualidad.

## Palabras clave

imágenes técnicas; fotografía no digital; fotografía no humana; ocularcentrismo; visión maquinal

## *Some observations about the technical images*

### Abstract

For some time now, debates surrounding the multiplication and heterogeneity of technical images have gained relevance in various disciplinary fields. More recently, the creation of images using artificial intelligence has deepened the problematic aspects of these new technological artifacts, raising a series of preliminary questions and reflections that also find expression in diverse philosophical perspectives. Within this framework, members of two research teams from the Faculty of Humanities have been holding periodic meetings to analyze and discuss the implications of these new realities, both from the perspective of aesthetics and art theory, as well as the philosophy of material culture. Starting with a basic text that initiates the debate, the meetings allow for the systematization of a series of considerations that are offered to the academic community as input for new and necessary reflections on this highly topical topic.

### Keywords

technical images; non-digital photography; non-human photography; cularcentrism; machine vision

Fecha de Recepción: 16/03/2025 - Fecha de Aceptación: 21/05/2025

## Introducción

El presente texto es el resultado del encuentro Interproyectos 2024, que reunió a dos equipos de investigación de la Facultad de Humanidades nucleados en el Proyecto "Experiencia estética y prácticas artísticas en torno a la imagen contemporánea" (Estética Colectiva) y el Proyecto "Cultura material, cognición y antropocentrismo" (CMAP). Ambos equipos pertenecen al Grupo de Investigación Problemas de Filosofía Contemporánea, de esa unidad académica.

Desde unos años atrás, los equipos llevan adelante investigaciones con vasos comunicantes que se fortalecen con una instancia de encuentro que se realiza año a año. En 2024, dicho encuentro se realizó el viernes 13 de Septiembre, a las 14.30 hs. en el aula 1 de la Agrupación Docente Universitaria Marplatense (a.d.u.m.)

Como se trata de un encuentro abierto a la comunidad académica y de interesados e interesadas en general, a los fines de facilitar la introducción en los debates se propone la discusión de ideas en torno a un texto inicial que opera como base para introducir los diferentes puntos de vista de las investigaciones colectivas.

A continuación, entonces, se despliegan las principales aristas y argumentos de los análisis desarrollados para ese encuentro, por ambos equipos de investigación. El análisis desarrollado permitió poner de relieve el carácter ilusorio de cualquier separación tajante del orden de lo humano y lo artefactual, al tiempo que abrir interrogantes nuevos en el marco de esa trama que configura el presente de nuestra vida social.

## El detrás de escena de las imágenes digitales

El texto que despunta el debate de esta tarde es un capítulo escrito en 2020, en su primera versión, por Joanna Zylinska, y que integra la compilación denominada *La profundidad de las superficies*<sup>1</sup>. El trabajo parte de la cuestión central de la proliferación

---

<sup>1</sup> Joanna Zylinska es escritora, conferenciante, artista y curadora, y trabaja en las áreas de tecnologías digitales y nuevos medios, ética, fotografía y arte. Es profesora en el Departamento de Humanidades

<https://revista.mdp.edu.ar/boletin>

en el campo artístico de imágenes generadas por inteligencia artificial (en adelante IA), destacando la posibilidad de que, precisamente esta escala no humana de producción, pueda facilitar una comprensión ontológica distinta de la práctica fotográfica, desde allí se expone la tensión que da título al trabajo: "Fotografía no digital".

Para introducir la complejidad del campo problemático en el que se insertan las afirmaciones de la autora, puede ser de utilidad recordar que nuestro sistema actual de organización económica y social es identificado por múltiples autores como una nueva fase del capitalismo en la que las relaciones productivas se estructuran a partir del valor de la información, los servicios, los desarrollos informáticos, los programas y las aplicaciones, entre otros bienes, cuya existencia (antiguamente considerada inmaterial) parecía alejarlos de la forma mercancía.

No obstante, la etapa de lo que se suele denominar capitalismo cognitivo estructura su lógica mercantil dominante en función de estos bienes. Para el mundo del trabajo, esto indica un desplazamiento desde la fuerza de trabajo material a lo que Berardi (2007) identifica como la fuerza creativa, en torno a la cual se vuelve más difícil la accesibilidad al valor producido y a las condiciones de su producción.

La inteligencia artificial emerge en este escenario que ya estaba atravesado por profundas mutaciones en el orden de vida de nuestras diferentes, aunque idénticamente capitalistas, socialidades. Emerge en un momento en el que la enorme generación de datos y la diseminación masiva de dispositivos configuran lo que Eric Sadin (2018) ha denominado "el acompañamiento algorítmico de la vida", que va de la mano de un conjunto de mutaciones en las experiencias individuales e intersubjetivas, que incluyen también la esfera de las experiencias estéticas en sentido amplio. Independientemente del juicio negativo que conlleva el diagnóstico de autores como Sadin o Berardi<sup>2</sup>, lo cierto

---

Digitales del King's College de Londres. El tomo referido fue compilado por Clara Tomasini y Juliana Robles de la Pava y publicado en Buenos Aires (Alfonso y Luz Castillo, 2022).

<sup>2</sup> En *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva* (2017), Bifo Berardi sostiene que la expansión de estos desarrollos tecnológicos y el modo en que vertebran la cultura, la economía y la vida posee consecuencias en clave individual: como el aumento de la ansiedad y la depresión; y en términos

es que la atención a estas transformaciones tecnológicas, y su impacto en la esfera de las experiencias productivas y sociales, denota una alteración profunda en las dimensiones de la sensibilidad humana, la percepción del tiempo y del espacio, la capacidad de atención y reflexión conscientes, los procesos cognitivos, los vínculos sociales y las dinámicas políticas.

La complejidad de estas tramas tecnológicas, inescindibles de la vida humana, son también el objeto de investigación artística desarrollado por el artista con el que Zylinska dialoga en su artículo. Trevor Paglen se destaca, a los ojos de la autora, por haber encarnado en sus obras el ensamblaje de lo humano y lo no humano<sup>3</sup>, evidenciando siempre un "comando" del artista en dicho ensamblaje. La particularidad en la que repara Paglen desde la última década es que ese comando ha cambiado de propiedad. Ya no es el artista quien opera "el dispositivo híbrido para exhibir las limitaciones de la visión humana" (Zylinska, 2020: 74), sino que las computadoras adquieren la habilidad de "ver" de forma autónoma.

