

ISSN 2684-0189

Boletín SIED

AÑO 6 / NÚMERO 12 / DICIEMBRE 2025

Tabla de contenidos

EDITORIAL

- **Editorial: Boletín SIED N°12** – Joaquín Marcos – p. 1-7

EXPERIENCIAS

- **Creando comunidades de aprendizaje en la Educación a Distancia: el foro como herramienta de motivación didáctica-afectiva** – Ana Siccardi – p. 8-15
- **Inaugurar la cursada a distancia en carreras presenciales. La experiencia de Planeamiento y Gestión Institucional (Ciclo Pedagógico y carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades)** - Mariela Verónica Senger, Pablo Coronel, Sofía Buceta, Florencia Moll, Jorgelina Ferreiro – p. 16-32
- **Integración de IA en una instancia de evaluación del Profesorado de Inglés** – Flavia Cilia – p. 33-43
- **Estudiar la lectura, del correo postal a las pantallas** - Marianela Valdivia, Rocío Malacarne, María Ayelén Bayerque, Rosario Membibre – p. 44-57
- **Metodología híbrida en el dictado de asignaturas: la experiencia desde el Departamento de Ciencia de la Información** - Micaela Gamero, Andres Vuotto, Alicia B. Hernandez – p. 58-71
- **Dos puertas, un mismo objetivo** – Sandra Gamboni - p. 72-80
- **Aulas virtuales: estrategias de organización y acompañamiento para una educación híbrida y accesible** - Dana Scheidegger, Ana Cristina Díaz, Sandra Gamboni - p. 81-97
- **El uso de tecnologías generativas en la formación docente del Profesorado de Inglés** - Alejandra del Potro – p. 98-119
- **Las prácticas profesionales en la carrera BIBES...un desafío permanente y gratificante** - Claudia Marisol Palacios, Paula Carola Calo, Mercedes Mabel Ernaga, María Elena Estruch – p. 120-137
- **Tecnología educativa y evaluación creativa: visibilizando una propuesta didáctica** - Paula Carola Calo, María Segunda Varela, María Elena Estruch – p. 138-147
- **Propuesta de enseñanza en modalidad híbrida del Requisito Informático de la Licenciatura en Ciencia Política** - Natalia Soledad Carobino, Sabrina Goñi de Benedittis, María Monserrat Moreno – p. 148-158
- **Enseñar en la virtualidad. Ideas, reflexiones y desafíos sobre la enseñanza de la didáctica general** - Ayelen Luna, María Florencia Angelone, Lucía Belen Garofalo – p. 159-168
- **Educación a distancia y prácticas personalizadas: aportes de DDIABot como asistente pedagógico con IA** - Gladys Vanesa Fernández, Laura Orellano, Cecilia Diaz – p-169-185
- **Formación expandida en diseño de productos utilitarios: aprendizajes compartidos entre estudiantes de Diseño Industrial y sistemas de inteligencia artificial** – Gustavo Marincoff – p. 186- 201

COMENTARIO DE TEXTOS

- **Reseña de *Experimentar con IA. Notas para educadores alertas*** – Paola Dellepiane – p. 202-209

TESTIMONIOS

- **María Verónica Colonna** – p. 210-212 // **Fernanda Díaz** – p. 213-215

Editorial

Editorial: Boletín SIED N° 12 Conectando Saberes

Joaquín Marcos

Unidad de Apoyo Central (UAC), Sistema Institucional de Educación a Distancia,
Universidad Nacional de Mar del Plata
jmarcos@mdp.edu.ar

La educación a distancia y mediada por tecnologías atraviesa, en el último tiempo, un período de expansión como componente estratégico de la educación superior. Este camino implicó -y aún lo sigue haciendo- no sólo la incorporación de plataformas y recursos digitales, sino también una profunda transformación en las prácticas pedagógicas y las formas de producción y circulación del conocimiento.

La innovación en este campo se expresa en el diseño de experiencias de enseñanza centradas en el estudiante, en la diversificación de estrategias de evaluación, en la construcción de comunidades de aprendizaje y en la articulación entre saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos. Sin embargo, estos avances conviven con desafíos persistentes: garantizar la accesibilidad y la inclusión, fortalecer las capacidades docentes, sostener la calidad académica en entornos virtuales, y promover una cultura institucional que valore la experimentación, la colaboración y la mejora continua.

El presente número reúne en la sección *Experiencias* algunos de los trabajos presentados en el Ateneo "Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnología", realizado en el mes de agosto de 2025 y organizado por el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En un contexto de expansión sostenida de la modalidad, las voces aquí reunidas representan un mapa plural de iniciativas que interpelan, renuevan y fortalecen un espacio de diálogo entre pares, donde la colaboración, la innovación pedagógica y el

intercambio de perspectivas se erigieron como ejes fundamentales. Esta instancia de encuentro presencial convocó a docentes de los niveles preuniversitario, pregrado, grado y posgrado, con el propósito de compartir saberes, reflexionar colectivamente sobre las prácticas pedagógicas y potenciar experiencias en el ámbito de la enseñanza universitaria a distancia y mediada por tecnologías. Las mesas de trabajo y el plenario final dieron lugar a la circulación de propuestas diversas, que dan cuenta de los desafíos contemporáneos de la educación superior, así como de las estrategias creativas que docentes de distintas áreas han desarrollado para enriquecer sus prácticas.

El trabajo de Ana Inés Siccardi, "Creando comunidades de aprendizaje en la Educación a Distancia: el foro como herramienta de motivación didáctica-afectiva", plantea una serie de reflexiones a partir de una amplia trayectoria de la enseñanza de inglés en la carrera de Bibliotecario Escolar que se dicta bajo la modalidad a distancia en la Facultad de Humanidades. Ante los recientes desafíos presentados por una concurrencia masiva de estudiantes, la necesidad de fortalecer la interacción docente-estudiantes y apuntalar el aprendizaje colaborativo la cátedra encontró en el foro del aula virtual una herramienta para fomentar la participación, promover espacios de encuentro entre pares y consolidar el sentido de pertenencia a la carrera.

En su trabajo "Inaugurar la cursada a distancia en carreras presenciales. Relato de la experiencia de la asignatura Planeamiento y Gestión Institucional de la FH-UNMdP" Mariela Senger; Pablo Coronel; Sofía Buceta; Florencia Moll; Jorgelina Ferreiro; Isable Saino; Agusitna Molteni y Julieta Velilla presentan la experiencia -que se encuentra en desarrollo- de la cátedra Planeamiento y Gestión Institucional que originalmente fuera pensada y diagramada para la presencialidad y que actualmente se encuentra en proceso de modificación a un formato bajo modalidad a distancia atendiendo a las realidades de estudiantes de nueve carreras de profesorado y una licenciatura y evaluando las potencialidades, obstáculos y desafíos que está atravesando el equipo docente.

Flavia Cilia nos invita a repensar la evaluación a partir de la integración de Inteligencia Artificial en su trabajo titulado "Integración de IA en una instancia de evaluación". La propuesta -innovadora para la cátedra- se implementó en un trabajo práctico grupal de la asignatura Didáctica y Currículum que se dicta en modalidad presencial en el Profesorado de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades. El artículo plantea el debate sobre el uso de la IA en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la construcción de instrumentos de evaluación desde una mirada crítica y constructiva.

En "Estudiar la lectura, del correo postal a las pantallas" Marianela Valdivia, Rocío Malacarne, María Ayelén Bayerque y Rosario Membribe nos proponen reflexionar sobre los nuevos paradigmas en el campo de la enseñanza que surgen producto de las incorporación de nuevas tecnologías y escenarios que transfiguran los límites espaciales y temporales tradicionales. Las decisiones epistemológicas y didácticas adoptadas por la cátedra de Teoría de la lectura de la carrera de pregrado Bibliotecario escolar del Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Humanidades tienen como trasfondo un recorrido que comenzó por correo postal y que hoy es atravesado por espacios más complejos y enriquecedores.

Micaela Gamero, Alicia Hernández y Andrés Vuotto nos comparten la implementación de la metodología COIL (Collaborative Online International Learning) en una experiencia realizada por docentes y estudiantes de la asignatura "Automatización de Servicios de Información II", de la carrera de Bibliotecología del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades (UNMDP) y la materia "Automatización de Unidades de Información", de la carrera de Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Ciencias de la Información, que brinda la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR). En ella se pusieron en juego competencias y habilidades vinculadas a la adaptabilidad en contextos profesionales diversos y las complejidades propias de la internacionalización de la enseñanza.

El artículo de Sandra Gamboni, “Dos puertas, un mismo objetivo”, nos presenta una propuesta sumamente reflexiva sobre su experiencia pedagógica en la enseñanza de matemáticas en sexto año del nivel secundario en el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia. La planificación buscó acercar su materia a estudiantes de las orientaciones sociales y comunicación a partir de dos estrategias metodológicas bien diferenciadas y atentas a las particularidades del grupo áulico, promoviendo su autonomía, motivación y creatividad.

El trabajo de Dana Scheidegger, Sandra Gamboni y Cristina Díaz describe la experiencia desarrollada por el Equipo de Ayuda a la Virtualización de las Aulas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UNMDP) realizando un recorrido desde su puesta en funcionamiento en respuesta al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio -durante la pandemia de COVID-19- hasta su actualidad con la vuelta a la presencialidad plena y la incorporación definitiva de plataformas virtuales para la enseñanza. A partir de relevamientos realizados sobre datos institucionales y encuestas implementadas a docentes de la Facultad se analiza el rol del acompañamiento docente, la organización y sentido pedagógico del uso de los entornos virtuales y el lugar que ocupa la mediación tecnológica en la enseñanza.

Por su parte, en “El uso de tecnologías generativas en las asignaturas de Formación Docente del Profesorado de Inglés”, Alejandra del Potro aborda la incorporación crítica y pedagógica de la inteligencia artificial generativa en espacios curriculares claves de la formación docente, como *Didáctica e Investigación Educativa*, *Metodología de la Enseñanza* y *Residencias*. La propuesta se centra en la co-construcción de saberes, el diseño de materiales didácticos, el desarrollo del pensamiento crítico y la integración transversal de la IA en las clases de inglés.

En “Las prácticas profesionales en la carrera BIBES...un desafío permanente y gratificante” de Claudia Marisol Palacios, Paula Carola Calo, Mercedes Mabel Ernaga y María Elena Estruch se presenta la experiencia de organización y planificación de las Prácticas Profesionales I y II de la carrera de Bibliotecario Escolar que se dicta bajo la modalidad a distancia. La propuesta destaca las estrategias y variedad de recursos y

herramientas que entran en juego a la hora de pensar y problematizar sobre qué contenidos permiten lograr una profundidad, capacidad de transferencia y significatividad para los estudiantes. La experiencia refleja cómo las prácticas profesionales, mediadas por recursos digitales y estrategias reflexivas, se convierten en espacios formativos de alto impacto académico y personal.

Por su parte, en el artículo "Tecnología educativa y evaluación creativa: visibilizando una propuesta didáctica", Paula Carola Calo, María Segunda Varela y María Elena Estruch comparten una innovadora estrategia diseñada para la asignatura Organización de Unidades de Información, de la carrera de Bibliotecario Escolar de la UNMDP. Frente al desafío que supone el crecimiento sostenido de la matrícula en la modalidad a distancia, las docentes propusieron la producción de videos por parte de los estudiantes como instrumento de evaluación, la experiencia demuestra cómo la integración de estas tecnologías permite articular la teoría con la práctica, hacer visibles los procesos de aprendizaje y fomentar competencias transversales, transformando la evaluación en una instancia verdaderamente creativa y enriquecedora.

Finalmente, Natalia Soledad Carobino, Sabrina Goñi De Benedittis y María Monserrat Moreno presentan la implementación de la modalidad híbrida en el dictado de la asignatura Requisito Informático de la Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Humanidades, un espacio curricular que es compartido con el Taller de Aprendizaje Científico Académico de la misma carrera. La propuesta pedagógica combina instancias presenciales con espacios virtuales asincrónicos (tutoriales, foros y contenidos interactivos) apuntando al aprendizaje de competencias digitales críticas, éticas y aplicadas a la producción académica. La experiencia busca acompañar la diversidad de trayectorias y atender la masividad del ingreso, destacando la importancia de contemplar el perfil tecnológico de los estudiantes de cara a pensar estrategias de formación en herramientas informáticas específicas.

Para complementar y enriquecer los valiosos aportes surgidos del Ateneo, la sección *Experiencias* incluye también un conjunto de artículos independientes que nos invitan a

profundizar en la reflexión sobre cómo habitamos estos espacios digitales y, fundamentalmente, cómo integramos las tecnologías emergentes sin perder el foco en la didáctica. Como bien señalan Ayelén Luna, María Florencia Angelone y Lucía Garofalo en su trabajo, el desafío de enseñar en la virtualidad no radica en trasladar técnicamente la presencialidad, sino en construir prácticas ancladas en el uso significativo de la tecnología, persiguiendo una *enseñanza poderosa* que permita transformaciones en quien aprende y deje huellas duraderas.

Hoy, ese uso significativo nos enfrenta inevitablemente al escenario abierto por la Inteligencia Artificial (IA), una temática que -como reflejan los trabajos del Ateneo- atraviesa transversalmente a la educación superior. Sumando a este debate insoslayable, este número presenta dos experiencias adicionales que demuestran el valor de estas herramientas cuando son guiadas por una clara intencionalidad pedagógica. Por un lado, Gladys Vanesa Fernández, Laura Orellano y Claudia Diaz comparten la valiosa implementación de DDIABot, una herramienta basada en IA diseñada específicamente para acompañar procesos de enseñanza a distancia; ante los retos históricos de la masividad, este asistente pedagógico ha permitido ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada, potenciando la autonomía estudiantil y mitigando la sobrecarga docente sin perder la cercanía en el acompañamiento.

Por otro lado, desde el ámbito proyectual, Gustavo Marincoff analiza el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa en estudiantes de Diseño Industrial en la Universidad Nacional de La Plata; lejos de actuar como un reemplazo de la creatividad, la tecnología funcionó en este caso como un *espejo cognitivo*, la experiencia demuestra que la IA no inhibe el pensamiento, sino que lo amplifica y lo desafía, exigiendo a los estudiantes una mayor claridad conceptual para externalizar sus saberes a través de prompts eficaces.

Abriendo un espacio exclusivo para el debate teórico de estas transformaciones, en la sección *Comentarios de libros*, el texto de Paola Dellepiane sobre la obra *Experimentar con IA. Notas para educadores alertas*, de Betina Lippenholtz y Carina Lion, nos permite reconocer cómo las autoras desarrollan una base epistemológica fundamental para

comprender la IA desde una perspectiva de *cognición distribuida*. Frente a desafíos como la opacidad y los sesgos algorítmicos, la reseña promueve la adopción de una pedagogía de la problematización, dejando de ver a la IA como una competidora sino para comenzar a integrarla, con mirada crítica y curaduría docente, como una aliada estratégica en el aprendizaje.

A su vez, en la sección *Protagonistas de la EAD: Testimonios*, bajo la coordinación de Andrea Rainolter (UAC-SIED UNMdP), podremos encontrar las voces de graduados y estudiantes de las carreras a distancia de la UNMDP. A partir de narraciones elaboradas mediante fichas diseñadas para tal fin, generan un valioso aporte para comprender las realidades y desafíos de la modalidad desde la perspectiva de quienes la habitan día a día.

Por todo lo expuesto, el presente Boletín SIED se constituye como un espacio de reflexión situada y de reconocimiento de experiencias valiosas que enriquecen la educación universitaria mediada por tecnologías. Las propuestas reunidas muestran cómo la innovación pedagógica y la colaboración docente permiten afrontar los desafíos contemporáneos, consolidando prácticas inclusivas y de calidad. Más que un cierre, este dossier allana el terreno para seguir construyendo colectivamente una educación superior capaz de adaptarse, dialogar y transformar sus modos de enseñar y aprender.

Joaquín Marcos es Profesor en Historia (Universidad Nacional de Mar del Plata). Es docente de la Unidad de Apoyo Central del Sistema de Educación a Distancia-SIED (Universidad Nacional de Mar del Plata) y en instituciones educativas de nivel secundario del Partido de General Pueyrredon.



Experiencias

Creando comunidades de aprendizaje en la Educación a Distancia: el foro como herramienta de motivación didáctica-afectiva

Ana Inés Siccardi

Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata
siccardi.ana@gmail.com

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre los desafíos de la Educación a Distancia (EaD) en torno a la construcción social del conocimiento y la sostenibilidad motivacional-afectiva del estudiantado, especialmente en contextos de masividad y asincronicidad. A partir de más de quince años de experiencia en la enseñanza de inglés en la carrera de Bibliotecario Escolar a Distancia (BIBES) de la UNMDP, se analizan los obstáculos que la distancia físico-temporal plantea para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo del sentido de pertenencia. En el marco de reformas curriculares que transformaron el inglés en requisito de graduación sin ubicación fija en el plan de estudios, y frente a un crecimiento exponencial de la matrícula con recursos docentes limitados, se vuelve central diseñar propuestas que articulen masividad y construcción colectiva del saber. Desde una concepción de la EaD como espacio híbrido y social, se recuperan los aportes de las comunidades de práctica y la inteligencia colectiva para fundamentar el uso de foros Moodle en grupos reducidos. Estas instancias promueven intercambios significativos, análisis colaborativos y producción multimodal, favoreciendo la participación sostenida y la construcción de vínculos. Se concluye que repensar los foros como espacios de diálogo horizontal y afectividad pedagógica resulta clave para fortalecer el compromiso y la permanencia estudiantil en la universidad a distancia.

Palabras clave

educación a distancia (EaD), aprendizaje colaborativo, sentido de pertenencia, foros virtuales, comunidades de práctica

Creating learning communities in Distance Education: the forum as a tool for didactic-affective motivation

Abstract

This paper reflects on the challenges of Distance Education (DE) regarding the social construction of knowledge and the motivational-affective sustainability of the student body, especially in contexts characterized by large-scale enrollment and asynchronicity. Based on over fifteen years of experience teaching English in the School Librarian Distance Learning program (BIBES) at UNMDP, this study analyzes the obstacles that spatio-temporal distance poses for collaborative learning and the development of a sense of belonging. Within the framework of curricular reforms that transformed English into a graduation requirement without a fixed placement in the syllabus, and faced with exponential enrollment growth alongside limited teaching resources, it becomes essential to design proposals that articulate massiveness with the collective construction of knowledge. Drawing from a conception of DE as a hybrid and social space, this work incorporates contributions from communities of practice and collective intelligence to support the use of Moodle forums in small groups. These instances promote meaningful exchanges, collaborative analysis, and multimodal production, fostering sustained participation and the building of bonds. The paper concludes that rethinking forums as spaces for horizontal dialogue and pedagogical affectivity is key to strengthening student engagement and retention in distance higher education.

Key words

distance education (DE), collaborative learning, sense of belonging, virtual forums, communities of practice

Fecha de Recepción: 01/11/2025 -Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

La Educación a Distancia (EaD) siempre ha presentado desafíos en relación al contexto temporo-espacial en el cual los ¹estudiantes llevan a cabo sus aprendizajes. En este sentido, los dos grandes retos son la construcción social del conocimiento y la sostenibilidad motivacional-afectiva estudiantil por ausencia del sentido de pertenencia. La distancia física-temporal de las actividades asincrónicas que priman en esta modalidad educativa, representa una provocación a las didácticas de las comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001). En las asignaturas de la formación docente, concebir el aprendizaje como resultado del trabajo colaborativo es el corazón de aquello que será esencial en el futuro oficio (Litwin, 2009). ¿Qué impedimentos presentan la distancia física y la asincronicidad para convocar al estudiantado en una propuesta de aprendizaje colaborativo? ¿De qué manera podemos potenciar el compromiso, la participación activa y sostenida y promover el sentido de pertenencia? Estos son los interrogantes que nos han surgido en los más de quince años de la enseñanza del inglés en la carrera de Bibliotecario Escolar a Distancia (BIBES). Este trabajo ²intentará reflexionar acerca de estas problemáticas y compartir la experiencia del trabajo colaborativo estudiantil a través de la herramienta de foros Moodle en la cual se ha encontrado terreno fértil en la creación de un espacio de aprendizaje que motive las dimensiones didácticas-afectivas con vistas a crear un sentido de pertenencia que resulte en la continuidad estudiantil en la carrera a distancia en cuestión.

Desarrollo

El contexto de la experiencia se sitúa en la carrera de Bibliotecario Escolar a Distancia (BIBES) perteneciente a la Facultad de Humanidades, UNMDP. En los antiguos planes de

¹ El artículo *los* utilizado a lo largo de este trabajo incluye todos los géneros con los que las personas se puedan sentir identificadas.

² El presente trabajo fue presentado en la Mesa: El uso e integración pedagógica de recursos específicos de Moodle del ATENEO - "Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías" (RR 298/2025)

estudios, el Nivel de Idioma Inglés era una asignatura con todas las formalidades correspondientes. Luego de la reforma del plan de estudios (OCS 1130/14) y dentro de la política general de reforma curricular de la facultad, inglés entre otros idiomas, se incorpora como un requisito de graduación sin carga horaria detallada y por fuera de la malla curricular. Esto último implica, que si bien el Nivel de Idioma Inglés históricamente se ha ubicado en el segundo cuatrimestre del primer año, el nuevo plan de estudio no define la secuencia en la que debe cursarse. En los últimos años, la carrera ha tenido, y aún más en postpandemia, un incremento masivo, acelerado y sostenido de estudiantes. Durante el año académico 2024, quinientas diecisiete personas han cursado este requisito de un total de alrededor de mil doscientos ingresantes. Solamente treinta y cinco estudiantes han sido homologados por OCAs 539/23 y 8/25 y una cantidad ínfima ha accedido a la acreditación por mesa libre. Cabe destacar que la cátedra se componía en entonces por una profesora adjunta simple y una adscripta graduada. Considerando este contexto situacional, el desafío fundamental se centra en balancear la masividad con propuestas de actividades que fomenten la construcción colaborativa del aprendizaje y el desarrollo de un sentido de pertenencia que haga sostenible la trayectoria estudiantil a largo plazo.

En esta línea, la clave es comprender que la EaD se funda sobre los fundamentos de una hibridación (Lion, Mansur y Lombardo, 2015) en la que la producción y la recepción se conjugan en un mismo punto: lúdico, informativo y sobre todo social. La producción colaborativa, en el sentido de una comunidad de práctica (Wegner, 2001) otorga la diversidad cognitiva y la multimodalidad que da lugar al nacimiento de una nueva inteligencia: la colectiva como producción comunitaria (Levy, 2004; Lion, 2006). Esta concepción nos conduce a pensar en la universidad como una institución flexible que gestione la democratización de las prácticas y de las metas, interpelando la identidad clásica y des-aprendiendo (Mignolo, 2014) su correspondiente relación docente-estudiante por considerarla limitada en vista de los nuevos desafíos entre los que impera la masividad y la escasez de recursos humanos docentes que componen la carrera.

A lo largo de las últimas cohortes extremadamente numerosas, encontramos en el foro una posibilidad de intercambio estudiantil sostenido que genera instancias de aprendizaje significativo y colaborativo. Asimismo, esta herramienta facilita el sentido de pertenencia a un grupo de estudio ante la despersonalización de la masividad habilitando la reciprocidad de experiencias estudiantiles en comunidades reducidas. Promueve además la participación sostenida en el tiempo, aun cuando este sea asincrónico, como así también fomenta la consulta permanente y el sentido de pertenencia de los estudiantes de EaD que debido a su propia naturaleza sufren una desconexión territorial-corporal que va en detrimento del compromiso con el propio aprendizaje y la sostenibilidad del trabajo estudiantil. Estas alternativas de participación activa en foros de diez-doce estudiantes, facilitan elaboraciones colaborativas con consignas individuales acerca del análisis de una obra disciplinar. Propuestas como el análisis de las temáticas por tabla de contenidos, la exploración del paradigma del autor/a, la valoración de los contenidos en relación al trabajo real en el territorio, el diseño de infografías como herramientas de síntesis, la contrastación de materiales visuales en relación a la obra en cuestión, entre otros, son el corazón de esta actividad. Destacamos que se promueve el foro como único medio de comunicación e interacción estudiantil porque consideramos que mediante esos intercambios se puede poner en valor los aportes de cada estudiante y aprender acerca de los desafíos a los cuales se enfrentan. De este modo, la actividad se torna un verdadero aprendizaje significativo y se concibe como disparadora del desarrollo del sentido de pertenencia estudiantil (Tsoni, et al, 2024). Crear las condiciones para el escenario del aprendizaje (Casablanco, 2025) en la asincronicidad implica diseñar una trama vincular que dé lugar a la afectividad estudiantil y fomente intercambios que den cuenta de qué los mueve, los motiva y les interesa (Lion, 2023). Casablanco (2025) sostiene que el escenario pedagógico se ha vuelto tan dinámico que su mutabilidad nos orienta a pensar en acciones-otras. La versatilidad y la diversidad que por naturaleza contienen las acciones requeridas para este escenario deben ser impulsadas desde la ecología del espacio que tanto estudiantes

como docentes habitan. Estos sujetos son personas con trayectorias educativas y escolares, diversas, distintas entre sí, únicas, pero capaces de transformar sus propios escenarios desde sus trayectorias sociales culturales, es decir sus historias de vida y trayectos formativos. Por último, queremos destacar las capacitaciones del SIED, fuentes de inspiración para repensar las prácticas de la EaD, valorando particularmente los cursos Evaluación a Distancia (2024) y Materiales Audiovisuales en la Enseñanza (2024). El valor de estos talleres, recae como afirma Casablanca (2008) en contribuir al entorno pedagógico de la EaD el cual es complejo, diverso y atravesado por profundos cambios sociales y culturales como resultado del acceso desigual a las tecnologías de la información y la comunicación a lo largo y ancho de nuestro país.

Conclusiones

La EaD nos ha interpelado como docentes desde sus propios inicios. Solamente quienes hemos explorado este tipo de educación conocemos los desafíos de haber sido formados en los noventa o antes para un estudiantado que ya no existe. Las emociones fluctúan entre la crisis del cambio del rol docente de la modernidad con un repertorio de certezas inequívocas ancladas en los paradigmas de transmisión y formación propios del contexto histórico que nos dio origen (Casablanca, 2017), y las demandas de un paradigma basado en la enseñanza sin espacialidad ni corporeidad.

Las instancias de aprendizaje en este campo muchas veces sostenidas solamente por el ensayo-error de los propios docentes o la propia caja de herramientas (Casablanca, 2025) han logrado conformar un bagaje de experiencias que hoy resultan en instancias de intercambios profesional, bibliografía específica, talleres para docentes noveles de la postpandemia creando una nueva comunidad de práctica docente. Algunas de estas cuestiones pueden ser de utilidad para dimensionar un cambio posible y significativo en el modo de pensar, diseñar y proyectar las prácticas pedagógicas en la universidad. Una de ellas, sin duda, será volver a pensar las clases; ya no la clase en sentido singular, sino diferentes modos de crear ambientes de aprendizaje virtuales que propongan espacios

alternativos e innovadores que den lugar a un nuevo escenario para la educación a distancia.

En este sentido, los foros han sido desde sus comienzos espacios de debate, intercambio estudiantil y de coevaluación, instancias de acercamiento a lo novedoso de la EaD. Sin embargo, pocas veces han sido valorados como espacios de diálogo horizontal (Lion, 2023) y de encuentro entre pares para alimentar no solo el aprendizaje colaborativo sino también un sentido de pertenencia que sostenga al estudiantado en la carrera en el mediano y largo plazo.

Bibliografía

- Casablanca, S. (2008). *Desde adentro: Los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual*. Tesis de Doctorado. Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1367>
- Casablanca, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En, H; Tarasow, F. y Luna, M. (coords.). *Educación en la era digital*. Ed. Pandora.
- Casablanca, S. (2025, 14 de agosto). *ATENEO - Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías* [Conferencia]. SIED, Universidad Nacional de Mar del Plata
- Casablanca, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. Redalycs UAEM. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>.
- Casablanca, S. y Sánchez Valero, J. (2022). Claves para reconfigurar las prácticas universitarias en pandemia: escuchar a sus protagonistas y analizar lo experimentado. En Rivera Vargas, P. Miño Puigcercós, Passeron, E. *Educación con sentido transformador desde la universidad. Cultivando el pensamiento crítico conectando con la realidad*. Octaedro, p. 149-159.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Original: Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*. París, La Découverte.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Ed. Stella.
- Lion, C. (2023). La universidad en la pospandemia: escenarios de futuro. *Education in the Knowledge Society*, 24, 1-10. <https://doi.org/10.14201/>

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

- Lion, C.; Mansur, A.; Lombardo, C. (2015) Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del IICE*, 37, 101-118.
- Litwin, E. (2009) *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IICE*, 35, 61-71.
- Tsoni, R., Paxinou, E., Gkoulalas-Divanis, A., Karapiperis, D., Kalles, D., Verykios. (2024). Exploiting Properties of Student Networks to Enhance Learning in Distance Education. *Information* 15 (234), 1-30. <https://doi.org/10.3390/>
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2014). Ordenanza de Consejo Superior N.º 1130/14. UNMDP.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2023). Ordenanza de Consejo Académico N.º 539/23. UNMDP.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2025). Ordenanza de Consejo Académico N.º 8/25. UNMDP.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Ed. Paidós.

Ana Inés Siccardi es Especialista en Docencia Universitaria. Profesora de Inglés. Doctoranda del Programa de Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Rosario. Es Directora del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Es Profesora Adjunta a cargo de Historia Contemporánea de Culturas de Habla Inglesa con dedicación en Historia de Culturas de Habla Inglesa, Departamento de Lenguas Modernas. Es Profesora Adjunta a cargo del Nivel de Idioma Inglés para Bibliotecario Escolar a distancia (BIBES), Departamento de Ciencia de la Información. Investigadora Categoría V, miembro del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) y del GIEPE (Grupo de Investigación en Políticas Educativas), CIMed, IStEC. Sus áreas de investigación son: Educación, Formación del Profesorado de Inglés, Dimensión Corporal en Formación Docente.



Inaugurar la cursada a distancia en carreras presenciales. La experiencia de Planeamiento y Gestión Institucional (Ciclo Pedagógico y carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades)

Mariela Verónica Senger

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
mvsenger@mdp.edu.ar

Pablo Coronel

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
pabcoronel@gmail.com

Sofía Buceta

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
sofia.i.buceta@gmail.com

Florencia Moll

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
florenciarmoll@gmail.com

Jorgelina Ferreiro

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
ferreirojorgelinaanabel@gmail.com

Resumen

La comunicación presenta la experiencia de cursada a distancia (100% virtual asincrónica) de la asignatura Planeamiento y Gestión Institucional (PyGI) durante el primer cuatrimestre de 2025 en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, en el marco de carreras presenciales. La propuesta surge a partir de la invitación del Departamento de Ciencias de la Educación y se inscribe en el contexto normativo de la Resolución Ministerial 2599/23 y del SIED institucional validado. Desde una perspectiva teórica, se recuperan aportes que conciben la educación a distancia como una modalidad flexible, centrada en la gestión autónoma del aprendizaje y en la integración crítica de tecnologías. La experiencia se implementó bajo un formato bimodal, sostenido por un

único equipo docente, y fue evaluada mediante un sondeo a estudiantes. Entre las potencialidades se destacan la flexibilidad, el ahorro de tiempo y costos, y la conciliación con responsabilidades laborales. Como obstáculos emergen limitaciones tecnológicas, escasa alfabetización digital y tensiones organizacionales. Asimismo, se identifican desafíos vinculados al derecho a la desconexión, la incorporación de la inteligencia artificial generativa y la necesidad de actualizar marcos normativos y recursos institucionales. En síntesis, la bimodalidad se proyecta como estrategia de democratización y fortalecimiento de las trayectorias formativas.

Palabras clave

bimodalidad universitaria, flexibilización curricular, formación docente, gestión del tiempo, innovación pedagógica

Inaugurating distance learning in traditional on-campus degree programs: the experience of "Institutional Planning and Management" (Pedagogical Cycle and Education Sciences degree program, Faculty of Humanities)

Abstract

This paper presents the distance learning experience (100% asynchronous virtual) of the course Institutional Planning and Management during the first semester of 2025 at the Faculty of Humanities at the UNMDP, within the framework of face-to-face degree programs. The proposal arose from an invitation by the Department of Educational Sciences and is framed within the regulatory context of Ministerial Resolution 2599/23 and the validated institutional Institutional Distance Education System (SIED, by its Spanish acronym). From a theoretical perspective, the study draws on contributions that conceive distance education as a flexible modality focused on autonomous learning management and the critical integration of technologies. The experience was implemented under a bimodal format, supported by a single teaching team, and was

evaluated through a student survey. Key strengths include flexibility, time and cost savings, and the ability to balance studies with work responsibilities. Obstacles identified include technological limitations, low digital literacy, and organizational tensions. Furthermore, challenges related to the right to disconnect, the incorporation of generative artificial intelligence, and the need to update regulatory frameworks and institutional resources are identified. In summary, bimodality is projected as a strategy for democratization and the strengthening of educational trajectories.

Key words

university blended learning, curriculum flexibility, teacher training, time management, pedagogical innovation

Fecha de Recepción: 30/10/2025 -Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

En la presente comunicación reseñamos la experiencia de cursada a distancia de la asignatura Planeamiento y Gestión Institucional (PyGI) 2025 (1er cuatrimestre), en respuesta a la invitación del Departamento de Ciencias de la Educación (DCE) de la Facultad de Humanidades (FH) a ofrecer la cursada de la asignatura a distancia (100% virtual asincrónica), en un contexto de oferta académica de carreras presenciales físicas¹.

La presentación fue enriquecida en el intercambio con colegas de distintas unidades académicas de la UNMDP durante la socialización en el Ateneo "Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías". Esta actividad del SIED-UNMDP, fue más que oportuna para visitar y repensar la propia experiencia en el reflejo de recorridos anteriores y diversos pero que comparten la modalidad de educación a distancia. La educación a distancia, como modalidad educativa, dista de ser una cuestión unívoca y homogénea, albergando en su seno múltiples experiencias. Mientras que García Aretio (2020) la define como un sistema de comunicación multidireccional basado en recursos didácticos sistemáticos, autores como Rama (2021) enfatizan su evolución hacia una "educación digital" que trasciende la simple separación física. Por su parte, Bates (2024) subraya que el corazón de esta modalidad reside en la flexibilidad que otorga al estudiante para gestionar su propio tiempo y espacio mediante el uso crítico de la tecnología.

La Resolución Ministerial 2599/23, la cual aprueba el nuevo Reglamento de la modalidad a distancia (EaD), actualiza la definición de la EaD como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-estudiante se encuentra separada

¹ Durante el año 2024 el Dr. Jonathan Aguirre, director del Depto de Ciencias de la Educación- FH, convocó al equipo de Cátedra a pensar esta propuesta. Se mantuvieron dos reuniones de trabajo en las cuales se acordaron los lineamientos básicos que determinaron la metodología de cursada. Estos lineamientos fueron explicitados en el Plan de Trabajo Docente de la asignatura y posteriormente abordados, consensuados y aprobados en sesión del Consejo Asesor Departamental con representación de los cuerpos de estudiantes, graduados y docentes. Junto con los demás PTD del Departamento, la propuesta fue aprobada por el Consejo Académico de la FH, lo cual permitió contar con un marco formal de cursada para aquellos estudiantes que optaron por la nueva modalidad.

simultáneamente “en el tiempo y en el espacio” y propone que las actividades académicas sincrónicas mediadas con tecnologías de videoconferencia o similares sean consideradas como actividad presencial siempre que se garanticen ciertas condiciones fundamentales. En este sentido, la normativa establece que son consideradas carreras en modalidad a distancia aquellas que superan 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios, mientras que las carreras dictadas en la modalidad presencial podrán incluir actividades académicas sincrónicas, con una carga horaria que no supere el 50% de las horas presenciales siempre que cuenten con el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) validado. Este último punto resulta interesante para el análisis en cuestión, ya que la UNMDP cuenta con el SIED validado a través de la resolución RESFC-2019-96-APN-CONEAU#MECCYT. Esto permitió que el equipo de gestión de la FH haya dado lugar al dictado de materias virtuales.

En las experiencias de educación a distancia en general, se pueden identificar cuestiones comunes y algunas otras divergentes. Entre las primeras, sin ánimo de ser exhaustivos, podemos mencionar la relevancia que adquieren las cuestiones técnicas (las cuales fueron evidenciando cambios notorios a lo largo de las últimas décadas); la ubicación de la identidad de quienes participan del proceso educativo y el desafío que implica generar un ambiente formativo dentro de un contexto familiar-hogareño; los desafíos que plantea el manejo del tiempo (el cual se vuelve una variable aún más etérea), entre otras. La eficacia de los entornos virtuales en la educación superior reside en la transferencia de la carga de la gestión del aprendizaje hacia el estudiante, promoviendo una flexibilidad de tiempo y espacio que la presencialidad física no puede ofrecer (Bates, 2024). En segundo lugar, entre las cuestiones divergentes pueden mencionarse las motivaciones organizacionales que impulsan la implementación de la educación a distancia y el correlato, o no, en el acompañamiento de la propia organización con las experiencias promovidas; la disparidad en la formación de los propios docentes en este tipo de dispositivos educativos; la dispar formación de los estudiantes en el conocimiento de las herramientas utilizadas; los recursos técnicos; los marcos normativos que regulan

las experiencias (en algunos casos inexistentes) y que permiten dar previsibilidad y establecer un contrato pedagógico transparente que dé marco a la relación docente-estudiante.