De este modo, la autora afirma que "el vínculo entre ver y saber ha quedado cercenado en la cultura algorítmica", en el sentido de que "la clásica promesa marxista de que, al exponer las condiciones de injusticia, habría una mayor actividad política y, finalmente, una liberación" (p. 77) ha sido desacreditada por el uso que las personas le dan a plataformas y redes sociales tales como Facebook o Amazon, a sabiendas de que éstas las espían, rastrean sus movimientos y analizan sus datos personales con fines comerciales.

## Ocularcentrismo en perspectiva

Una primera cuestión al respecto de este punto de partida, nos obliga a indicar que la ruptura de ese vínculo entre ver y saber (y el impacto político de él derivado) no es un

---

colectivos, facilitando la expansión de la globalización, el surgimiento y la profundización de lo que denomina el semicapitalismo y, en clave política, el crecimiento del racismo y las posturas fundamentalistas.

<sup>3</sup> Para un acceso a las imágenes puede consultarse el propio texto de Zylinska (2020: p. 74 y siguientes).

fenómeno propio de la cultura algorítmica; aún cuando profundice en ella ciertos rasgos de su devenir. En tal sentido, la relación histórica que privilegia lo visible con el conocimiento ha sido advertida y considerada como un sesgo inherente a la cultura occidental.

El denunciado ocularcentrismo -esto es, el privilegio que ostenta la visión en el orden de nuestro vínculo con el mundo- habría menospreciado el carácter amplio de la recepción sensible, individualizando el canal visual como portador privilegiado de la capacidad de conocer. Ya en la Antigüedad el pensamiento filosófico se forjó merced a un sinfín de metáforas visuales. Resulta posible corroborar que los tempranos conceptos filosóficos, y los modos de pensar que instruyeron, están impregnados del orden de la visión. Así también como los modos de decir visuales determinaron el lenguaje corriente: "la vista es el sentido con el que más se ha identificado nuestra capacidad de categorizar, simbolizar, determinar, fijar, significar, comprender y explicar" (Borea de la Portilla, 2017: 1). Más cerca en el tiempo, se señala a la modernidad como el enclave histórico determinante en la discusión acerca del mencionado privilegio de la visión: sea tanto por la diversificación de los regímenes escópicos allí en juego, como por la conciencia crítica de la relación con el conocimiento. Los estudios de Martin Jay, por ejemplo, reconocieron la disputa que entablan modos de ver diversos, cuya encarnadura se encuentra en el arte pictórico del siglo XV en adelante.

En ese contexto, la perspectiva renacentista contribuye a estabilizar una forma de representación que el autor norteamericano considera relevante a la hora de construir un punto fijo, inmóvil y distante de la realidad, en el sentido de generar una organización racional del espacio que "agrupa los datos visuales y los estabiliza, transformándolos en un campo unificado, accesible por completo a la razón" (Hernández Navarro, 2007: 51). Al respecto, Jonathan Crary invoca la metáfora de la "caja negra": un espacio despersonalizado, teóricamente imparcial que pretende asociar al acto de ver una neutralidad y posición de privilegio que encarna la relación de conocimiento objetivo del mundo. Todo ello consolida la consideración de la visión como órgano

superior del conocimiento: "la vista se ha considerado que es el sentido capaz de proporcionar el acceso más inmediato y veraz al mundo exterior observado, así que ha fusionado la capacidad visual con la propia cognición" (Bergua, 2023: 54). No obstante, la modernidad habría alcanzado también la conciencia de los límites de la relación entre conocimiento y verdad que contribuyó a solventar. A ello refiere Hernández Navarro cuando sostiene que "el archivo escópico de la Modernidad –la condición de posibilidad de lo visible– está constituido por una crisis en la verdad de lo visible: la toma de conciencia de que hay cosas que no podemos ver, y que las cosas que vemos no son de fiar" (Hernández Navarro, 2007: 28).

Los regímenes escópicos que completan el estudio de Martin Jay, a saber, la pintura holandesa del siglo XVII y el barroco, servirían para ilustrar la crisis de confianza que se volvía evidente durante la propia modernidad. Johannes Vermeer representó escenas características por su intimidad y misterio; buena parte del sentido que construye se sustrae a la mirada. El estilo de Vermeer resulta elocuente a la hora de ejemplificar un modo de representación que no se consagra a la mera ubicación de cosas o aspectos en el espacio, sino que convoca un mirar consciente de la imposibilidad de acaparar lo visto en toda su integridad. De allí que se consagre a su obra un mirar calificado de *voyeurista*: involucra algo parecido a un espiar incompleto, antes que al mirar neutro que se halla a la base del encuentro cognitivo con el mundo. "Lo que ocurre en el lienzo tiene lugar fuera de la visión del espectador y se extiende más allá de lo que él puede ver, más allá de sus dominios." (Hernández Navarro, 2007: 54-55). Por su parte, el régimen escópico barroco pondría en tela de juicio el modo de ver renacentista, para dar lugar justamente a aquello opaco, ilegible, indescifrable. El barroco no se interesa por "reflejar la naturaleza" o la realidad, sino por deformarla en cierto modo. "Así es como verdaderamente produce uno de aquellos 'momentos de malestar' que según Jacqueline Rose se oponen a la petrificación del orden visual dominante." (Jay, 2003: 237). Por ese motivo Hernández Navarro nos recuerda que Walter Benjamin calificaba como melancólico al espíritu barroco: el fracaso de la representación y sus imposibilidades contribuyen, entre otras cosas, a volver palpables los límites de la visión.

De modo que es posible disipar los temores de Zylinska respecto del carácter invisible que pudieran adquirir las condiciones de nuestra existencia cuando sólo las máquinas fueran capaces de “ver” las imágenes que dan cuenta de ellas. Los indicios de esas condiciones, las notas específicas de las operaciones y materialidades que las constituyen, poseen cualidades sensibles que exceden el matiz informacional de las imágenes que la autora denomina fotografías “no humanas”. La premisa de este concepto, sostiene, es la inadecuación de la teoría tradicional de la fotografía respecto del panorama actual de las imágenes. Zylinska incluye dentro de esa teoría tradicional las obras de Barthes y Sontag. No sólo resulta justificada, sino especialmente necesaria la elaboración de conceptos y abordajes que den cuenta de los fenómenos fotográficos contemporáneos, que puedan trascender los límites e inadecuaciones históricas de la citada teoría tradicional, cuyos exponentes desde luego no conocieron la “cultura algorítmica”.

Sin embargo, al mencionar a Sontag en este contexto, Zylinska parece pasar por alto que dicha autora ha teorizado precisamente acerca del problema que ella misma señala en el propio texto, es decir, la ruptura entre el ver, el saber y el actuar en relación a la experiencia fotográfica; problema que Zylinska circunscribe, como hemos señalado, a la cultura algorítmica. Así, por ejemplo, en su célebre ensayo “En la caverna de Platón”, de 1973, la autora estadounidense analizaba algunas de las condiciones bajo las que se observan fotografías, destacando, entre otras variables, la novedad, la repetición, la distancia y el encuadre. En este sentido, Sontag señala que, por ejemplo, una exposición repetida a las imágenes provoca que los acontecimientos retratados pierdan realidad; o, por otro lado, considera que la posibilidad de adoptar múltiples encuadres “refuerza una visión nominalista de la realidad social” transformando el mundo “en una serie de partículas inconexas e independientes”. Así, al menos en el trabajo citado, Sontag concluye que la fotografía “anestesia (...) atomiza, controla y opaca la realidad” (2006: 38-41); conclusión en la que, evidentemente, la ruptura entre el ver y el saber cobra un lugar protagónico.

## Interrogantes acerca de la visión maquinal

Por otro lado, Zylinska sostiene que existe una afinidad entre su concepto de *fotografía no humana* y el concepto elaborado por el artista Trevor Paglen de *máquina vidente*. Este último se refiere al hecho de que "...las fotografías no se pueden tratar como entidades separadas porque son parte de una red tecnológica más amplia de producción y percepción (...). Por lo tanto, es el mismo acto de observarlas lo que establece de manera performativa su identidad como imágenes independientes" (Zylinska 2022: 78-79). El concepto de *fotografía no humana* se refiere, en principio, "a fotografías que no son de humanos, para humanos ni hechas por humanos". Hasta ahí, la definición coincide con las máquinas videntes de Paglen. Sin embargo, la autora da un paso más al afirmar que esta categoría "también entiende al ser humano como una máquina vidente" (2022: 79), en la medida que los seres humanos somos seres inherentemente tecnológicos y, por lo tanto, *todas* las imágenes, desde las pinturas rupestres hasta las fotografías de bodas, "presuponen un elemento no humano (...), ejecutado mediante algoritmos técnicos y culturales" (2022: 79).

La gran diferencia identificada por la autora es que el proceso de visión autónoma de las máquinas traería consigo que no seamos capaces de captar las condiciones de nuestra existencia material. Puede observarse en este punto un desplazamiento problemático en la argumentación de la autora: desde la interpretación de fotografías e imágenes no humanas en el marco de un régimen tripartito que refiere a las dimensiones de la producción, la recepción y la imagen en sí; hacia la tensión en que estas imágenes se presentan con lo que denomina la *fotografía no digital*, cuya clave ontológica fundamental está dada por la posibilidad de manipulación.

Es en torno a este problema que la cuestión de la creatividad artística ocupa a la autora. Para abordar este interrogante menciona diferentes obras y prácticas artísticas que se han producido mediante la utilización de una plataforma de trabajo informático remoto denominada *Mechanical Turk* (MTurk). La particularidad de esta plataforma es que ofrece trabajo realizado por una inteligencia que, como destaca la autora, "no llega a ser

artificial" (Zylinska, 2022: 84), puesto que las tareas las realizan trabajadores anónimos y de bajo costo. El objetivo de la producción de arte con este tipo de herramientas dependería, según Zylinska, del afán de explorar las dimensiones de la creatividad en este contexto y de interpelar renovadamente el rol del artista/autor-a, en función de la sutil participación de ellos mismos en el proceso que, centralmente, recurre y demanda una producción colectiva en sentido literal: se *colectan* trabajos individuales realizados aisladamente por personas que dependen de esa plataforma de Amazon.

No se trata de la integración de una comunidad de artistas o de la participación social en una propuesta creativa o recreativa que dé lugar a la obra final. Zylinska describe extensamente el proceso realizado para una obra de su autoría, "View from the Window" (2018), a través del cual pretende haber puesto en evidencia no un cuestionamiento humanista a la tecnología, sino la dependencia -también existente- de lo digital y tecnológico respecto de lo que denomina "los trabajadores (no) digitales", como los más de 100 *turkers* que fotografiaron la vista de sus propias ventanas para la obra mencionada.

El hecho de visibilizar el trabajo precarizado de magnitud global, que sostiene el aprendizaje visual de las máquinas supone la ganancia de materializar la nube vaporosa, como afirma Zylinska, puesto que pone de manifiesto el carácter concreto de la discusión en juego. Recuerda que el entrenamiento de inteligencias artificiales depende de un sustrato tecnológico tangible (componentes de *hardware*, redes y conexiones tangibles, memorias, unidades de almacenamiento, periféricos de entrada, etc).

Evidenciar la retroalimentación del vínculo entre seres humanos y máquinas puede ser considerado de utilidad para evitar posicionarse de forma maniquea entre quienes responsabilizan al desarrollo tecnológico exclusivamente por sus consecuencias negativas (posiciones tecnóforas), y quienes, por exceso de confianza, le adjudican calidad benefactora. De modo similar, en otro de los capítulos del libro, Laura González Flores subraya el carácter material de las imágenes digitales: interroga acerca de las relaciones de procesos de producción de los componentes que dan soporte a la

circulación masiva de imágenes en nuestros días, y no oculta su preocupación por el gravísimo impacto ambiental de dicha actividad.