Respecto de estos últimos tópicos, los divergentes, es posible enmarcar la experiencia desarrollada en la asignatura Planeamiento y Gestión Institucional, la cual fue diseñada para su implementación en carreras presenciales, pero que comenzó un recorrido de ampliación de su oferta, en busca de acompañar las trayectorias formativas de los estudiantes de profesorado, al mismo tiempo que jerarquiza dicha formación siendo que pone a disposición el contacto con modalidades educativas en expansión dentro de los sistemas educativos a nivel global, campo propio de sus actuaciones profesionales futuras.

En este sentido, entendemos como una particularidad la experiencia vivida, ya que se trata de ampliar la experiencia del equipo de cátedra, manteniendo la oferta como una sola, a cargo de un único equipo de trabajo, pero con dos modalidades de cursada, lo cual se ve reflejado en el propio PTD (Propuesta de Trabajo Docente) presentado ante el Departamento de Ciencias de la Educación de la FH-UNMDP, quien extendió una invitación para abrir a la modalidad a distancia la cursada presencial (100% virtual asincrónica), en un contexto de oferta académica de carreras presenciales físicas de la Facultad de Humanidades. Así, la bimodalidad no debe entenderse sólo como una alternancia de espacios, sino como una estrategia de gestión curricular que permite democratizar el acceso al conocimiento, adaptándose a las trayectorias diversas de los estudiantes (Rama, 2021). Esta propuesta de la gestión académica tuvo como diagnóstico: necesidad de flexibilizar cursadas, potenciar horarios vespertinos sin concurrir al CUMB², contribuir a la disminución de costos de transporte, sostener trayectorias de estudiantes no-full time y contener el desgranamiento en asignaturas de 3ro y 4to año, entre otras.

² Complejo Universitario Manuel Belgrano.

La asignatura PyGI tiene oferta de cursada en ambos cuatrimestres para 8 profesorados de la Facultad³, el profesorado en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se ubica en el 3er. año de los planes de estudio (4ta asignatura del Ciclo Pedagógico) y suele atender entre 90 y 120 estudiantes en el primer cuatrimestre y entre 30 y 60 estudiantes en el segundo cuatrimestre.

El diseño de la propuesta a distancia se encuentra en desarrollo y para su planificación se consideró: el marco normativo de la RES 2599/23⁴ para el porcentaje de virtualidad para carreras presenciales, además de normas institucionales propias y del régimen académico de la Facultad⁵; la plataforma educativa de la Facultad de Humanidades con aulas virtuales en Moodle; la formación y experiencia del equipo docente en enseñanza mediada por tecnología; la experiencia de uso del aula virtual de apoyo a la presencialidad que la asignatura mantiene desde hace más de una década; el diseño de un dispositivo pedagógico - didáctico y comunicacional novedoso, la explicitación de supuestos iniciales acerca de facilitadores y obstaculizadores de la propuesta, y los acuerdos base para la cursada a distancia que se plantearon como requisitos.

En ese sentido, con la socialización de la implementación de la propuesta de cursada a distancia buscamos reflexionar sobre la experiencia llevada a cabo hasta el momento y aportar al debate sobre diálogos con la presencialidad.

En términos de Maggio (2013), consideramos que "La educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior, no solo como una estrategia de continuidad frente a contingencias (como la pandemia), sino como una forma de ampliar las posibilidades educativas en contextos sociales y tecnológicos diversos." (Maggio,

³ La oferta de profesorados de la FH que atiende el DCE abarca: Profesorado en Bibliotecología y Documentación; Profesorado en Ciencias de la Educación; Profesorado en Filosofía; Profesorado en Geografía; Profesorado en Historia; Profesorado en Letras; Profesorado en Lengua Italiana; Profesorado en Sociología.

⁴ La RM 2599/23 establece los porcentajes de virtualidad para carreras presenciales.

⁵ OCS 79/18: aprobación SIED MDP y su modificatoria OCS 604/22; OCA 3752/16: Reglamento de cursada y acreditación - OCA 4173/16: Modificación a reglamento de cursada y acreditación - OCA 119/23: Si.Li.Es

2013: p. 12). Este intercambio se vuelve crítico ante los desafíos de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), entendiendo que esta tecnología no es solo una herramienta, sino un catalizador que obliga a “replantear los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para garantizar una formación ética y crítica en la era digital” (García-Peñalvo, 2023: p. 9).

Descripción de la experiencia

En respuesta a la invitación de las autoridades de la FH, la cátedra de Planeamiento y Gestión Institucional desarrolló la primera experiencia de la modalidad a distancia durante el primer cuatrimestre del año 2025, para lo cual los y las profesores y profesoras responsables evaluaron condiciones institucionales favorables y adversas. Durante el período mencionado se llegó a componer un estado de situación preliminar basado en el análisis de un relevamiento de opinión a estudiantes mediante la herramienta de Google Form. Dicho relevamiento permitió conocer y valorar la vivencia de los y las estudiantes en vistas a un proceso continuo de mejoramiento de la oferta académica de la cátedra.

Se diseñó un cuestionario virtual utilizando la herramienta Google Form, compuesto por 9 interrogantes, de elección múltiple, que se administró a la totalidad de los estudiantes del primer cuatrimestre 2025 (17) y se obtuvieron 14 respuestas.

Sintéticamente, los interrogantes buscaron relevar opiniones acerca de los siguientes puntos de interés: carrera que estudia, año de avance en la carrera, materias del ciclo pedagógico y de licenciatura cursadas, experiencia previa en cursadas virtuales, motivaciones para la elección de la cursada virtual, dificultades para la virtualidad, facilitadores de la virtualidad, opción de elección de la modalidad virtual en próximas materias.

De manera integral, las respuestas obtenidas nos permitieron organizar el resultado de la experiencia de los estudiantes en tres aspectos a continuar revisando: potencialidades de

la cursada virtual, obstaculizadores, junto con desafíos/ dificultades. Los mismos se representan gráficamente a continuación, en algunas de las respuestas que mejor los ilustran. El Gráfico 1 refleja respuestas a la pregunta acerca de las motivaciones para elegir la cursada virtual (las variables fueron: gestión de sus tiempos, no tener que asistir a la universidad presencialmente, flexibilidad de la cursada, una cuestión de costos y familiarizarse con la modalidad virtual); el Gráfico 2 representa las dificultades de la cursada virtual, las variables fueron: acceso a internet, dificultades con la plataforma, equipamiento tecnológico, gestión de los tiempos para realizar las actividades, la retroalimentación recibida por los docentes, modalidad de evaluación, tipo de actividades planteadas y horarios de los encuentros sincrónicos); y el Gráfico 3, los facilitadores de la cursada virtual (las variables fueron: posibilidad de avanzar en la cursada, gestión de sus tiempos y ahorro de gastos relacionados al traslado).

- **Potencialidades:** oportunidad para explorar otras organizaciones académicas y formatos de cursadas que desarmen el dispositivo de uniformidad y simultaneidad del aprendizaje, en el marco de innovaciones para enseñar, estudiar y aprender en la universidad. La oferta bimodal de la asignatura representa un paso adelante en los esfuerzos desplegados de acompañamiento. La conveniencia de afectar a todo el equipo docente (profesores, auxiliares y adscriptos) aportaría a la renovación de la planificación.
- **Obstaculizadores:** la falta en el estudiantado de la disponibilidad de equipamiento tecnológico básico: dispositivo con acceso a internet (computadora, tablet, smartphone), conexión de internet estable y, opcionalmente, cámara web, micrófono y altavoces. La educación remota de emergencia durante la Cuarentena por Pandemia de COVID-19 que tradujo linealmente lo presencial a lo virtual (Marotias, 2020), de manera que la modalidad se vio empobrecida. El desacople de una oferta de cursada a distancia en el contexto de carreras presenciales físicas de la FH y de la FCEyS, que impulsaron la transformación digital de las mismas, pero pedagógicamente no ha alterado significativamente la relación pedagógica (Área Moreira, 2021). La poca

familiaridad de los y las estudiantes con el entorno Moodle de la plataforma educativa de la FH le suma dificultad al acceso directo al contenido de estudio.

- **Desafíos / Dificultades:** el resguardo del derecho a la desconexión digital de estudiantes y docentes. Alterar un sentido construido en el "oficio del estudiante" en pandemia que asoció la propuesta pedagógica a distancia con una "simplificación" de los procesos de estudio, enseñanza y de aprendizaje. La discontinuidad de la alfabetización digital en la escolaridad obligatoria obstruyó la competencia digital de los y las estudiantes para aprender en entornos virtuales. Ambientar a los y las estudiantes al entorno virtual, previo al inicio de la cursada.

¿Cuáles fueron las motivaciones que lo llevaron a elegir la cursada virtual?

12 respuestas

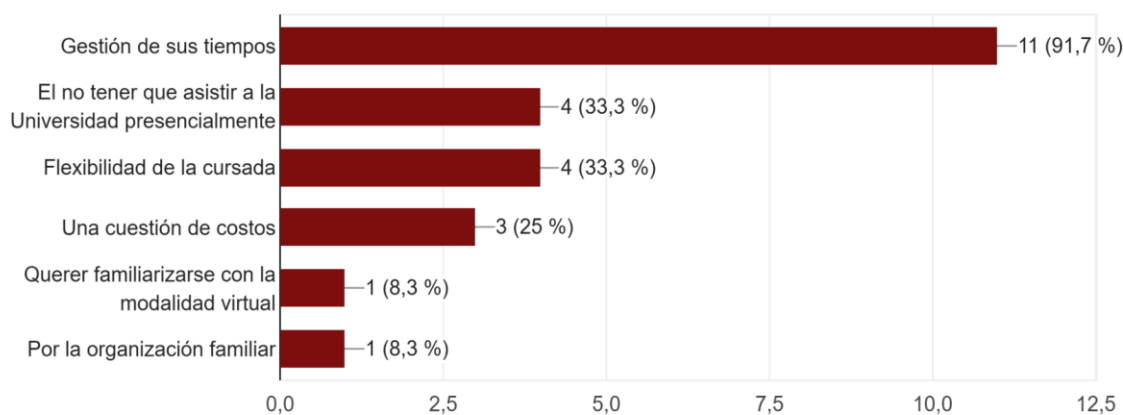


Gráfico 1: Motivaciones para elegir la cursada virtual. 14/16 respuestas.
(Fuente: sondeo de cátedra)

¿Qué dificultades encontró durante la cursada en relación a la virtualidad?

12 respuestas

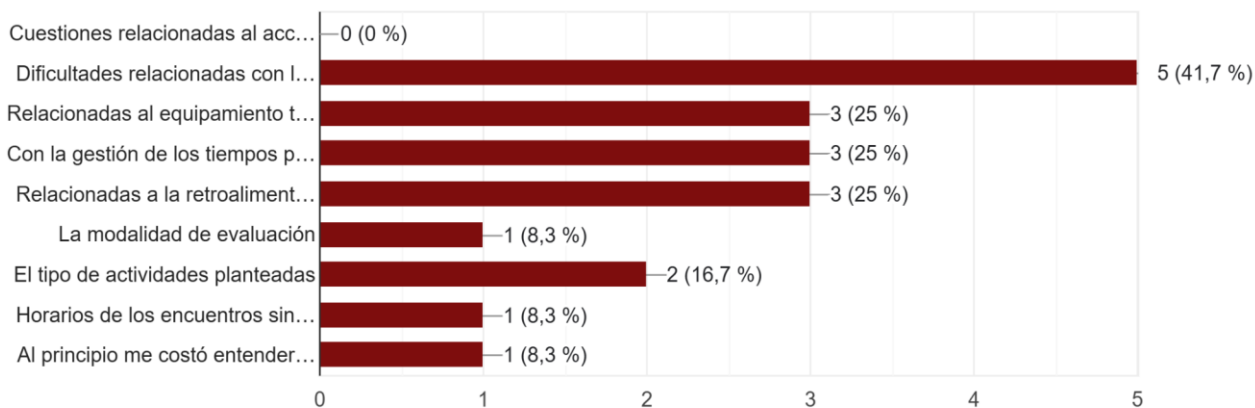


Gráfico 2: Dificultades de la cursada virtual. 14/16 respuestas.
(Fuente: sondeo de cátedra)

¿Qué le facilitó la cursada virtual?

12 respuestas

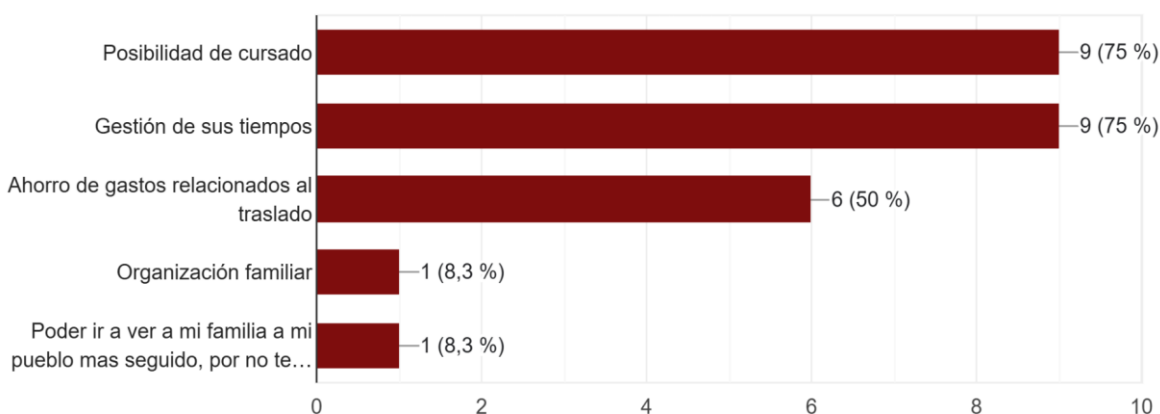


Gráfico 3: Facilitadores de la cursada virtual. 14/16 respuestas.
(Fuente: sondeo de cátedra)

Algunas reflexiones y desafíos a futuro

En líneas generales, la experiencia resultante fue ampliamente positiva, tanto para la mirada del equipo de cátedra, la de los y las estudiantes, como así también para la conducción académica del Departamento de Ciencias de la Educación. Esto es posible de sostener dado que se implementaron instancias de autoevaluación de la experiencia desde la cátedra, como de retroalimentación por parte de los y las estudiantes, quienes recuperaron como positiva la cursada en modalidad a distancia. Como pudo observarse en las devoluciones de los y las estudiantes a través de un sondeo de opinión, la posibilidad del cursado a distancia resultó beneficiosa en cuanto a brindar una mayor flexibilidad en las trayectorias estudiantiles, el ahorro de tiempo y gastos en traslados, así como la posibilidad de conciliar los estudios con responsabilidades laborales o personales.

Respecto de la coordinación académica del Departamento, se solicitó sostener la bimodalidad, lo cual se encuentra en curso al momento de remitir esta comunicación. Con esta segunda experiencia de cursada bimodal, se puede indicar que la opción de los y las estudiantes por la modalidad a distancia se acerca al 45% del total de inscriptos a la asignatura. Consideramos así viable que dicha modalidad de dictado tenga un crecimiento progresivo cuatrimestre a cuatrimestre. Cabe mencionar que hacemos referencia a este proceso como paulatino en su implementación ya que requerirá capacitación docente así como un curso introductorio en la modalidad para los y las estudiantes. Dicho curso, que podría ser de autogestión, deberá generarse desde un planteo conjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación que lo formalice como condición previa y necesaria para la cursada en la modalidad virtual.

A partir de la experiencia desarrollada durante el primer cuatrimestre 2025 y promediando el segundo cuatrimestre, en el cual se reitera la misma, se pueden avizorar algunos aspectos a atender y a mejorar como pueden ser clases de ambientación al entorno virtual, previas a la cursada. En este sentido la mayor dificultad radica en que al ser una asignatura de cursada cuatrimestral, asignar semanas puras a esta ambientación

restaría tiempo al desarrollo de los contenidos mínimos indicados por el plan de estudios vigente. Es por ello que nos encontramos trabajando junto a la gestión académica de la FH para que exista de manera on line un curso específico de capacitación para que los y las estudiantes puedan realizarlo de manera autónoma, previo a la cursada de esta asignatura o cualquier otra.

El segundo desafío que se está abordando pasa por la incorporación de un tutorial de uso de la herramienta implicada en cada actividad propuesta; en este caso la cuestión a indicar es la falta de dedicación de los cargos docentes de los auxiliares de la cátedra, siendo que ambas docentes cuentan con dedicaciones simples. Este punto es ampliamente compartido por las distintas cátedras de la UNMDP que ofrecen ofertas de cursadas a distancia, en algunos casos sosteniendo relaciones docente-alumno de 1 cada 300, lo cual complota claramente con la posibilidad de realizar transformaciones permanentes en las propuestas.

La cuestión del uso de la IAG en la elaboración de trabajos por parte de los y las estudiantes plantea un debate no solamente técnico e instrumental, sino también de fondo, ¿en qué habilidades se busca formar a los futuros docentes? ¿Cómo incorporar estas nuevas herramientas, al mismo tiempo que se sostienen los criterios indicados en los perfiles de graduados establecidos?

Capítulo aparte merece la necesidad de abrir el debate del marco normativo, el cual fue pensado para la presencialidad plena, pero que para este tipo de experiencias deja grandes huecos y zonas grises. Un nuevo marco normativo debe ser debatido y acordado entre los distintos cuerpos que forman el cogobierno, como corresponde a una universidad reformista. Un nuevo marco normativo en el cual se contemple la libertad para innovar por parte de los equipos de cátedra, pero que al mismo tiempo permita contar con reglas claras para los y las estudiantes al momento de elegir la modalidad de cursada a distancia.

Asimismo, la modalidad a distancia plantea otras interrogantes de profundo impacto institucional, como puede ser el ejercicio de la ciudadanía universitaria. Aquí nos

alejamos un poco de la propia experiencia de la cátedra de PyGI, la cual es cursada por estudiantes de carreras presenciales, que tienen la posibilidad de hacer una o dos cursadas a distancia; pero existe un universo de estudiantes muy importante (las carreras de BIBES y LICAD son las más numerosas en los últimos ingresos a la FH-UNMDP) que realizan su recorrido exclusivamente de manera a distancia, es decir sin presencialidad alguna. Para este universo de estudiantes la normativa electoral no les brinda la posibilidad de ejercer su derecho a participar en las elecciones, sino únicamente de manera presencial. Resulta primordial abrir la discusión de incorporar herramientas técnicas y normativas que posibiliten el ejercicio del derecho a la ciudadanía de estos estudiantes.

Respecto de la organización interna del equipo de cátedra, se parte de la definición de sostener la oferta de las dos modalidades desde el mismo equipo de trabajo, el cual se encuentra integrado por dos cargos de Profesores Adjuntos, un cargo de JTP y un cargo de Ayudante Graduado (ambos cargos de auxiliares con dedicación simple). Esta definición permite varias cuestiones que se entienden como positivas: por un lado sostener la correspondencia entre ambas modalidades respetando los contenidos mínimos definidos en el plan de estudios; permitir cierta flexibilidad (mayormente al inicio de la cursada) para que los y las estudiantes puedan migrar de una modalidad a otra; posibilita denominadores comunes para aquellos estudiantes que no logren la promoción directa de la asignatura y deban rendir en instancia de final, en este sentido todo el equipo de cátedra conoce a ciencia cierta los contenidos abordados; fortalece el vínculo docente alumno. Así mismo, esta definición trae aparejada una mayor demanda laboral, especialmente para aquellas integrantes del equipo docente con dedicación simple. Entendemos necesario que la institución acompañe estas iniciativas pedagógicas, que tienden a garantizar y mejorar el acompañamiento de los y las estudiantes, con una mayor asignación de recursos económicos, lo cual lleva necesariamente a incorporar en el análisis el contexto presupuestario general que atraviesa el Sistema Universitario Argentino.

En resumen, podemos sostener que la posibilidad de incorporar instancias de educación a distancia de manera optativa, en el marco de las carreras presenciales, puede actuar como un potente mecanismo de acompañamiento para los y las estudiantes en general, y en el caso particular de las carreras de profesorado, esta incorporación fortalece la formación de los futuros docentes, ya que los y las familiariza con dispositivos pedagógicos cada vez más instalados en los sistemas educativos. Pero para que esta incorporación sea lo más relevante posible, resulta necesario abrir instancias de discusión y acuerdo dentro de los contextos institucionales, las cuales tiendan a enmarcar normativamente estas experiencias, definiendo posibilidades, derechos y obligaciones de quienes participan de las mismas. Y como en toda política pública que se precia de tal, requiere de un análisis de los recursos humanos, técnicos y presupuestarios a implementar.

Bibliografía

- Area-Moreira, M. (2021) "La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior", en *Propuesta Educativa*, 30(56), pp. 57 - 70.
- Bates, A. W. (2024). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd.
- García Aretio, L. (2020). *Bosquejo del sistema de educación a distancia*. Editorial UNED.
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La inevitable irrupción de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 9-35.
- Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. *Educ.ar*. Recuperado de https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=60bf290d-b46c-4edf-aadd-cd555f59f7e0
- Marotias, A. (2020) La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial *Revista Hipertextos*, 8 (14), p. 173-177. DOI: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Ministerio de Educación de la República Argentina. *Resolución 2599/23. Aprueba el nuevo Reglamento sobre la modalidad de educación a distancia*.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. Cuadernos de Universidades. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Mariela Verónica Senger es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNER), Doctora en Humanidades y Artes mención en Ciencias de la Educación (UNR). Es Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Especialista en Lectura, escritura y Educación (FLACSO). Es Profesora Adjunta Planeamiento y Gestión Institucional, Depto. Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Es Profesora Adjunta Política, Organización y Gestión Educativa, Depto. de Educación Científica (FCEyN-UNMDP). Es Profesora Adjunta SIED-UNMdP, Regente ISFD N°84. Co-directora del Grupo de investigación GICEC-CIMED-ISTEC. Las principales líneas de trabajo son: la educación superior universitaria y no universitaria, normativas y políticas públicas; la formación del profesorado, profesionalización docente; la educación no formal y modalidades educativas no convencionales innovadoras y las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y en las relaciones comunicativas.

Pablo Guillermo Coronel es Profesor en Historia (UNMDP), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctorando en Humanidades y Arte (UNR). Es Profesor Adjunto en Planeamiento y Gestión Institucional, Depto. Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Es Miembro del grupo de investigación HIPOGED-CIMED-ISTEC. Sus principales líneas de trabajo son: Historia de la educación, historia de la universidad y Gestión de la educación

Sofía Buceta es Profesora en Historia (UNMDP), Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN), Especializanda en Docencia Universitaria (UNMdP), JTP en Planeamiento y Gestión Institucional Depto. Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Es docente del área de Ciencias Sociales en educación secundaria. Es miembro del grupo de investigación HIPOGED-CIMED-ISTEC. Sus principales líneas de trabajo son: Historia de la educación, historia de la universidad. Gestión de la educación.

Florencia Moll es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA), Especializanda en Docencia Universitaria (UNMdP), Ayudante graduada en Planeamiento y Gestión Institucional Depto. Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Es JTP en Universidad Fasta, Facultad de Ciencias de la Educación.

Jorgelina Anabel Ferreiro es Profesora en Química (UNMDP), Licenciada en Educación (U FASTA), Especialista en Educación Ambiental (Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación), Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación), Especializanda en Docencia Universitaria (UNMDP), Maestranda en Tecnologías Digitales para la Innovación Educativa (U FASTA). Es Adscripta graduada en Planeamiento y Gestión Institucional Depto. Ciencias de la Educación (FH-UNMDP). Es Docente del área de Ciencias Naturales en educación secundaria. Es miembro del grupo de investigación GICEC-CIMED-ISTEC. Sus principales líneas de trabajo son: concepciones epistemológicas en docentes de ciencias del nivel secundario, políticas, derechos y alfabetización universitaria, innovación educativa, la educación virtual y las propuestas educativa mediadas por la tecnología.



Integración de IA en una instancia de evaluación del Profesorado de Inglés

Flavia Cilia

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

flacilia@yahoo.com.ar

Resumen

El propósito de este artículo es compartir una experiencia de integración de IA en un trabajo práctico evaluativo sobre evaluación de aprendizajes en una asignatura del área de Formación Docente del Profesorado de Inglés, en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Se delinearán brevemente el contexto particular y los objetivos de la materia pertinentes a esta tarea, se describirá la secuencia didáctica y los requisitos para esta instancia evaluativa, y se hará referencia a los desafíos enfrentados en el diseño del trabajo práctico. Asimismo, se presentará un resumen de análisis de datos obtenidos a partir de un cuestionario en línea respondido por los estudiantes de manera individual. Finalmente, se incluirán ideas surgidas del debate del ateneo del SIED sobre la integración de IA en actividades de enseñanza y de aprendizaje, y se presentará un punteo de aspectos a desarrollar en el ámbito universitario.

Palabras clave

inteligencia artificial, integración, formación docente, inglés, trabajo práctico, evaluación

Integrating AI in an evaluative assignment on language testing

Abstract

The purpose of this article is to share an experience regarding the integration of AI into an evaluative assignment focused on language testing. This was implemented in a subject within the Teacher Education area of the English Teacher Education Programme

at the National University of Mar del Plata (UNMdP). The article will briefly outline the specific context and the course objectives relevant to this task, describe the didactic sequence and the requirements for this evaluative instance, as well as address the challenges encountered in the design of the assignment. Furthermore, it will present a summary of the data analysis obtained from an online questionnaire completed individually by the students. Finally, this article will offer insights from the debate that emerged during the SIED seminar on the integration of AI in teaching and learning. A list of aspects for future development at the university will be included as well.

Key words

artificial intelligence, integration, teacher education, english, assignment, testing

Fecha de Recepción: 20/10/2025 -Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

El objetivo de este artículo es compartir una experiencia de integración de IA en un trabajo práctico evaluativo sobre evaluación de aprendizajes en la carrera del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Coincidimos con Lion et al. en que los estudiantes universitarios deben estar "preparados para enfrentar los desafíos del presente y del futuro" (2023: p. 133), es por ello que consideramos valioso incluir el uso de nuevas tecnologías, y en particular de IA, en una carrera universitaria para fomentar su uso de manera colaborativa, responsable, ética, reflexiva y fundamentalmente, con una perspectiva crítica. Esto impactaría positivamente en la formación de los futuros profesionales, concretamente si se desarrollan tanto nuevas competencias como la toma de decisiones informadas, y si se facilita la identificación de potencialidades, implicancias, limitaciones y amenazas de la IA.

Uso de IA en un trabajo práctico evaluativo

Esta prueba se enmarca dentro del área de Formación Docente en la carrera de grado del Profesorado de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, en la asignatura Didáctica y Curriculum, que corresponde a tercer año y se dicta en inglés de manera presencial. La cantidad de alumnos es, en promedio, veinte. La propuesta del uso de IA se incluye por primera vez en esta materia, en este caso en particular, dentro de un trabajo práctico que requiere el diseño de un examen para alumnos de once años en nivel primario. Consideramos que los estudiantes de la carrera tienen experiencia previa en el uso de IA e incorporamos ese saber para evaluar conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en esta asignatura.

Para la elaboración del trabajo práctico nos focalizamos principalmente en los siguientes objetivos, explicitados en el PTD de la asignatura (2025) y adaptados para este fin: a) el análisis crítico del examen creado por IA; b) la adaptación de recursos didácticos adecuados a la situación de aprendizaje; c) el intercambio grupal como dinámica

privilegiada para el enriquecimiento personal y profesional; d) la confección de instrumentos válidos y confiables para evaluar procesos de aprendizaje (Hughes y Hughes, 2020). Consideramos que un cierto nivel de autonomía (Ferrarelli et al. 2024), el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico (Anijovich, 2024; Lion et al. 2023) son pilares fundamentales en el aprendizaje a nivel superior y para el futuro profesional docente.

El tema del trabajo práctico se relaciona con los conocimientos adquiridos durante la cursada sobre evaluación de aprendizajes de habilidades comunicativas (Hughes y Hughes, 2020; Katz, 2014). A continuación, detallaremos la secuencia didáctica para el tratamiento del tema. En primer lugar, se abordan los contenidos teóricos a través de la exposición de la docente incorporando el uso de Genially, de la lectura bibliográfica, y de presentaciones orales grupales de los alumnos utilizando herramientas como Power Point o similares. Gradualmente se incorporan interacciones con preguntas, tablas para completar y otras actividades que favorecen la comprensión de la terminología específica y del tema en mayor profundidad. Luego, en grupos, se analizan exámenes de habilidades lingüísticas de nivel primario mediante una guía con preguntas específicas de los temas estudiados. Por último, como trabajo evaluativo grupal, desarrollan un examen utilizando la IA.

Los requisitos principales para el diseño del examen incluyen la adaptación al contexto institucional y el cumplimiento de los principios de validez, confiabilidad, practicidad, impacto y etapas de diseño para la habilidad per se. Los estudiantes deben entregar los siguientes documentos (en inglés): 1) versión final de los prompts escritos y editados con IA; 2) versión final del examen diseñado por IA; 3) cuestionario completo sobre el examen diseñado, que incluye información, puntaje/criterios de evaluación, análisis crítico y referencias bibliográficas; y 4) cuestionario de Google Form para reflexión individual.

3) *Cuestionario (en inglés): ejemplo de algunos ítems (traducidos):*

A. *Examen:*

2. *Competencias*

5. *Respuestas esperadas + puntaje por ejercicio*

B. *Análisis crítico de la última versión del examen diseñado por IA:*

1. *¿Las preguntas son auténticas?*

2. *¿La evaluación de la habilidad es directa?*

3. *¿Las consignas son claras?*

4. *¿Las técnicas de evaluación son apropiadas?*

4) *Cuestionario en Google Form (en inglés): ejemplo de algunos ítems (traducidos):*

- *Cantidad de veces que escribieron los prompts*
- *¿Qué tan satisfechos están con el examen diseñado por la IA?*
- *¿Encontraron dificultades al diseñar el examen con IA?*
- *¿El uso de la IA te ha ayudado a desarrollar tu capacidad crítica para crear el examen?*

Con respecto a los desafíos experimentados por la docente durante el desarrollo de esta instancia evaluativa, cabe mencionar los siguientes: redactar consignas claras, precisas y detalladas; contemplar las dudas y necesidades de los estudiantes para desarrollar un trabajo práctico apropiado; incorporar habilidades y conocimientos previos del alumnado (Anijovich, 2024); fomentar el uso adecuado de la IA de manera autónoma; impulsar la aplicación de conceptos teóricos al diseño de un examen para un potencial contexto real; motivar la búsqueda de recursos adecuados y la resolución de dificultades

en colaboración; promover el pensamiento crítico; e impulsar la reflexión individual sobre su experiencia en el uso de la IA para esta tarea.

Es importante enfatizar el aporte realizado por los alumnos de la asignatura a partir de preguntas con respecto a los requisitos del trabajo práctico y el uso de la IA. Estas dudas motivaron explicaciones ampliadas que se considerarán en la redacción de trabajos futuros.

En cuanto al análisis de respuestas del cuestionario en línea completado por los estudiantes, nos focalizaremos en las preguntas que consideramos relevantes para este artículo. En términos generales, los resultados muestran una valoración positiva, aunque moderada, del uso de la inteligencia artificial (IA) para el diseño de pruebas. De modo similar, el nivel de satisfacción con la prueba diseñada por la IA evidencia una aceptación favorable, aunque con cierto margen de mejora en cuanto a la calidad o pertinencia de los resultados generados. Respecto a las dificultades encontradas, más de la mitad de los participantes señalaron haber enfrentado obstáculos durante el proceso. Entre los principales desafíos identificados se mencionaron la necesidad de formular instrucciones precisas a la IA, las limitaciones en la comprensión de terminología específica y de formatos concretos (como audios o consignas complejas) y la falta de precisión en el diseño apropiado de pruebas. Estos comentarios sugieren que, si bien la herramienta resulta valiosa, su aprovechamiento óptimo requiere competencias específicas en redacción de prompts y en mediación tecnológica. En cuanto al desarrollo de la capacidad crítica, la gran mayoría de los estudiantes afirmó que el uso de la IA contribuyó positivamente a fortalecer su reflexión sobre el diseño de evaluaciones. Esto indica que la interacción con la herramienta no fue meramente instrumental, sino que implicó procesos de análisis, revisión y toma de decisiones pedagógicas. Por último, los estudiantes destacaron aprendizajes relacionados con el uso efectivo de la IA, la formulación de prompts claros y específicos, y el diseño de pruebas ajustadas a habilidades concretas. También surgieron referencias a la colaboración y a la aplicación

de conceptos teóricos sobre evaluación, lo cual sugiere un proceso formativo integral que combina aspectos técnicos, cognitivos y pedagógicos.

El análisis de las respuestas evidencia que la incorporación de herramientas de inteligencia artificial en la formación docente puede constituir una experiencia pedagógica enriquecedora al promover tanto la innovación tecnológica como la reflexión crítica sobre los exámenes diseñados. Si bien los estudiantes valoraron positivamente la utilidad y satisfacción derivadas del uso de la IA, también identificaron limitaciones operativas y conceptuales que ponen de manifiesto la necesidad de formación específica en el diseño de prompts y en el uso ético y pedagógico de estas tecnologías. En conjunto, los resultados obtenidos con este instrumento sugieren que el uso guiado de la IA en contextos universitarios no sólo facilita la generación de materiales evaluativos, sino que también favorece el desarrollo de competencias críticas y creativas fundamentales para la práctica docente contemporánea.

Se espera que esta iniciativa de integración de IA en una instancia de evaluación tenga un impacto positivo en nuestra práctica docente para la construcción de instrumentos evaluativos apropiados (Sánchez Mendiola y Martínez González, 2020) que integren conocimientos específicos y el uso de tecnologías en pos de mejorar la calidad en la formación de los estudiantes de grado.

Debate surgido en el Ateneo y proyección

Durante el debate en la mesa del ateneo del SIED sobre la integración de IA en actividades de enseñanza y de aprendizaje, se escucharon atentamente las experiencias en el Colegio Illia y en asignaturas de diferentes carreras de la UNMdP. Estas presentaciones fueron enriquecedoras y abrieron la discusión para compartir prácticas y múltiples miradas así como para adquirir nuevas ideas con la posibilidad de implementación y/o adaptación al contexto propio. Más allá de la diversidad de contextos y materias que participaron, hubo varios puntos en común con respecto a la implementación de la IA.

En primer lugar, la mayoría de las propuestas priorizó el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión en el estudiantado, tal como sugiere Anijovich (2024), y se debatió sobre los sesgos y perspectivas ideológicas de la IA según los intereses de las compañías. Con respecto a estos puntos, Lion et al. postulan "cuestionar las prácticas digitales, volver sobre ellas críticamente, diseccionarlas individual y colectivamente, a la luz de variados determinismos" (2023: p. 140). Además, preguntarse por los intereses de las corporaciones digitales en el ámbito educativo y entrever modos actuales de colonialismo. En este sentido, avanzar en la identificación de fortalezas, oportunidades, desafíos, limitaciones y/o amenazas de la IA por parte de los estudiantes nos parece crucial dentro del desarrollo de una mirada crítica y de una actitud responsable y ética en el uso de tecnologías digitales.

D'Angelo y Díaz realizan una distinción entre un uso instrumental y un uso epistémico de la tecnología. El primero se refiere a un "dominio técnico" (2025: p. 3) para elaborar tareas específicas. El segundo considera la tecnología como "una herramienta cognitiva que habilita procesos de representación, exploración, modelización y construcción de conocimiento, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo" (2025: p. 4). Claramente, consideramos que el uso epistémico es de mayor importancia en la formación universitaria, sin embargo, el uso instrumental permite una utilización correcta y eficaz de las herramientas.

En el encuentro se discutió la inclusión del trabajo participativo y colaborativo y de una guía clara del docente al utilizar la IA. En este sentido, Lion et al. plantean la interacción y el diálogo entre estudiantes para la construcción de un conocimiento dinámico donde pueden surgir posturas originales que den "cuenta de la heterogeneidad cognitiva" (2023: p. 148). El hacer docente estaría enfocado, entonces, en un rol facilitador para permitir este proceso interactivo y enriquecedor en pos de favorecer un conocimiento reflexivo y significativo.

En relación con los dos puntos anteriores, es apropiado mencionar el planteo de Gonzalez-Mohino et al. (2023) en cuanto al aprendizaje colectivo como un medio eficaz

para propiciar una perspectiva crítica y fomentar la participación en discusiones que favorezcan la toma de responsabilidades y el desarrollo de capacidades analíticas. En este sentido, la incorporación de aulas interactivas fortalece el conocimiento y el pensamiento crítico de los alumnos.

Durante el ateneo, se manifestó la necesidad de visibilizar saberes, procesos cognitivos, dudas e intereses de los alumnos. Lion et al. (2023) se refieren a las prácticas sociales y culturales en las que están inmersos los estudiantes y que muchas veces los docentes desconocen. Desde este punto de vista, sería pertinente aprovechar estas experiencias para construir aprendizajes mutuos entre docentes y alumnos.

Otro punto surgido en el debate es el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Cabe destacar la postura de Rosales Guerrero y Rivera García (2023) sobre una educación integral que desarrolle la autonomía integrada con las competencias y herramientas necesarias para poder actuar en sociedad de manera responsable. Reforzamos aquí la reflexión acerca del rol docente como facilitador de procesos que colaboren en la capacidad de pensamiento propio y de habilidades para que los futuros profesionales puedan desenvolverse en un mundo cada vez más cambiante e incierto.

En cuanto al uso instrumental (D'Angelo y Díaz, 2025) de la IA generativa, en el encuentro se mencionó el análisis y la reformulación de prompts, con foco en el uso del lenguaje, para lograr así la realización de la tarea de manera precisa, por ejemplo, diseño de exámenes, elaboración de guiones, creación de imágenes, entre otras.