El costo energético, la localización y disputa geopolítica por los recursos para la fabricación de insumos tecnológicos constituyen una dimensión poco estimada en la discusión pública. "Las susodichas tecnologías "desmaterializadas" no solo consumen materia: son las más vastas y pesadas industrias de materialización jamás pensadas (...) la industria informática, requiere del uso de metales raros para modular los flujos eléctricos en los aparatos digitales" (González Flores, 2022: 11). Estos rasgos de la materialidad de las imágenes digitales, articulados directamente con las tareas de inteligencia humana que dan lugar a esa fotografía no-digital que denomina el artículo, se presentan en la dirección opuesta a esa fotografía no-humana que, con Paglen, Zylinska nos pide reconocer.

## Conclusión: humanidad y artefactualidad

Luego del análisis de los argumentos del texto de base, y de los debates desarrollados en el encuentro por parte de ambos equipos de investigación, es posible afirmar que la fotografía no-digital torna visible la dependencia de lo tecnológico respecto de lo humano, sin negar el viraje en la relación de la producción de imágenes, que también González Flores identifica: "...más que producir nosotros las imágenes son éstas las que nos producen, subjetivándonos" (2022: 69). Zylinska analiza la forma en la que el sustrato humano de esa producción se hace evidente, y se muestra también como condición de lo artificial, volviendo innegable la determinación mutua de humanidad y artefactualidad.

Mantener la tensión que configura esa dialéctica histórica podría pensarse como parte de una respuesta a la solicitud de la autora respecto del sostenimiento de acciones de resistencia ante la uberificación de nuestras prácticas artísticas, así como de producción y transmisión de conocimientos. Además de evidenciar una condición de la materialidad de estas imágenes que suspende la *digitalidad* -entendiendo que, en estas fotos, "el disparo es apenas el comienzo", y dicho disparo es un acto digital, es decir, dactilar,

ejecutado por los dedos-, el concepto de Zylinska pretende habilitar instancias que nos permitan "...lanzar una mirada oblicua, una mirada nueva..." (Zylinska, 2022: 91). Acaso aquello que Didi-Huberman apuntaba con la expresión *dialectizar lo visible*: "fabricar otras imágenes, otras montañas, miraras de otra manera (...) Frotarse los ojos, en suma: frotar la representación con el afecto, lo ideal con lo reprimido, lo sublimado con lo sintomal" (Didi-Huberman, 2014: 77). En el universo de las imágenes técnicas, las fotografías no-digitales entrañan cierta opacidad que se asoma a mostrar la insuficiencia de la visión maquinal.

Lo sintomal es, en estas imágenes, lo que se resiste a sucumbir a la determinación absoluta del orden tecnológico. Tal instancia no ha sido aún completada en la historia. La preocupación que entrañan las imágenes no-humanas se funda sobre el equívoco de una separación entre artefactos y humanidad, que las condiciones de vida actuales se encargan de refutar críticamente.

## Referencias bibliográficas

- Berardi, Franco (2007) *Generación Post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Berardi, Franco (2017) *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bergua, José Angel, Moya, Laura (2023). *Ocularcentrismo y occidentalidad. Más allá del debate sobre las modernidades*. *Imaginación o barbarie*. nº 26.
- Borea de Portilla, Alejandra. (2017) *Nombrar con los ojos. Una crítica al ocularcentrismo desde la fenomenología*. Disponible en <http://textos.pucp.edu.pe/texto/Nombrar-con-los-ojos-Una-critica-al-ocularcentrismo-desde-la-fenomenologia>.
- Didi-Huberman, Georges (2014) "Volver sensible/Hacer sensible", en AAVV, *¿Qué es un pueblo?* Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Gonzalez Flores, Laura (2022) "Luz escrita, hoy. Materia, programa, código " en Tomasini y Robles de la Pava (Comps) *La profundidad de las superficies*. Buenos Aires: Alfonso y Luz Castillo.

Hernandez Navarro, Miguel Ángel (2007) *El archivo escotómico de la modernidad. Pequeños pasos para una cartografía de la visión*. Ayuntamiento de Alcobendas.

Jay, Martin (2003) *Campos de fuerza*. Buenos Aires: Paidós.

Paglen, T. (2016). *Invisible images (your pictures are looking at you)*. The New Inquiry.

Sadin, Eric (2018) *La silicolonización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sontag, Susan (2006) *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara. Trad. C. Gardini.

Zylinska, Joanna (2022) "Fotografía no digital", en Tomasini y Robles de la Pava (Comps.) *La profundidad de las superficies*. Buenos Aires: Alfonso y Luz Castillo.