Fueron particularmente interesantes e innovadoras las propuestas de algunos colegas con respecto a la formación docente en el uso de la IA así como la creación de un repositorio institucional de recursos didácticos y experiencias documentadas.

Asimismo, surgieron propuestas innovadoras como la utilización del juego para generar un uso responsable de la IA. Se enfatizó el uso de la IA sólo como asistente y no como reemplazo del ser humano. Además, se compartieron experiencias de aula que generaron un debate interesante sobre el abuso de la tecnología y la amenaza de anular

capacidades que los alumnos necesitan desarrollar. Es decir, además de incorporar el uso de IA, los docentes debemos estar alertas sobre el uso inadecuado de la IA por parte de los estudiantes, el cual puede perjudicar seriamente la adquisición de conocimientos y sus habilidades como futuros profesionales.

Finalmente, a partir de la lectura de los trabajos y el debate surgido en la mesa, proponemos algunos puntos a desarrollar en el ámbito de la universidad:

- La formación docente en IA y su aplicación didáctica así como el trabajo colaborativo entre colegas.
- La articulación del uso de la IA de forma gradual en las diferentes asignaturas de las carreras promoviendo las metas propuestas, tales como la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autonomía.
- La recopilación de datos sobre el uso de la IA para poder estudiar diferentes aspectos de su implementación.

Tomando en cuenta la discusión en esta mesa del ateneo, además de los puntos explicitados anteriormente a nivel general en la universidad, sería pertinente considerar, en el Profesorado de Inglés, el trabajo interdisciplinario entre colegas, la sistematización y socialización de experiencias docentes y la elaboración en conjunto de guías para estudiantes para un uso crítico, ético y reflexivo de la IA. En cuanto a los estudiantes, se sugiere seguir trabajando sobre la producción de recursos, tales como materiales y planificaciones, e incorporar el desarrollo de otras competencias que sean útiles a nivel profesional así como la construcción de saberes de manera colectiva, por último se podrían introducir talleres sobre IA a nivel conceptual en algún momento de la carrera.

Bibliografía

Anijovich, R. (2024). Reflexiones sobre los foto-relatos de docentes: ideas potentes para el diseño de clases. En Ferrarelli, M. Reboledo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (Comps.). *Transformar la enseñanza: sobre innovaciones y su documentación*. ISALUD, 93-96. https://ftp.isalud.edu.ar/news/links/2024/ISALUD_ColeccionEducSup_libro5

- D'Angelo, V. y Díaz, P. (2025). Del uso instrumental al enfoque epistémico. Repensar la tecnología desde las ciencias del aprendizaje. *Revista IRICE*, 49, e2066, 1-25. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi49.2066>
- Ferrarelli, M. Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (2024). Innovar en la enseñanza y en la documentación de experiencias. En Ferrarelli, M. Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (Comps.). *Transformar la enseñanza: sobre innovaciones y su documentación*. ISALUD, p. 57-70. https://ftp.isalud.edu.ar/news/links/2024/ISALUD_ColeccionEducSup_libro5
- Gonzalez-Mohino, M., Rodriguez-Domenech, M., Callejas-Albiñana, A. y Castillo-Canalejo, A. (2023). Empowering critical thinking: the role of digital tools in citizen participation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 258-275. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2023.7.1385>
- Hughes, A. y Hughes, J. (2020). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Katz, A. (2014). Assessment in Second Language Classrooms. En Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Snow, M. (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (4a ed.) (pp. 320-336). National Geographic Learning/Heinle Cengage.
- Lion, C., Miriam Kap, M. y Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 130-155. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/51>
- Plan de Trabajo del Equipo Docente, Didáctica y Curriculum (2025). Dpto. Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades.
- Rosales Guerrero, C. y Rivera García, O. (2023). Repensando la formación humanista universitaria del norte global desde una perspectiva del sur global. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 400-426. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/51>
- Sánchez Mendiola, M. y Martínez González, A. (Eds.) (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Ciudad de México, UNAM.

Flavia Cristina Cilia es Master en ELT por Thames Valley University, Londres, Inglaterra. Es profesora de inglés graduada de la UNMDP, Mar del Plata, Argentina, Se desempeña como Profesora Adjunta en esta universidad en el Área de Formación Docente. Pertenece al grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje. Obtuvo becas de investigación en la UNMDP y una beca del British Council para realizar su Maestría en Londres. También se desempeñó como tutora en la Maestría a distancia (off-site MA in ELT, King's College, University of London). Su investigación aborda temas en Lingüística Aplicada con un enfoque en la enseñanza. Es docente en el colegio secundario bilingüe Holy Trinity College, Mar del Plata, donde prepara a sus alumnos para rendir el examen IGCSE de Cambridge, Inglaterra.



Estudiar la lectura, del correo postal a las pantallas

Marianela Valdivia

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
valdiviamari@gmail.com

Rocío Malacarne

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
malacarneocio@gmail.com

María Ayelén Bayerque

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
mabayerque@gmail.com

Rosario Membibre

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
romembib@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta el diseño pedagógico de la materia Teoría de la lectura, perteneciente a la carrera de Bibliotecario escolar del Departamento de Ciencia de la Información (Facultad de Humanidades, UNMdP), en su modalidad 100% a distancia. A partir de la historización de la materia, se describen los principales lineamientos del plan de trabajo docente, las estrategias de acompañamiento y los recursos didácticos desarrollados para favorecer la permanencia y la apropiación de los contenidos en estudiantes de primer año. El artículo recupera la trayectoria de la carrera –desde las clases por correo postal hasta la virtualidad actual– y se analizan las decisiones pedagógicas y didácticas implicadas en ese recorrido. El diseño de la cursada se organiza en tres ejes temáticos que articulan problemáticas y objetos de estudio, acompañados de materiales teóricos, recursos multimediales, instancias de autoevaluación y espacios de intercambio sincrónico y asincrónico. Se destacan la producción de cápsulas teóricas, la curaduría de materiales y la incorporación de dispositivos de alfabetización académica y

comunicación continua. La reflexión final aborda los desafíos de la enseñanza de la lectura en entornos digitales, donde las transformaciones tecnológicas interpelan las prácticas docentes y los modos de leer de los estudiantes. En ese contexto, se sostiene la necesidad de un diseño que recupere la dimensión sensible del acto pedagógico y que, más allá del soporte, permita construir experiencias significativas de lectura y aprendizaje.

Palabras clave

teorías de la lectura, educación a distancia, diseño pedagógico, entornos digitales de aprendizaje, alfabetización académica

Studying Reading: From Postal Mail to Screens

Abstract

This paper presents the pedagogical design of the course Theory of Reading, part of the School Librarian program at the Department of Information Science, Faculty of Humanities, National University of Mar del Plata (UNMdP), delivered entirely online. It describes the main features of the teaching plan, the accompanying strategies, and the didactic resources developed to foster student engagement and understanding of key concepts during the first year of study. The article also traces the program's evolution—from postal correspondence courses to full virtual environments—and analyzes the epistemological and pedagogical shifts that accompanied this process. The course structure is organized around three thematic units that interweave core problems and objects of study, complemented by theoretical materials, multimedia resources, self-assessment tools, and both synchronous and asynchronous interaction spaces. Particular emphasis is placed on the production of short theoretical videos ("capsules"), the careful curation of learning materials, and the incorporation of academic literacy and communication devices. The final section reflects on the challenges of teaching reading

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

in digital contexts, where technological transformations reshape both teaching practices and students' reading habits. Within this framework, the paper argues for the need to preserve the sensitive dimension of the pedagogical act and to design learning experiences that remain meaningful beyond the medium or platform.

Key words

reading theories, pedagogical design, digital learning environments, academic literacy, distance learning

Fecha de Recepción: 20/10/2025 -Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

El presente artículo tiene por objetivo presentar el diseño pedagógico de la materia Teoría de la lectura, perteneciente a la carrera de Bibliotecario Escolar de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en su modalidad 100% a distancia. Este trabajo se enmarca en el contexto de la educación a distancia y mediada por tecnologías, cuyo crecimiento y transformaciones se aceleraron significativamente a partir de la pandemia de COVID-19. Se describe brevemente la evolución histórica de la formación, desde las clases por correo postal hasta las plataformas virtuales actuales, y se examinan los desafíos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que implica este cambio de paradigma. Mediante un enfoque reflexivo y descriptivo, se presentan los principales lineamientos del plan de trabajo docente, estrategias de acompañamiento y recursos didácticos, con el fin de contribuir a la comprensión de la enseñanza de la lectura en entornos digitales y aportar a futuras prácticas pedagógicas en esta modalidad mediada por la tecnología.

Escenario inicial: cómo llegamos hasta acá

Antes de abordar el diseño pedagógico actual, resulta oportuno mencionar la composición del cuerpo docente, ya que las decisiones didácticas y pedagógicas se desprenden, en gran medida, de las posibilidades del equipo. Desde 2024, este cuenta con una sola profesora adjunta a cargo de la asignatura con dedicación exclusiva, una jefa de trabajos prácticos, una ayudante de trabajos prácticos, ambas con dedicación simple y ocasionalmente, con una ayudante estudiante o con funciones de adscripción. En cuanto a la formación, la profesora adjunta proviene del campo de la Bibliotecología y las dos restantes, de las Letras (todas con formación de pregrado, grado y posgrado). Dos de las docentes se desempeñan, también, en la misma materia pero en la modalidad presencial; otra, en el departamento de Letras. Aquí, hay múltiples cruces, de modalidad y disciplinares, por lo que los diálogos son constantes y sirven para dar cuenta de

configuraciones didácticas particulares, que apelan no sólo a pensar en los modos, sino también en la selección de materiales y contenidos. Un equipo de composición diversa que trabaja coordinadamente en torno a un objeto por el que pugnan también diversas disciplinas y que prioriza las preocupaciones en torno al perfil del mediador de lectura en formación.

Asimismo, historizar nos permite dar cuenta de los procesos que nos condujeron al diseño pedagógico actual. La carrera de Bibliotecario escolar con modalidad a distancia se dicta desde 1999, con diversos equipos y tecnologías: desde las primeras clases y trabajos por correo postal, hasta los encuentros sincrónicos en línea actuales, incluyendo también los sucesivos cambios en el plan de estudios, donde el Seminario de lectura optativo se transformó en Teoría de la lectura, como materia obligatoria y en el primer año de la carrera. Este cambio fue nodal para las decisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas, ya que implicó giros en los contenidos mínimos y adecuaciones didácticas para estudiantes de primer año en pos de la permanencia (Carlino, 2005), por un lado, y adaptaciones que responden a la creciente cantidad de estudiantes, por otro.

El nacimiento de la educación a distancia supuso una práctica de democratización, en defensa por el acceso al ámbito universitario a estudiantes de distintas partes del país, aún en aquellos sitios donde no hubiera bibliotecas o librerías¹. En la materia que dio origen a esta, dos docentes de amplia trayectoria en educación superior, Elena Stapich y Mila Cañón, preparaban módulos en papel donde presentaban la bibliografía y actividades para acompañar el recorrido. En ese momento, hablar de lectura suponía otros desafíos, otras tecnologías, otros lectores, así como otros modos de circulación de la información. Hablar de educación a distancia, también. Gradualmente, se fueron gestando cambios, como el paso a plataformas virtuales cada vez con más herramientas que buscaban pensar en formas de acompañar la formación de los estudiantes. Porque no era simplemente suponer la presentación de un mismo contenido que en la educación presencial, pero con otros tiempos y con algunas configuraciones didácticas particulares,

¹ Para profundizar en esta cuestión, se sugiere la lectura de Garmendia (2025).

sino un paradigma que requería especial atención, con docentes que, como menciona Silvia Casablancas, "puedan revisar la docencia entendida como construcción y obra inacabada porque en ese movimiento de tránsito sobre los cambios sociales, los docentes se constituyen en transeúntes digitales, al permear sus prácticas con usos tecnológicos" (2014: p.14).

Rediseño: renovar la escenografía

En este recorrido, resulta insoslayable mencionar la pandemia por COVID-19 de 2020, a partir de la que se potenciaron la exploración, el desarrollo y la implementación de recursos, dispositivos y estrategias para la enseñanza mediada por tecnologías. Si bien al inicio del ASPO (aislamiento social y preventivo obligatorio) hicimos punta socializando nuestra experiencia en educación a distancia (Cañón, Valdivia, Bayerque, 2020), con el correr de los meses la fuimos potenciando y recreando, de modo tal de rediseñar la propuesta pedagógica incluyendo, por ejemplo, encuentros sincrónicos a través de plataformas de videollamadas, que ampliaron el aula y permitieron un diálogo permanente con los estudiantes.

A continuación, compartimos el diseño actual y las reflexiones pedagógicas y didácticas detrás de cada decisión. El plan de trabajo docente, de manera similar a lo que sucede en la materia presencial, se encuentra organizado en tres grandes ejes, que articulan problemáticas comunes, temáticas y objetos que dialogan entre sí. Si bien es posible leer de manera progresiva, el programa no es absolutamente lineal sino que evidencia diálogos recursivos entre los ejes. Comenzamos con categorías más generales que son necesarias para avanzar en el cuatrimestre, como la noción de lectura y teorías de la lectura, conceptos nodales que sirven para dar cuenta de distintos enfoques y posicionarnos desde un recorte teórico, invitando a problematizar las propias representaciones, instando a posicionarnos críticamente en presente, revisando las experiencias pasadas y potenciando las futuras, como mediadores de lectura profesionales.

Entonces, una vez que se plantea el paradigma desde el cual se trabajarán las teorías de la lectura, se entretienen enfoques y se problematiza el objeto de estudio a partir de los posibles escenarios de acción de los bibliotecarios escolares en formación. Si bien la apropiación de los contenidos iniciales implica muchas veces romper cristalizaciones propias de las experiencias en torno a la lectura de cada estudiante, hasta el final del trayecto se presentan y analizan categorías en torno a la lectura como una práctica sociocultural, histórica, subjetivante que se presenta como un derecho al relacionarla intrínsecamente con la posibilidad de ejercer ciudadanía (Chartier, 1994, Cassany, 2006, Ferreiro, 2001). Este trabajo de reflexión, construcción y deconstrucción se lleva a cabo entreteniendo permanentemente lecturas y análisis de casos, mirando con lupa diversas propuestas culturales que tienen a la lectura como eje central, así como volviendo a las biografías lectoescritoras de cada estudiante. Esta decisión es vital, ya que el objeto de estudio es a la vez una práctica sobre la cual todo el estudiantado necesariamente posee una representación vinculada a sus marcas biográficas, pero también la construida desde los discursos dominantes.

Desde esta perspectiva, el énfasis de la propuesta está en preguntarnos y responder acerca de qué es leer -una de las prácticas sociales más frecuentes en la actualidad-, a partir de desarrollos investigativos provenientes de diversas disciplinas, que se entrelazan inevitablemente con experiencias personales y colectivas de la lectura. Desde leer como una forma de descifrar un código, a pensarla como una práctica inscrita en un contexto, que da lugar a un lector como constructor de sentidos, con un rol activo y que debe ser escuchado. Y, si nos centramos en prácticas de lectura literaria, toda la potencia de este tipo de lenguaje, que habilita a generar conversaciones literarias honestas (Chambers, 2007), donde no hay un sentido del autor o inscripto en el texto, sino que se habilita desde el diálogo en cada escena de lectura.

Por eso, también la materia cuenta con algunos momentos donde se le da espacio al lenguaje literario -objeto específico de otra materia que dicta esta misma cátedra, Literatura infantil y juvenil-, y se suma para problematizar la cuestión de los soportes de

lectura, ya que se ofrecen algunos casos en que se rompe con las representaciones más convencionales, como lo es el libro objeto, por ejemplo. Aquí, seguimos los lineamientos de Chartier (1994), insistiendo en que para hablar de leer no podemos desentendernos de los textos, pero tampoco de su materialidad las formas que lo vehiculan, lo que da lugar a prácticas de lectura y comunidades de lectores particulares. Podríamos, en este sentido, dar cuenta de que tanto los contenidos como la metodología propuesta se equilibran entre lo teórico y lo experiencial, instando a los estudiantes a cuestionar sus modos de leer y de pensar la lectura y su mediación, la biblioteca, los libros y a los lectores.

Una pedagogía de la cercanía

Considerando a los estudiantes como lectores activos del recorrido, pero también como estudiantes nóveles, se diseñan y se ponen a disposición diferentes herramientas organizativas, cuyo esquema se materializa en el diseño general del aula: un cronograma completo (si bien se encuentra sujeto a modificaciones, desde el comienzo de la cursada se informan todas las fechas de las diferentes actividades y, además, se establece un orden de lectura, que agrupa la bibliografía a partir de objetos de análisis comunes), consideraciones generales (documentos informativos acerca de las pautas de la cursada y las condiciones de aprobación, un mapa organizativo, un video didáctico acerca del uso de la plataforma, entre otros) y, de manera inmediatamente posterior al bloque general, una sección para cada uno de los ejes temáticos, respetando el plan de trabajo docente.

A su vez, dichos ejes se componen de materiales destinados a clases asincrónicas, bibliografía obligatoria y optativa, recursos ampliatorios, formularios de autoevaluación y, finalmente, un foro de consultas específicas de la bibliografía, subdividido en conversaciones para cada lectura. Por último, se dispone de una sección dedicada exclusivamente al espacio de evaluación, que nuclea consignas de exámenes parciales y trabajos prácticos con sus espacios de entregas, difusión de las calificaciones y consideraciones particulares de cada caso (previsiones, pautas, etc.).

Por otro lado, para cada uno de los ejes se lleva a cabo una cuidadosa curaduría de recursos que implica una selección de materiales y dispositivos que generen distintas instancias de reflexión y apropiación de conceptos teóricos. Con este objetivo se diseñan y producen materiales didácticos de manera semanal, tales como las cápsulas teóricas: breves videos explicativos sobre las lecturas propuestas que incluyen presentaciones de diapositivas con ejemplos y enlaces a otros recursos. Asimismo, se ponen a disposición formularios de autoevaluación de carácter optativo y de corrección automática, que recuperan los aspectos centrales de la bibliografía y permiten al estudiantado comprobar los avances realizados y prepararse para las instancias evaluativas.

Hablamos de pedagogía de la cercanía porque son múltiples los dispositivos y herramientas que se ofrecen para crear y sostener un vínculo pedagógico que promueva la proximidad y el acompañamiento. Entre ellos se destaca una carpeta dedicada a la alfabetización académica, con recursos acerca de la lectura y la escritura en el nivel superior; y especialmente, la agenda didáctica, que se materializa a través de envíos semanales en los que se recupera el trabajo semanal, se presentan las lecturas planificadas, se recuerdan las tutorías y fechas de evaluación, se comunican avisos vinculados con la vida universitaria y en ocasiones, se incorpora un envío de carácter poético. A modo de ejemplo, uno de estos mensajes expresa:

Hola a todxs, esperamos que estén muy bien.

Esta semana iniciamos el tercer y último eje de la cursada. Aquí nos detendremos especialmente en la dimensión subjetivante de la lectura, en la lectura como experiencia y las bibliotecas como espacios comunitarios privilegiados para que tenga lugar.

Las primeras lecturas del eje continúan la trama escolar que comenzó en el eje 2. El texto de Chambers es fundamental en la labor del mediador de lectura, allí se desarrolla el enfoque *Dime* donde las ideas de conversación literaria y conversación honesta serán clave para pensarnos "en acción". Luego, el texto que escribimos con Rocío analiza una escena de conversación y, por ende, brinda herramientas para pensar la práctica... ¿Alguna vez conversaron sobre sus lecturas en esta clave?

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

Como verán, al iniciar el eje cambiamos la imagen de bienvenida ²y el epígrafe y en ambos casos les dejamos puertas abiertas para seguir leyendo y escuchando a la gran [Violeta Parra](#) y para leer completo el texto en [Jardín Lac](#) sobre las hilanderas y las historias, vale la pena.

Finalmente, seguro están al tanto de la terrible situación de las [Bibliotecas populares](#). No solo son una de nuestras fuentes de trabajo, sino que son un eslabón social y comunitario clave en una sociedad democrática. [Nos sumamos a la defensa de la CONABIP](#), de la cultura, del acceso a la información.

Buena semana, buenas lecturas.

Estos mensajes buscan sostener un tono afectivo, sólido y situado que, semana a semana, coloque a los estudiantes en una situación áulica dentro de un recorrido continuo. Consideramos que explicitar las relaciones entre ejes, temas y lecturas; apelar con una pregunta que remitan a sus propias prácticas, abrir el juego con enlaces poéticos o a textos de interés y hacer explícito el posicionamiento y compromiso político del equipo docente constituyen coordenadas que permiten equilibrar el quehacer académico ineludible con dimensiones sensibles que delimitan el territorio pedagógico y lo vuelven asequible.

La agenda didáctica se configura, así, como un dispositivo que ordena el trabajo y que, en la educación a distancia, funciona también como una estrategia para generar cercanía, pertenencia y vínculo con el entramado institucional y, por lo tanto, colectivo. Estos mensajes -afectivos y afectantes- habilitan además una conversación con el equipo docente más íntima que la que se da en los foros. Enviarlos implica habilitar una respuesta y, en consecuencia, abrir un intercambio que muchas veces resulta difícil de sostener en contextos educativos virtuales que tienden a la impersonalidad. A través de estos correos semanales se expresa un "estamos acá", que explicita disponibilidad y contribuye a acortar la distancia.

² Nos referimos a la imagen que aparece al ingresar al aula virtual y que actualizamos periódicamente con diversas obras de arte que dialogan con alguna cuestión particular de los textos ofrecidos o de la coyuntura del momento, en relación siempre al objeto de estudio.

Junto con los recursos asincrónicos, también se prevén instancias sincrónicas que resultan valiosas porque multiplican el diálogo y el intercambio entre docentes y estudiantes. Entre ellas se incluyen encuentros de inicio y cierre de la cursada, espacios de resolución de consultas previos a los exámenes parciales y tertulias optativas, concebidas como tutorías para conversar en torno a las inquietudes del estudiantado.

Estas prácticas de acompañamiento constituyen pilares de la modalidad, en tanto permiten ir a contrapelo de la distancia espacial y, al mismo tiempo, invitan a redimensionar la noción de educación a distancia, pensándola como un aula ampliada. En este sentido, posibilitan un trabajo multimodal que enriquece el saber disciplinar y los contenidos de la materia, integrando recursos de la plataforma educativa Moodle y diversas aplicaciones externas, en una curaduría que expande los límites áulicos y refuerza la idea de una recursividad y retroalimentación constante entre las categorías teóricas abordadas y las prácticas cotidianas de los estudiantes, tanto como lectores como futuros mediadores. Estas experiencias, lejos de constituir un mero soporte técnico, invitan a interrogar los sentidos que se ponen en juego al pensar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la virtualidad. Cabe destacar, finalmente, que estos dispositivos y estrategias han sido valorados positivamente en las encuestas finales de la cursada, especialmente por la posibilidad de interconectar ideas, conocimientos y experiencias en un contexto áulico académico, afectivo y transparente respecto de lo que se propone y de lo que se espera. La organización de la plataforma, la secuenciación de los materiales y la explicitación de expectativas funcionan como mediaciones que habilitan formas situadas de apropiación del conocimiento y contribuyen a construir una escena pedagógica reconocible.

Del cambio de soporte al desafío pedagógico

Para finalizar, recuperamos las posibilidades que se abrieron y se potenciaron en el dictado de la materia a partir de pensar una propuesta que atienda a las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. En este sentido, el diseño

pedagógico desarrollado se concibe como una trama en la que se entretrejen contenidos, recursos y dispositivos, articulando de manera inseparable el qué y el cómo de la enseñanza, y ponderando, en ese vaivén, los aportes de las pedagogías del cuidado y las perspectivas del giro afectivo (Skliar, 2017, Kaplan, 2020).

La revisión permanente de las condiciones institucionales y de los recursos, así como la pregunta constante —ya no solo por la virtualidad en sí, sino fundamentalmente por los modos de leer y de conocer de los y las estudiantes del siglo XXI—, nos desafían de manera continua. *Del correo postal a las pantallas* implica no solo cambio de soporte, sino un cambio de paradigma donde se alteran tiempos y los modos de leer: las narrativas dejan de ser lineales y se inscriben en un escenario en el que la tecnología puede funcionar tanto como aliada y, en determinadas circunstancias, como un factor amenazante. Entonces, ¿cómo reponer el factor sensible del acto pedagógico en un territorio que parece no tener límites? ¿Qué dimensiones son irrenunciables para proponer un diseño pedagógico que no sea un curso instructivo? ¿Cómo aportamos a las trayectorias de los y las estudiantes (con sus realidades y representaciones acerca de la educación a distancia) con las posibilidades que tenemos las docentes y también con la precariedad laboral que nos atraviesa? ¿Cómo nos sostienen las previsiones institucionales para el dictado 100% a distancia de una carrera preuniversitaria?

Este trabajo no pretende ofrecer respuestas cerradas, sino compartir una experiencia situada y reflexiva que busca articular, provisoriamente, algunos modos posibles de sostener una enseñanza de la lectura en la virtualidad que no renuncie a la mediación, al cuidado ni a la construcción de vínculos pedagógicos significativos. En ese sentido, la pedagogía de la cercanía se propone aquí no como un modelo acabado, sino como una apuesta ética y política que tensiona los límites de la educación a distancia y abre preguntas necesarias para seguir pensando la formación de lectores y mediadores en escenarios educativos contemporáneos y cada vez más complejos. En este trabajo hemos intentado articular el modo en que, por ahora, encontramos de hacerlo posible.

Bibliografía

- Cañón, M., Valdivia, M. y Bayerque, M. A. (2020). Los territorios de la delicadeza: dispositivos y estrategias para el acompañamiento docente en ASPO en Masseti, A. *Las universidades no se distancian: solidaridad, conocimiento y políticas públicas*. EDULP, p. 201-216.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Estación Mandioca.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Gedisa.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Ferreiro, E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. FCE.
- Garmendia, E. (2025). *Educación a distancia: historias, tensiones y perspectivas*. EUDEM.
- Kaplan, C. (dir) (2022). *Emociones, sensibilidades y escuela*. HomoSapiens.
- Skliar, C (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Novedades Educativas.

Rocío Malacarne es profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Diplomada en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (MEN). Se desempeña como docente en la Facultad de Humanidades de la UNMdP en las cátedras Teoría de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil, en modalidad presencial y a distancia, y como docente en los niveles secundario y terciario. Integra el grupo de investigación GRIEL desde 2011 y ha desarrollado tareas de extensión. Sus líneas de investigación se centran en la literatura para niños y niñas, con especial interés en los procesos de reedición. Forma parte de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños y de la Asociación Civil Jitanjáfora.

María Ayelén Bayerque es Dra. en Letras, Mg. en Letras Hispánicas y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Realizó su formación de posgrado con becas de investigación de la UNMDP y del CONICET. Sus líneas de investigación se centran en la literatura para jóvenes –con especial interés en la emergencia de Malvinas–, las políticas de lectura y la formación de lectores. Se desempeña como docente en la UNMDP, donde es ayudante graduada en el Profesorado en Letras y en la carrera de Bibliotecario Escolar a distancia, y también en el nivel terciario y medio. Integra el equipo editorial de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños y es socia de la ONG Jitanjáfora.

Marianela Valdivia: es Licenciada en Bibliotecología y Documentación y Especialista en Lectura, Escritura y Educación. Es docente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde integra las cátedras Teoría de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil en las carreras de Bibliotecología y el Laboratorio Transversal de la Diplomatura en Educación Virtual, y participa en proyectos de extensión e investigación. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en el Doctorado en Artes y Humanidades con mención en Educación (UNR). Sus líneas de investigación se centran en la mediación lectora, la alfabetización y la literatura para niños, niñas y jóvenes. Se desempeña como bibliotecaria escolar y documentalista en instituciones educativas de Mar del Plata.

Rosario Membibre es estudiante avanzada de Bibliotecología. Actualmente se desempeña como Ayudante estudiante en la materia Comunicación: historia, política y sociedad II y como adscripta en Literatura infantil. Es tutora par de la Facultad de Humanidades y del Departamento de Ciencia de la Información (2025).



Metodología híbrida en el dictado de asignaturas: la experiencia desde el Departamento de Ciencia de la Información

Micaela Gamero

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
micaela85gamero@gmail.com

Andres Vuotto

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
avuotto@gmail.com

Alicia B. Hernandez

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
aliciahernand@gmail.com

Resumen

El presente trabajo analiza la implementación de una metodología híbrida en el dictado de la asignatura "Automatización de Servicios de Información II", dictada simultáneamente para estudiantes de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecario Escolar del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata . La propuesta integró clases sincrónicas compartidas y el uso de los mismos dispositivos de enseñanza, con el objetivo de garantizar una calidad pedagógica homogénea y equitativa. Desde una perspectiva situada, se consideró la brecha digital y se priorizó el diseño didáctico por sobre el uso instrumental de la tecnología. La experiencia fue presentada en un ateneo de profesionales de la educación, donde el intercambio con otros docentes permitió visibilizar problemáticas comunes como la masividad, la necesidad de acompañamiento y el desafío de evitar la sobrecarga docente, lo que derivó en ajustes y mejoras. Los resultados evidencian el fortalecimiento de competencias profesionales, la ampliación de perspectivas entre estudiantes de distintos contextos y el sostenimiento del compromiso social propio del campo bibliotecario. La iniciativa sienta un precedente institucional al

demostrar que es posible articular lo presencial y lo virtual desde una propuesta pedagógica innovadora, inclusiva y colaborativa.

Palabras clave

metodología híbrida, ciencia de la información, competencias digitales, compromiso social, equidad educativa, formación profesional

Hybrid methodology in teaching subjects: the experience of the Department of Information Science

Abstract

This paper analyzes the implementation of a hybrid methodology in the delivery of the course Automation of Information Services II, taught simultaneously to students of the Library Science and School Librarianship programs of the Department of Information Science at the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata. The proposal integrated shared synchronous classes and the use of the same teaching tools, with the aim of ensuring homogeneous and equitable pedagogical quality. From a situated perspective, the digital divide was taken into account, and instructional design was prioritized over the instrumental use of technology. The experience was presented at a forum for education professionals, where exchanges with other instructors helped to highlight common issues such as large enrollments, the need for ongoing support, and the challenge of avoiding faculty overload, leading to subsequent adjustments and improvements. The results show a strengthening of professional competencies, the broadening of perspectives among students from different contexts, and the reinforcement of the social commitment inherent to the field of librarianship. This initiative sets an institutional precedent by demonstrating that it is possible to articulate face-to-face and virtual modalities through an innovative, inclusive, and collaborative pedagogical approach.

Key words

hybrid methodology, information science, digital competencies, social commitment, educational equity, professional education.

Fecha de Recepción: 18/10/2025 - Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

La educación superior, especialmente tras la irrupción global de la COVID-19, se ha visto obligada a transitar hacia escenarios educativos dinámicos (Casablancas, 2025) que desdibujan las fronteras entre lo presencial y lo virtual. En este contexto, las instituciones enfrentan el desafío de adaptar sus propuestas pedagógicas a nuevas realidades, particularmente en carreras que se dictan de forma presencial y también virtual para obtener títulos iguales o similares. Esta doble modalidad exige garantizar experiencias formativas equivalentes, evitando la fragmentación entre trayectorias estudiantiles.

La educación híbrida, entendida como la combinación integrada de instancias presenciales y en línea (Cetre Vásquez et al., 2024), ha emergido como una estrategia clave en la era pospandemia. No solo permite asegurar la continuidad educativa ante interrupciones, sino también enriquecer el aprendizaje (Fernández-Cando et al. 2024). Sin embargo, su implementación requiere un enfoque pedagógico situado que priorice el diseño didáctico por sobre el uso instrumental de la tecnología.

En este marco, la propuesta desarrollada en el Departamento de Ciencia de la Información de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el dictado de la asignatura "Automatización de Servicios de Información II", constituye un ejemplo significativo. La experiencia combinó actividades sincrónicas y asincrónicas, utilizando los mismos dispositivos de enseñanza para estudiantes presenciales y virtuales, con el propósito de garantizar una calidad pedagógica homogénea, equitativa e inclusiva.

Esta necesidad de repensar y articular modalidades se alinea con la reflexión de Casablancas (2025), quien sostiene que la universidad ha perdido la rigidez de antaño y que el trabajo docente se desarrolla en ambientes de aprendizaje amplificados y digitalizados. Ante estos cambios, es imprescindible construir *brújulas para navegar* nuevos formatos, diseños y tecnologías emergentes (incluida la Inteligencia Artificial) desde una perspectiva crítica y situada. La experiencia que aquí se presenta se inscribe

en esa búsqueda: diseñar una propuesta híbrida que no solo resuelva una cuestión organizativa, sino que potencie la formación profesional y social de los futuros bibliotecarios.

Abordaje

Las prácticas educativas han experimentado una notable evolución, transitando desde modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia enfoques más dinámicos, participativos y orientados al estudiante. En este proceso, las tecnologías digitales han adquirido un papel central al posibilitar la personalización de las propuestas formativas y la adaptación a los diferentes ritmos y necesidades de los estudiantes. La integración de plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones educativas y recursos multimedia ha transformado la manera en que se presentan y asimilan los contenidos. Estas herramientas fomentan la interactividad, facilitan la colaboración entre estudiantes y docentes y permiten un acceso más equitativo a la información, independientemente de la ubicación geográfica o las condiciones de cursada.

En este sentido, Casablanca (2025) resalta la necesidad de considerar a los estudiantes según sus posibilidades, intereses y trayectorias tecnológicas reales, evitando suposiciones homogéneas sobre sus competencias digitales. Para ello, el docente debe diagnosticar escenarios, percibir los modos de aprender de los sujetos y reconocer saberes que no siempre son disciplinares. Este diagnóstico no solo implica atender al conocimiento académico, sino también acompañar el tránsito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) hacia las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), es decir, del uso subjetivo al uso profesional de las herramientas. Al considerar la brecha digital, el dispositivo pedagógico debe operar como un espacio de nivelación, donde la calidad del diseño didáctico compense las diferencias de acceso y habilidad. Esta perspectiva se profundiza cuando Casablanca afirma que:

El rol docente es un territorio único, diferenciado y por componer. No acabado. Que no remite a un contexto social que generalmente se asocia al momento histórico de terminar la carrera docente, sino que va mutando. En ese sentido apelamos a la referencia de transeúntes digitales, como profesionales que construyen el espacio de enseñanza acorde con la época en que les toca desarrollarla. Y que esa época, cambia. (2014, p. 79)

Desde esta mirada, enseñar implica habitar un espacio en permanente transformación, que requiere actualización continua, sensibilidad frente a los contextos y capacidad para diseñar propuestas pedagógicas flexibles e integradas tecnológicamente, no desde el mero dominio instrumental, sino desde una construcción situada y reflexiva.

La educación híbrida encuentra un sólido respaldo en diversas teorías pedagógicas que justifican la integración de lo presencial y lo virtual. El constructivismo de Jean Piaget y Vygotsky, por ejemplo, promueve la participación activa de los estudiantes, tanto en el aula física como en entornos virtuales, utilizando recursos digitales interactivos para facilitar la construcción de conocimiento significativo (Fernández-Cando et al., 2024). En este sentido, el modelo híbrido favorece la exploración autónoma y la reflexión crítica, permitiendo que los estudiantes vinculen nuevas ideas con sus experiencias previas.

Otro pilar fundamental es la *Teoría del Aprendizaje Autónomo*, que se ve potenciada por la flexibilidad inherente al aprendizaje en línea. Esta flexibilidad permite a los estudiantes gestionar su propio ritmo y tiempo, lo cual es fundamental para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación. Además, la *Teoría del Aprendizaje Social* de Albert Bandura enfatiza que el aprendizaje ocurre mediante la interacción y la observación, que en el entorno híbrido se materializa a través de la colaboración en línea y las actividades presenciales. Herramientas digitales como foros y plataformas colaborativas facilitan la interacción social y el trabajo en equipo, trascendiendo las limitaciones del aula física (Jimbo Román, 2023).

Tal como refieren Fernández-Cando et al. (2024) y Jimbo Román (2023), los modelos de enseñanza específicos, como el *Aprendizaje Invertido* (Flipped Classroom) y el

Aprendizaje Combinado (Blended Learning), demuestran la adaptabilidad del entorno híbrido. El Flipped Classroom traslada los contenidos teóricos al espacio digital para aprovechar los encuentros presenciales o sincrónicos en actividades prácticas y de análisis colectivo, mientras que el Blended Learning combina de modo flexible instancias presenciales y virtuales, ajustando el ritmo y los espacios de aprendizaje según las necesidades del grupo. Estos modelos no solo mejoran la eficiencia del aprendizaje, sino que preparan a los estudiantes para un entorno globalizado y digitalizado.

Uno de los principales desafíos identificados en diversos estudios es la disparidad de la alfabetización digital de los estudiantes y la consecuente brecha tecnológica. Esta desigualdad en el acceso a tecnologías y recursos digitales representa una barrera crítica para la implementación efectiva de la educación híbrida, limitando el acceso equitativo a los recursos educativos en línea y afectando de manera desigual el aprendizaje. Algunos estudiantes se benefician de las ventajas del aprendizaje autónomo que ofrece la modalidad, mientras que otros enfrentan dificultades por la falta de acceso a tecnología adecuada, como dispositivos o conectividad confiable. Por lo tanto, abordar la brecha digital se vuelve imprescindible para garantizar condiciones de equidad pedagógica (Casablanca, 2025; Jimbo Román, 2023; Fernández-Cando et al., 2024; Cetre Vásquez et al., 2024).