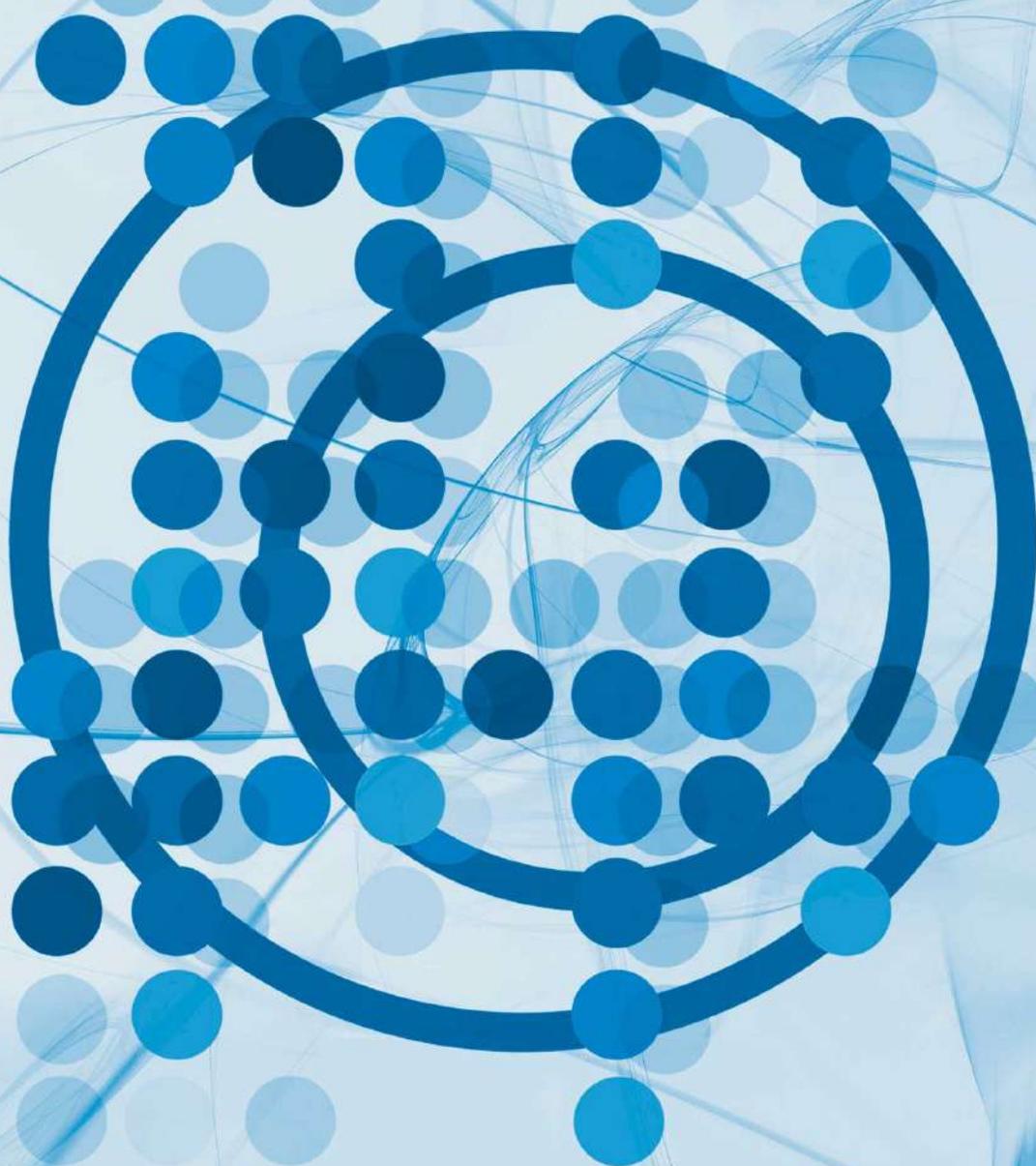
\*\*\*\*\*

**Lucas Cordeu, Jazmín Bassil, Ignacio Giral, Esteban Cardone, Guillermo López Geda y Juan Rovelli** integran el Proyecto "Experiencia estética y prácticas artísticas en torno a la imagen contemporánea" (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2024-2025).

**Soledad García Denner y Micaela Cauhapé** integraron el Proyecto "Cultura material, cognición y antropocentrismo" (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023-2024).



# Testimonios



## Protagonistas de la EAD: Testimonios

*Esta sección tiene como objetivo compartir las experiencias de diversos actores dentro de la educación a distancia. Sus voces permiten reconocer a la Educación a Distancia como una opción pedagógica y didáctica flexible y autónoma, que utiliza tecnologías de información y comunicación para ofrecer oportunidades educativas a quienes no pueden asistir físicamente a las instituciones. Al dar a conocer estos testimonios, se habilitan espacios de conocimiento sobre esta modalidad, sus estrategias, recursos y procesos organizativos.*



### **NOMBRE**

Lorena Paula Perrotta

### **LUGAR DE RESIDENCIA**

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

### **CARRERA EN CURSO O CURSADA**

Licenciatura en Bibliotecología y Documentación.  
UNMDP

### **ACTIVIDAD LABORAL**

Bibliotecaria Escolar

### **EDAD**

50

### **ROL ACTUAL EN LA EAD**

Estudiante en el tramo de tesis, a distancia.

## **1- ¿Cuál considerás que es el mayor desafío que has vivenciado en las actividades académicas a distancia?**

El mayor desafío que he vivenciado en mi rol como estudiante en el marco de actividades académicas a distancia, ha sido la soledad en muchas oportunidades. Es cierto que existen variados modos de conectar ya sea por el campus universitario, las clases por zoom, los foros, pero muchas veces no alcanzan esas instancias para llenar el vacío de la no presencialidad. Es necesario tener firme el objetivo que se quiere llegar, para no desertar en el camino.

## **2- ¿Qué significa o significó para vos la educación a distancia y qué le dirías a alguien que proyecta estudiar en la modalidad?**

Para mí, la educación a distancia representa una oportunidad de crecimiento, porque con todas las responsabilidades que tengo en lo personal, de otra manera no lo hubiera podido realizar. A futuros y presentes estudiantes les diría que se apoye fuertemente en los grupos de whatsapp que arman los mismos estudiantes de la carrera, que se fortalezca entre ellos, que siempre tenga a alguien que apoye su crecimiento para no abandonar el objetivo.



## Protagonistas de la EAD: Testimonios

*Esta sección tiene como objetivo compartir las experiencias de diversos actores dentro de la educación a distancia. Sus voces permiten reconocer a la Educación a Distancia como una opción pedagógica y didáctica flexible y autónoma, que utiliza tecnologías de información y comunicación para ofrecer oportunidades educativas a quienes no pueden asistir físicamente a las instituciones. Al dar a conocer estos testimonios, se habilitan espacios de conocimiento sobre esta modalidad, sus estrategias, recursos y procesos organizativos.*



### **NOMBRE**

María Laura Rosales

### **LUGAR DE RESIDENCIA**

Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

### **CARRERA EN CURSO O CURSADA**

Bibliotecario escolar. Facultad de Humanidades,  
UNMDP (2012 a 2015)

### **ACTIVIDAD LABORAL**

Docente nivel primario

### **EDAD**

51

### **ROL ACTUAL EN LA EAD**

Graduada

## **1- ¿Cuál considerás que es el mayor desafío que has vivenciado en las actividades académicas a distancia?**

Decidir estudiar a distancia es todo un desafío. Incluye la decisión de ser constante, de organizar el tiempo de estudio y cumplir con los plazos establecidos en tiempo y forma.