La preocupación por la equidad resuena en la experiencia de la UNMdP, en la cual se reconoció que el logro de los objetivos en el aprendizaje híbrido está estrechamente vinculado a la competencia tecnológica de docentes y estudiantes. La falta de habilidades digitales puede ser un obstáculo significativo, especialmente en contextos con disparidades socioeconómicas. En esta línea, Casablanca (2025) enfatiza la necesidad de utilizar las aulas virtuales no solo como espacios de cursada, sino también como oportunidades para reducir la brecha digital y proporcionar el andamiaje necesario en el ingreso a la educación superior, donde estas necesidades suelen estar invisibilizadas.

Desde esta visión, el diseño de propuestas híbridas requiere decisiones pedagógicas situadas que contemplen las condiciones reales de los sujetos y promuevan la inclusión educativa, principios que guiaron la experiencia que se presenta a continuación.

Experiencia

La propuesta desarrollada combinó el dictado conjunto de clases sincrónicas para grupos presenciales y virtuales. Esto permitió la interacción y un entorno de aprendizaje más adaptable a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, es posible considerar que el logro de objetivos totales o parciales, en el aprendizaje híbrido, se vincula estrechamente con la alfabetización digital docente y estudiantil, dado que la falta de habilidades tecnológicas puede ser un obstáculo significativo, especialmente en contextos con disparidades socioeconómicas. Esta experiencia, concebida desde una perspectiva integradora y reflexiva, buscó no solo optimizar los recursos docentes y la planificación académica, sino también generar un entorno de aprendizaje enriquecedor que capitalice las diversas trayectorias y realidades del estudiantado.

La interacción entre quienes cursan en modalidad presencial y virtual, a pesar de sus diferentes contextos de cursada, genera un ecosistema de aprendizaje dinámico y diverso que posibilita la ampliación de perspectivas y realidades al situar en contexto a los estudiantes virtuales, ubicados en diversas partes del país, potenciando el aprendizaje entre pares.

Por su parte, la decisión de diseñar y utilizar los mismos dispositivos de enseñanza para ambos grupos (presencial y virtual) no solo favorece el trabajo docente, sino que también crea una experiencia más coherente y equitativa al desarrollar materiales, actividades y evaluaciones que se adaptan a ambas modalidades. En este caso, se buscó una calidad pedagógica homogénea con la finalidad de establecer un plano de igualdad con respecto a las posibilidades de formación independientemente del tipo de dictado.

También es considerado de especial relevancia el aporte que dicha experiencia constituye en la creación de competencias y habilidades para un mejor desempeño en un mundo laboral híbrido en el cual también se debe sostener el compromiso social propio del campo disciplinar de la Ciencia de la Información. En este sentido, en su trabajo sobre el desarrollo de competencias interculturales, digitales y profesionales, Gamero plantea:

Es innegable que, en el mundo actual, es indispensable superar el analfabetismo tecnológico que va generando a su paso el desarrollo acelerado de las TICs. Sin una mayor formación científico-tecnológica, los bibliotecarios difícilmente serán verdaderamente reconocidos en la sociedad. Sin embargo, también es cierto que un culto excesivo a las TICs podría poner en riesgo el propósito social que históricamente ha caracterizado al movimiento bibliotecario. Por lo tanto, resulta crucial integrar ambas cuestiones -competencias digitales y compromiso social- de una manera equilibrada, recuperando así la dimensión social y democrática de la labor bibliotecaria. (2024, p. 24)

En este marco, la experiencia resultó altamente favorable a partir de las devoluciones recogidas de manera informal y sistemática a lo largo de la cursada, las cuales fueron coincidentemente positivas en ambos grupos. De forma reiterada, los estudiantes destacaron el valor del intercambio entre modalidades como un factor clave para fortalecer el aprendizaje y la experiencia de cursada. En particular, quienes cursaron en modalidad presencial señalaron que el contacto con estudiantes de la modalidad a distancia les permitió conocer realidades académicas y laborales diversas, ampliar sus horizontes profesionales futuros y construir una mirada más plural sobre los recorridos posibles de la disciplina en distintos contextos territoriales. Por su parte, los estudiantes de modalidad a distancia manifestaron la necesidad de un mayor acercamiento a la experiencia del estudiante presencial, a quienes perciben con mayores oportunidades de participación institucional, y destacaron que esta articulación contribuyó significativamente a fortalecer su sentido de pertenencia a la asignatura, a la carrera y a la unidad académica. Estas percepciones refuerzan la idea de que la modalidad híbrida

no solo favorece el desarrollo de competencias técnicas y digitales, sino que también impacta positivamente en dimensiones identitarias y vinculares del proceso formativo.

Esta propuesta fue presentada en un ateneo institucional de docentes vinculado a los desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías, en el que se generó un intercambio enriquecedor entre docentes de distintas disciplinas. En ese espacio se visibilizaron problemáticas comunes vinculadas a la masividad estudiantil, la brecha digital y el desafío de mantener la calidad pedagógica evitando la sobrecarga docente. Estas reflexiones colectivas permitieron reconocer que muchas de las tensiones presentes en las cursadas híbridas no responden únicamente a decisiones individuales, sino a condiciones institucionales y estructurales. A partir de este intercambio, revisamos algunas estrategias de comunicación y acompañamiento, lo cual nos permitió fortalecer determinados aspectos de la propuesta y proyectar mejoras para futuras cohortes.

Conclusiones

Los resultados evidencian que la modalidad híbrida fortaleció competencias profesionales clave, tales como el trabajo en equipos diversos, el uso crítico de herramientas digitales y la comprensión de prácticas bibliotecarias a nivel nacional. En consonancia con Soto Burgos et al. (2023, p. 25), quienes reconocen a los bibliotecarios como agentes de cambio social capaces de construir comunidades informadas y mejorar la calidad de vida, consideramos que los espacios de formación profesional deben promover este perfil y sostener su compromiso social.

Esta propuesta sienta un precedente dentro del Departamento de Ciencia de la Información, al demostrar que es posible garantizar igualdad pedagógica entre estudiantes presenciales y virtuales mediante el diseño de dispositivos de enseñanza comunes. Lejos de concebir la modalidad híbrida como una solución meramente tecnológica, se trabajó desde una perspectiva pedagógica situada, que favoreció la inclusión, el acompañamiento y la participación activa. De este modo, se avanzó hacia

una formación más integral, colaborativa y acorde a las realidades heterogéneas del estudiantado.

La modalidad híbrida, más que una moda, representa una transformación profunda de los escenarios educativos. Tal como señala Casablancas (2025), la pandemia digitalizó de forma acelerada las prácticas docentes, pero también desplazó temporalmente el trazo pedagógico, es decir, la dimensión humana, identitaria y cultural del acto de enseñar. Recuperar ese trazo implica no reducir la tecnología a una herramienta instrumental, sino integrarla con sentido didáctico, crítico y ético. La experiencia desarrollada en esta asignatura se inscribe en esa línea, al priorizar el diseño pedagógico por sobre la herramienta y promover el acompañamiento a los estudiantes en su tránsito desde usos subjetivos hacia usos profesionales de las tecnologías.

Asimismo, este enfoque retoma la concepción del docente como profesional en constante transformación. Siguiendo a Casablancas (2014), enseñar implica habitar un territorio "por componer", donde el rol docente se configura en diálogo con los contextos, los sujetos y las tecnologías disponibles. La modalidad híbrida exige docentes capaces de diagnosticar escenarios, anticiparse a las necesidades, facilitar procesos de aprendizaje y construir propuestas flexibles. Esta mirada se reflejó en la revisión permanente de estrategias y en la incorporación de ajustes surgidos a partir de debates desarrollados con colegas en diversos eventos académicos, durante el año 2025, en los que se pusieron en común problemáticas como la masividad estudiantil, la brecha digital y el desafío de sostener la calidad pedagógica evitando la sobrecarga docente.

Para profundizar y consolidar este tipo de propuestas, consideramos necesario: invertir en infraestructura tecnológica y garantizar la equidad en el acceso a recursos digitales (Fernández-Cando et al., 2024); desarrollar programas de capacitación continua para docentes en metodologías híbridas y uso de herramientas digitales (Casablancas, 2025); y diseñar estrategias pedagógicas que equilibren la práctica escrita y la interacción oral sincrónica, promoviendo la colaboración activa (Cetre Vásquez et al., 2024).

A modo de cierre identificamos que la modalidad híbrida constituye una oportunidad para construir escenarios de aprendizaje más inclusivos, flexibles y democráticos, siempre que su implementación sea pedagógicamente intencionada y acompañada institucionalmente. No se trata solo de integrar tecnologías, sino de decidir de qué manera, con qué propósitos y desde qué posicionamiento ético y cultural se enseña. En este sentido, la experiencia desarrollada permite vislumbrar un horizonte de innovación educativa que articula tecnología, compromiso social y construcción colectiva del conocimiento.

Bibliografía

- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Estación Mandioca. https://silvinacasablanca.com/libro/Enseñar_con_tecnologias-Silvina_Casablanca.pdf
- Casablanca, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 2(35), 135-146. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>
- Casablanca, S. (2025, 14 de agosto). *ATENEO - Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías* [Conferencia]. SIED, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cetre Vásquez, R. P., Sánchez García, A. M., Cetre Vásquez, B. R. & Cetre Arévalo, M. F. (2024). Educación híbrida en la enseñanza del lenguaje en la educación superior: un análisis de eficacia en el desarrollo de competencias comunicativas. *Reincisol*, 3(6), 6070-6091. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6070-6091](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6070-6091)
- Fernández-Cando, D. A., Mogollón-Gutiérrez, G., Chango-Muñoz, B. R. & Espinoza-Alvarado, G. L. (2024). Educación híbrida: impacto en el aprendizaje y adaptación de los estudiantes. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(3), 1517-1542. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.1517-1542>

- Gamero, M. (2024). *Evaluación del impacto de la metodología de enseñanza COIL en el desarrollo de competencias interculturales, digitales y profesionales: análisis de la experiencia de estudiantes de Bibliotecología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de Costa Rica* [Tesina de grado]. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://humadoc.mdp.edu.ar/s/repositorio-institucional-humadoc/item/3218>
- Jimbo Román, F. M. (2023). Impacto de la Educación Híbrida en el Desarrollo de Habilidades Comunicativas en la Enseñanza del Lenguaje Superior. *Sage Sphere of Technology, Sciences, Discoveries And Society*, 1(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10169091>
- Rodríguez Guerra, R. y Viltre-Calderón, C. (2023). Educación híbrida llega para quedarse. Metodología CESPE para la educación en modalidad híbrida. *Experiencias prácticas. Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142023000200022&script=sci_abstract
- Soto Burgos, J. A. de J., Núñez, J. L. R., Sánchez, K. M., Suárez Sotomayor, M. B. & Becharo, H. A. (2023). *Bibliotecología: responsabilidades sostenidas y roles emergentes del bibliotecario como gestor de la información*. Instituto Superior "Carmen Molina de Llano". <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/52978>

Alicia Beatriz Hernandez es Magister en gestión internacional de tecnología e innovación, Licenciada en bibliotecología y documentación por la Universidad Nacional de Mar del Plata, en curso Doctorado en Ciencias Sociales. Docente Adjunto con dedicación exclusiva en el departamento de Ciencia de la Información y Secretaria de transferencia, vinculación internacional e innovación de la Facultad de Humanidades UNMdP. Líneas de investigación: Vigilancia e inteligencia estratégica, formulación y gestión de proyectos, transferencia de conocimientos en Humanidades y Ciencias Sociales, vinculación universidad sector productivo.

Andrés Vuotto es Licenciado en Bibliotecología y Documentación y doctorando en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesor Adjunto regular dedicación exclusiva de la Facultad de Humanidades y Director del Departamento de Ciencia de la Información. Líneas de investigación: Evaluación científica y

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

análisis de las políticas de ciencia y tecnología en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades. Estudio de infraestructuras de comunicación científica vinculadas a la edición académica.

Micaela Gamero es Licenciada en Bibliotecología y Documentación y cursando la Especialización en Docencia Universitaria por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefa de Trabajos Prácticos con dedicación Parcial de la Facultad de Humanidades y secretaria del Departamento de Ciencia de la Información. Línea de investigación: Vigilancia e Inteligencia Estratégica.



Dos puertas, un mismo objetivo

Natalia Edith Sandra Gamboni

Colegio Nacional Dr. Arturo Illia, Universidad Nacional de Mar del Plata
esgamboni@gmail.com

Resumen

El presente trabajo amplía la experiencia, presentada en el Ateneo SIED 2025, en el marco de la mesa dedicada al diseño accesible de propuestas educativas y a la integración pedagógica de la inteligencia artificial (IA). La propuesta se implementó en dos cursos de sexto año del Colegio Nacional "Dr. Arturo Illia" (UNMDP) y consistió en ofrecer dos trayectos metodológicos alternativos para abordar un mismo contenido de Matemática: uno tradicional y otro colaborativo, con uso de herramientas digitales e IA generativa. La experiencia evidenció un aumento en la motivación y autonomía de los estudiantes, así como una mejora en la calidad de las producciones, que se manifestó principalmente en la creatividad y en una mayor confianza para expresarse matemáticamente, reduciendo el temor habitual a equivocarse que suele acompañar las instancias de evaluación en esta disciplina. Los aportes surgidos del debate posterior al Ateneo permitieron profundizar en cuestiones vinculadas con la ética, la equidad y la formación docente frente a la IA. En diálogo con los postulados de Casablanca (2012) y con las ideas compartidas en su exposición plenaria en el Ateneo SIED 2025, recibidas como comunicación personal en agosto de 2025, se subraya que el rol docente implica construir su propia brújula pedagógica en escenarios digitales dinámicos. Se concluye que integrar la IA desde una perspectiva crítica y reflexiva favorece la inclusión, la creatividad y el desarrollo de competencias para un aprendizaje autónomo y significativo.

Palabras clave

inteligencia artificial, enseñanza diversificada, evaluación formativa, innovación pedagógica, pensamiento crítico

Two doors, one common goal

Abstract

This paper expands on the experience presented at the SIED Colloquium 2025, within the session devoted to accessible educational design and the pedagogical integration of Artificial Intelligence (AI). The proposal was implemented in two sixth-year classes at Colegio Nacional "Dr. Arturo Illia" (UNMDP) and consisted of offering two alternative methodological pathways to address the same Mathematics content: a traditional approach and a collaborative one, incorporating digital tools and generative AI. The experience showed an increase in students' motivation and autonomy, as well as an improvement in the quality of their productions, mainly reflected in greater creativity and increased confidence in expressing mathematical ideas, reducing the fear of making mistakes that often accompanies assessment situations in this discipline. The contributions emerging from the post-colloquium debate allowed for a deeper exploration of issues related to ethics, equity, and teacher training in the face of AI. In dialogue with the postulates of Casablancas (2012) and the ideas shared in her plenary presentation at the 2025 SIED Colloquium—received as personal communication in August 2025—it is emphasized that the teaching role involves constructing one's own pedagogical compass within dynamic digital scenarios. It is concluded that integrating AI from a critical and reflective perspective fosters inclusion, creativity, and the development of competencies for autonomous and meaningful learning.

Key words

artificial intelligence, diversified teaching, formative assessment, pedagogical innovation, critical thinking

Fecha de Recepción: 11/10/2025 -Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

La presente experiencia surge como resultado de un proceso de formación docente centrado en el uso pedagógico de tecnologías digitales y en el diseño de propuestas inclusivas, activas y diversificadas. Fue influenciada por instancias de capacitación tales como *Inteligencia Artificial generativa en los procesos de enseñanza* (UNLP, 2023), *Educación inclusiva, aulas heterogéneas y tecnologías* (UNMDP, 2025) y *Aprendiendo a diseñar una propuesta a distancia* (UNMDP, 2025). Estos espacios promovieron una reflexión profunda sobre la necesidad de replantear los modos de enseñar y de aprender, favoreciendo el reconocimiento de la heterogeneidad como punto de partida y la diversificación metodológica como camino hacia la inclusión. La propuesta se desarrolló en el Colegio Nacional "Dr. Arturo Illia" de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y se enmarca en la asignatura Matemática de sexto año de secundaria, ámbito preuniversitario. Considerando que la disciplina suele percibirse con cierto grado de resistencia, se buscó ofrecer una experiencia de aprendizaje que permitiera conectar con los lenguajes e intereses propios de las orientaciones de los cursos -Ciencias Sociales y Comunicación-, apelando a recursos digitales, trabajo colaborativo y libertad metodológica. El propósito fue poner a prueba un modelo flexible que, manteniendo un mismo objetivo de aprendizaje, abriera distintas rutas de acceso al conocimiento, propiciando la autonomía, la responsabilidad y la creatividad.

La propuesta se inscribió en la corriente de la enseñanza diversificada, entendida como la que reconoce la heterogeneidad del aula y promueve trayectorias de aprendizaje múltiples y articuladas (Anijovich, 2014). Esta perspectiva valorizó la singularidad de los estudiantes y planteó estrategias didácticas diferenciadas que garantizaron la participación y el progreso de todos. Siguiendo el enfoque de Anijovich, Cancio y Ferrarelli (2024), diversificar no implicó fragmentar el proyecto educativo, sino ofrecer oportunidades variadas que permitieran alcanzar objetivos comunes desde recorridos diferentes. En ese marco, el uso de herramientas de inteligencia artificial se concibió como un recurso pedagógico para ampliar y enriquecer las posibilidades didácticas sin

convertirse en un fin en sí mismo. Asimismo, y en consonancia con Meirieu (2016), la intervención diseñó condiciones didácticas que favorecieron que cada estudiante, dentro de un colectivo, se apropiara del saber mediante trayectos y modos de trabajo diversos y progresivos.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia denominada "Dos puertas, un mismo objetivo" se implementó en dos divisiones de sexto año, con aproximadamente treinta estudiantes por curso. Se propuso abordar el tema de las expresiones algebraicas racionales ofreciendo dos trayectos metodológicos opcionales: uno tradicional y otro alternativo. El trayecto tradicional consistió en la explicación docente, práctica guiada y evaluación escrita individual. El trayecto alternativo implicó trabajo colaborativo, uso de herramientas digitales y exposición oral. Para la elaboración de materiales se habilitó el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa, particularmente Microsoft Copilot y ChatGPT. Estas tecnologías fueron utilizadas para producir ejemplos de ejercicios, redactar explicaciones y organizar la secuencia de temas, sin sustituir la intervención docente. Algunos equipos solicitaron a la IA ejercicios de mayor complejidad, motivados por el criterio de evaluación que consideraba la dificultad de los ejemplos como un indicador de profundidad conceptual. Los contenidos abordados incluyeron: definición y dominio de las expresiones racionales, imposibilidad de dividir por cero, simplificación y suma o resta con distintos denominadores, así como resolución de ecuaciones con exclusiones por dominio. Cada grupo elaboró una presentación digital, con herramientas como Canva o Genially, incorporando recursos visuales, memes y referencias simbólicas que reflejaron apropiación y sentido personal. El 60% de los estudiantes eligió la modalidad alternativa. Algunos modificaron su elección durante el proceso, lo que evidenció una dinámica de autorregulación y reflexión sobre la propia forma de aprender. Las producciones fueron evaluadas mediante rúbricas compartidas y discutidas colectivamente, promoviendo transparencia y autoevaluación. Entre las observaciones más relevantes se destacan: autonomía y confianza; gestión del tiempo; y vinculación

afectiva con el aprendizaje. En conjunto, la propuesta permitió constatar que la coexistencia de metodologías diversas dentro de un mismo espacio curricular enriquece la experiencia de aprendizaje y amplía los modos de participación.

A lo largo del proceso, los estudiantes fueron reconociendo que la IA podía ser una herramienta útil siempre que existiera una mirada crítica sobre sus respuestas. En varias oportunidades surgieron errores conceptuales generados por la IA, lo que abrió la posibilidad de analizarlos colectivamente y fortalecer el razonamiento matemático. Este tipo de episodios reforzó la idea de que el valor pedagógico de la IA no reside en la exactitud de sus resultados, sino en la oportunidad que ofrece para debatir, comparar y validar información. Entre las dificultades observadas se destacó la administración del tiempo, ya que algunos grupos invirtieron mucho esfuerzo en la parte creativa de diseño y menos en la resolución matemática. No obstante, la posibilidad de elegir la modalidad de trabajo fortaleció la motivación y el sentido de responsabilidad, al sentirse protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Aportes del debate y plenario

El debate posterior a la presentación permitió profundizar en cuestiones pedagógicas y éticas vinculadas con el uso educativo de la inteligencia artificial. Uno de los aportes más significativos fue la necesidad de realizar diagnósticos previos antes de implementar herramientas digitales. Varios docentes destacaron la importancia de identificar las competencias y representaciones iniciales de los estudiantes, lo cual coincide con la perspectiva de Casablancas (2025), quien subraya la capacidad de diagnosticar escenarios y construir la propia brújula docente como competencia clave del profesorado en entornos mediados por tecnología. Asimismo, se enfatizó el papel de la IA como objeto y medio de aprendizaje. En lugar de percibirla como una amenaza, se propuso integrarla de manera crítica y formativa, dado que los estudiantes ya la utilizan espontáneamente fuera del aula. En este sentido, el verdadero desafío docente no radica en prohibir su uso, sino en enseñar a usarla con criterio, comprendiendo sus alcances y limitaciones. En sintonía con esto, Casablancas (2012) invita a los educadores a

entenderse como *transeúntes digitales*, es decir, sujetos que transitan y aprenden en territorios cambiantes, híbridos y en permanente construcción. Esta metáfora refleja la necesidad de acompañar a los estudiantes en el desarrollo de una mirada crítica frente a los entornos digitales. Entre los temas discutidos se destacó también la relevancia del diseño de los prompts y su mejora progresiva. Aprender a formular preguntas y consignas adecuadas se presentó como una competencia emergente, tanto para estudiantes como para docentes. Algunos profesores señalaron que invitan deliberadamente a los alumnos a probar la IA en contextos donde suele fallar, a fin de ejercitar la detección de errores y consolidar la verificación matemática. Este enfoque se alinea con la idea de formar con IA (Casablanca, 2025), donde el error tecnológico se convierte en oportunidad pedagógica. Otro aspecto abordado fue la brecha digital. El acceso desigual a dispositivos, conectividad o licencias puede profundizar inequidades preexistentes. Se remarcó la necesidad de garantizar alternativas inclusivas y de aprovechar entornos institucionales como Moodle para reducir esa distancia, tal como sugiere Casablanca (2025) al referirse a las aulas virtuales como espacios de andamiaje necesario e inclusivo. Por otra parte, se discutieron los cuidados éticos asociados al uso de IA: la protección de los datos personales, la prudencia frente a la entrega de información privada y la prevención de la humanización de la herramienta. La confianza ciega en la IA fue cuestionada como un riesgo que debe ser abordado en la formación, promoviendo la alfabetización digital crítica y la responsabilidad informacional. Finalmente, se abordó la cuestión de la autoría de las producciones generadas con IA, aún en debate en el ámbito académico. Este tema interpela la noción tradicional de autor y exige revisar criterios de originalidad y propiedad intelectual en contextos educativos. En conjunto, las discusiones coincidieron en que el peor enemigo no es la inteligencia artificial sino la ignorancia frente a su funcionamiento y límites. Enseñar a los estudiantes a utilizarla de modo reflexivo y responsable se constituye, por tanto, en un imperativo pedagógico actual.

Proyecciones y resignificación a partir del Ateneo

El intercambio con colegas durante el Ateneo SIED 2025 funcionó como un espacio de reflexión que permitió releer críticamente la experiencia presentada, no solo en términos de sus resultados, sino también de sus supuestos pedagógicos. Las intervenciones y preguntas surgidas en el debate habilitaron una mirada más consciente sobre aspectos que, en el diseño original, aparecían de manera implícita o poco sistematizada, particularmente en relación con la enseñanza del uso de la inteligencia artificial y con las condiciones necesarias para favorecer un aprendizaje verdaderamente reflexivo.

A partir de estas discusiones, se proyecta una reformulación de la propuesta para futuras implementaciones, incorporando instancias más explícitas de acompañamiento y metacognición. Entre ellas, se prevé realizar un diagnóstico inicial sobre los saberes previos de los estudiantes en relación con el uso de la IA, así como dedicar un espacio específico a la construcción y análisis de prompts, entendidos no solo como consignas técnicas, sino como parte central del proceso de aprendizaje. En este sentido, se considera relevante que el registro de los prompts utilizados y de las iteraciones realizadas con la herramienta forme parte de la evaluación, con el objetivo de visibilizar los procesos de pensamiento y no únicamente los productos finales.

Asimismo, se contempla la incorporación de una instancia de autoevaluación o encuesta final que permita recuperar la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje en las distintas modalidades de trabajo. Si bien se reconoce que este tipo de instrumentos presenta limitaciones —entre ellas, el tamaño de la muestra y los posibles sesgos asociados a la elección de cada trayecto metodológico—, su inclusión se valora como una oportunidad para profundizar la reflexión pedagógica y para seguir ajustando la propuesta desde una lógica de mejora continua. En este marco, el Ateneo se constituyó no solo como un espacio de socialización de prácticas, sino como un dispositivo que habilitó nuevas preguntas y orientó futuras decisiones didácticas.

Conclusiones

La experiencia analizada demuestra que ofrecer múltiples trayectos metodológicos dentro del aula contribuye a fortalecer la autonomía estudiantil, la motivación y el compromiso con el aprendizaje. La integración crítica de herramientas de inteligencia artificial generativa se presenta como una oportunidad para promover el pensamiento reflexivo, la autorregulación y la creatividad. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la diversificación metodológica y el uso pedagógico de la tecnología no solo enriquecen la enseñanza, sino que también resignifican el rol docente. Este se redefine como mediador que guía, orienta y habilita la exploración, más que como transmisor exclusivo del conocimiento. A partir de las discusiones del Ateneo, se concluye que el desafío contemporáneo consiste en acompañar la alfabetización digital de los estudiantes, sin desconocer las desigualdades de acceso ni las implicancias éticas de su uso. Formar ciudadanos críticos y conscientes requiere enseñar a convivir con la IA, no a temerle. Como señala Casablancas (2025), el norte ya no será solo uno; habrá que elegir el propio. La docencia, en este contexto, implica precisamente eso: construir brújulas pedagógicas que orienten en escenarios cambiantes, reconociendo que las puertas al conocimiento pueden ser diversas, pero el propósito educativo sigue siendo común.

En términos institucionales, esta experiencia reafirma la relevancia del SIED como espacio de formación docente y de intercambio académico que impulsa la innovación desde una perspectiva crítica. Los ateneos posibilitan visibilizar prácticas concretas, compartir aprendizajes y generar una red de docentes que construyen conocimiento situado. Integrar la inteligencia artificial a la enseñanza, en este marco, no implica sustituir al docente, sino repensar su rol como mediador entre el saber y la tecnología. Así, el desafío no es tecnológico sino pedagógico: cómo seguir enseñando con sentido en tiempos de cambio acelerado, sin perder de vista que la educación sigue siendo, ante todo, una tarea profundamente humana.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R., Cancio, C., & Ferrarelli, M. (2024). *Abrazar la diversidad*. Paidós.
- Casablanca, S. (2012). Cambios en el vínculo educativo. Repensando a los nativos e inmigrantes digitales. *Laberintos*, 5(22), 20-23.
- Casablanca, S. (2025, 14 de agosto). ATENEO - Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías [Conferencia]. SIED, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Paidós.
- Microsoft. (2025). *Microsoft Copilot* (Versión con GPT-5, agosto de 2025) [Modelo de lenguaje grande]. <https://copilot.microsoft.com/>
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* (Versión GPT-5, agosto de 2025) [Modelo de lenguaje grande]. <https://chat.openai.com/>
- Sulmont, L. (2022, mayo 5). ¿Qué tal si la escuela permite a cada individuo desarrollar su potencial? *Educared*. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/que-tal-si/que-tal-si-la-escuela-permite-a-cada-individuo-desarrollar-todo-su-potencial>

Sandra Gamboni es Profesora de Matemática egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como docente de nivel secundario en el Colegio Nacional Dr. Arturo Illia y como gestora del Campus Virtual de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Cuenta con experiencia en la enseñanza en los niveles secundario y superior y en la gestión y acompañamiento de aulas virtuales en entornos de educación mediada por tecnologías. Su trayectoria profesional se caracteriza por la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática, con énfasis en la atención a la diversidad, el aprendizaje significativo y la resolución de problemas. Ha participado en instancias de formación, producción académica y proyectos institucionales e investigaciones vinculados a la docencia, la educación híbrida y la gestión de entornos virtuales.



Aulas virtuales: estrategias de organización y acompañamiento para una educación híbrida y accesible

Dana Scheidegger

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata
eqava.fceyn@mdp.edu.ar

Ana Cristina Díaz

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata
eqava.fceyn@mdp.edu.ar

Sandra Gamboni

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata
eqava.fceyn@mdp.edu.ar

Resumen

El presente trabajo describe la experiencia desarrollada por el Equipo de Ayuda a la Virtualización de las Aulas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UNMDP), en el proceso de acompañamiento y reorganización del campus Moodle desde el año 2020 hasta la actualidad. A partir del análisis de los registros de uso del campus, encuestas a docentes y revisión de aulas virtuales, se observan transformaciones significativas en los modos de apropiación de la virtualidad. La emergencia sanitaria impulsó la expansión de las aulas digitales, pero el retorno a la presencialidad generó una retracción en la profundidad pedagógica del uso. Este trabajo recupera datos, estrategias y reflexiones que permiten repensar las prácticas docentes, los desafíos institucionales y la necesidad de sostener una educación híbrida y accesible.

Palabras clave

aula virtual, educación híbrida, accesibilidad, acompañamiento docente, campus Moodle

Virtual classrooms: organization and support strategies for a hybrid and accessible education

Abstract

This paper describes the experience developed by the Virtual Classroom Support Team at the Faculty of Exact and Natural Sciences (UNMDP) in the process of supporting and reorganizing the Moodle campus from 2020 to the present. Based on the analysis of campus usage records, teacher surveys, and classroom reviews, significant transformations in the ways of appropriating virtuality are observed. The health emergency prompted the expansion of digital classrooms, but the return to face-to-face classes reduced the pedagogical depth of their use. This paper recovers data, strategies, and reflections that allow rethinking teaching practices, institutional challenges, and the need to sustain hybrid and accessible education.

Key words

virtual classroom, hybrid education, accessibility, teacher support, Moodle campus

Fecha de Recepción: 17/10/2025 -Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

Desde marzo de 2020, la virtualización de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata se transformó en un eje central del trabajo académico. En aquel contexto de emergencia sanitaria, la totalidad de las asignaturas migró a entornos digitales. Lo que comenzó como una respuesta forzada derivó en un proceso sostenido de apropiación y rediseño del trabajo docente.

En sus inicios, el Equipo de Ayuda a la Virtualización de las Aulas estuvo conformado por cinco docentes, uno por cada carrera de la Facultad, con el propósito de acompañar los procesos de enseñanza durante la pandemia. Con el regreso progresivo a la presencialidad, su conformación se modificó y, en la actualidad, está integrado por dos docentes con funciones en la Secretaría Académica, que brindan soporte técnico y pedagógico. Sus tareas abarcan, la generación de usuarios, el diseño de aulas virtuales, la clasificación y limpieza de aulas (vacías, inactivas y activas), el ocultamiento de espacios obsoletos, la incorporación de recursos interactivos y la comunicación constante con docentes y estudiantes para resolver problemáticas. También se colabora en el proceso de matriculación de estudiantes en materias con gran cantidad de estudiantes, y en el reinicio de algunas aulas. Además, se elaboran materiales tutoriales en formato texto y video, y se organizan instancias de capacitación. Por otro lado, el Equipo de Ayuda a la virtualización de las Aulas cuenta con dos aulas virtuales destinadas al apoyo para docentes y estudiantes, Espacio TIC Docente y Espacio TIC estudiantes, respectivamente, donde se ponen a disposición los materiales creados.

El acompañamiento docente no se limita a resolver dificultades técnicas; busca fortalecer la accesibilidad, la organización y el sentido pedagógico del aula virtual. De esta manera, la gestión del campus se convierte en una forma de mediación educativa: ordenar, simplificar y clarificar la navegación en el aula, mejorando la interacción entre el docente y el estudiante. Esto también es un proceso de enseñanza.

Durante la pandemia se produjo una explosión en la creación de aulas virtuales. El número de usuarios activos aumentó drásticamente, pero con el regreso a la

presencialidad comenzó a evidenciarse una brecha entre cantidad y calidad de uso. Para estudiar este fenómeno se relevaron datos institucionales, consultas y encuestas a docentes.

Metodología de recolección de datos

El trabajo se desarrolló a partir de una metodología descriptiva, basada en el análisis de registros del campus Moodle de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UNMDP) y en relevamientos periódicos a docentes. La información cuantitativa se obtuvo mediante los reportes nativos de la plataforma, que permitieron identificar tendencias generales de uso del campus a lo largo del período 2020–2025. De manera complementaria, se consideraron datos provenientes de encuestas aplicadas a docentes durante los años 2024 y 2025, implementadas a través de formularios de Google y enviadas desde el correo institucional del Equipo de Asistencia a la Virtualización de las Aulas. Estas encuestas, de carácter no anónimo y realizadas de forma cuatrimestral, se enmarcan en las tareas habituales de gestión del campus y tuvieron como finalidad relevar la continuidad de uso de las aulas virtuales y las modalidades previstas de utilización de estas. Este enfoque permitió contextualizar los datos de uso en función de las prácticas docentes y del tipo de asignatura, identificando diferencias entre áreas disciplinares y la predominancia de usos orientados al repositorio, en algunos casos complementados con actividades de autoevaluación y recursos audiovisuales.

En la encuesta se solicitó a los docentes que marquen las casillas correspondientes sobre el uso que se le daría al aula virtual durante el cuatrimestre a cursar:

Repositorio de información

Autoevaluaciones y cuestionarios

Seguimiento

Uso de foros de discusión y consulta

Trabajo con wikis colaborativas

Sitio para colocar enlaces a otras páginas, videos o repositorios externos

Uso de simuladores

Incrustación de materiales digitales educativos

Mensajería y comunicación con los estudiantes

Organización de la materia: cronograma, comisiones, grupos de trabajo, y propuestas de trabajo docente

Utilización de otras herramientas del campus virtual, como tareas, elección de grupos, etc.

Evaluaciones de parcialitos, trabajos

Otro:

Los datos relevados de la encuesta, fueron a su vez, evaluados, revisando al finalizar cada año, cada una de las aulas, durante los resguardos de éstas, por el Equipo de Asistencia a la Virtualización de las Aulas.

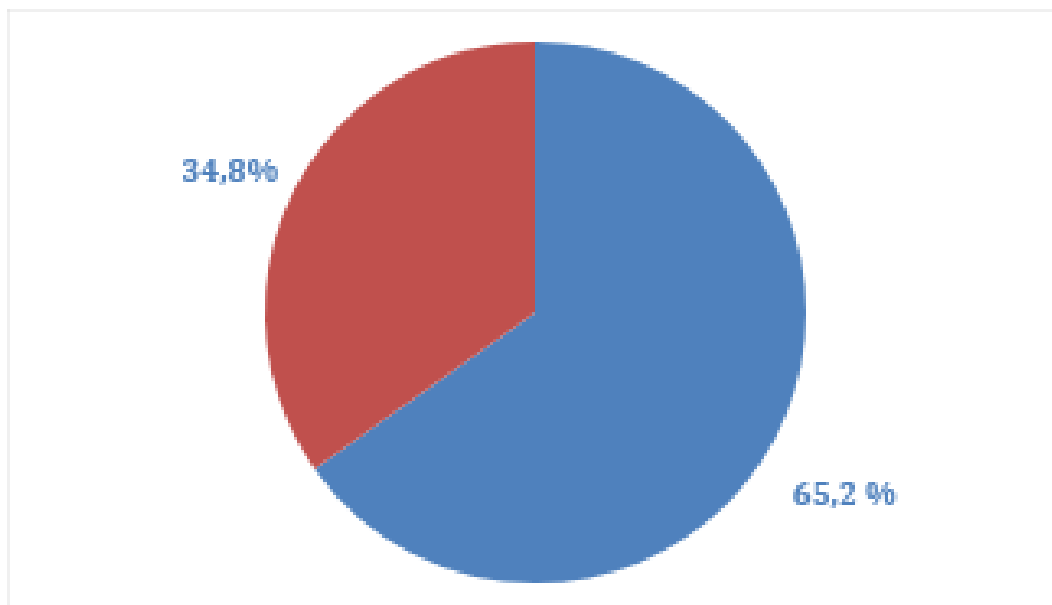


Gráfico 1. Clasificación de usuarios del campus virtual. Se realizó la clasificación de usuarios del campus virtual, de acuerdo a que hayan o no accedido al campus desde la creación de su usuario. Azul: Porcentaje de usuarios activos. Rojo: Porcentaje de usuarios inactivos.

Nota: Elaboración propia en base a datos del campus FCEyN-UNMDP (2025), por Gamboni y Scheidegger, 2025.

Se realizó un análisis cuantitativo en el campus virtual de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, donde se analizó la cantidad de usuarios actuales activos e inactivos, y desde el 2020, con el inicio de la pandemia. A partir de este análisis se observó que en mayo de 2025 el campus contaba con 10215 usuarios registrados, de los cuales 6659 (65,2 %) estaban activos y 3556 (34,8 %) inactivos (Gráfico 1). Se consideró inactivo a todo usuario que no hubiera ingresado entre marzo de 2020 y mayo de 2025, de los cuales 3552 nunca ingresaron al campus desde la generación de su usuario. Esta proporción muestra una base importante de usuarios que mantienen su vínculo con la plataforma, aunque también evidencia la necesidad de depuración periódica, ya que muchos de estos usuarios inactivos corresponden a estudiantes que abandonan la carrera, antes de iniciar la cursada de alguna materia del primer año.

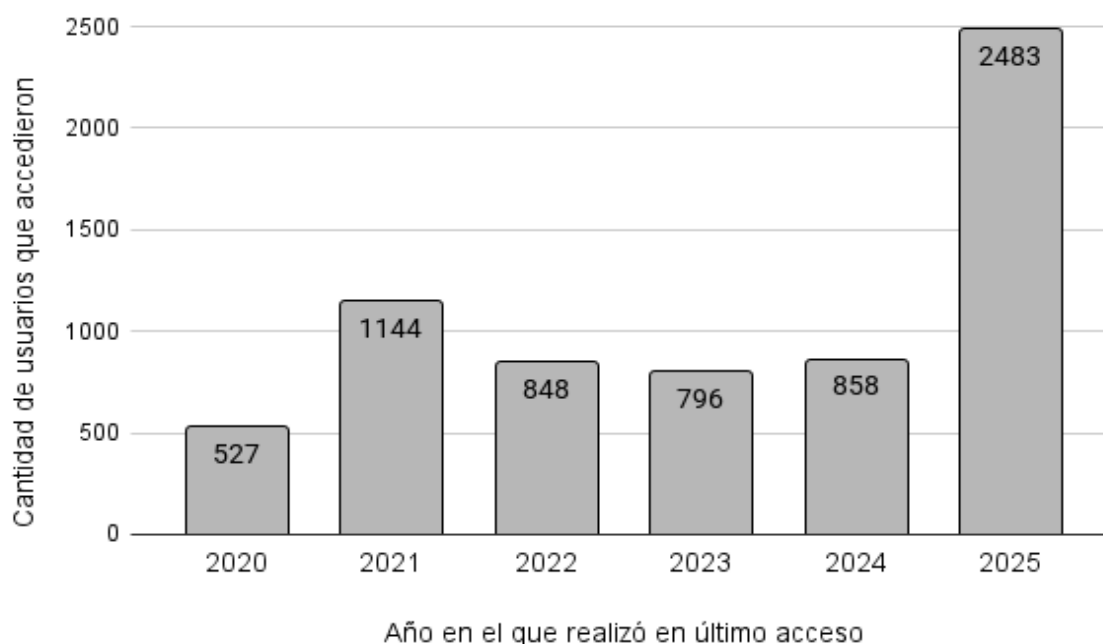


Gráfico 2. Distribución de usuarios según el año de último acceso.

Nota: Elaboración en base a datos del campus FCEyN-UNMDP (2025) por Gamboni y Scheidegger, 2025.

El análisis de la distribución de usuarios según el año de último acceso a las aulas, revela que solo un 50% de los usuarios activos ingresaron al campus durante 2024-2025 (3341 usuarios del total de 6656 que ingresó desde Marzo 2020). Considerando que la mayoría de las asignaturas son cuatrimestrales, el número real de usuarios activos en el presente ciclo lectivo se aproxima a 2483 (Gráfico 2), lo que corresponde a un 37 % del total de usuarios activos. Esta cifra, aunque inferior a la de los años de pandemia, muestra un uso sostenido del entorno virtual como complemento de la presencialidad.

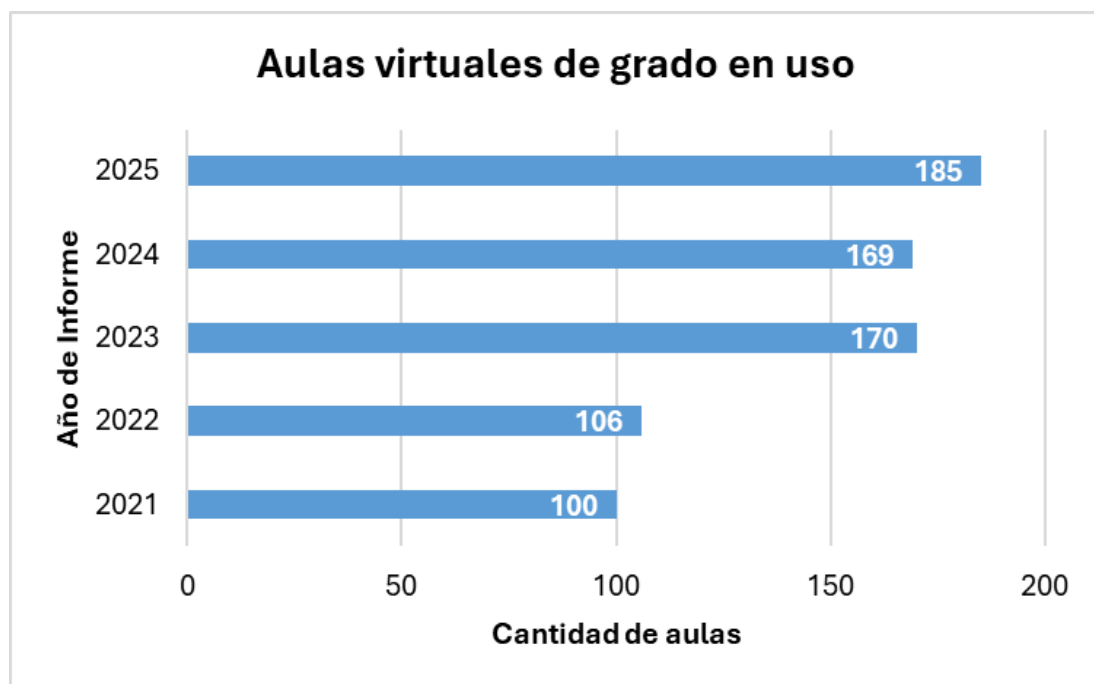


Gráfico 3. Aulas virtuales de grado en uso. Se muestra la cantidad de aulas activas por año, a partir del 2021 a partir de los datos obtenidos del campus virtual de la FCEyN, UNMDP, por Gamboni y Scheidegger, 2025.

Durante el primer y segundo cuatrimestre del 2020 se generaron 100 aulas virtuales, y entre el año 2020 y 2025 se observó un incremento en la cantidad de aulas creadas en el campus virtual. Actualmente se registran 214 aulas virtuales en uso, de las cuales 185 (86%) corresponden a asignaturas de grado. Durante estos años, además se observó una paulatina transformación del tipo de uso de las aulas. Si bien el número de espacios activos aumentó de forma sostenida, muchos de ellos se convirtieron en repositorios estáticos, con menor interactividad. Estos resultados fueron obtenidos a partir del

análisis de los datos recopilados en las encuestas sobre el uso de las aulas virtuales realizadas en el año 2024 y 2025, y su correlación con los análisis cuantitativos obtenidos del campus virtual, y a la revisión detallada de cada una de las aulas por el Equipo de Asistencia a la Virtualización de las Aulas, que se realiza durante los resguardos cada año.

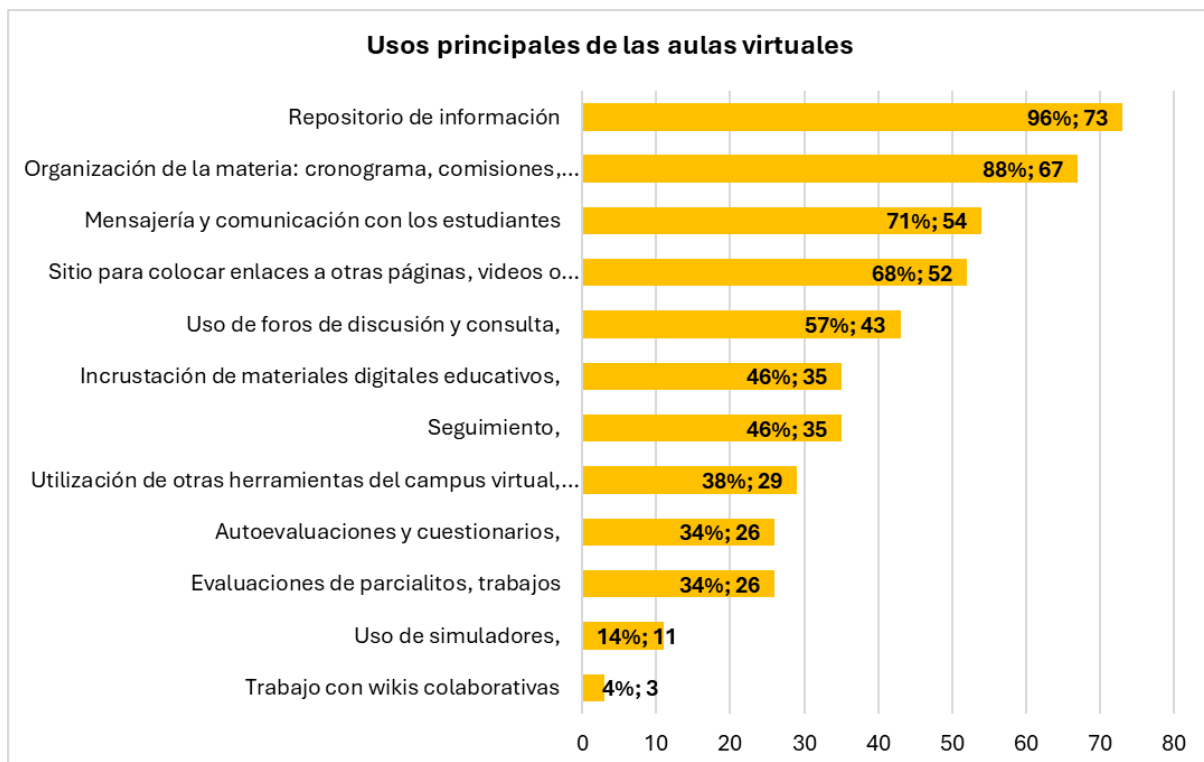


Gráfico 4. Usos principales de las aulas virtuales. Resultados obtenidos a partir del análisis de las encuestas realizadas a los docentes durante los años 2024 y 2025, por Gamboni y Scheidegger (2025).

Los resultados muestran que el 68 % de los docentes utiliza el aula virtual como repositorio de materiales, un 23 % para la organización general de la asignatura y sólo un 9 % para actividades interactivas. Esta tendencia confirma que la virtualidad se consolidó como espacio de comunicación formal y gestión, pero aún persisten dificultades para integrar las aulas virtuales de modo plenamente didáctico.

Análisis y reflexiones

En el contexto universitario argentino, diversas investigaciones han señalado una tendencia sostenida hacia configuraciones bimodales, en las que conviven estrategias plenamente presenciales con otras desarrolladas a través de plataformas virtuales, así como una amplia gama de diseños intermedios que amplían el aula tradicional a través de recursos tecnológicos y estrategias de enseñanza. Aranciaga y Ambrosino (2017) describen este escenario como un proceso de hibridación institucional, en el que las universidades integran propuestas presenciales, virtuales y modalidades mixtas — incluido el denominado aula extendida— en función de sus proyectos académicos y de gestión. Desde esta perspectiva, el uso del campus virtual no puede comprenderse únicamente como un soporte técnico o repositorio de materiales, sino como parte de una estrategia institucional más amplia, atravesada por decisiones de conducción, organización y diseño tecno-pedagógico que inciden directamente en la calidad de las propuestas educativas.

En el plano de las prácticas de enseñanza, resulta pertinente recuperar el enfoque propuesto por Rainolter, Garmendia y Fuertes (2024), quienes sostienen que las aulas virtuales no deben concebirse como meros soportes tecnológicos ni como repositorios de materiales, sino como espacios de *presencias compartidas* orientados a sostener la continuidad del trabajo educativo y el vínculo entre docentes y estudiantes. En este sentido, el valor del aula virtual se construye a partir de decisiones didácticas, organizativas y comunicacionales que favorecen el reconocimiento mutuo de los actores, aun cuando no exista coincidencia temporal ni espacial. Este marco conceptual dialoga directamente con los resultados observados en el campus de la FCEyN, donde el uso del entorno virtual persiste en la pospandemia, aunque con niveles heterogéneos de apropiación.

Se observa que las aulas virtuales mantienen su vigencia institucional, pero con una apropiación desigual. Los docentes que continúan desarrollando materiales digitales interactivos conforman un grupo reducido, aunque muy activo, que funciona como

referente en buenas prácticas. En la mayoría de los casos, sin embargo, el aula virtual actúa como extensión del aula física, limitada a la distribución de contenidos y avisos.

Esta realidad plantea interrogantes sobre qué entendemos por "uso pedagógico" del campus. No se trata simplemente de subir archivos o utilizar recursos vistosos, sino de construir entornos de aprendizaje donde la estructura, la secuencia y la claridad guíen al estudiante. Las buenas prácticas promovidas por el equipo apuntan precisamente a eso: evitar la sobrecarga de información, mantener un orden visual homogéneo, agrupar materiales por tipo o secuencia de uso, incrustar videos mediante enlaces externos y ofrecer recursos descargables y accesibles fuera de línea.

En la práctica cotidiana se evidencia que la brecha entre lo técnico y lo pedagógico no se resuelve solo con formación. Muchos docentes declaran sentirse competentes en el uso básico de Moodle, pero inseguros al momento de decidir cómo traducir una consigna presencial al entorno digital. Esta distancia entre "saber usar" y "saber enseñar con" tecnología constituye una zona crítica de acompañamiento. Se observa que, aun con recursos disponibles, la inseguridad pedagógica puede llevar al uso mínimo del aula virtual. Por eso, una parte fundamental del trabajo del equipo consiste en brindar no solo herramientas, sino también criterios y confianza para su aplicación.

Otra línea de trabajo es la curaduría de recursos. La proliferación de materiales digitales durante la pandemia dejó un legado valioso, pero también un exceso de información dispersa. Revisar, seleccionar y actualizar los contenidos se convirtió en una tarea pedagógica en sí misma.

El acompañamiento del equipo se extiende más allá del soporte técnico. Implica orientar a los docentes en la toma de decisiones didácticas, en la elección de recursos según el propósito formativo y en la reflexión sobre la experiencia del estudiante. Muchas veces la consulta técnica se transforma en una conversación sobre enseñanza.

trabajo interdisciplinario entre colegas, la sistematización y socialización de experiencias docentes y la elaboración en conjunto de guías para estudiantes para un uso crítico, ético

y reflexivo de la IA. En cuanto a los estudiantes, se sugiere seguir trabajando sobre la producción de recursos, tales como materiales y planificaciones, e incorporar el desarrollo de otras competencias que sean útiles a nivel profesional así como la construcción de saberes de manera colectiva, por último se podrían introducir talleres sobre IA a nivel conceptual en algún momento de la carrera.

Impacto institucional y en la experiencia del estudiante

La reorganización del campus virtual no solo transformó la dinámica docente, sino también la experiencia de los estudiantes. En las encuestas realizadas, los alumnos destacaron la importancia de contar con un espacio unificado, visualmente ordenado y con instrucciones claras. La percepción de "aula cuidada" se asocia directamente a una mayor sensación de acompañamiento institucional. Cuando el acceso a materiales, consignas y evaluaciones está bien estructurado, el tiempo dedicado a comprender la plataforma disminuye y aumenta el tiempo efectivo de estudio.

Se observa, además, que las mejoras en la accesibilidad y en la disposición de los contenidos favorecen la permanencia y reducen el abandono. En carreras con alta carga de trabajo y materias complejas, disponer de un entorno virtual predecible y amigable es un factor clave para sostener la motivación. Muchos estudiantes indicaron que la organización de los materiales "por rutas de aprendizaje" o "por semanas de trabajo" facilita la planificación personal y la autogestión.

Desde el punto de vista institucional, el trabajo del equipo de virtualización permitió consolidar una cultura común en el uso de Moodle. Las reuniones con jefaturas de departamento y la comunicación con docentes responsables generaron acuerdos sobre nomenclaturas, estructuras de curso y criterios de archivado. Este proceso de normalización no busca homogeneizar, sino ofrecer un marco de referencia flexible, que asegure la coherencia y la usabilidad del campus sin limitar la libertad pedagógica.

En términos organizacionales, se reconoce que la gestión del campus no es una tarea secundaria. La administración técnica, la limpieza de aulas, la elaboración de tutoriales y

la atención a consultas conforman una trama de acciones invisibles que garantizan la sostenibilidad de la plataforma. La pandemia mostró que, sin estos procesos de mantenimiento y acompañamiento permanente, la virtualidad se vuelve caótica y desalentadora.

El impacto también se refleja en la comunicación institucional. A través de la revisión constante de las aulas, el equipo detecta problemas recurrentes, necesidades de capacitación y oportunidades de mejora. Esa información es sistematizada y compartida con las autoridades, lo que contribuye a la toma de decisiones y al diseño de políticas académicas basadas en evidencia. Así, el trabajo cotidiano en el campus se transforma en una forma de investigación aplicada a la gestión educativa.

Desafíos y proyecciones

A cinco años del inicio del proceso de virtualización, los desafíos son diferentes, pero igual de exigentes. El primero es sostener la motivación docente para mantener actualizadas las aulas. Con la vuelta a la presencialidad, algunos docentes redujeron su participación en el campus, lo que genera el riesgo de volver a una modalidad fragmentada.

El segundo desafío es mejorar la accesibilidad integral. Aunque Moodle ofrece múltiples opciones, no todas son aprovechadas. La revisión de materiales permite detectar problemas de legibilidad, formatos no compatibles con dispositivos móviles o recursos que requieren conexión permanente. Trabajar la accesibilidad es también trabajar la inclusión.

El tercer desafío es acompañar la transformación tecnológica sin perder el sentido pedagógico. La incorporación de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior plantea oportunidades, pero también riesgos. Las plataformas de IA pueden facilitar tareas de edición, evaluación y comunicación, pero su uso debe estar guiado por criterios éticos y pedagógicos claros.

El cuarto desafío es mantener la sostenibilidad del campus. La gestión implica tareas invisibles pero fundamentales: clasificar, ocultar y eliminar aulas obsoletas, preservar contenidos relevantes y garantizar un entorno ordenado. Esta labor cotidiana sostiene la funcionalidad general y evita la sobrecarga del sistema.

El acompañamiento técnico-pedagógico realizado por el equipo puede entenderse como una política de cuidado institucional. No solo se resuelven problemas, se construye conocimiento colectivo sobre el uso del campus. Cada consulta, cada revisión de aula, cada decisión de clasificación aporta datos que retroalimentan la mejora del sistema. Este circuito de aprendizaje organizacional permite anticipar dificultades y diseñar estrategias preventivas, en lugar de intervenir solo cuando el problema ya se presenta.

El equipo considera que ordenar también es una forma de enseñar. La organización del campus refleja la cultura institucional: un entorno limpio y coherente transmite profesionalismo, claridad y respeto por el usuario.

Mirando hacia los próximos años, el desafío será integrar las tecnologías emergentes — como la inteligencia artificial generativa— de manera crítica y pedagógicamente relevante. La automatización puede liberar tiempo para la reflexión y la planificación, pero nunca reemplazar el juicio didáctico. El horizonte es una universidad que combine innovación con humanismo, tecnología con ética, y gestión con pedagogía. La sostenibilidad del campus no se mide solo por su infraestructura digital, sino por la capacidad de la comunidad docente para mantenerlo vivo, pertinente y accesible.

Finalmente, se plantea la necesidad de seguir fortaleciendo la comunidad docente. El trabajo colaborativo y la circulación de experiencias exitosas son claves para sostener el aprendizaje mutuo. Las instancias como el Ateneo permiten visibilizar el esfuerzo de quienes experimentan, comparten y mejoran sus propuestas año a año.

Aportes del debate y del plenario de cierre

Las discusiones surgidas en la mesa del Ateneo, así como las ideas desarrolladas por la Dra. Silvina Casablancas durante su exposición en el plenario de cierre del Ateneo

Conect@r Saberes (2025), motivaron nuevas reflexiones sobre el rol docente y la mediación tecnológica. Tal como señala la autora, el docente es un transeúnte digital, alguien que se desplaza entre lo conocido y lo nuevo, que experimenta con recursos y busca sentido en medio de entornos cambiantes. Esta noción permite comprender que el aprendizaje docente es un proceso continuo, lleno de exploraciones y reformulaciones.

El equipo de virtualización comparte esta mirada: su trabajo cotidiano también consiste en transitar, probar, ajustar, acompañar y volver a empezar. Cada aula revisada es, a la vez, una oportunidad de aprendizaje institucional. La innovación, en este sentido, no reside únicamente en adoptar tecnologías sino en sostener una práctica reflexiva y colectiva sobre su uso.

A partir de estas experiencias y del intercambio con otros equipos, surgen preguntas que siguen orientando la tarea:

¿Son las intervenciones estéticas en el aula virtual un medio eficaz para acercar los contenidos al estudiante, o pueden distraer del foco conceptual?

¿Tiene mayor impacto una presentación en Genially que una carpeta de archivos organizada o un enlace externo?

¿Estos recursos facilitan el aprendizaje o lo complejizan?

¿Puede la abundancia de materiales producir saturación y pérdida de foco?

¿Participar en un foro resulta placentero o impuesto?

¿Qué recursos fortalecen realmente la interactividad y el aprendizaje autónomo?

¿Cuáles son las mejores formas de comunicación institucional a través del campus para sostener la cercanía sin saturar?

Estas preguntas, lejos de buscar respuestas cerradas, funcionan como brújulas que orientan la práctica y consolidan la reflexión sobre la enseñanza mediada por tecnologías.

Discusión y conclusiones

La pandemia marcó un antes y un después en la enseñanza universitaria. Lo que en 2020 fue una obligación técnica se transformó en una oportunidad para repensar las prácticas. Hoy la educación híbrida se instala como una forma estable de trabajo. Gonzales (2024) afirma que, al ser las aulas actuales híbridas, los campus virtuales se integran con los espacios físicos, ampliando las posibilidades de interacción y aprendizaje, y que este cambio en la cultura digital demanda una revisión constante de los programas de estudio y la capacitación continua de profesores y estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro.

Se concluye que la virtualidad no reemplaza la presencialidad, sino que la amplifica. El aula virtual funciona como espacio de continuidad, memoria y diálogo. Su potencial depende del acompañamiento institucional y de la formación docente permanente.

El análisis realizado muestra que el uso del campus se incrementa año a año, aunque con niveles desiguales de aprovechamiento pedagógico. Se observan principalmente dos poblaciones en relación a la forma de uso de las aulas, aquella en la cual se ha producido un incremento en el aprovechamiento del aula, maximizando el uso de las tecnologías, y de sus potencialidades en el campo pedagógico con el transcurrir de los años, y aquella población que, luego de finalizada la pandemia y con el retorno a la presencialidad, ha continuado utilizando el aula virtual como espacio de repositorio, organización básica de los contenidos, o como vía de comunicación institucional reemplazando al mail, sin una notoria evolución en su aprovechamiento como recurso pedagógico. Por otro lado, también se ha observado en una pequeña minoría de aulas, la sobrecarga en el uso de tecnologías y recursos que, sin una buena organización temporal, puede generar que el estudiante se vea sobrepasado en su cantidad de horas de estudio, y no pueda realizar todas las actividades que le son exigidas, obligándolo a tener que elegir entre uno y otro contenido. El exceso de uso de las tecnologías, en muchos casos, puede generar pérdidas de tiempo y aumento en la dispersión del estudiante, en lugar de apoyar al proceso pedagógico de enseñanza.

Se observa la necesidad de profundizar en la capacitación docente, la curaduría de materiales y el desarrollo de criterios comunes de accesibilidad y diseño. Lion et al. (2023) proponen modelos de enseñanza híbridos que necesitan ser revisados para garantizar una verdadera transformación de las prácticas pedagógicas.

En este marco, resulta pertinente recuperar la noción de aulas virtuales como espacios de presencias compartidas, entendidas no solo como soportes tecnológicos sino como entornos que sostienen el vínculo pedagógico y la continuidad de las trayectorias formativas. Desde esta perspectiva, la organización del aula virtual, la claridad en la presentación de los materiales y el acompañamiento docente adquieren un valor central para favorecer la participación y la autonomía de los estudiantes en contextos de educación híbrida.

El desafío hacia el futuro es sostener una cultura digital universitaria que combine innovación y equilibrio. La tecnología no garantiza la calidad educativa por sí sola, pero puede potenciarla si se integra con sentido. Capacitar, acompañar y ordenar son las claves para que las aulas virtuales sigan siendo entornos de aprendizaje vivos, inclusivos y significativos.

Bibliografía

- Ambrosino, M. A., Aranciaga, I., & Meyer, R. (2017). Tramas y escenarios de la enseñanza superior virtual en Argentina: Una investigación prospectiva en contextos institucionales emergentes. En J. Silva (Ed.), *Educación y tecnología: Una mirada de la investigación y la innovación*. Edutec. <https://www.aacademica.org/ignacio.aranciaga/51>
- Casablanco, S. (2012). *Cambios en el vínculo educativo: Repensando a los nativos e inmigrantes digitales*. *Laberintos*, 5(22), 20-23.
- Gonzales, H. G. (2024). *La gestión de las tecnologías digitales en la educación híbrida y a distancia en el SIED de la UNLP. IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión lo público y debates sobre el futuro de la universidad*. <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/la-universidad-como-objeto-de-investigacion>

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

Lion, C., Perosi, J. J., Palladino, C., & Sordelli, O. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. UNESCO IIEP Oficina regional para América Latina y el Caribe United Nations Children's Fund.

Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. *Seminario Regional "Educación a Distancia en el MERCOSUR"*. Montevideo, junio de 2013. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/121411/sobre-como-laeducacion-adistancia-puede-ayudarnos-a-re-con>

Rainolter, A., Garmendia, E., & Fuertes, M. (2024). *Presencias compartidas: Aulas virtuales en la educación superior*. EUDEM.

Dana Scheidegger es Doctora en Ciencias Químicas y Bioquímica. Se desempeña como gestora del Equipo de Asistencia a la Virtualización de las Aulas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) (AGS). Es Jefa de Trabajos Prácticos del Área Bioquímica del Departamento de Química y Bioquímica de la FCEyN.

Ana Cristina Díaz es Licenciada en Ciencias Biológicas y Doctora en Ciencias Biológicas. Se desempeña como Vicedecana de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN). Es Investigadora Independiente de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) y Profesora Asociada Simple de la FCEyN.

Sandra Gamboni es Profesora en Matemática. Actualmente se desempeña como docente en el Colegio Nacional "Dr. Arturo Illia" y como gestora del Equipo de Asistencia a la Virtualización de las Aulas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) (AGS).



El uso de tecnologías generativas en la formación docente del Profesorado de Inglés

Maria Alejandra del Potro

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

alejandradelpotro@gmail.com

Resumen

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) ha irrumpido drásticamente en el escenario educativo, redefiniendo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Este artículo presenta experiencias de integración de la IAGen en la formación docente inicial del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, específicamente en las asignaturas Metodología de la Enseñanza (segundo año) y Didáctica e Investigación Educativa (cuarto año). A partir de un estudio fenomenológico exploratorio realizado durante 2024, se identificó que, si bien los estudiantes emplean la IAGen con naturalidad en diversos ámbitos, experimentan sentimientos ambivalentes como desconfianza, curiosidad, abrumación y temor al plagio, lo que evidencia la urgencia de un acompañamiento pedagógico explícito. Ante esta realidad, la propuesta se centra en el desarrollo transversal de cuatro habilidades fundamentales: el diseño efectivo de prompts, la evaluación crítica de la información generada, el uso ético de la tecnología y la metacognición. Estas competencias no se conciben como contenidos aislados, sino como dimensiones que atraviesan la práctica formativa, buscando que la mediación tecnológica potencie, y no sustituya, el pensamiento pedagógico. Las experiencias se organizaron en torno a dos ejes: la co-construcción de saberes disciplinares, donde la IAGen funcionó como andamiaje conceptual, y la planificación docente y diseño de materiales, promoviendo el diseño de prompts efectivos y la evaluación crítica de propuestas de IA para generar recursos contextualizados y pedagogías decoloniales. Los estudiantes desarrollaron prácticas de transparencia, utilizando códigos de colores al entregar planes para indicar el uso específico de la

IAGen, y diseñaron colaborativamente una guía de uso ético para sus pares. Se concluye que la formación docente en la era de la IA debe trascender el desarrollo de habilidades técnicas para construir posturas éticas, reflexivas y transformadoras, formando profesionales capaces de ejercer una agencia crítica sobre las tecnologías que median su futura práctica educativa.

Palabras clave

inteligencia artificial generativa (IAGen), formación docente, diseño de *prompts*, pensamiento crítico, ética, metacognición.

The Use of Generative Technologies in English Language Teacher Education

Abstract

Generative Artificial Intelligence (GenAI) has drastically disrupted the educational landscape, redefining teaching and learning practices. This article presents experiences integrating GenAI into the English Language Teacher Education program at Universidad Nacional de Mar del Plata, specifically in the courses Teaching Methodology (second year) and Didactics and Educational Research (fourth year). Based on an exploratory phenomenological study conducted during 2024, it was identified that, although students naturally use GenAI in various contexts, they experience ambivalent feelings such as distrust, curiosity, overwhelm, and fear of plagiarism, which highlights the urgent need for explicit pedagogical guidance. Faced with this reality, the proposal focuses on the crosscurricular development of four fundamental skills: effective prompt design, critical evaluation of generated information, ethical use of technology, and metacognition. These competencies are not conceived as isolated content but as dimensions that permeate the entire formative practice, seeking for technological mediation to enhance, and not replace, pedagogical thinking. The experiences were

organized around two axes: the co-construction of disciplinary knowledge, where GenAI functioned as conceptual scaffolding, and lesson planning and material design, promoting effective prompt design and critical evaluation of AI proposals to generate contextualized resources and decolonial pedagogies. Students developed transparency practices, using color codes when submitting lesson plans to indicate the specific use of GenAI, and collaboratively designed an ethical use guide for their peers. It is concluded that teacher education in the age of AI must transcend the development of technical skills to build ethical, reflective, and transformative stances, training professionals capable of exercising critical agency over the technologies that mediate their future educational practice.

Key words

generative artificial intelligence (GenAI), teacher education, *prompt* design, critical thinking, ethics, metacognition.

Fecha de Recepción: 16/10/2025 - Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en el ámbito educativo contemporáneo ha planteado desafíos y oportunidades sin precedentes para quienes nos dedicamos a la formación de futuros docentes. Desde el lanzamiento de sistemas como ChatGPT en 2022, hemos sido testigos de cómo estas tecnologías se han integrado rápidamente en las prácticas cotidianas de nuestros estudiantes, transformando no solo las formas de acceder al conocimiento, sino también los modos en que pensamos la enseñanza y el aprendizaje (Celik et al., 2022; Lion, 2024).

En el contexto específico del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), esta realidad adopta matices particulares. Durante 2024, desarrollamos un estudio fenomenológico de carácter exploratorio para conocer la relación que los estudiantes en formación de una asignatura del área mantenían con la IAGen, así como sus sentimientos y percepciones respecto a estas tecnologías. Los resultados fueron reveladores: la totalidad de los participantes reportaron utilizar IAGen en su labor académica y en su vida personal cotidiana, mientras que algunos ya la incorporaban en la planificación docente y el diseño de materiales didácticos. Sin embargo, los sentimientos que emergieron fueron complejos y, en ocasiones, contradictorios: desconfianza, curiosidad, abrumación, miedo a la dependencia y temor al acoso de plagio.

Estos hallazgos no se presentan aquí con fines de análisis metodológico, sino como punto de partida para problematizar una tensión fundamental en la formación docente actual. Nuestros estudiantes utilizan herramientas de IAGen con la naturalidad propia de quienes han crecido en entornos digitales, pero esta familiaridad tecnológica no se traduce automáticamente en un uso crítico, reflexivo o éticamente fundamentado. Más aún, la ambivalencia emocional que expresan —entre la curiosidad y el miedo, entre el aprovechamiento y la desconfianza— evidencia la ausencia de marcos pedagógicos claros que les permitan navegar este territorio con seguridad y criterio profesional. Esta brecha entre competencia digital y criterio pedagógico resulta especialmente sensible durante

los primeros años de formación, cuando los futuros docentes enfrentan el desafío de construir su identidad profesional y desarrollar su voz pedagógica propia (Kerr y Hyekyeng, 2025; Kalenda et al., 2024).

La pregunta que me interpela como formadora no es si integrar o no estas tecnologías en la formación docente inicial –esa decisión ya fue tomada por los estudiantes en su práctica cotidiana– sino cómo acompañar ese proceso de manera que la IAGen funcione como mediadora de pensamiento y no como sustituto del mismo. Como señalan diversos estudios recientes, el potencial educativo de estas tecnologías no reside en su sofisticación técnica, sino en nuestra capacidad como docentes para mediarlas, contextualizarlas y problematizarlas (Maggio, 2024; Gomez et al., 2024). Ignorar esta realidad o prohibir su uso no solo sería ineficaz, sino que privaría a nuestros futuros docentes de la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias para ejercer su profesión en el contexto actual.

Este desafío cobra particular relevancia en el marco institucional argentino. El Consejo Interuniversitario Nacional ha reconocido explícitamente a la IA como recurso educativo válido en la educación superior (González-Fernández et al., 2025), mientras que nuestra propia universidad (UNMdP) ha desarrollado una guía para el uso responsable de la IA generativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos marcos institucionales nos invitan a trascender la visión instrumental de la IAGen para abordarla como contenido curricular en sí mismo (Gómez et al., 2024; Rivas, 2025), integrando en la formación docente las competencias necesarias para un uso informado, crítico y ético de estas tecnologías (Fadel et al., 2025; UNESCO, 2024).

En este contexto, la alfabetización en IA deja de ser una habilidad optativa para convertirse en componente esencial de la formación universitaria. Implica comprender no solo cómo funcionan estos sistemas, sino también sus limitaciones inherentes, sus sesgos potenciales y las implicancias éticas de su uso en contextos educativos (Muñoz Martínez et al., 2025; UNESCO, 2024). Para futuros docentes de inglés, estas competencias adquieren una dimensión adicional: la necesidad de evaluar críticamente

contenidos lingüísticos y culturales generados por sistemas entrenados mayoritariamente en variedades específicas del idioma y en corpus culturalmente situados.

Este artículo presenta las experiencias que he desarrollado en el Área de Formación Docente del Profesorado Universitario de Inglés de la UNMDP, específicamente en las asignaturas Metodología de la Enseñanza (segundo año) y Didáctica e Investigación Educativa (cuarto año). Comparto aquí mis reflexiones sobre cómo he integrado la IAGen en la formación inicial, no como herramienta auxiliar, sino como objeto de reflexión pedagógica y ética, buscando desarrollar en los estudiantes las habilidades transversales necesarias para navegar críticamente este nuevo escenario tecno-educativo.

Contexto

Las experiencias que aquí se relatan se desarrollaron en dos asignaturas clave del Área de Formación Docente del Profesorado Universitario de Inglés de la UNMDP: *Metodología de la Enseñanza*, en segundo año, y *Didáctica e Investigación Educativa*, en cuarto año. Ambas se inscriben en un plan de estudios implementado en 2023 que organiza la formación docente en torno a la integración sistemática entre teoría y práctica desde etapas tempranas de la carrera.

El plan de estudios del Profesorado contempla cuatro años de duración y está estructurado en 32 asignaturas distribuidas en cuatro áreas: Habilidades Lingüísticas, Fundamentos Lingüísticos, Cultura y Formación Docente. Si bien las tres primeras se abocan a contenidos disciplinares específicos, todas las instancias curriculares involucran al estudiante en situaciones que requieren asumir un papel activo en el desarrollo de la conciencia sobre su futuro rol docente. Presentaciones orales, debates, trabajos grupales, investigaciones y recolección de datos constituyen experiencias que nutren la reflexión sistematizada sobre el propio proceso de aprendizaje del idioma, preparando el terreno para el trabajo más específico que se realiza en el Área de Formación Docente.

Este área, conformada por 12 asignaturas, promueve la integración de espacios de práctica que conectan la experimentación activa con la reflexión sobre investigaciones, teorías y habilidades propias del campo profesional. El objetivo es que los estudiantes exploren diferentes contextos educativos y deriven de su propia observación y práctica el material necesario para una reflexión consciente que los conduzca hacia nuevas comprensiones y comportamientos profesionales. Para ello, se incorporan prácticas desde el inicio: observaciones en establecimientos educativos locales, dictado de clases a pares en el contexto universitario, experiencias de micro-enseñanza, diseño de planificaciones y dictado de clases a grupos de diferentes edades y contextos, siempre bajo supervisión docente.

Estas prácticas supervisadas permiten a los estudiantes integrar el conocimiento disciplinar con el experiencial desde el comienzo de la carrera, creando una situación de creciente autonomía que los habilita para progresar gradualmente desde un estilo de enseñanza simple hacia uno más complejo.

Metodología de la Enseñanza, ubicada en segundo año, constituye la segunda asignatura de didáctica específica y representa un momento crucial en la formación: es la primera vez que los estudiantes planifican clases bajo supervisión tutorial y realizan prácticas de micro-enseñanza en instituciones locales. En esta etapa, los futuros docentes trabajan con grupos etarios variados –desde niños hasta adultos– lo que les exige considerar múltiples variables didácticas simultáneamente. Este contexto resulta particularmente interesante para explorar la mediación de la IAGen, ya que los estudiantes enfrentan por primera vez el desafío de crear planificaciones y materiales didácticos originales, momento en el cual la tensión entre autonomía creativa y apoyo tecnológico se manifiesta con mayor intensidad.

Didáctica e Investigación Educativa, en cuarto año, representa la última asignatura antes de la residencia final del programa. Aquí los estudiantes realizan su última experiencia de micro-enseñanza, con un foco específico en la enseñanza a adolescentes y adultos. A diferencia de *Metodología de la Enseñanza*, donde el énfasis está puesto en

la diversidad de contextos, esta asignatura profundiza en las particularidades de estos grupos etarios y en la articulación entre práctica docente e investigación educativa. Los estudiantes que llegan a esta instancia ya han transitado múltiples experiencias de planificación y enseñanza, lo que permite un abordaje más complejo y reflexivo sobre el uso de tecnologías emergentes en su práctica profesional.