Una vez que eso está claro, hay que ir paso a paso, tomando contacto con los contenidos, leyendo atentamente las consignas, participando de las actividades propuestas. Es fundamental comprender lo que la o el profesor/a quiere que hagamos exactamente y poder hacer preguntas durante el proceso para hacer lo que se espera de nosotros.

Es importante también establecer un vínculo con el/la docente y/o tutor/ra y con el grupo de compañeros o compañeras. No sentirse solo es el desafío mayor a superar para mantener la constancia y llegar a cumplir los objetivos que nos lleve a la elección de este modo de estudio.

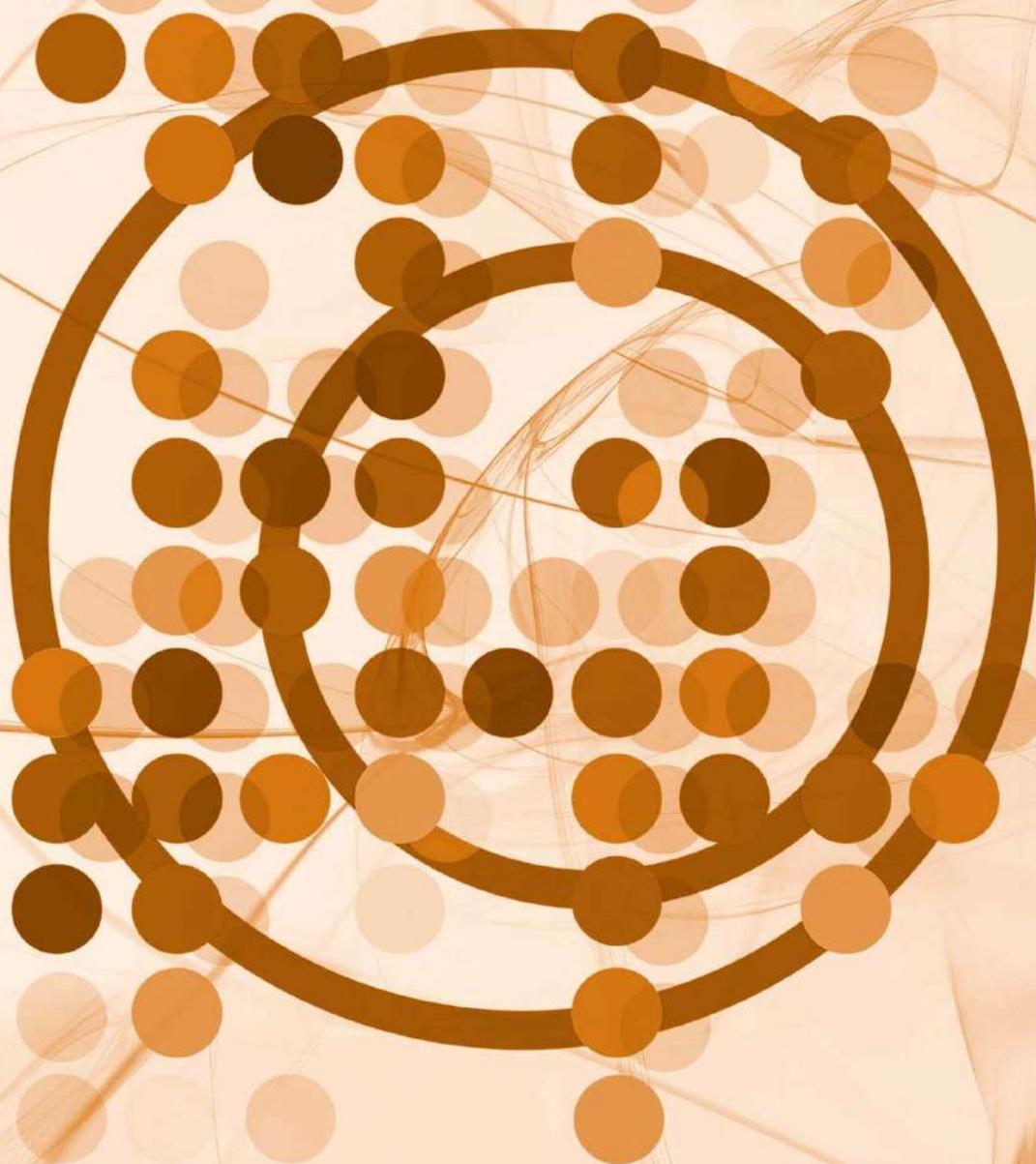
## **2- ¿Qué significa o significó para vos la educación a distancia y qué le dirías a alguien que proyecta estudiar en la modalidad?**

Significó poder realizar una carrera. Considero que, por distintas razones hay personas que eligen esta modalidad. A mí me permitió estudiar desde mi casa con mis hijos pequeños en horarios donde no podía ausentarme de mi hogar. Muchos años después, mi hija eligió una carrera a distancia ya que es hipoacúsica y esta modalidad es mucho más silenciosa que un aula con gente. Para muchos es la manera de acceder a una posibilidad que está lejana en el espacio. Considero que es una manera de democratizar la educación.

Cuando estudié Bibliotecario Escolar a Distancia en la UNMDP, en el año 2012, los exámenes finales eran presenciales. Destaco esa posibilidad, ya que fueron momentos de intercambio con docentes y compañeros/as que fueron muy positivos. Si alguien que proyecta estudiar en esta modalidad lo animo a organizarse, mantener la constancia y a comunicarse con sus pares y con sus docentes.