La elección de estas dos asignaturas para integrar el trabajo con IAGen resulta interesante: mientras que en *Metodología de la Enseñanza* se introduce la reflexión sobre estas tecnologías en el momento en que los estudiantes comienzan a construir su identidad como planificadores y diseñadores de materiales, en *Didáctica e Investigación Educativa* se profundiza este trabajo desde una perspectiva más madura y crítica, cuando ya cuentan con experiencia práctica significativa. Esta progresión permite acompañar el desarrollo de las competencias necesarias para un uso cada vez más autónomo, reflexivo y éticamente fundamentado de la IAGen en contextos educativos reales.

Habilidades transversales en la formación docente mediada por IAGen

La integración de la IAGen en la formación docente inicial requiere el desarrollo intencional y sistemático de habilidades transversales que permitan a los estudiantes convertirse en usuarios críticos, autónomos y éticamente responsables de estas tecnologías. Estas competencias no constituyen un añadido opcional al currículo, sino una condición necesaria para que la mediación tecnológica favorezca, y no obstaculice, el desarrollo de las capacidades pedagógicas fundamentales que caracterizan la práctica docente reflexiva.

La primera de estas habilidades es el diseño efectivo de *prompts* o ingeniería de *prompts* (Fadel et al., 2025; UNESCO, 2024), una competencia específica que permite a los usuarios comunicarse eficazmente con los sistemas de IA generativa para obtener resultados pertinentes a sus necesidades pedagógicas. En el contexto de la formación

docente de inglés, esto implica comprender que la calidad del *prompt* determina directamente la utilidad de la respuesta obtenida (Darmawansah et al., 2024). Un futuro docente debe aprender a formular *prompts* que especifiquen no solo el contenido deseado, sino también el objetivo de aprendizaje, el nivel de complejidad lingüística, el contexto, las características del grupo destinatario y el enfoque de enseñanza que se quiere seguir, entre otros. Esta habilidad trasciende lo meramente técnico: requiere que el estudiante tenga claridad conceptual sobre sus objetivos pedagógicos antes de recurrir a la tecnología, evitando así que la IA defina por omisión aspectos cruciales de la planificación didáctica.

Sin embargo, saber diseñar *prompts* efectivos resulta insuficiente si no se acompaña de la capacidad de evaluar críticamente la información generada por la IA. El pensamiento crítico se posiciona aquí como habilidad fundamental (Fadel et al., 2025; Muñoz Martínez et al., 2025; UNESCO, 2024), permitiendo a los futuros docentes evaluar, analizar y cuestionar información que frecuentemente se presenta con apariencia de autoridad. La alfabetización en IA implica necesariamente la comprensión de los límites inherentes de estos sistemas y el reconocimiento de sus sesgos potenciales (Muñoz Martínez et al., 2025; UNESCO, 2024). Para profesores de inglés en formación, esta evaluación crítica adquiere dimensiones específicas: deben estar alertas ante lenguaje culturalmente insensible, contextualmente inapropiado o la perpetuación involuntaria de estereotipos (UNESCO, 2024). El uso de IAGen como modelo lingüístico o fuente de materiales didácticos debe acompañarse de reflexión crítica sobre las variedades del inglés representadas, la diversidad cultural en los ejemplos propuestos, y la pertinencia de los modelos comunicativos para contextos educativos locales. Esta vigilancia epistemológica resulta particularmente necesaria considerando que los sistemas de IA se entrenan con datos que reflejan predominantemente la cultura del Norte Global (Gómez et al., 2024; Molina et al., 2024; Rivas, 2025; UNESCO, 2024), pudiendo así amplificar sesgos que los futuros docentes deben identificar y contrarrestar.

La tercera dimensión transversal, íntimamente vinculada a las anteriores, es el uso ético de la tecnología. Los estudiantes deben desarrollar competencias que les permitan convertirse en usuarios informados y éticamente responsables de la IA (Fadel et al., 2025; Molina et al., 2024; UNESCO, 2024). Esto resulta especialmente complejo en la formación inicial, donde los interrogantes éticos se multiplican: ¿cuándo el uso de IAGen constituye apoyo legítimo y cuándo representa plagio? ¿Cómo citar apropiadamente contenidos co-construidos con estas herramientas? ¿Qué papel juega la autoría genuina en la construcción de la identidad docente? La IAGen ha generado un aumento significativo de situaciones que desafían las nociones tradicionales de plagio (González-Fernández et al., 2025; Muñoz Martínez et al., 2025), planteando interrogantes complejos sobre la coautoría (Muñoz Martínez et al., 2025) y la autenticidad del trabajo estudiantil (González-Fernández et al., 2025; UNESCO, 2024; Rivas, 2025). Más allá de las preocupaciones sobre integridad académica, existe el riesgo de que el uso acrítico conduzca a una dependencia excesiva (González-Fernández et al., 2025) que reduzca los espacios de reflexión pedagógica genuina (Muñoz Martínez et al., 2025), inhibiendo el desarrollo de habilidades fundamentales para la profesión docente. Esta tensión ética se relaciona también con preocupaciones más amplias sobre la potencial deshumanización de la educación (González-Fernández et al., 2025; UNESCO, 2024), recordándonos que la enseñanza es fundamentalmente un acto humano que no puede delegarse completamente a sistemas algorítmicos.

Finalmente, la metacognición emerge como capacidad articuladora que permite integrar las habilidades anteriores en un marco de autorregulación del aprendizaje (Fadel et al., 2025; Chiecher, 2025). Esta competencia de orden superior, que debe cultivarse deliberadamente en los espacios formativos (Fadel et al., 2025), habilita a los estudiantes para monitorear sus propios procesos de pensamiento y tomar decisiones informadas sobre cuándo y cómo utilizar herramientas de IA (Fadel et al., 2025; Chiecher, 2025). En la formación docente, los futuros profesores deben desarrollar la capacidad de identificar qué aspectos de la planificación o el diseño de materiales requieren su

elaboración personal –porque en ese proceso construyen conocimiento pedagógico– y qué tareas rutinarias pueden optimizarse mediante apoyo tecnológico sin comprometer su desarrollo profesional. Esta habilidad metacognitiva les permitirá, eventualmente, modelar para sus propios estudiantes un uso reflexivo y estratégico de las tecnologías emergentes.

El desarrollo de estas cuatro habilidades transversales (diseño de *prompts*, evaluación crítica, uso ético y metacognición) no constituye un currículum paralelo a la formación pedagógica, sino una dimensión que debe atravesar transversalmente todas las instancias de práctica y reflexión en las asignaturas del área. Solo así la IAGen puede convertirse en mediación que potencie, en lugar de sustituir, el pensamiento pedagógico propio que caracteriza a un docente con agencia profesional.

Usos de tecnologías generativas en la formación docente inicial

Co-construcción de saberes disciplinares

La integración de IAGen en el proceso de co-construcción de saberes disciplinares constituyó una de las primeras experiencias sistemáticas en ambas asignaturas. Lejos de posicionar estas tecnologías como fuentes de información a consumir pasivamente, se diseñaron actividades que las situaban como mediadoras en el proceso de construcción colectiva del conocimiento pedagógico.

A modo de ejemplo, una de las actividades propuestas en ambas materias consistió que los estudiantes compararan sus propias elaboraciones conceptuales de ciertos contenidos de la asignatura con las respuestas generadas por IA, o bien formularan preguntas orientadas a consolidar la comprensión de los conceptos teóricos abordados en clase. Esta comparación no buscaba validar las respuestas de la IA como "correctas", sino promover el pensamiento crítico mediante el contraste: ¿qué aspectos contempló la IA que no habían considerado inicialmente? ¿Qué dimensiones relevantes omitió el sistema? ¿Cómo se relacionan las respuestas generadas con las teorías trabajadas en

clase? Esta actividad demandaba el ejercicio simultáneo de varias habilidades transversales: diseñar *prompts* suficientemente precisos para obtener respuestas pertinentes, evaluar críticamente la información generada identificando tanto sus aportes como sus limitaciones, y desarrollar conciencia metacognitiva sobre los propios procesos de comprensión conceptual.

Estas actividades no quedaron acotadas a la interacción individual con la IA, sino que continuaron en espacios de discusión colectiva, donde se reflexionó junto a los estudiantes sobre sus interacciones: ¿les había resultado útil el diálogo con la IA? ¿En qué medida y por qué? ¿Qué estrategias de formulación de *prompts* habían funcionado mejor? ¿Qué errores o imprecisiones habían identificado en las respuestas? Este ejercicio metacognitivo colectivo permitió identificar tanto los beneficios como los límites de las IAGen, fomentando una actitud crítica ante su uso que trascendía el entusiasmo tecnológico inicial.

La experiencia se alinea con el concepto de tecno-socioconstructivismo propuesto por Monferrer-Palmer (2023), que describe la co-construcción de conocimiento entre humanos y máquinas. Observamos cómo el uso de *chatbots* puede favorecer el desarrollo de habilidades o la comprensión de teorías en la zona de desarrollo próximo, siempre que medie una pedagogía intencional que posicione la tecnología como andamiaje y no como sustituto del pensamiento. En este sentido, trabajamos explícitamente sobre la importancia de desarrollar la habilidad de formular *prompts* adecuados para obtener respuestas útiles y contextualizadas, enfatizando que la calidad de la interacción con la IA depende fundamentalmente de la claridad conceptual del usuario. Esta capacidad de guiar la producción de respuestas mediante *prompts* efectivos representa ya una alfabetización clave en el escenario digital contemporáneo, pero solo resulta significativa cuando se sustenta en comprensión disciplinar sólida.

Planificación docente y diseño de materiales didácticos

El segundo ámbito de integración de IAGen se desarrolló en torno a la planificación de clases y el diseño de materiales didácticos, tareas centrales en la formación de los futuros docentes y momentos privilegiados para el desarrollo de las habilidades transversales. Aquí la tensión entre autonomía creativa y apoyo tecnológico se manifestó con particular intensidad, generando reflexiones profundas sobre la agencia docente y la naturaleza del conocimiento pedagógico práctico.

Una de las actividades fue la evaluación crítica de planificaciones generadas por IAGen. Los estudiantes analizaban propuestas didácticas producidas por estos sistemas, identificando sus fortalezas y debilidades desde múltiples dimensiones: adecuación al contexto, pertinencia de los objetivos, coherencia metodológica, calidad de los materiales sugeridos, sensibilidad cultural, entre otras. Este ejercicio evidenció rápidamente que las planificaciones genéricas producidas por IA carecían de la especificidad necesaria para resultar verdaderamente útiles en contextos reales. Los propios estudiantes llegaron a conclusiones fundamentales: ellos son quienes conocen a sus alumnos y al contexto en profundidad, por lo que sus decisiones pedagógicas son insustituibles. Muchos expresaron que la IA no logra producir planificaciones verdaderamente apropiadas si no se le proporcionan *prompts* detallados y específicos que reflejen ese conocimiento situado. Esta constatación reforzó la necesidad de fortalecer la agencia docente y la comprensión profunda del contexto en la formación inicial, desmitificando la idea de que la tecnología puede reemplazar el juicio profesional del docente.

El trabajo con diseño de materiales didácticos abrió posibilidades particularmente interesantes desde una perspectiva ética y epistemológica. Se promovió el uso de tecnologías generativas para diseñar recursos educativos originales, con el objetivo explícito de alejarse de la dependencia de libros de texto producidos por editoriales hegemónicas. Esta práctica no solo favoreció la producción de materiales más pertinentes y contextualizados para realidades educativas locales, sino que habilitó espacios concretos para el desarrollo de pedagogías decoloniales y centradas en el

contexto local. Al mismo tiempo, empoderó las voces de los futuros docentes, quienes pudieron verse como productores legítimos de conocimiento pedagógico y no como meros consumidores o reproductores de materiales importados.

Sin embargo, este trabajo exigió especial atención a las dimensiones éticas del uso de IA. Los estudiantes debieron reflexionar sobre cuestiones de autoría, reconocimiento y transparencia: ¿cómo comunicar a sus futuros alumnos que un material fue co-diseñado con IA? ¿Qué implicancias tiene presentar como propio un material generado algorítmicamente? ¿Dónde termina la asistencia tecnológica y comienza el plagio? Estas preguntas, lejos de tener respuestas definitivas, abrieron espacios de reflexión ética fundamentales para la construcción de una identidad profesional responsable.

Para abordar estas cuestiones de manera concreta, en una de las asignaturas, se implementaron prácticas de transparencia en los trabajos. Los estudiantes debían entregar sus planificaciones y materiales didácticos indicando mediante un código de colores el uso que se le había dado a la IAGen en cada sección: qué partes fueron generadas completamente por ellos, qué fragmentos surgieron de la colaboración con IA, y qué elementos fueron producidos inicialmente por la herramienta y luego modificados. Además, cada trabajo debía incluir un *disclaimer* final donde explicaran cómo y por qué habían utilizado estas tecnologías en su proceso de diseño. La Imagen 1 ilustra un esta modalidad de trabajo, en el que las estudiantes emplean el color violeta para identificar las secciones asistidas por la IA y especificar la naturaleza de dicha asistencia, mientras que la Imagen 2 presenta un ejemplo del disclaimer final en el que las estudiantes explicitan cómo y por qué recurrieron a estas tecnologías en su proceso de diseño. Esta práctica no solo promovió la honestidad académica, sino que funcionó como ejercicio metacognitivo que les permitió tomar conciencia de sus propias decisiones y estrategias de trabajo.

Activity #2: Pre-listening

Time: 10'

Activity description: "So the superstitions we have been discussing can feel a bit magical or mysterious... but, today, we will work with situations that are not magical at all, but still happen to us all the time, especially when we least want them to."

Now let's imagine some situations. Teachers show some images from a [canva presentation](#) on the tv and say "Imagine you buy white trousers, you put them on and go outside, what is likely to happen? Do you think that something may happen to your trousers?" (Yes, they may get dirty). "What if you are running late for an exam and you take a taxi? Do you think that you will arrive on time?" "Finally, If you're in a slow queue at the supermarket and you change to a different queue that goes faster, what will usually happen?" (the slow queue will start moving faster). "Why do these negative scenarios come to your mind?" (we expect students to come up with negative scenarios as in one of the classes we attended they mentioned Murphy's Law and the professor mentioned an example)." Do you know the phrase "Anything that can go wrong will go wrong"? Do you remember what this phrase refers to?" (expected answer Murphy's Law). Then the definition of Murphy's Law is shown on the tv.

Teachers then tell students that they are going to [listen to a radio program \(audio created by us using ElevenLabs. It is the oral version of an article from the Students' book, but its ending was modified as we added more examples\), which features a radio host and a columnist discussing Murphy's Law.](#) Before listening to it, teachers ask students to predict orally what Murphy's Laws they think will appear in the column using the first conditional.

Skills:

Language Feature: first conditional

Interaction Features: T-S

Materials & Resources: [Canva presentation](#)

Imagen 1. Extracto de una planificación didáctica presentada por estudiantes en el marco de la experiencia de microenseñanza de la asignatura Metodología de la Enseñanza.

In the process of designing this lesson plan, we used ChatGPT to redesign activity 4 so that it implements a discourse perspective and the scaffolding of reading comprehension. We discarded the idea of giving summaries for different paragraphs to different groups as we believe our students can profit more from processing the entire article, plus we do not have much time. We used ChatGPT as a tool to adapt the piece of discourse and for redesigning activity 4. However, we considered our context and our students' level of proficiency and needs to make decisions. We discarded many ideas and versions of the article until we reached the one we believe can be challenging but not too difficult for them. Overall, the use of AI supported our creativity, but the critical and pedagogical decisions remained ours.

Imagen 2. Extracto del disclaimer final incluido en la planificación didáctica correspondiente a la experiencia de microenseñanza en la asignatura Metodología de la Enseñanza.

En la asignatura *Metodología de la Enseñanza*, los estudiantes diseñaron colaborativamente una guía de uso ético y crítico para el diseño de clases mediado por IAGen luego de la lectura de bibliografía especializada y debates en clase sobre el uso responsable de IA en educación. Este documento, pensado como recurso para sus propios compañeros de otras asignaturas y para estudiantes de otros profesados, sintetizó los aprendizajes construidos colectivamente sobre cómo integrar estas tecnologías sin comprometer la integridad académica ni la calidad pedagógica. La experiencia de producir esta guía constituyó en sí misma un ejercicio de apropiación crítica: pasaron de ser usuarios pasivos de normativas impuestas externamente a convertirse en constructores activos de marcos éticos situados, relevantes para su propio contexto formativo. Este proceso de autoría colectiva reforzó su agencia como futuros profesionales capaces de tomar posiciones fundamentadas sobre las tecnologías que median su práctica.

La evaluación crítica de los materiales generados resultó igualmente crucial. En ambas asignaturas, los estudiantes aprendieron a identificar representaciones culturales estereotipadas, sesgos lingüísticos hacia variedades hegemónicas del inglés, o propuestas didácticas que no respondían a enfoques de enseñanza que ellos querían adoptar. Este ejercicio crítico les permitió comprender que la IAGen no es neutral: refleja los sesgos de los datos con los que fue entrenada, frecuentemente representando perspectivas culturales del Norte Global. La capacidad de identificar y corregir estos sesgos se convirtió en componente esencial de su alfabetización en IA, y a su vez contribuyó a ser más conscientes sobre sus propias propuestas didácticas.

Finalmente, la dimensión metacognitiva atravesó ambos procesos. Las actividades propuestas buscaron favorecer el desarrollo de estrategias de autorregulación de uso de IAGen para identificar cuándo su apoyo resulta productivo —por ejemplo, para generar variaciones de una actividad ya diseñada, o para acelerar tareas de formato— y cuándo su uso prematura el proceso creativo necesario para construir conocimiento pedagógico genuino. Esta conciencia metacognitiva habilitaron espacios para la toma de decisiones

informadas sobre el propio proceso de aprendizaje, reconociendo que ciertas tareas *difíciles*, como diseñar desde cero una secuencia didáctica coherente, son precisamente las que más contribuyen a la formación profesional, y que eludir las mediante atajos tecnológicos empobrece el desarrollo como docentes.

Proyección y desafíos

Las experiencias compartidas a lo largo de este artículo nos han permitido reconocer que enfrentar los nuevos escenarios educativos mediados por tecnologías emergentes requiere mucho más que tolerancia o aceptación pasiva: demanda un acompañamiento explícito, intencional y sistemático en el aprendizaje crítico de sus usos. En este sentido, los hallazgos del estudio exploratorio mencionado al inicio, recuperados aquí como marco interpretativo, donde los estudiantes expresaron desconfianza, abrumación, miedo a la dependencia y temor al acoso de plagio, no hacen sino confirmar lo que la práctica cotidiana en el aula evidencia: rechazar la IAGen o reconocer su existencia sin enseñar a usarla ética y críticamente solo profundiza la ansiedad y la inseguridad de quienes están construyendo su identidad profesional. Los futuros docentes necesitan desarrollar competencias tecnopedagógicas que les permitan ejercer autonomía genuina y sentido de agencia sobre su propio proceso formativo y, eventualmente, sobre su práctica profesional. Para avanzar hacia una inclusión verdaderamente enriquecedora de la IAGen en la formación docente inicial, se identifican desafíos y proyecciones que trascienden las experiencias aquí relatadas y que interpelan a la formación docente universitaria en su conjunto.

En primer lugar, resulta imperativo profundizar la formación docente en IAGen, incorporando contenidos teóricos y prácticos sobre sus usos, riesgos y potencialidades pedagógicas de manera transversal y progresiva a lo largo de toda la carrera. Esta formación no puede reducirse a talleres instrumentales sobre herramientas específicas, que quedarán obsoletas en poco tiempo, sino que debe anclarse en enfoques interdisciplinarios y críticos que desarrollen alfabetización en IA como competencia

duradera. Implica comprender los fundamentos de cómo funcionan estos sistemas, sus limitaciones estructurales, sus sesgos inherentes y las implicancias éticas de su uso en contextos educativos diversos. Solo desde esta comprensión profunda será posible formar docentes capaces de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas sobre cuándo, cómo y para qué integrar estas tecnologías en su práctica.

Estrechamente vinculado a lo anterior, se requiere sostener espacios sistemáticos de reflexión pedagógica sobre tecnologías emergentes. Estos espacios no deben limitarse a conversaciones ocasionales o anecdóticas, sino constituir instancias curriculares explícitas donde sea posible revisar críticamente el impacto de estas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, compartir buenas prácticas situadas, discutir dilemas éticos sin respuestas preestablecidas, y construir colectivamente marcos de referencia para la acción. La velocidad con que evolucionan estas tecnologías demanda que la formación docente cultive la capacidad de aprender continuamente y de sostener una postura interrogativa frente a la innovación tecnológica, más que la ilusión de dominar herramientas específicas.

Finalmente, resulta fundamental sistematizar experiencias docentes y de investigación con el fin de generar conocimiento pedagógico situado que pueda ser socializado más allá de prácticas individuales aisladas. Esta sistematización permitirá retroalimentar las prácticas de enseñanza con evidencia contextualizada, identificar qué estrategias resultan efectivas en nuestros contextos específicos, documentar los errores y aprendizajes del camino, y aportar al desarrollo de políticas educativas institucionales y nacionales basadas en experiencias concretas y no en entusiasmos o temores infundados.

Conclusiones

La formación docente en tiempos de IAGen no puede, ni debe, centrarse únicamente en el desarrollo de habilidades técnicas para operar herramientas. Su horizonte es más ambicioso y profundamente humanista: construir una postura ética, reflexiva y

transformadora que permita a los futuros docentes ejercer su profesión con criterio propio, sensibilidad contextual y compromiso social. Solo así será posible formar profesionales capaces de enseñar con y sobre la IA, desde una perspectiva crítica y comprometida con una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Las experiencias relatadas en este artículo representan apenas pasos iniciales en un camino que apenas comenzamos a transitar. No ofrecen recetas ni certezas, sino interrogantes productivos y aprendizajes situados que invitan al diálogo. Lo que sí han confirmado es que la integración reflexiva de IAGen en la formación docente es posible, necesaria y potencialmente transformadora, siempre que medie una pedagogía intencional que sitúe al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y no como usuario pasivo de tecnologías.

El desafío que tenemos por delante como formadores de docentes no es adaptarnos acríticamente a las tecnologías emergentes ni resistirlas nostálgicamente, sino ejercer nuestro papel mediador con la lucidez necesaria para discernir qué aspectos de estas innovaciones enriquecen genuinamente la experiencia educativa y cuáles amenazan dimensiones fundamentales del acto pedagógico. En ese ejercicio de discernimiento colectivo, nuestros estudiantes –futuros docentes– no son receptores pasivos de nuestras decisiones, sino interlocutores esenciales cuyas experiencias, dudas y reflexiones nutren nuestra propia comprensión de estos fenómenos.

Si algo nos ha enseñado este proceso es que la tecnología nunca es neutral, y que su potencial educativo no reside en ella misma sino en las decisiones pedagógicas, éticas y políticas que tomamos al integrarla. La IAGen puede funcionar como dispositivo de reproducción acrítica de conocimientos hegemónicos o como instrumento para democratizar la producción de materiales contextualizados y culturalmente pertinentes. Puede perpetuar la dependencia de recursos educativos importados o empoderar voces docentes locales. Puede inhibir el pensamiento crítico o catalizarlo. La diferencia radica en cómo la mediamos.

Invito a colegas de otras áreas y carreras a compartir sus propias experiencias, a interrogar estas prácticas, a construir colectivamente el conocimiento pedagógico que necesitamos para este momento histórico. La formación docente del futuro –que ya es presente– se está escribiendo en nuestras aulas, en cada decisión que tomamos, en cada reflexión que sostenemos con nuestros estudiantes. Que sea una escritura colectiva, crítica, esperanzada y profundamente comprometida con el derecho de todas y todos a una educación que los forme como sujetos pensantes, autónomos y éticamente responsables.

El contenido ideológico, la estructura conceptual y los argumentos de este trabajo son autoría exclusiva de la autora. Se utilizó Claude Sonnet 4.5 únicamente como herramienta de asistencia para pulir la redacción y optimizar la claridad sintáctica. En ningún caso la IAGen sustituyó la reflexión crítica, el análisis de datos o la toma de decisiones metodológicas.

Bibliografía

- Celik, I.; Dindar, M.; Muukkonen, H. y Jarvela, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends* 66, p. 616-630.
- Chiecher, A. C. (2025). La inteligencia artificial como compañera de equipo de estudiantes universitarios. Potencialidades para la promoción de competencias transversales. *Praxis Educativa*, 29(2), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290204>
- Darmawansah, D., Rachman, D., Febiyani, F., y Hwang, G.-J. (2024). ChatGPT-supported collaborative argumentation: Integrating collaboration script and argument mapping to enhance EFL students' argumentation skills. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12986-4>
- Fadel, C., Black, A., Taylor, R., Slesinski, J., y Dunn, K. (2025). *Educación para la era de la inteligencia artificial*. Fundación Santillana. <https://www.calameo.com/read/00289932734278257341e>
- Gómez, M. J., Martínez López, P. E., Dabbah, J., y Borchardt, M. (2024). *Diez preguntas frecuentes y urgentes sobre inteligencia artificial*. Program.ar. Fundación Sadosky. <https://program.ar/wp-content/uploads/2024/08/Diez-preguntas-frecuentes-yurgentes-sobre-Inteligencia-Artificial.pdf>

- González-Fernández, M. O., Romero-López, M. A., Sgreccia, N. F., y Latorre Medina, M. J. (2025). Normative framework for ethical and trustworthy AI in higher education: state of the art. [Marcos normativos para una IA ética y confiable en la educación superior: estado de la cuestión]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 181-208. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43511>
- Kalenda, P. J., Rath, L., Abugasea Heidt, M., y Wright, A. (2024). Pre-service Teacher Perceptions of ChatGPT for Lesson Plan Generation. *Journal of Educational Technology Systems*, 53(3), 219-241. <https://doi.org/10.1177/00472395241301388>
- Kerr, Robert C., y Hyekyeng, Kim. (2025). From prompts to plans: A case study of pre-service EFL teachers' use of generative AI for lesson planning. *English Teaching*, 80(1), 95-118.
- Lion, C.; Bravo Aravena, S. y Torres, E. (2024). La Inteligencia Artificial en la educación. Salir de la caja negra. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 23, p. 1-26, DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2024-232303>
- Maggio, M. (2024). Prácticas de la enseñanza y tendencias culturales emergentes. Caminos de reinención. *Educação, Porto Alegre*, 7(1), p. 1-7.
- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., y Rovner, H. (2024). *La revolución de las IAs en educación: Lo que hay que saber*. Banco Mundial. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/099355206192434920>
- Monferrer-Palmer, A. (2023). Reflexiones sobre el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. La revolución de ChatGPT. *Semas*, 5(9), pp. 101-119.
- Muñoz Martínez, C., Roger-Monzo, V., y Castelló Sirvent, F. (2025). IA generativa y pensamiento crítico en la educación universitaria a distancia: desafíos y oportunidades. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 233-273. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43556>
- Rivas, A. (2025). La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción. *ProFuturo - OEI*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/la-llegada-de-la-ia-a-la-educacion-en-al-en-construccion-oei-profuturo.pdf>
- UNESCO (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://www.unesco.org/es/articulos/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>

María Alejandra del Potro es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España) y *Master in Teaching English as a Foreign Language* (Universidad Internacional Iberoamericana de Méjico, Méjico). Es investigadora en el Grupo de Investigación Cuestiones del Lenguaje (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata). Se especializa en las áreas de Formación Docente e Inglés con Fines Específicos. Es Profesora Adjunta a cargo de asignaturas del área de Formación Docente en el Profesorado de Inglés (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata) y JTP en Inglés Técnico en la Licenciatura y Tecnicatura Universitaria en Turismo (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata). Es docente del Sistema Institucional de Educación a Distancia (UNMDP). Ha sido miembro de comités organizadores y responsable de distintos eventos académicos y docente a cargo de seminarios de posgrado en las facultades de Humanidades y de Ciencias Económicas y Sociales.



Las prácticas profesionales en la carrera BIBES... un desafío permanente y gratificante

Claudia Marisol Palacios

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
claumarisol@hotmail.com

Paula Carola Calo

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
nizacalo@gmail.com

Mercedes Mabel Ernaga

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
merceernaga@gmail.com

María Elena Estruch

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
mariaelenaestruch5@gmail.com

Resumen

El texto presenta una reflexión sobre la planificación y las estrategias de mediación pedagógica de las Prácticas Profesionales I y II (PPI y PPII) de la carrera de Bibliotecario Escolar en la modalidad Educación Abierta a Distancia (EAD), las cuales cuentan con una matrícula masiva de unos trescientos veinte estudiantes aproximadamente y se enmarcan en normativas institucionales específicas y otras en proceso. La propuesta pedagógica se organiza mediante un Plan de Trabajo Docente alineado con la misión universitaria y apoyada principalmente en el aula virtual. Se utilizan recursos tecnológicos diversos y una Hoja de Ruta que orienta y organiza el trayecto formativo facilitando la evaluación, autoevaluación y coevaluación promoviendo la reflexión en la acción. Las estrategias incluyen problematización, estudios de caso, simulaciones, debates en foros y el uso de cuadernos de sistematización para la reflexión personal. A pesar de la masividad, que genera desafíos en la implementación de dispositivos de enseñanza y la limitada dotación docente, se busca diversificar lenguajes y formatos. Las

prácticas, aunque demandantes en términos de gestión institucional y acompañamiento personalizado, son destacadas por los estudiantes como experiencias formativas significativas que generan en el equipo docente gratificación y motivación. Se reconoce la necesidad de fortalecer convenios, equipos docentes y articulaciones interdisciplinarias y se valoran estos espacios de reflexión ya que permiten proyectar mejoras institucionales y asegurar el derecho a prácticas de calidad en educación a distancia.

Palabras clave

prácticas profesionales, bibliotecario escolar, mediación pedagógica, recursos educativos abiertos, educación a distancia

Professional practicum in the BIBES program... a permanent and rewarding challenge

Abstract

This text presents a reflection on the planning and pedagogical mediation strategies for Practicum I and II (PPI and PPII) within the School Librarian program, delivered through the Open and Distance Education (EAD, by their Spanish acronym) modality. These courses involve a massive enrollment of approximately 320 students and are framed within specific institutional regulations, including some currently in development. The pedagogical proposal is organized through a syllabus aligned with the university's mission and is primarily supported by the virtual classroom. Various technological resources and a 'Roadmap' are used to guide and organize the formative journey, facilitating evaluation, self-evaluation, and co-evaluation while promoting reflection-in-action. Strategies include problematization, case studies, simulations, forum debates, and the use of systematization journals for personal reflection. Despite the challenges posed by large-scale enrollment in implementing teaching devices and the limited number of faculty members, the aim is to diversify languages and formats. Although demanding in

terms of institutional management and personalized support, students highlight these practices as significant formative experiences, which in turn generate gratification and motivation within the teaching team. The text acknowledges the need to strengthen agreements, faculty teams, and interdisciplinary coordination, valuing these spaces for reflection as they allow for the planning of institutional improvements and ensure the right to quality practices in distance education.

Key words

professional practicum, school librarian, pedagogical mediation, open educational resources, distance education

Fecha de Recepción: 14/10/2025 - Fecha de Aceptación: 17/12/2025

La carrera de Bibliotecario Escolar depende del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades, se ofrece desde el año 1995 en la modalidad Educación Abierta a Distancia (EAD), tiene una duración de 3 años y otorga título académico de pregrado. Su plan de estudios tiene por propósito formar en capacidades y habilidades específicas para que los bibliotecarios escolares enfrenten de manera profesional el desafío y la complejidad que hoy supone gestionar una Biblioteca Escolar. La unidad curricular Práctica Profesional I (PPI) se ubica en el segundo cuatrimestre del segundo año, en tanto que Práctica Profesional II (PPII) lo hace en el mismo cuatrimestre pero del tercer año. La matrícula aproximada fue de trescientos veinte estudiantes inscriptos para cursar estas asignaturas en ciclo 2025. Cabe señalar que las prácticas profesionales tienen asignaturas correlativas, establecidas en el plan de estudios y que además hay en la Facultad de Humanidades un reglamento de las PP (OCA N°1112/22) y su modificatoria (OCA 443/24).

En referencia al Plan de Trabajo Docente, se trata de una propuesta pedagógica en correlación con la misión de la Universidad que se reconoce "parte de" la comunidad en donde se aprende, se investiga y se construyen alianzas estratégicas. Se seleccionan recursos tecnológicos de distintas categorías: organización, presentación de contenidos y mediación. Siendo el aula virtual el principal espacio de intercambio, el desafío supone acompañar el recorrido de formación de los estudiantes y mantener comunicación con las instituciones y organizaciones receptoras de estudiantes, su personal y profesionales que acompañan.

A continuación, se muestra la interfaz que el estudiante visualiza al ingresar con su usuario al Aula virtual, donde las cursadas de la PPI y PPII se estructuran a través de las seis secciones que se pueden observar a continuación:

PRÁCTICA PROFESIONAL I

Sección 1- Práctica Profesional I

The screenshot shows a Moodle course page for 'D - Práctica Profesional I'. On the left, there is a vertical list of asynchronous meetings, each labeled 'ENCUENTRO SINCRÓNICO...' and 'RECUERDEN QUE HOY...'. The main content area on the right displays a message from 'practicaprofesional1unmdp@gmail.com' with the subject 'MENSAJE IMPORTANTE PARA LOS ALUMNOS'. The message text includes:

MENSAJE IMPORTANTE PARA LOS ALUMNOS
 Estimados/as alumnos/as

Les comunicamos que los contenidos de las asignaturas cursadas deben ser acopiados y guardados por lo alumnos luego de finalizado el dictado de cada materia, al igual que los trabajos prácticos con sus correspondientes correcciones. El material mencionado es de suma utilidad para trabajos académicos y estudios posteriores a la cursada, es responsabilidad de cada alumno descargarlo y preservarlo ya que cada año el aula digital es actualizada y no se realizan copias de archivos de años anteriores.

Muchas gracias
 Equipo Bibes / Licad

MENSAJE INICIAL
 ¡Bienvenidos estudiantes a la cursada de la asignatura PRÁCTICA PROFESIONAL I del ciclo 2025!

Un inicio que se da en el marco de un reclamo, de docentes y no docentes universitarios, con distintas modalidades, de público conocimiento. Por esa razón daremos un primer paso, habilitamos un espacio de entrega en el aula virtual titulada **REPORTES ACADÉMICOS**.

Allí cada estudiante, que realizó la inscripción a la cursada, subirá el archivo pdf que descarga del SIU, para que podamos verificar que cumplen con el requisito de tener las cursadas aprobadas de las asignaturas que son correlativas establecidas en el plan de estudios de la carrera:

- Introducción a la información y comunicación.
- Metodología del trabajo intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología.
- Organización del conocimiento I.
- Descripción documental I.

Si tienen alguna inquietud/duda respecto a este trámite podrán utilizar la dirección de correo electrónico practicaprofesional1unmdp@gmail.com

Equipo PPI
 Esp. Claudia Marisol Palacios y Bib. Mercedes Ernaga

ENVÍO DE REPORTE ACADÉMICO 2025

Informamos que se están analizando los reportes académicos enviados al espacio habilitado para verificar que los estudiantes inscriptos tengan el requisito cumplido (cursadas aprobadas de las asignaturas correlativas de la Práctica Profesional I). Quienes no lo posean, por favor desmatricularse/darse de baja y quienes lo cumplan, están invitados al primer encuentro sincrónico el día lunes 01 de septiembre de 2025 a las 19 hs. Se publicará enlace de conexión.

Quienes tengan inconvenientes con el envío, o asignaturas aprobadas y que no estén en el Siu, comunicarse al mail practicaprofesional1unmdp@gmail.com y aguardar respuesta hasta el 30/08.

EQUIPO PPI

RECUERDEN QUE HOY 01/09 A LAS 19.00 HS ES EL ENCUENTRO

2025 DATOS CONEXIÓN ENCUENTRO 01/09
 Tema: Práctica Profesional I
 Hora: 1 sept 2025 19:00 Buenos Aires, Georgetown

Los esperamos!! Marisol y Mercedes
<https://meet.google.com/8ks-dbha-ina>
 NUEVO 20 HS
<https://meet.google.com/ytw-ivzs-jrz>

PTD PRACTICA PROFESIONAL I 2025 PDF

Sección 2- Plan de Práctica

Sección 3- Trabajo de Campo

Sección 4- Finalizando el recorrido

Curso: D - Práctica Profesional | X +

aulafh.mdp.edu.ar/course/view.php?id=45

Campus Virtual

Página Principal Mis cursos SIU GUARANÍ Calendario académico Preguntas frecuentes

2025 FINALIZANDO EL RECORRIDO

Se aproxima la fecha de cierre de envío de la resolución de las actividades propuestas en la hoja de ruta 2025, que representan las 50 hs. de práctica profesional establecidas en el plan de estudio de la carrera.

A partir del 04 de noviembre estarán cerrados los espacios de entrega. Como se informó al inicio de la cursada, somos dos docentes los que integramos el equipo de esta asignatura y son aproximadamente 240 los estudiantes activos. Irán recibiendo la calificación (aprobado/desaprobado/rehacer) de cada trabajo.

Quienes tengan las asignaturas correlativas con final aprobado, podrán visualizar la nota final durante el mes de diciembre. Los estudiantes que estén en otra condición, deberán inscribirse a la mesa de examen final de PPI.

Importante: Pueden subir el espacio de entrega un archivo Word que contenga el enlace al Drive o a YouTube para la descarga del video/proyección audiovisual.

2025 PLANILLA DE ASISTENCIA
Apertura: lunes, 1 de septiembre de 2025, 00:00

2025 TRABAJO FINAL
Apertura: lunes, 1 de septiembre de 2025, 21:00 Cierre: lunes, 3 de noviembre de 2025, 23:59
Disponibile hasta 18 de noviembre de 2025, 08:00

IMPORTANTE. Hoy 03/11 a las 23:59 vence el plazo de entrega de los trabajos de la hoja de ruta 2025 de PPI. Extendemos la entrega de los trabajos que tengan pendientes hasta el lunes 17/11 SIN LA POSIBILIDAD DE REHACER.

2025 TRABAJO FINAL ENVÍOS POSTERIORES AL 03 DE NOV
Apertura: martes, 4 de noviembre de 2025, 09:30 Cierre: lunes, 17 de noviembre de 2025, 23:58
Disponibile hasta 18 de noviembre de 2025, 08:00

2025 SEGUNDA ENTREGA TRABAJO FINAL
Apertura: sábado, 22 de noviembre de 2025, 00:00

Les recordamos que se reciben trabajos hasta las 8.00 hs. del día de mañana, martes 18/11.
NO SE RECIBEN MÁS TRABAJOS luego de esa fecha y horario.

Durante la primer semana de diciembre publicaremos el listado de estudiantes que aprobaron la cursada y además se informará un día y horario de encuentro (meet/zoom).

Los invitamos a compartir sus cuadernos de narraciones, en el foro habilitado.

Sección 5- Cuaderno de narraciones personales

Curso: D - Práctica Profesional | X +

aulafh.mdp.edu.ar/course/view.php?id=45

Campus Virtual

Página Principal Mis cursos SIU GUARANÍ Calendario académico Preguntas frecuentes

2025 CUADERNO DE NARRACIONES PERSONALES

CUADERNO DE NARRACIONES PERSONALES

Solicitamos paciencia. Estamos evaluando los trabajos enviados y respondiendo los mensajes que se reciben en el correo practicasprofesional@unmdp@gmail.com.


El cuatrimestre finaliza el 05/12, ese día haremos un encuentro/meet para los que puedan y deseen sumarse. Informaremos el enlace y horario.

También se publicará ese viernes el listado de estudiantes que aprobaron la cursada. Visualizarán directamente en el SIU la nota numérica final. Quienes no, será porque tienen pendiente la aprobación final de alguna de las asignaturas correlativas de PPI y deberán inscribirse a la mesa de examen cuando cumplan con el requisito y recién ahí visualizarán en el SIU la nota final de PPI. Recuerden que tienen 30 meses desde diciembre 2025 para pasar la nota.

Sección 6- Encuentro de cierre de cursada

Curso: D - Práctica Profesional | X +

aulafh.mdp.edu.ar/course/view.php?id=45



FACULTAD DE HUMANIDADES Y LENGUAJES

[Página Principal](#) | [Mis cursos](#) | [SIU GUARANÍ](#) | [Calendario académico](#) | [Preguntas frecuentes](#)

- 2025 RECORDATORIO PL...
- 2025 PLANILLA DE ASIST...
- 2025 TRABAJO FINAL
- 2025 PRÓRROGA PARA E...
- 2025 TRABAJO FINA...
- 2025 SEGUNDA ENTREG...
- 2025 CERRANDO LA CUR...
- 2025 CUADERNO DE NA...
- 2025 SEGUNDA ENTREG...
- 2025 CERRANDO LA CUR...
- 2025 CUADERNO DE NA...
- 2025 SEGUNDA ENTREG...
- 2025 CERRANDO LA CUR...
- 2025 CUADERNO DE NA...
- 2025 SEGUNDA ENTREG...
- 2025 CERRANDO LA CUR...
- 2025 SEGUNDA ENTREG...
- 2025 CERRANDO LA CUR...
- 2025 CUADERNO DE NA...
- CUADERNO DE NARRACI...
- 2025 FINALIZANDO LAS ...
- 2025 ENCUENTRO CIERR...
- CIERRE DE CURSADA...IN...
- LISTADO CURSADA APR...
- LISTADO CURSADA APR...
- 2025 NOTAS FINALES PPI
- LISTADO DE NOTAS CAR...

2025 ENCUENTRO CIERRE DE CURSADA

El próximo viernes, publicaremos listado de estudiantes que han aprobado la cursada. Se están enviando devoluciones y quienes deben rehacer/mejorar algún trabajo se reciben hasta el lunes 01/12 a las 23.50.

Por otra parte quienes deseen pueden sumarse a la reunión de zoom donde se formalizará el cierre de cursada, habilitando espacio de intercambio.


Práctica Profesional I
 Hora: 5 dic 2025 16:00 Buenos Aires, Georgetown
 Únase a la reunión de Zoom
<https://us06web.zoom.us/j/87609690076?pwd=OjYwJTFlvpgtEUJX1stnTGyhmz50tz.1>
 ID de reunión: 876 0969 0076
 Código de acceso: 694681

Seguimos en contacto!!!

Se publica listado de cursada aprobada 2025.

Quienes no se encuentren y consideren que cumplieron con los requisitos del plan de práctica y completaron la totalidad de las consignas de la hoja de ruta 2025, por favor enviar mail con el asunto LISTADO CURSADA.

IMPORTANTE: Luego de haber compartido el cierre de cursada hace unos minutos y haberles contado cómo vivenciamos la Práctica Profesional I... los invitamos a tomarse un minuto para reflexionar sobre el recorrido realizado, valorarnos y solidarizarse con otros estudiantes... sin pensar en la evaluación!! Los leemos... pueden aportar palabras, frases, etc. Muchas gracias por sus valoraciones!! Les compartimos el enlace del Padlet para compartir sus apreciaciones: <https://padlet.com/practicaprofesional1unmdp/invitaci-n-a-dejar-tu-huella-x3x12q56ym2dfwmu>

 LISTADO CURSADA APROBADA 2025 PDF


ACLARACIONES. El listado del SIU no lo generamos desde la materia, sólo cargamos el dato de cursada aprobada y nota numérica nos habilita sólo a quienes tienen las correlativas de PPI aprobadas y tienen nota igual o mayor a 6.

Quienes tengan la nota numérica (4 o 5) en espacio de observaciones, es porque deben anotarse a mesa de examen para que le carguemos la nota, porque el sistema no permite cargar una promoción con menos de 6 o porque deben final de alguna correlativa.

Hoy ya pueden visualizar todos la situación de cursada, algunos incluída la nota de promoción.

Recuerden que son 30 meses, luego es final con programa vigente.

IMPORTANTE: No enviar consultas al mail de la práctica vinculadas con SIU. Por las mismas consultar con Departamento de estudiantes o con la coordinación académica de la carrera. De nuestra parte, cómo equipo docente, informamos y publicamos listado con condición de cursada cargada en sistema, SIU y nota obtenida. Algunos podrán como explicamos, ver la nota final y otros deberán inscribirse a la mesa de examen cuando el sistema los habilite. Recuerden que deben tener finales aprobados de asignaturas correlativas de la PPI

 LISTADO DE NOTAS CARGADAS EN SIU PPI 2025 PDF

La asignatura Práctica Profesional I se aprueba con nota 4 o más. NO RINDEN EXAMEN FINAL, sólo se inscriben para que se pase la nota al SIU cuando ya tengan el final aprobado de las asignaturas correlativas.

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

127 | P á g i n a

PRÁCTICA PROFESIONAL II

Sección 1- Práctica Profesional

aulafh.mdp.edu.ar/course/section.php?id=532

Bibliografía para TF...

Campus Virtual

Práctica Profesional II

2025 RECORDATORIO D...
INICIO DE CURSADA 2025
REPORTE ACADÉMICO 2...
ENCUENTRO SINCÓN...
2025 DATOS DE CONEX...
DIFUSIÓN DE UN TALLE...
IMPORTANTE Y URGENTE
Datos de Ingreso a la Instit...
INVITACIÓN REUNIÓN P...
2025 PLAN DE PRÁCTICA

2025 HOJA DE RUTA
2025 NOTA AUTORIZACI...
2025 PLANILLA ASISTEN...
Cuadro orientativo con di...
2025 Consigna 1 PROPUE...
REHACER_Consigna 1 PR...
2025 Consigna 2 MANUAL...
REHACER_2025 Consigna...
3er Entrega_Consigna 2 M...
2025 Consigna 3.1 INVEN...
REHACER_2025 Consigna...
3º ENTREGA_2025 Consi...
2025 Consigna 3.2 SIGNA...
REHACER_Consigna 3.2 S...
Aguapey
DEMO-KOHA

pp2_dist / Práctica Profesional II

Práctica Profesional II

MENSAJE IMPORTANTE PARA LOS ALUMNOS

Estimados/as alumnos/as

Los comunicamos que los contenidos de las asignaturas cursadas deben ser aceptados y guardados por lo alumnos luego de finalizado el dictado de cada materia, al igual que los trabajos prácticos con sus correspondientes correcciones. El material mencionado es de suma utilidad para trabajos académicos y estudios posteriores a la cursada, es responsabilidad de cada alumno descargarlo y preservarlo ya que cada año el aula digital es actualizada y no se realizan copias de archivos de años anteriores.

Muchas gracias
Equipo Bibes / Licad

REPORTE ACADÉMICO 2025

MENSAJE INICIAL

¡Bienvenidos estudiantes a la cursada de la asignatura PRÁCTICA PROFESIONAL II del ciclo 2025!

Un inicio que se da en el marco de un reclamo, de docentes y no docentes universitarios, con distintas modalidades de público conocimiento. Por esa razón daremos un primer paso, habilitamos un espacio de entrega en el aula virtual titulado **REPORTE ACADÉMICO 2025**.

Añil cada estudiante, que realizó la inscripción a la cursada, subirá el archivo pdf que descarga del SIU, para que podamos verificar que cumplen con los siguientes requisitos:

- 1- Tienen aprobadas las cursadas de las asignaturas correlativas, establecidas en el plan de estudios de la carrera:
 - Práctica profesional I
 - Organización de unidades de información
 - Fuentes de información II
 - Actualización de servicios de información II
- 2 - La OCA N° 1110/2022 y su modificación OCA 443/24 reglamenta que podrán cursar la práctica profesional II aquellos estudiantes que tengan aprobado con finalés el 80% de las asignaturas del Plan de Estudios (12 finalés aprobados)

Si tienen alguna inquietud/respuesta respecto a este trámite podrán utilizar la dirección de correo electrónico practicaprofesionalbibes@gmail.com

REPORTE ACADÉMICO 2025

Sección 2- Plan de Práctica

Campus Virtual

2025 PLAN DE PRÁCTICA

2025 HOJA DE RUTA
2025 NOTA AUTORIZACI...
2025 PLANILLA ASISTEN...
2025 Consigna 1 PROPUE...
2025 Consigna 2 MANUAL...
2025 Consigna 3.1 INVEN...
2025 Consigna 3.2 SIGNA...
2025 Consigna 3.3 Sistema...
2025 BUEN INGRESO A L...
GUIÓN DE ENTREVISTA (...
2025 ACTIVIDADES DE E...

2025 Planes de clase
MODELO plan de clase AL...
MODELO plan de clase PL
2025 Consigna 4 Las activi...
REHACER_Consigna 4 Las...
2025 TERCER ENTREGA P...

pp2_dist / 2025 PLAN DE PRÁCTICA

2025 PLAN DE PRÁCTICA

2025 HOJA DE RUTA PDF

2025 NOTA AUTORIZACIÓN INSPECCIÓN PDF

2025 PLANILLA ASISTENCIA PDF

2025 Consigna 1 PROPUESTAS DE MEJORA
Apertura: viernes, 5 de septiembre de 2025, 00:00 Cierre: lunes, 10 de noviembre de 2025, 23:59

2025 Consigna 2 MANUAL DE PROCEDIMIENTOS
Apertura: viernes, 5 de septiembre de 2025, 18:00 Cierre: lunes, 10 de noviembre de 2025, 23:59

2025 Consigna 3.1 INVENTARIO
Apertura: viernes, 5 de septiembre de 2025, 18:00 Cierre: lunes, 10 de noviembre de 2025, 23:59

2025 Consigna 3.2 SIGNATURA TOPOGRÁFICA
Apertura: lunes, 8 de septiembre de 2025, 00:00 Cierre: lunes, 10 de noviembre de 2025, 23:59

2025 Consigna 3.3 Sistema de Gestión Bibliotecaria
Apertura: miércoles, 10 de septiembre de 2025, 00:00 Cierre: lunes, 10 de noviembre de 2025, 23:59

La mayoría de los estudiantes de PPII ciclo 2025 la semana próxima ingresarán a las bibliotecas escolares de las escuelas que han elegido y han sido autorizados. Les deseamos un exitoso recorrido, recuerden registrar cada paso y sentir en su cuaderno de sistematización.

Los invitamos a disfrutar...ir más allá de lo planteado en la hoja de ruta ya que los tiempos alcanzan para que puedan realizar las actividades planteadas. Tengan en cuenta las recomendaciones y no duden en consultarnos cualquier duda, o comentar situaciones que se les presenten...

Los acompañamos!! Acá estamos!!! EQUIPO PPII

Sección 3- Actividades de Extensión Bibliotecaria

← → ↻ aulafh.mdp.edu.ar/course/section.php?id=535

Bibliografía para TF...

Campus Virtual

Página Principal Mis cursos SIU GUARANÍ Calendario académico Preguntas frecuentes

2025 BUEN INGRESO A L...
 GUIÓN DE ENTREVISTA L...
2025 ACTIVIDADES DE E...
 2025 Planes de clase
 MODELO plan de clase AL...
 MODELO plan ce clase PL
 2025 Consigna 4 Las activi...
 2025 Consigna 4 Las activi...
 2025 ALGUNAS RECOME...
2025 TRABAJO FINAL
 2025 PRESENTACIÓN DE...
 IMPORTANTE Y URGENTE
 2025 SISTEMATIZACIÓN...
 2025 SEGUNDO ENVÍO SI...
 2025 VALORACIÓN DEL B...
 2025 VALORACIÓN DEL B...
 Valoración, observaciones, ...
 IMPORTANTE. DEVOLUCI...
 CIERRE DE CURSADA 2025

pp2_dist / 2025 ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN BIBLIOTECARIA

2025 ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN BIBLIOTECARIA

2025 Planes de clase PDF

MODELO plan de clase ALFIN PDF

MODELO plan ce clase PL PDF

2025 Consigna 4 Las actividades de extensión_Promoción de la Lectura
 Apertura: viernes, 5 de septiembre de 2025, 18:00 Cierre: lunes, 10 de noviembre de 2025, 23:59

2025 Consigna 4 Las actividades de extensión_ALFIN
 Apertura: martes, 30 de septiembre de 2025, 00:00 Cierre: lunes, 10 de noviembre de 2025, 23:00

Estamos acercándonos a la **fecha de cierre** de envío de los espacios de entrega de las distintas actividades propuestas en la hoja de ruta de PPII, prevista para el **10/11/25**

Tengan en cuenta que algunas están vinculadas, como por ejemplo la planilla de inventario, con la automatización y la signatura topográfica, deben enviarlas al mismo tiempo, cada una en su espacio de entrega.

Los planes de clase cuando son aprobados por este equipo docente, los presentan a los docentes involucrados y al bibliotecario/a.

Quienes aún no hayan enviado los dos planes, sugerimos que los envíen antes del 31/10 para tener la posibilidad de recibir corrección con observaciones/comentarios.

La práctica profesional se aprueba con la totalidad de las actividades propuestas resueltas/aprobadas y la planilla que registre las 50 hs. en la biblioteca escolar.

No duden en escribir a practicaprofesionalbibes@gmail.com ante cualquier inquietud/sugerencia.

¿Nimo? Que vale la pena el esfuerzo, se trata de un espacio particular que los acerca a su futuro desempeño profesional.

Sección 4- Trabajo final

← → ↻ aulafh.mdp.edu.ar/course/section.php?id=536

Bibliografía para TF...

Campus Virtual

Página Principal Mis cursos SIU GUARANÍ Calendario académico Preguntas frecuentes

2025 Consigna 4 Las activi...
 2025 ALGUNAS RECOME...
2025 TRABAJO FINAL
 2025 PRESENTACIÓN DE...
 IMPORTANTE Y URGENTE
 2025 SISTEMATIZACIÓN...
 2025 SEGUNDO ENVÍO SI...
 2025 VALORACIÓN DEL B...
 2025 VALORACIÓN DEL B...
 Valoración, observaciones, ...
 IMPORTANTE. DEVOLUCI...
 CIERRE DE CURSADA 2025

pp2_dist / 2025 TRABAJO FINAL

2025 TRABAJO FINAL

2025 PRESENTACIÓN DE LA PLANILLA DE ASISTENCIA
 Apertura: lunes, 15 de septiembre de 2025, 00:00 Cierre: lunes, 17 de noviembre de 2025, 23:59

2025 SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL
 Apertura: viernes, 24 de octubre de 2025, 21:00 Cierre: lunes, 17 de noviembre de 2025, 23:59

2025 SEGUNDO ENVÍO SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA
 Apertura: jueves, 20 de noviembre de 2025, 13:12 Cierre: martes, 25 de noviembre de 2025, 23:59

Sección 5- Valoración del Bibliotecario

← → ↻ aulafh.mdp.edu.ar/course/section.php?id=538

Bibliografía para TF...

Campus Virtual | Página Principal | Mis cursos | SIU GUARANÍ | Calendario académico | Preguntas frecuentes

2025 TRABAJO FINAL

- 2025 PRESENTACIÓN DE... IMPORTANTE Y URGENTE
- 2025 SISTEMATIZACIÓN...
- 2025 SEGUNDO ENVÍO SI...
- 2025 VALORACIÓN DEL B...**
- 2025 VALORACIÓN DEL B... Valoración, observaciones,...
- IMPORTANTE. DEVOLUCI...
- CIERRE DE CURSADA 2025

Finaliza plazo de entrega...

2025 CUADERNO DE NA...

2025 PARA AGENDAR!

LISTADO DE CURSADA A...

pp2_dist / 2025 VALORACIÓN DEL BIBLIOTECARIO

2025 VALORACIÓN DEL BIBLIOTECARIO

2025 VALORACIÓN DEL BIBLIOTECARIO

Algunos están terminando de completar las 50 hs. de práctica profesional en las bibliotecas escolares y otros han logrado recientemente ingresar... Todos al finalizar entregarán la planilla de valoración al bibliotecario que los recibió y acompañó en el desarrollo del plan de PPII, para que complete y envíe al mail de la asignatura. Será importante para enriquecer y complementar la evaluación y el proceso de autoevaluación.

EL COMENTARIO CON LA PLANILLA SUGERIDA DE ASPECTOS A VALORAR, LA ENVÍA DESDE SU CORREO PERSONAL EL BIBLIOTECARIO, AL MAIL DE LA ASIGNATURA practicaprofesionales@gmail.com

Estamos realizando las correcciones de los trabajos enviados a los distintos espacios de entrega habilitados. Como saben, algunos hemos tenido que evaluar en tres oportunidades... apostamos a la mejor versión de cada producción. Es probable que algunos no puedan realizar las actividades en la fecha programada, y que tengan que volver a la escuela sólo a realizar las actividades de extensión.

Como se aclaró en las reuniones, el equipo docente lo integramos sólo tres profesoras, para la particularidad de la asignatura, que además de los tiempos académicos, debe articular con los institucionales.

Paciencia y perseverancia además del compromiso que están demostrando. La fecha de entrega será flexible considerando cada caso, fecha de envío, instancias de revisión, etc.

Sección 6- Cierre de cursada

← → ↻ aulafh.mdp.edu.ar/course/section.php?id=539

Bibliografía para TF...

Campus Virtual | Página Principal | Mis cursos | SIU GUARANÍ | Calendario académico | Preguntas frecuentes

2022 ALTERNATIVAS DE...

- 2025 Planes de clase
- MODELO plan de clase AL...
- MODELO plan de clase PL
- 2025 Consigna 4 Las activ...
- 2025 Consigna 4 Las activ...
- 2025 ALGUNAS RECOME...
- 2023 TRABAJO FINAL
- 2025 PRESENTACIÓN DE... IMPORTANTE Y URGENTE
- 2025 SISTEMATIZACIÓN...
- 2025 SEGUNDO ENVÍO S...
- 2025 VALORACIÓN DEL...
- 2025 VALORACIÓN DEL... Valoración, observaciones...
- IMPORTANTE. DEVOLUC...
- CIERRE DE CURSADA 20...**
- Finaliza plazo de entrega...
- 2025 CUADERNO DE NA...
- 2025 PARA AGENDAR!
- LISTADO DE CURSADA A...
- 2025 LISTADO CURSADA...
- INVITACIÓN A DEJAR TU...
- NOTAS FINALES

Nueva sección

pp2_dist / CIERRE DE CURSADA 2025

2025 CIERRE DE CURSADA 2025

Desde mañana martes 18/11 no se podrán hacer envíos.

Enviaremos enlace (meet/zoom) para encontrarnos y formalizar el cierre de cursada 2025 (primer semana de diciembre, hora y día a confirmar)

Los invitamos a participar en el foro habilitado para publicar QR con enlace al cuaderno de narraciones.

2025 CUADERNO DE NARRACIONES

Los invitamos a sumarse a una reunión de cierre de cursada.

Antes de su inicio se publicará el listado de estudiantes que han aprobado la PPII 2025.

Tema: Práctica Profesional II
Hora: 5 dic. 2025 18:00 Buenos Aires, Georgetown
Únase a la reunión de Zoom
<https://us02web.zoom.us/j/84867162690?pwd=SHQ0MkRlOGMvCWZlUzUuOU2lLkxkLTZl>
ID de reunión: 848 6716 2690
Código de acceso: 429069
¡Los esperamos!

Se publica listado de cursada aprobada, del ciclo 2025 de PPII

Si alguien considera que cumplió con los requisitos del plan de práctica /hoja de ruta y no se visualiza, por favor enviar mail con asunto LISTADO CURSADA

2025 LISTADO CURSADA APROBADA PDF

INVITACIÓN A DEJAR TU HUELLA...

Aclaramos que el listado del SIU no lo generamos desde la materia. En el listado actual, sólo nos permitimos cargar la nota numérica en seis estudiantes, entendiendo que a los demás les falta en sistema cargar alguna nota final de alguna de las asignaturas correlativas de PPII. Deberán revisar y consultar en Dirección de Estudiantes.

Deberán anotarse en la mesa de examen de PPII para que se registre la nota final.

Con un propósito organizativo, se ofrece una Hoja de Ruta que busca anticipar el recorrido propuesto para la cursada, sistematizar mediante la organización de la información y la planificación de las actividades que se dividen en previas, durante y posteriores a las visitas presenciales a distintas organizaciones e instituciones educativas y culturales. Se incluyen los objetivos y los criterios de evaluación, a la vez se constituye en instrumento de evaluación, autoevaluación y coevaluación de los practicantes en territorio. En tal sentido, la Hoja de Ruta como material educativo, no sólo nos permite expresar las intencionalidades de la enseñanza en relación a los aprendizajes que propiciamos, sino que también refleja un camino a seguir con la idea de reflexión en la acción planteada por Schön:

el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares (1992, p. 39).

Para mediar, guiar y acompañar la comprensión de contenidos, se recurre a la problematización, a estudios de caso y simulaciones que implican reconocer elementos de una situación, identificar en el territorio conflictos, oportunidades, fortalezas, debilidades y necesidades, analizar situaciones vivenciadas y proponer mejoras. No se buscan únicas miradas, sino generar concientización y debates en los foros que se habilitan en el aula. También enfatizamos en el uso del cuaderno de sistematización de las prácticas, donde anotan los relatos significativos y experiencias que valoren en el aprendizaje y desarrollo personal; estos registros personales apoyarán el autoconocimiento, siendo un recurso que brinda la oportunidad de la reflexión y favorece la autoevaluación.

Los recursos de presentación de contenidos son seleccionados teniendo en cuenta criterios de profundidad, capacidad de transferencia y significatividad para los estudiantes, como archivos con bibliografía, uso de imágenes, modelos de instrumentos de recolección de datos como entrevistas y cuestionarios, videos de programas,

conversatorios y ponencias de profesionales de la disciplina, recorridos virtuales 360° de unidades de información, producciones multimediales, organizadores gráficos, etc.

Resulta pertinente destacar que la masividad de estudiantes inscriptos, que cursan regularmente y la conformación de los equipos docentes (PPI un profesor y un ayudante; PPII un profesor y dos auxiliares) genera sentimiento de angustia y desmoraliza, ya que hay dispositivos de enseñanza no posibles de implementar, a pesar de ello a continuación se mencionan algunas herramientas de enseñanza y aprendizaje utilizadas con el objetivo de sumar diversos modos de contar, con otros lenguajes, discursos y géneros, son los siguientes recursos educativos abiertos (REA):

- Padlet, como herramienta colaborativa que posibilita el intercambio de los instrumentos de recolección de datos (entrevistas, grillas de observación, cuestionarios) que cada practicante diseña para realizar un diagnóstico/relevamiento de la biblioteca escolar
- Bitácoras, donde se documentan avances, reflexiones y detalles; las que exigen una disciplina en el seguimiento organizado de las actividades e implica un afinamiento de las técnicas de registro.
- Producción comunicacional Podcast, contenido digital de audio, similar a un programa de radio, pero disponible a la carta y con acceso desde cualquier dispositivo como alternativa de presentación de la autoevaluación.
- PDF interactivo, documento digital utilizado a modo de sistematización de la PP que permite interactuar con el contenido, incluyendo elementos multimedia, hipervínculos, formularios, etc.
- Producción multimedial, donde combinan diferentes medios, texto, imágenes, sonido, video y animación para visibilizar y reflexionar sobre el impacto académico y personal de la trayectoria, del paso por la PP...visibilizando la huella, el trabajo realizado en las prácticas, que como señala Mastache (2011) además de permitir la discusión de cuestiones teóricas y metodológicas, se transforma en

espacios intersticiales para el surgimiento de fenómenos particulares, de efectos formativos de alto interés.

Propicio y factible de incorporar en distintos momentos de la hoja de ruta que se presenta al inicio de la cursada, podrían ser las "cápsulas teóricas", videos que incluyen explicaciones y enlaces a ejemplos y recursos.

A partir de algunas de las experiencias comentadas donde se utilizan los mismos dispositivos de enseñanza en ambas modalidades, presencial y distancia, se propondrá un encuentro entre los estudiantes, como cierre de la cursada de cada práctica, propiciando el intercambio de experiencias.

Los sentimientos expresados en párrafos anteriores, si bien están presentes, se optó por incorporar en el título del trabajo el término "gratificante", ya que la devolución de los estudiantes en los intercambios y resolución del trabajo final, movilizan, estimulan y por qué no decirlo...hay expresiones que emocionan, ya que es con vocación, compromiso, ética y responsabilidad que propiciamos los aprendizajes.

Los desafíos permanentes y particulares, vivenciados no como obstáculos, sino como oportunidades. Interrogantes como ¿qué grado de personalización puede sostenerse sin sobrecargar al docente? aparece permanentemente en cada instancia de reflexión de nuestras prácticas docentes.

Cada estudiante reside en una localidad/provincia distinta y la presencia de estos en las instituciones y organizaciones para que realicen el trabajo de campo propuesto, demanda la gestión de autorizaciones de directivos/autoridades, elevación de notas a distintas jefaturas distritales y regionales, gestión de certificaciones de estudio, permisos/licencias laborales, etc. y la falta de convenios con cobertura territorial en ocasiones obstaculizan o retrasan el ingreso a las mismas.

En los espacios que se habilitan para la retroalimentación, los comentarios de los estudiantes destacan las instancias de las prácticas profesionales, PPI y PPII de EAD, como hitos significativos dentro de su trayectoria académica, ya que la propuesta

pedagógica les brinda la oportunidad de vincular conocimientos adquiridos en un entorno concreto, interactuar con profesionales del campo y con usuarios reales, adquirir habilidades, destrezas y competencias específicas. Expresan además que las propuestas ayudan a consolidar su aprendizaje y los inspira a convertirse en profesionales comprometidos y reflexivos.

Algunos comentarios que reflejan lo comentado anteriormente:

"Las prácticas fueron, sin duda, el momento más significativo. Me permitieron conectar la teoría con la realidad, reconocer mis propias fortalezas y detectar aquello que todavía necesito seguir desarrollando. Cierro esta etapa con agradecimiento, con mucho aprendizaje y con más ganas que nunca de seguir formándome como futura bibliotecaria escolar." Myrna B.

"Siento que los docentes hicieron un enorme esfuerzo para acompañarnos, a pesar de que eran muchísimos estudiantes. Aprecio mucho su disponibilidad y, sobre todo, la devolución personalizada de mi video: me sentí realmente escuchada. Corrigieron con respeto y cariño, y me dieron observaciones tan detalladas que me demostraron que vieron mi proyecto con atención y compromiso." Mariela, B.

"Me sentí muy contenida porque tuve una situación personal y también el hecho de ver que realmente leyeron cada trabajo me parece muy valorable." Iris B.

"Siento que el equipo docente estuvo siempre presente: explicaron con claridad, acompañaron con paciencia y sus devoluciones me ayudaron a mejorar en cada trabajo; realmente se notó el compromiso con nuestra formación..." Luis L.

"Quiero agradecer al equipo docente por el acompañamiento, la dedicación y la paciencia a lo largo de la cursada. En especial a mis profesoras, gracias por guiarnos con claridad, por transmitirnos su pasión por la profesión y por generar un espacio donde aprender se sintió siempre posible. Me llevo

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

conocimientos, confianza y mucho entusiasmo para seguir creciendo. Gracias."
Yolanda Z.

"Me parece oportuno agradecer por la calidad del acompañamiento que me han brindado a la largo de esta práctica, porque me hicieron sentir sostenida cuando lo necesite, gracias por enseñarnos desde el buen camino, de cómo se deben hacer las cosas, de ese trabajo con dedicación y honestidad que nos deja un sello para siempre donde sea que nos dediquemos, y de que después de todo, como dice la canción "al final hay recompensa". Virginia B.

En conclusión, al compartir opiniones con los colegas que integraron la mesa de experiencias se pudo visualizar la construcción de una variada caja de herramientas didácticas donde se integra lo tecnológico y lo académico, con una responsable curaduría de recursos. Ya que, como señala Casablanca (2025), el rol docente supone el desafío de diagnosticar escenarios con estudiantes-sujetos transeúntes digitales, considerando el contexto, también denominado escenografía (el espacio y el tiempo), reposicionando así el acto educativo y fortalecer la identidad cultural.

Los docentes en conjunto con la dirección y secretarías de la facultad, tenemos algunas aristas pendientes a resolver como la gestión de convenios y acuerdos con ministerios e instituciones que simplifiquen y habiliten el ingreso de los estudiantes en carácter de practicantes, minimizando algunos trámites burocráticos y circuitos administrativos. Además, concretar iniciativas pensadas interdisciplinariamente, organizando agrupamientos curriculares, invitándolos a la experimentación y ensayo de destrezas de cara al perfil profesional, valiéndonos de las múltiples y diversas posibilidades que brindan los recursos de la plataforma, de la web y de inteligencia artificial. Tal como lo expresara el pedagogo Paulo Freire, "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (1971, p. 1).

Si bien en el Ateneo surgió la masividad como preocupación, no deja de ser una satisfacción que los ciudadanos decidan estudiar y elijan esta Universidad y por la trayectoria esta carrera virtual; es en este sentido que preferimos considerarla una

oportunidad sin dejar de destacar la preocupación compartida, que tiene que ver con la precariedad laboral y la falta de normativas actualizadas que se presentan en el dictado de una carrera de pregrado 100% virtual, como es el caso de Bibliotecario Escolar.

Entendemos que las prácticas profesionales representan un desafío considerable en la educación a distancia e implican una especial coordinación e integración sistemática y profunda de estos aspectos a fin de facilitar el acceso de los estudiantes a sus prácticas profesionales y que aún queda camino por recorrer pero creemos que estos espacios de reflexión compartida enriquecen la tarea permitiendo la toma de decisiones para realizar cambios en la previsión institucional y fortalecer acuerdos en beneficio de la profesionalización, personalización y derechos de los estudiantes.

Bibliografía

- Casablanca, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 2, 135-146. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/2966>
- Freire P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Tierra Nueva.
- Mastache, A. (2011). Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva. *Praxis Educativa*, 16(14), p. 76-84. <https://ojs.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/432/361>
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. OCA 1112/2022. Reglamento de las Prácticas Profesionales - Facultad de Humanidades. *Boletín Oficial de la UNMDP*, de 10 de noviembre de 2022. http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=65323
- Universidad Nacional de Mar del Plata. OCA 443/2024. Modificación del artículo 2° del ANEXO I de la Ordenanza de Consejo Académico N° 1112/22, Reglamento de Prácticas Profesionales para las carreras de la Facultad de Humanidades. *Boletín Oficial de la UNMDP*, de 26 de junio de 2024. http://digesto.mdp.edu.ar/vista/ver_norma.php?id_norma=84465

Claudia Marisol Palacios es Licenciada en Bibliotecología y Documentación y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Es Profesora Asociada con dedicación exclusiva en las materias Práctica Profesional I y Práctica Profesional II de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecario Escolar en la UNMDP.

Paula Carola Calo es Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMDP), Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación exclusiva en las materias Organización de Unidades de Información y Práctica Profesional II de la carrera Bibliotecario Escolar, modalidad distancia, en la UNMDP.

Mercedes Ernaga es Bibliotecaria Escolar (UNMDP), Ayudante Graduada con dedicación simple en las materias Práctica Profesional I, modalidad presencial y distancia, de las carreras Bibliotecología y Bibliotecario Escolar en la UNMDP.

María Elena Estruch es Bibliotecaria Escolar (UNMDP). Es Ayudante Graduada con dedicación simple en Organización de Unidades de Información y Práctica Profesional II de la carrera Bibliotecario Escolar de la UNMDP.

Todas las autoras son miembros del Grupo de Investigación GICIS y del Grupo de Extensión GEBEA, cuyas líneas de indagación y acción son las bibliotecas escolares, el profesional de la información y todos los escenarios relacionados con con la gestión de recursos de información, las nuevas pedagogías de aprendizaje y la integración de la biblioteca en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



Tecnología educativa y evaluación creativa: visibilizando una propuesta didáctica

Paula Carola Calo

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
nizacalo75@gmail.com

María Segunda Varela

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
nizacalo75@gmail.com

María Elena Estruch

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
mariaelenaestruch5@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo compartimos la estrategia de evaluación diseñada para la asignatura Organización de Unidades de Información (OUI), de la carrera de Bibliotecario Escolar de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en modalidad a distancia. La experiencia surge ante el crecimiento sostenido de la matrícula y la necesidad de repensar las prácticas haciendo uso de tecnologías educativas e innovadoras. En este marco, invitamos a los estudiantes a producir videos. Estas actividades sirven como herramientas de evaluación que integran la teoría con la práctica, visibilizan los procesos de aprendizaje y fomentan las competencias transversales. Así, la evaluación mediante videos se presenta como una estrategia eficaz y creativa para enriquecer la enseñanza, fortalecer la comunicación y promover aprendizajes duraderos en contextos digitales. Al mismo tiempo, esta presentación se nutre de los aportes teóricos y de los debates compartidos en el Ateneo Conect@r Saberes, reafirmando que los escenarios educativos actuales exigen docentes capaces de resignificar sus prácticas, integrar recursos culturales y tecnológicos y sostener una perspectiva pedagógica anclada en marcos teóricos sólidos.

Palabras clave

tecnología educativa, evaluación, bibliotecas escolares, educación a distancia, escenarios de aprendizaje

Educational technology and creative assessment: making a didactic proposal visible

Abstract

In this paper, we share the assessment strategy designed for the online course "Organization of Information Units" (OUI) for the School Librarianship program at the Faculty of Humanities at the National University of Mar del Plata. This experience arose from sustained enrollment growth and the need to rethink practices using innovative educational technologies. Within this framework, we invited students to produce videos. These activities serve as assessment tools that integrate theory and practice, make learning processes visible, and foster transversal skills. Thus, video assessment is presented as an effective and creative strategy to enrich teaching, strengthen communication, and promote lasting learning in digital contexts. At the same time, this presentation draws on the theoretical contributions and debates shared at the Conect@r Saberes Athenaeum, reaffirming that current educational scenarios demand teachers capable of redefining their practices, integrating cultural and technological resources, and maintaining a pedagogical perspective anchored in solid theoretical frameworks.

Key words

educational technology, assessment, school libraries, distance education, learning scenarios

Fecha de Recepción: 29/09/2025 -Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Nuestra Propuesta

Esta presentación busca socializar la experiencia vinculada con las estrategias de evaluación en la asignatura Organización de Unidades de Información (OUI) en modalidad de educación a distancia, además de ponerla en diálogo con otras voces de colegas de diferentes carreras que dicta la Universidad Nacional de Mar del Plata planteadas en el marco del ateneo *Conect@r saberes*.

Estos intercambios, tal como lo indica Casablanca (2025), hace que definamos nuestro escenario de trabajo como un espacio móvil, posicionando la tarea docente con sujetos que se encuentran rodeados de recursos culturales y conjugan lo analógico con lo marcadamente digital.