# Comentarios de libros



## Reseña: los dos volúmenes sobre el Sistema YachaY

**Mayra Ortiz Rodríguez**

Sistema Institucional de Educación a Distancia,  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
[mayraunmdp@gmail.com](mailto:mayraunmdp@gmail.com)

### Resumen

La Colección *Intersecciones: Educación y TIC*, fruto de un convenio entre la UNMDP y EUDEM, reúne trabajos sobre Educación a Distancia y Tecnologías. Sus libros más recientes, publicados en 2024, analizan el Proyecto YachaY, una plataforma para personalizar y flexibilizar la educación superior en América Latina. *Tecnologías y Servicios* detalla la creación del sistema, su estructura técnica y usos de IA, mientras que *Innovación y retos pedagógicos* profundiza en el diseño pedagógico y la adaptación a contextos locales. Ambas obras reflejan la colaboración de universidades latinoamericanas y europeas, y destacan la importancia de la accesibilidad, la personalización y la coordinación interinstitucional. Juntas ofrecen una mirada integral sobre cómo innovar en educación superior virtual y sirven como referencia para investigadores y responsables de políticas educativas.

### Palabras clave

Educación a Distancia; Tecnologías Educativas; Personalización; Sistemas Inteligentes; YachaY

## Review: The two volumes on the YachaY System

### Abstract

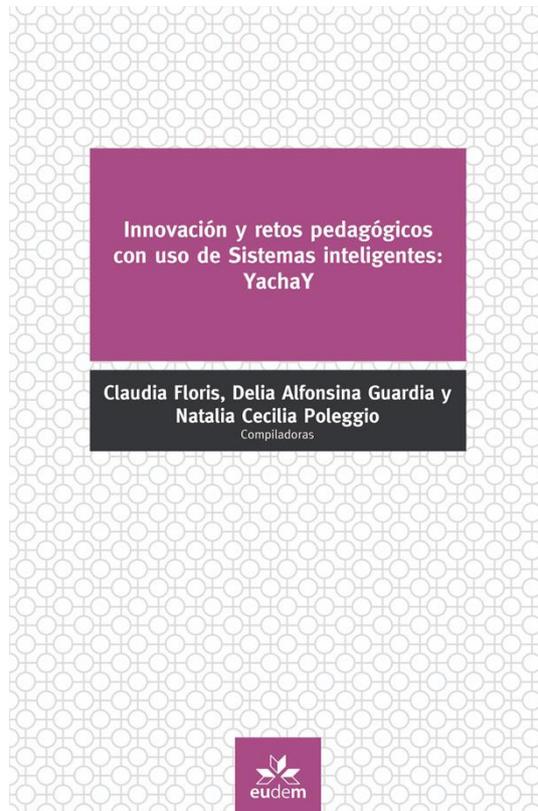
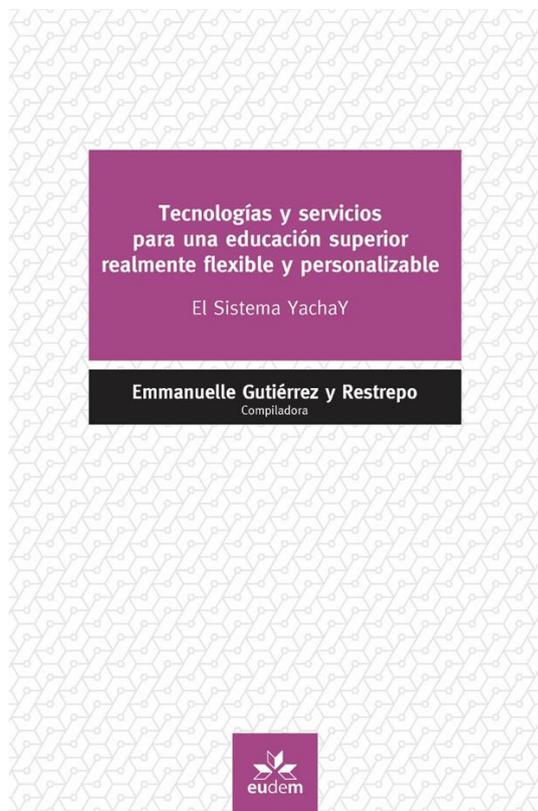
The *Intersections: Education and ICT Collection*, the result of an agreement between UNMDP and EUDEM, brings together works on Distance Education and Technologies. Its

most recent books, published in 2024, analyze the YachaY Project, a platform for personalizing and making higher education more flexible in Latin America. Technologies and Services details the creation of the system, its technical structure, and uses of AI, while Innovation and Pedagogical Challenges delves into pedagogical design and adaptation to local contexts. Both works reflect the collaboration of Latin American and European universities and highlight the importance of accessibility, personalization, and inter-institutional coordination. Together, they offer a comprehensive look at how to innovate in virtual higher education and serve as a reference for researchers and educational policymakers.

### **Keywords**

Distance Education; Educational Technologies; Personalization; Intelligent Systems; YachaY

Fecha de Recepción: 16/02/2025 - Fecha de Aceptación: 21/04/2025



**Tecnologías y Servicios para una Educación Superior Realmente Flexible y Personalizable.**  
**El Sistema YachaY** / Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo... [et al.]; compilación y coordinación de Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo - 1a ed. - Mar del Plata: EUDEM, 2024. (Colección *Intersecciones: Educación y TIC*). Disponible en: [https://eudem.mdp.edu.ar/libro\\_descripcion\\_coleccion/1703/46](https://eudem.mdp.edu.ar/libro_descripcion_coleccion/1703/46)

**Innovación y retos pedagógicos con uso de Sistemas inteligentes: YachaY** / Mariuccia Angeles-Donayre ... [et al.]; Compilación de Claudia Rosana Floris ; Alfonsina Guardia; Natalia Cecilia Polleggio. - 1a ed - Mar del Plata: EUDEM, 2024. (Colección *Intersecciones: Educación y TIC*). Disponible en: [https://eudem.mdp.edu.ar/libro\\_descripcion\\_coleccion/1704/46](https://eudem.mdp.edu.ar/libro_descripcion_coleccion/1704/46)

La Colección *Intersecciones: Educación y TIC* surgió a través de un convenio entre el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNMdP y la editorial de nuestra Universidad, EUDEM. Esta colección se propone recuperar los debates que definen los marcos de acción en términos de políticas públicas, proyectos institucionales y experiencias de trabajo situadas en contexto sobre la Educación a Distancia y Mediada

por Tecnologías. Está orientada a reunir contribuciones originales, producto de la labor docente e investigativa, de especialistas de diversas disciplinas, con un anclaje interdisciplinar, y todos sus tomos son de descarga abierta y gratuita a través de la web de la editorial. El cuarto y el quinto libro de la colección, publicados en 2024, abordan cuestiones diversas vinculadas al Proyecto *Sistemas inteligentes de personalización y flexibilización para mejorar la calidad de la Educación Superior Virtual en América Latina - YachaY*, del cual formó parte la UNMdP.

La incorporación de tecnologías avanzadas en la educación superior ha generado una transformación profunda en la forma en que las instituciones responden a las necesidades del alumnado. En este contexto, los libros *Tecnologías y Servicios para una Educación Superior Realmente Flexible y Personalizable. El Sistema YachaY*, coordinado por Emmanuelle Gutiérrez y Restrepo, e *Innovación y retos pedagógicos con uso de Sistemas Inteligentes*, compilado por Claudia Floris, Alfonsina Guardia y Natalia Poleggio, ofrecen una visión exhaustiva y complementaria sobre el impacto del proyecto YachaY en América Latina. Ambos tomos no solo abordan los avances tecnológicos y pedagógicos implementados en el sistema, sino que también destacan los retos y aprendizajes institucionales asociados con su aplicación.

En cuanto a *Tecnologías y Servicios para una Educación Superior Realmente Flexible y Personalizable. El Sistema YachaY*, ofrece un recorrido detallado por la creación y desarrollo del sistema YachaY, una plataforma innovadora diseñada para personalizar y flexibilizar la educación superior. Estructurado en doce capítulos, aborda desde los fundamentos conceptuales y tecnológicos hasta las experiencias prácticas de su implementación. Los capítulos iniciales establecen el marco teórico y los objetivos del proyecto, mientras que los capítulos posteriores presentan componentes específicos, como el perfil electrónico portable (Pepy), portafolios electrónicos y credenciales digitales en Moodle. Además, se analiza el uso de inteligencia artificial, particularmente a través de chatbots y sistemas de recomendación de rutas de aprendizaje. La obra concluye con una perspectiva a futuro sobre cómo YachaY puede contribuir a la

transformación de la educación superior en América Latina, enfatizando su capacidad para responder a las necesidades diversas del estudiantado mediante un enfoque inclusivo y eficiente. Es relevante el hecho de que el consorcio conformado para llevar a cabo el proyecto YachaY fue integrado por dos universidades europeas, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidade Nova de Lisboa (UNL); y por seis de América Latina: dos mexicanas, la Universidad de Guadalajara (UDG) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), dos peruanas, la Universidad Continental (UC) y la Universidad Nacional del Centro de Perú (UNCP), y dos argentinas, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Los capítulos que conforman este volumen y el siguiente fueron elaborados por profesionales de varias de estas instituciones, lo que proporciona una pluralidad de perspectivas sumamente enriquecedora.

Por su parte, *Innovación y retos pedagógicos con uso de Sistemas Inteligentes* complementa la discusión iniciada en la obra anterior al centrarse en las dimensiones pedagógicas del proyecto YachaY. Se explora cómo las universidades socias adaptaron los contenidos educativos a las realidades locales, respetando las particularidades culturales y sociales de cada contexto. La obra se organiza en diez capítulos que abordan tanto el diseño pedagógico de los contenidos como las experiencias específicas de implementación en instituciones como la UNSAM, la UNMDP y la UC. Entre sus aportes más significativos está la descripción del desarrollo de diplomados en Cambio Climático, diseñados para responder a las demandas del mercado laboral y las necesidades sociales; asimismo, en este volumen se destaca la importancia de los acuerdos interinstitucionales y la coordinación interdisciplinaria como pilares para la sostenibilidad del sistema.

Ambas obras representan una valiosa contribución al campo de la educación superior virtual y la tecnología educativa, destacando varios aspectos innovadores. Por un lado, enfatizan la importancia de la personalización del aprendizaje como una estrategia central para mejorar la calidad educativa: en el caso de *Tecnologías y Servicios*, se aborda desde un enfoque técnico, explicando cómo las funcionalidades del sistema

YachaY permiten adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes; de manera complementaria, en *Innovación y retos pedagógicos*, se ofrece una perspectiva pedagógica, resaltando cómo las estrategias de diseño curricular por competencias y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) contribuyen a este objetivo. Por otra parte, las experiencias piloto referidas en ambos volúmenes ofrecen ejemplos concretos de los desafíos y éxitos asociados con la implementación del sistema: estos casos de estudio no solo aportan evidencia empírica sobre su efectividad, sino que también proporcionan líneas de trabajo valiosas para otras instituciones interesadas en adoptar tecnologías similares.

Finalmente, es importante destacar que quienes recorran estos libros podrán observar que, gráficamente, difieren del resto de los publicados en la Colección *Intersecciones: educación y TIC* (y, en términos más generales, en editorial EUDEM). Esto se debe a que, de manera consecuente con los postulados que en él se plantean, se ha decidido que cumplimente requisitos internacionales de accesibilidad. Los libros *Tecnologías y Servicios para una Educación Superior Realmente Flexible y Personalizable. El Sistema YachaY e Innovación y retos pedagógicos con uso de Sistemas Inteligentes* ofrecen una perspectiva integral y complementaria sobre el impacto del proyecto YachaY en la educación superior de América Latina. Al abordar tanto los aspectos tecnológicos como los pedagógicos, ambas obras representan un recurso invaluable para investigadores, educadores y responsables de políticas educativas interesados en la personalización y flexibilización del aprendizaje.

\*\*\*\*\*

**Mayra Ortiz Rodríguez** es Doctora de la Universidad de Buenos Aires (área Literatura), Magíster en Letras Hispánicas por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Diplomada en Educación en Virtualidad (SIED UNMdP). Se desempeña como Prof. Adjunta del SIED UNMdP, a cargo del Área de Publicaciones. Además, es Prof. Adjunta de las cátedras Literatura y Cultura Españolas I (carrera de Letras, Fac. de Humanidades, UNMdP) y Lenguajes ArtísticosII (carrera de Gestión Cultural, Fac. de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMdP).