Revisar y reflexionar sobre nuestras prácticas didácticas fue el punto de partida, ya que como señala Maggio:

Es posible poner en juego un análisis de la coherencia en cada clase para analizar nuestras prácticas críticamente y enriquecerlas de modo sistemático. Esto exige descentrarse de la situación de estar enseñando y mirar la clase a la luz de su enfoque didáctico, para entenderlo e interpelar en su consistencia, para reconstruirlo y seguir generando conocimiento acerca de las prácticas de la enseñanza. En estos recorridos por las prácticas de la enseñanza, es posible reconocer la coherencia o su ausencia (2012: 64)

En la carrera de Bibliotecario Escolar (BIBES) se presenta un componente clave: la masividad, con un ingreso de casi 2000 alumnos por año, con lo cual el desafío de mantener una evaluación eficiente y personalizada hace que las estrategias se reestructuren. Repensar el diseño de las propuestas didácticas ofrecidas, entramando en ellas las tecnologías, a fin de que los estudiantes elaboren videos para acreditar sus procesos de producción de conocimiento es nuestra prioridad. Al plantear esto, desarrollamos un proceso pedagógico significativo que pone de manifiesto el sustento teórico aprehendido.

La Facultad de Humanidades ofrece desde el año 1995 la Carrera de Bibliotecario Escolar, modalidad distancia (Res. N° 334/95, Ministerio de Educación de la Nación), con

duración de 3 años y título académico de pregrado. Esta brinda una formación específica en capacidades y habilidades para que los futuros graduados enfrenten el desafío y la complejidad que hoy supone gestionar una Biblioteca Escolar. Dentro del Plan de estudios, la unidad curricular OUI se ubica en el primer cuatrimestre del tercer año. En su Plan de Trabajo Docente, Varela, Calo y Estruch (2025), se integran los saberes previos en los ejes a desarrollar y se prepara al estudiante para la práctica profesional. Con esto se pretende formar bibliotecarios escolares no solo desde lo procedimental y conceptual, sino además desde lo actitudinal, capaces de gestionar la biblioteca como espacio clave que contribuye al logro de los objetivos educativos y que se encuentran explícitos en la propuesta:

- Proporcionar al futuro profesional un corpus teórico actualizado que le permita conocer y valorar los procesos de gestión de una Unidad de Información (UI) en una Institución Educativa (IE).
- Proponer al futuro profesional herramientas y estrategias concretas de trabajo para aplicar en las distintas UI en una IE.
- Estimular en el futuro profesional el desarrollo del trabajo en equipo, el pensamiento innovador, la posibilidad de interactuar a nivel multicultural y multidisciplinar.

Estos objetivos constituyen el faro o la guía que, junto con el abordaje integral de los contenidos planteados desde un enfoque sistémico, nos proporciona una mirada holística y relacional de comprender y conectar los temas trabajados en otras materias para examinar problemas y diseñar soluciones.

El camino que seguimos

Tal como se ha indicado, debido a que la matrícula se ha incrementado exponencialmente y se perfila un crecimiento continuo en los últimos años, este equipo docente a partir de los cursos de formación realizados por el SIED decidió revisar sus propias prácticas. Nuestro horizonte y motivación para incorporar el desarrollo de

audiovisuales en las diferentes instancias, enriqueciendo así los procesos evaluativos y promoviendo una enseñanza más inclusiva y dinámica surgen de los cursos: "Aproximaciones teóricas y referencias operativas en la educación universitaria a distancia", "Diseño de propuestas educativas virtuales accesibles" y "El trayecto de capacitación docente: Educación, Aprendizajes y Tecnologías en las aulas universitarias actuales"

Como propone Zalazar Zalazar "es preciso elaborar actividades donde el estudiante aplique lo aprendido, demuestre evidencias de sus avances, y/o también se elabore algún producto que dé cuenta de su aprendizaje, sea creativo y argumente su trabajo" (2020: 23). Así, la realización de este tipo de propuestas, en donde se desarrollan vías dinámicas y atractivas permiten facilitar la comprensión de conceptos complejos, potenciar la motivación y favorecer la retención de información. De esta forma, tanto en los trabajos prácticos y evaluaciones parciales, se propone elaborar un video que involucra los saberes, fomenta el aprendizaje participativo y significativo, donde el resultado es un producto material de carácter tangible e inmaterial de carácter cognitivo que promueve el desarrollo de habilidades críticas, creativas y orales.

Utilizamos el video como una forma de evaluar las competencias desde el rol social que debemos cumplir, considerando lo comunicacional como una pieza clave de la experiencia humana, ya que la comunicación es un proceso fundamental en las trayectorias de vida y se puede definir desde varias perspectivas, ya sea como un objetivo, un vector, un fin, una estrategia, un proceso y un fenómeno complejo.

A modo de ejemplo, uno de nuestros exámenes parciales propuso la siguiente consigna:

A partir de la lectura de la siguiente noticia:

Data.com (2025, 1 de abril). Achabi reclama la falta de creaciones de bibliotecas y cargos. <https://www.datachaco.com/626517-achabi-reclama-la-falta-de-creaciones-de-bibliotecas-y-cargos>

Elabore un video breve, en el que se puede apreciar su reflexión y análisis personal al momento de vincular la noticia con los marcos teóricos trabajados del Eje Nº1 de la asignatura.

En su exposición, se espera que aborde, de manera integrada y con sus propias palabras, al menos los siguientes ejes conceptuales:

- 1. La biblioteca escolar.*

2. *El lugar de la biblioteca dentro de la estructura del Sistema Educativo*

3. *Gestión y políticas de Información en la Educación, una mirada desde las bibliotecas escolares.*

El objetivo de este trabajo es que pueda expresar una postura personal argumentada, articulando la teoría con una situación concreta de la realidad actual.

Herramientas sugeridas (puede utilizar otras que le resulten más fáciles)

- ✓ *Canva: plataforma de diseño gráfico online intuitiva que permite crear contenido visual, usando plantillas y herramientas fáciles.*
- ✓ *CapCut: aplicación gratuita y completa de edición de video, con herramientas intuitivas, que permite a usuarios crear videos atractivos.*
- ✓ *Genially: plataforma online que permite crear contenido digital interactivo y animado*
- ✓ *Zoom: si bien es una plataforma de comunicación unificada que permite realizar reuniones virtuales, es muy práctica al momento de grabarse realizando una exposición con una presentación.*

Consideraciones finales

- ✓ *La duración del video no puede exceder los dos minutos*
- ✓ *Se sugiere acompañar con una presentación, pero es fundamental ver su imagen en el desarrollo.*
- ✓ *La entrega del trabajo consiste en el envío del enlace del video compartido públicamente o de acceso habilitado.*

Para la evaluación de la actividad se utilizó una lista de cotejo, elaborada con el apoyo de la herramienta de inteligencia artificial generativa ChatGPT y revisada, ajustada y validada por el equipo docente de la asignatura Organización de Unidades de Información (OUI), garantizando su adecuación al objetivo planteado.

LISTA DE COTEJO – VIDEO DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

Asignatura: Organización de Unidades de Información - **Eje Nº 1: La Biblioteca Escolar**

Marque con ✓ / ✗ según corresponda.

1. Comprensión de la noticia

- Identifica correctamente la problemática central planteada en la noticia.
- Reconoce la relevancia del tema para las bibliotecas escolares.

2. Articulación con los marcos teóricos (Eje Nº 1)

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

- Vincula la noticia con el concepto de **biblioteca escolar**.
- Relaciona la problemática con el **lugar de la biblioteca dentro del sistema educativo**.
- Incorpora aspectos de **gestión y/o políticas de información en educación** desde la mirada de las BE.

3. Análisis y postura personal

- Expresa una postura u opinión clara.
- Fundamenta su postura a partir de conceptos teóricos trabajados en la asignatura.

4. Exposición oral

- La exposición es clara y comprensible.
- Presenta las ideas con una secuencia lógica.
- Respeta el tiempo máximo establecido (hasta 2 minutos).

5. Uso de recursos digitales

- Utiliza una herramienta digital adecuada para la presentación.
- Los recursos visuales acompañan y refuerzan el discurso oral.

6. Comunicación audiovisual

- La imagen del estudiante es visible durante el desarrollo del video.
- El tono de voz y la dicción permiten una correcta comprensión.

7. Entrega

- El enlace al video funciona correctamente y el acceso está habilitado.

Valoración general

- Cumple ampliamente
- Cumple parcialmente
- No cumple

Observaciones de los docentes:.....

Al compartir cada experiencia con los integrantes de la mesa y comenzar el debate, conocemos las múltiples estrategias y herramientas que se ofrecen a los estudiantes. Lo teórico como concepto de mercado, comunicación, junto con la creatividad y el uso de plataformas digitales promueven que, tal como indica Maggio, las tecnologías atraviesan los nuevos modos de conocer, pensar y aprender de los estudiantes, y que los docentes

“tenemos la obligación de reconocer y entender en profundidad para generar prácticas de la enseñanza que favorezcan aprendizajes valiosos y perdurables” (2012: 144). Uno a uno fuimos compartiendo nuestro quehacer pedagógico y reafirmando su desplazamiento “hacia la dimensión humana, identitaria y cultural del trabajo docente” (Casablancas, 2025: 135)

En OUI, la comunicación, además de constituirse en un elemento fundamental y distintivo, se convierte en el principal nexo de interacción social y dé sentido de pertenencia entre alumnos, docentes e institución. A la hora de pensar la valoración de los estudiantes, la producción de un video para abordar un tema específico ofreció varias ventajas, un aprendizaje profundo, desarrollo de competencias transversales y una estrategia de autoevaluación y retroalimentación.

Las tecnologías educativas y nuestra formación permanente nos dieron la oportunidad de saltar la barrera impersonal y conocer al estudiante, promoviendo espacios de participación, desarrollo de habilidades y diversos modos de comunicación e integración. A esto se suman los comentarios de algunos alumnos que nos indicaron que estábamos en el camino correcto: “Aprovecho la ocasión para agradecerles también el nivel de exigencia, aprendizaje y desafío que ha tenido la cursada, la incorporación de consignas de reflexión y análisis han sido todo un desafío ...”; “... aunque los tiempos de resolución han sido a veces ajustados hace que nos formemos y autoexijamos un nivel académico real y superador...”; “... lamento que no se encuentre en la sugerencia de cursada de la carrera OUI como espacio anterior al tránsito por PP1; ya que mucho de lo trabajado y elaborado allí, hubiera sido encarado desde otra perspectiva a partir de lo visto...” ; “...varios compañeros tenemos esta misma impresión...yo deseo entrar a una BE a trabajar y elegí esta carrera a mis 45 años porque considero que el espacio de Biblioteca dentro de la institución educativa debe ser habitado, revolucionario, nutritivo, activo e igualador de oportunidades...” ; “el cursado de materias como ... OUI muestran que ustedes esperan hagamos frente a la desidia actual en muchas BE con herramientas formadoras de calidad y desafiantes, ¡Gracias por eso! ...”.

A modo de cierre

Es necesario resignificar el rol del docente para que responda de manera adecuada a la coyuntura del contexto digital. Repensar el espacio de enseñanza y aprendizaje, tal como señala Tenti Fanfani (2020), teniendo en cuenta al estudiante, así como las emociones, el entorno y las tecnologías.

La brújula para navegar en la enseñanza universitaria se redirecciona permanentemente ante nuevos formatos, diseños e incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). En palabras de Casablanca (2025), aunque los escenarios educativos se vuelvan dinámicos, siempre están anclados en la teoría que sustenta y fundamenta ese quehacer pedagógico considerado el andamiaje insustituible. En un sentido esperanzador, hoy tenemos la posibilidad de intercambiar conocimiento, de compartir nociones, experiencias, incluso perder el rumbo por un instante para atrevernos a buscar nuestro norte.

Bibliografía

- Casablanca, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En Sevilla, H. ; Tarasow, F. y M. Luna (Coord.) *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje.* 17-33. http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf
- Casablanca, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. Espacios en blanco. *Revista de Educación*, 2(35), 135-146. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. *Resolución 334 de 1995. Plan de estudios de la carrera de Bibliotecario Escolar de la UNMDP.* (1995,29 de septiembre).
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, I ; Ferrante, O y D. Pulferm (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera,* 71-83. UNIPE.
- Varela, M. S.; Calo, P. C. y Estruch, M. E. (2025) *Organización de Unidades de Información.* UNMDP, Departamento de Ciencia de la Información.

Zalazar Zalazar, A. A. (diciembre, 2020). El video como instrumento de evaluación. *Revista Universitaria de Informática*, 7(10), 20-26.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/6127/6883>

Paula Carola Calo es Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMDP), Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación exclusiva en Organización de Unidades de Información y Práctica Profesional II de la carrera Bibliotecario Escolar de la UNMDP.

María Segunda Varela es Especialista en Gestión Universitaria (UNMDP), Profesora Asociada con dedicación exclusiva en Organización de Unidades de Información y Taller de Gestión de Usuarios de las carreras de Bibliotecología y Bibliotecario Escolar de la UNMDP.

María Elena Estruch es Bibliotecaria Escolar (UNMDP), Ayudante Graduada con dedicación simple en Organización de Unidades de Información y Práctica Profesional II de la carrera Bibliotecario Escolar de la UNMDP.

Todas las autoras son miembros del Grupo de Investigación GICIS y del Grupo de Extensión GEBEA, cuyas líneas de indagación y acción son las bibliotecas escolares, el profesional de la información y todos los escenarios relacionados con con la gestión de recursos de información, las nuevas pedagogías de aprendizaje y la integración de la biblioteca en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



Propuesta de enseñanza en modalidad híbrida del Requisito Informático de la Licenciatura en Ciencia Política

Natalia Soledad Carobino

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
nataliacarobino1987@gmail.com

Sabrina Goñi de Benedittis

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
sabrigdb@gmail.com

María Monserrat Moreno

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
morenomariamonserrat@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se relata la experiencia de enseñanza de la asignatura Requisito Informático (RI), que se desarrolla en conjunto con el Taller de Aprendizaje Científico Académico (TACA), en el primer año de la Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Humanidades (UNMDP). La propuesta busca desarrollar competencias digitales y de gestión de la información en el ámbito académico, combinando instancias presenciales en el espacio del laboratorio de informática e instancias asincrónicas en el aula virtual. La modalidad híbrida ha demostrado ser efectiva para favorecer experiencias de aprendizajes significativos y reflexivos y acompañar de forma más flexible y sostenida las trayectorias de los estudiantes.

Palabras clave

alfabetización informacional, tecnologías de la información y la comunicación, procesos de enseñanza y de aprendizaje, modalidad híbrida

Teaching proposal in a hybrid modality for the Computer Requirement Course of the Bachelor's Degree in Political Science

Abstract

This paper describes the teaching experience of the Computer Requirement course, which is offered alongside the Scientific Academic Learning Workshop during the first year of the Bachelor's Degree in Political Science at the Faculty of Humanities, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). The proposal aims to develop digital competencies and information management skills in the academic context, combining face-to-face activities in the computer lab with asynchronous activities in the virtual classroom. The hybrid modality has proven effective in promoting meaningful and reflective learning experiences while providing more flexible and sustained support for students' academic pathways.

Key words

information literacy, information and communication technologies, teaching-learning processes, hybrid modality

Fecha de Recepción: 12/10/2025 - Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

Nuestra intención es compartir la experiencia de dictado de la asignatura Requisito Informático (RI), espacio curricular compartido con el Taller de Aprendizaje Científico Académico (TACA). Ambas materias se encuentran, según el plan de estudios, en el primer año de la carrera Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con la reapertura de la carrera en el año 2016, se plantea la necesidad de crear un espacio orientado a la formación de competencias vinculadas a la gestión de la información en el ámbito científico académico. La propuesta se centra en que los estudiantes puedan comprender el funcionamiento institucional de la universidad y que adquieran una base de conocimientos que les permita acceder al nivel superior de educación. En este marco, el RI se posiciona como un espacio de aplicación práctica de sus contenidos, integrando a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La asignatura se dicta en modalidad híbrida, combinando instancias presenciales, orientadas a la ejercitación práctica de los temas propuestos, con espacios virtuales donde los estudiantes acceden a recursos, tutoriales, clases asincrónicas y foros de debate que complementan y profundizan los contenidos abordados en el aula.

Desarrollo

La propuesta pedagógica del RI busca capacitar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la era digital, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas y éticas, la inclusión digital y fomentar el empoderamiento personal y social en un mundo cada vez más interconectado y basado en la información. Nos referimos a lo que "Lévy (2007) denomina *cybercultura* o cultura de la sociedad digital, donde las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes de información, comunicación y conocimiento, así como de investigación, producción, organización y administración." (Hoffman, 2025: 32)

La implementación de este programa de alfabetización en información se articula de manera integrada con los contenidos de la asignatura TACA. Así, los ejes temáticos desarrollados en TACA se complementan con las clases prácticas del RI.

El dictado de las clases, que está destinado a aproximadamente a cien ingresantes, se realiza en el laboratorio de informática y se utiliza el aula virtual como entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido, pensamos que este espacio, lejos de funcionar como un mero repositorio de materiales, nos permite potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y favorecer experiencias de aprendizaje significativo. La plataforma Moodle posee recursos que favorecen el intercambio como los foros, herramientas de recepción de trabajos (que, en nuestro caso, son fundamentales ya que necesitamos que los trabajos sean documentos digitales); también ofrece la posibilidad de incrustar otros elementos (por ejemplo, desde otras aplicaciones como Google Drive, Genially, etc.) o subir documentos de interés y elaboración de la cátedra. A partir de este panorama, concebimos el aula virtual como un entorno que permite:

- Acercar a los estudiantes los temas y contenidos necesarios previo a los encuentros presenciales, posibilitando la exploración asincrónica y facilitando un acceso flexible y permanente a los materiales y recursos. En este sentido, potenciamos la utilización de videotutoriales que permiten autonomía en la exploración de los diversos software que se proponen para trabajar. Además, utilizamos la herramienta hoja de ruta, para de algún modo proponer un camino sugerido para la exploración de cada recurso dentro del eje abordado.
- Promover espacios de diálogo, fomentando el intercambio permanente entre estudiantes y docentes. El entorno virtual Moodle nos permite el uso de correos internos y sobre todo de espacios como los foros en donde se socializan las consultas y en donde se pueden subir capturas de pantallas y videos breves para avanzar en cada caso.

- Poner a disposición de los estudiantes materiales y recursos en formatos accesibles, en este aspecto, y con la irrupción de la Inteligencia Artificial en el escenario educativo, fomentar su utilización para la adaptación de materiales nos parece una funcionalidad esencial.

Tal como plantean Casablanco y Sánchez i Valero, "las clases tienen secuencias en diversas modalidades de trabajo antes, durante y después de un encuentro. La clase se expande, se secuencia en diversos tramos, en actividades que dan sentido a la propuesta, y no al espacio donde transcurre" (2022: 152). Nuestra propuesta pedagógica se concibe, diseña y construye en diálogo con este enfoque, articulando diversos ambientes de aprendizaje: presenciales, virtuales y bimodales.

La cursada se organiza en tres unidades temáticas. En la primera, se exploran herramientas de Inteligencia Artificial Generativa, promoviendo su utilización de manera consciente desde una mirada crítica y reflexiva. En este bloque, se lleva a cabo un encuentro inicial de manera presencial, donde se introduce al tema y se comienzan a explorar distintas herramientas sugeridas. Luego, el abordaje continúa en el aula virtual, donde se presenta una experiencia interactiva diseñada a través de la herramienta de creación de contenido interactivo Genial.ly. La misma posibilita crear recorridos no lineales, habilitando una exploración de forma más libre e inmersiva de los contenidos. La composición de dicha propuesta se presenta en clave de curaduría, donde ponemos a disposición de los estudiantes una particular selección de elementos que invitamos a que revisen e indaguen. Posteriormente, debatimos y reflexionamos colaborativamente en un foro acerca de la temática.

En la segunda unidad, se aborda la gestión de referencias bibliográficas y su utilidad como apoyo en la elaboración de trabajos académicos y de investigación. El primer tramo se desarrolla de manera asincrónica, a través del aula virtual, donde se ponen a disposición videotutoriales elaborados por la cátedra, con los modos de instalación y uso de la herramienta de referencias bibliográficas propuesta para trabajar. Posteriormente,

las instancias presenciales se enfocan en orientar a los estudiantes y resolver las dudas surgidas a lo largo del proceso.

Este mismo esquema de trabajo se retoma en la tercera y última unidad, dedicada al uso del procesador de texto, con especial énfasis en la aplicación de estilos. Al igual que en la unidad anterior, se habilitan videotutoriales en el aula virtual como punto de partida, y los encuentros presenciales se utilizan para profundizar contenidos y revisar consultas específicas de los estudiantes.

Taller de Aprendizaje Científico y Académico / Eje 1 - Requisito Informático / Curaduría de contenidos de la clase 1

Curaduría de contenidos de la clase 1

Página Configuración Más ▾

Eje 1 Requisito Informático

INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Powered by **genially** EDUCATION

Definición y delimitación

★ ★ ★

¿Qué es un prompt y para qué sirve?

Cuestiones que queremos poner en diálogo

ACTIVIDAD PARA RESOLVER EN AULA VIRTUAL

Recurso

Figura 1: experiencia interactiva desarrollada con Genial.ly donde se ponen a disposición diferentes contenidos y actividades para explorar

En estos dos últimos ejes, organizamos el recorrido de los contenidos y los recursos en forma de hoja de ruta:

| | |
|--|--|
| <p>Eje 2 : "Gestores de referencias bibliográficas"</p> <p>En el presente texto encontrarán enlaces para poder acceder a los tutoriales de los temas del encuentro presencial.</p> <p>Contenidos del Eje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestores de referencias bibliográficas - Normas APA / Estilos de citación - Software para la gestión de bibliografía - Software Zotero. Creación de cuentas. Exportación de referencias. Creación de carpetas para organizar referencias. Importación de referencias desde recursos web. Creación automática de bibliografías <p>Tutoriales:</p> <p>Video 1 "Gestores de referencias bibliográficas": https://drive.google.com/file/d/1NHyc4EmmlkvnAUSB1rnkvmRnNci07L2Q/view?usp=sharing</p> <p>Video 2 "Instalación Zotero": https://www.youtube.com/watch?v=2NFGeH1YAF8</p> <p>Video 3 "Instalación complemento Word (procesador de texto)": https://www.youtube.com/watch?v=5-vj6dOm0Pk</p> <p>Video 4 "Tutorial de uso de Zotero en LibreOffice" https://youtu.be/Bc4gH6ZNdX4?si=jg3BYz1xKeCKpEDl</p> <p>Video 5 "Tutorial de uso de Zotero en un procesador de texto sin vinculación" https://drive.google.com/file/d/14PKrbsj1_1grnol6GGx3A_PloN7dWfYc/view?usp=sharing</p> | <p>Eje 3 : Procesador de texto</p> <p>En el presente texto encontrarán enlaces para poder acceder a los tutoriales de los temas que se plantean en el eje y que son fundamentales que los revisen previo al encuentro.</p> <p>Contenidos del Eje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funcionalidades del procesador de texto - Configuración y diseño del documento - Estilos y tabla de contenidos <p>Tutoriales:</p> <p>Deberán revisar los videotutoriales del procesador de texto que utilicen habitualmente:</p> <p>Procesador de texto WORD Estilos y tabla de contenidos Configuración y diseño del documento</p> <p>Procesador de texto WRITER Estilos y tabla de contenidos Configuración y diseño del documento</p> <p>Procesador de texto GOOGLE DOCS Estilos y tabla de contenidos Configuración y diseño del documento</p> <p>Bibliografía sugerida para ampliar:</p> <p>Google. (s.f.). Cómo usar documentos de Google. Soporte de Google. https://support.google.com/docs/answer/7068618?hl=es-419&co=GENIE.Platform%3DDesktop</p> <p>Libre Office The Document Foundation. (s.f.). Writer. Documentación de LibreOffice en español. https://documentation.libreoffice.org/es/documentacion-en-espanol/writer/</p> <p>Microsoft. (s.f.). Aprendizaje de Word para Windows. Soporte técnico de Microsoft. https://support.microsoft.com/es-es/office/aprendizaje-de-word-para-windows-7bcd85e6-2c3d-4c3c-a2a5-5ed8847eae73</p> |
|--|--|

Figuras 2 y 3: hojas de ruta de cada eje que contienen enlaces para explorar los tutoriales y contenidos propuestos.

Si bien es un recorrido que proponemos como posible, también la exploración de cada persona es particular, de acuerdo a su dispositivo y elección de software para trabajar.

Pensamos que la construcción de espacios de diálogo, reflexión y discusión favorecen la construcción colectiva del conocimiento y posibilitan acompañar las trayectorias de los estudiantes. En ese sentido, para cada unidad utilizamos el foro como recurso, ya que nos permite materializar esos espacios de intercambio y socialización de inquietudes, dando lugar a una participación activa y sostenida.

Estimadas y estimados estudiantes, dejamos este espacio para que puedan no sólo volcar y disipar las dudas, sino también sociabilizar estas cuestiones y contenidos del eje 2 de RI.
¡Nos leemos!
Saludos cordiales
Sabrina, Monserrat y Natalia

| Debate | Comenzado por | Último mensaje ↓ | Rélicas | Suscribir |
|---------------------------------|---|---|---------|--------------------------|
| ☆ Consulta Trabajo práctico N1 |  29 abr 2025 |  Natalia Carobino 30 abr 2025 | 1 | <input type="checkbox"/> |
| ☆ Consultas sobre TP evaluativo |  15 abr 2025 |  Natalia Carobino 28 abr 2025 | 3 | <input type="checkbox"/> |
| ☆ Word y Zotelo |  24 abr 2025 |  Natalia Carobino 28 abr 2025 | 1 | <input type="checkbox"/> |
| ☆ Dudas sobre el TP Evaluativo |  15 abr 2025 |  16 abr 2025 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| ☆ Citas TP evaluativo |  15 abr 2025 |  Natalia Carobino 15 abr 2025 | 1 | <input type="checkbox"/> |

Figura 4: extracto de foro de consulta del eje 2, destinado socializar dudas e inquietudes acerca de los contenidos abordados

Conclusiones

Como resultado de nuestra experiencia, observamos en las últimas cohortes que el uso de tecnologías en los estudiantes que ingresan a la Universidad requiere de especificidad en cuanto a la aplicación de herramientas digitales. Es decir, que a pesar de que los estudiantes tienen manejo de tecnología en algunos softwares -fundamentalmente redes sociales y aplicaciones de amplia difusión-, no poseen profundidad o experiencias previas concretas en el uso de programas informáticos. En tal sentido, nuestro equipo busca desarrollar habilidades que propicien aprendizaje significativo, crítico y reflexivo a través de las prácticas que ofrece la asignatura.

Recuperando la definición de Andreoli (2021), los modelos de enseñanza híbridos tienen lugar “cuando presentamos propuestas en las que se combinan estrategias de enseñanza presenciales con estrategias de enseñanza a distancia potenciando las ventajas de ambas y enriqueciendo la propuesta pedagógica”. En este sentido, pensamos que esta modalidad potencia el desarrollo del RI, debido a la especificidad de la disciplina informática y

porque nos permite acompañar las trayectorias de los estudiantes, atendiendo a sus ritmos de aprendizaje.

Entendemos que, como menciona Casablanca (2014), docentes y estudiantes partimos desde distintos lugares respecto de nuestra relación con las tecnologías. Aunque compartimos un mismo contexto socio histórico que nos encuentra, y tenemos a disposición las herramientas digitales, como mencionamos anteriormente, esta cuestión no garantiza que las experiencias con relación a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) sean favorables o similares. Pensar en el concepto de transeúntes digitales (Casablanca, 2014) nos invita a reflexionar sobre ambas experiencias: la de los docentes, como tutores y facilitadores, y la de los estudiantes, como personas que se van moviendo en relación con la experiencia con las TAC, fomentando este tránsito como un rol activo de todos en el aprendizaje (Casablanca, 2014). Con sus avances, retrocesos, merodeos, la figura de transeúnte nos permite pensarnos en clave de una exploración más genuina en relación con la tecnología. Consideramos entonces que la posibilidad de pensar en la formación en gestión de tecnologías y recursos informativos es de vital importancia para los estudiantes que ingresan en la educación superior universitaria.

Bibliografía

- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. En *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. CITEP-UBA. Recuperado de: <https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2021/6/17/modelos-hibridos-en-scenarios-educativos-en-transicion>
- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Estación Mandioca. <https://silvinacasablanca.com/libro/Ensenar-con-tecnologias-Silvina-Casablanca.pdf>
- Casablanca, S., & Sánchez i Valero, J.-A. (2022). Claves para reconfigurar las prácticas universitarias en pandemia: Escuchar a sus protagonistas y analizar las experiencias. En

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

Rivera-Vargas, P.; Miño-Puigcercós, R.; & Passeron, E. (coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad*. Editorial Octaedro, p. 149-159. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023674.pdf>

Hoffman, M. (2025). Capítulo 1: Un recorrido por los sentidos, orígenes y devenires de la Educación a Distancia. En Garmendia, E. (comp.) *Educación a distancia: historias, tensiones y perspectivas*. Mar del Plata, EUDEM, p. 14-51.

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia Política (2023). *Taller de Aprendizaje Científico y Académico- Requisito Informático. Plan de trabajo del equipo docente*. [Material de cátedra]

Natalia Soledad Carobino. Profesora en Bibliotecología y Documentación por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Actualmente cursa la Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP). Se desempeña como Ayudante de Trabajos Prácticos en asignaturas presenciales y a distancia de las áreas Teórico Metodológica y Ciencias Sociales (Departamento de Ciencia de la Información), así como en la asignatura Requisito Informático del área de Formación Interdisciplinaria (Departamento de Ciencia Política). Es miembro del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS), donde participa en el proyecto en curso orientado a la exploración descriptiva de espacios lúdicos en bibliotecas públicas y populares de la Región 19 de la Provincia de Buenos Aires.

Sabrina Goñi De Benedittis es Especialista en Gestión Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y doctoranda en Ciencias Sociales en la misma institución. Se desempeña como Profesora Adjunta con dedicación exclusiva en las asignaturas "*Didáctica especial y práctica docente*" y "*Psicología del aprendizaje*" del Departamento de Ciencia de la Información (UNMDP), en modalidades presencial y a distancia, así como en la asignatura "*Requisito Informático*" del área de Formación Interdisciplinaria del Departamento de Ciencia Política (UNMDP). Es integrante del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS), donde participa en un proyecto de investigación en curso orientado a la

exploración descriptiva de espacios lúdicos en bibliotecas públicas y populares de la Región 19 de la Provincia de Buenos Aires.

María Monserrat Moreno. Profesora en Bibliotecología y Documentación por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Actualmente cursa la Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP). Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en asignaturas presenciales y a distancia del área de Recursos y Servicios de Información y de Tecnología de la Información (Departamento de Ciencia de la Información), así como en la asignatura Requisito Informático del área de Formación Interdisciplinaria (Departamento de Ciencia Política). Es miembro del Grupo de Investigación en Ciencias Sociales, Metodología y Formación (GICIS), donde participa en el proyecto en curso orientado a la exploración descriptiva de espacios lúdicos en bibliotecas públicas y populares de la Región 19 de la Provincia de Buenos Aires.



Enseñar en la virtualidad. Ideas, reflexiones y desafíos sobre la enseñanza de la didáctica general

Ayelen Luna

Escuela de humanidades, Universidad Nacional de San Martín
ayluna@unsam.edu.ar

María Florencia Angelone

Escuela de humanidades, Universidad Nacional de San Martín
fangelone@unsam.edu.ar

Lucía Belen Garofalo

Escuela de humanidades, Universidad Nacional de San Martín
lgarofalo@unsam.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos analizar la enseñanza de Didáctica General en entornos virtuales en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. A partir del enfoque de Area y Adell (2009), abordamos las dimensiones propuestas que orientan la construcción del aula virtual, y nos preguntaremos acerca de las puertas de entrada a la clase, propuesta por Jorge Steiman (2020). La experiencia muestra que enseñar en la virtualidad no es trasladar técnicamente la presencialidad, sino construir prácticas basadas en el sentido y el uso significativo de la tecnología. En esta línea, enfatizamos la importancia de la categoría conceptual de enseñanza poderosa de Mariana Maggio (2018), como aquella que deja huellas en quien aprende y lo/a transforma, y nos planteamos preguntas en torno a cómo se tensiona la relación entre teoría y práctica en la formación docente dentro de un entorno virtual y qué huellas queremos dejar en nuestros estudiantes a través de la enseñanza virtual.

Palabras clave

didáctica, tecnología, enseñanza

Teaching in virtuality. Thoughts, reflections and challenges on teaching general didactics

Abstract

In this paper, we propose to analyze the teaching of General Didactics in virtual environments at the School of Humanities of the National University of San Martín. Based on the approach of Area and Adell (2009), we address the proposed dimensions that guide the construction of the virtual classroom, and we will ask ourselves about the entry points to the class, as proposed by Jorge Steiman (2020). Experience shows that teaching in a virtual environment is not a matter of technically transferring face-to-face teaching, but rather of constructing practices based on the meaning and meaningful use of technology. Later, we emphasize the importance of Mariana Maggio's (2018) conceptual category of powerful teaching, as that which leaves its mark on the learner and transforms them, and we ask ourselves questions about how the relationship between theory and practice in teacher training is strained within a virtual environment and what mark we want to leave on our students through virtual teaching.

Key words

didactics, technology, teaching

Fecha de Recepción: 19/05/2025 -Fecha de Aceptación: 30/06/2025

Introducción

Históricamente la educación ha atravesado diversas transformaciones, impulsadas por los cambios coyunturales de la sociedad. La expansión de la educación virtual, especialmente a partir de la pandemia, sin dudas modificó las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En el presente artículo nos proponemos analizar las particularidades de la enseñanza en entornos virtuales, con especial énfasis en la didáctica como objeto de enseñanza y reflexión. Para ello nos centraremos en el caso de la asignatura Didáctica General, dictada en el marco de las materias troncales de los Ciclos de Complementación Curriculares virtuales de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. La misma entrelaza los contenidos de otras áreas con la nueva mirada que la Didáctica pueda aportar desde su enfoque referido al *aula* y en especial las *prácticas de enseñanza* como objeto propio. La situación clase se plantea como: un espacio de análisis y reflexión; un ámbito para teorizar desde la práctica; y un encuentro que permita interrogarse, conceptualizar, proponer. En este marco, surgen interrogantes que guían nuestra reflexión: ¿De qué modo la virtualidad ha transformado nuestra comprensión de lo que significa enseñar y aprender? ¿Cómo se tensiona la relación entre teoría y práctica en la formación docente dentro de un entorno virtual? ¿Qué huellas queremos dejar en nuestros estudiantes a través de la enseñanza virtual? ¿Cómo enseñamos didáctica general en la virtualidad?

Desarrollo de la experiencia

Enseñar en la virtualidad: dimensiones y sentidos

La enseñanza en la virtualidad se desarrolla en un ambiente digital, no físico, en donde docentes y estudiantes interactúan, en muchas ocasiones, de manera asincrónica. Esto no significa que la comunicación, enseñanza y aprendizaje sean menos significativos, sino que el aula virtual debe ser construída considerando varias dimensiones.

Area y Adell (2009) proponen cuatro dimensiones pedagógicas importantes para pensar nuestra aula virtual. Estas son: *la dimensión informativa*, que tiene en cuenta los recursos y materiales de estudio, la bibliografía, las presentaciones, los enlaces, etcétera; *la dimensión práxica*, que contempla las actividades y experiencias de resolución individual o colectiva; *la dimensión comunicativa* en donde se pone en juego la interacción entre docentes y estudiantes; y por último, *la dimensión tutorial y evaluativa*, donde se realiza el seguimiento y valoración del aprendizaje por parte del docente. Si analizamos la propuesta de la asignatura Didáctica General, observamos que las cuatro dimensiones se articulan en la estructuración de su currículum y aula virtual.

La dimensión informativa se encuentra fuertemente presente en la selección cuidadosa de bibliografía, conformada por autores de renombre como Jorge Steiman, Edith Litwin, Gloria Edelstein, María Cristina Davini, Donald Schön, que brindan los fundamentos teóricos para comprender las prácticas de enseñanza.

Hay una cuidadosa organización en unidades temáticas, y cada clase se enmarca como una unidad teórico-práctica en la que se aborda gradualmente el marco teórico que permite conocer posiciones y categorías teóricas para el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Los materiales de estudio se plasman mediante la utilización de recursos diversos a través de los cuales los/as estudiantes puedan acercarse a los contenidos, tales como materiales audiovisuales, podcast, guías de estudio, guías de lectura, presentaciones en formato de diapositiva, entre otros. Esta asignatura encarna la dimensión práxica al poner en el centro la reflexión sobre la práctica docente y la articulación entre teoría y práctica. La clase se concibe como espacio de análisis, reflexión y teorización desde la práctica, y plantea diversidad de actividades en foros, evaluaciones parciales y análisis de situaciones de enseñanza.

Respecto a la dimensión comunicativa, el intercambio constante entre docentes y estudiantes busca construir un aprendizaje significativo. Participar, discutir, analizar, proponer, teorizar, cotejar con la práctica son instancias cotidianas del desarrollo de las clases.

Por último, la dimensión tutorial y evaluativa se expresa en el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje que se realiza mediante las evaluaciones parciales, las actividades y la instancia integradora. En cada uno de estos momentos, la importancia recae no solo en la evaluación en sí, sino en la instancia de retroalimentación posterior, ya que será por sí misma una instancia habilitadora de un proceso de aprendizaje.

Este enfoque reconoce que enseñar en la virtualidad no implica trasladar técnicamente la presencialidad, sino construir prácticas desde nuevas lógicas. En palabras de Maggio (2018), se trata de lograr la enseñanza poderosa. La autora sostiene que hay una potencia que se despliega en clase, que nos transforma y que deja en nuestros/as estudiantes y nosotros/as, huellas imborrables. La enseñanza poderosa es aquella que enseña a mirar en perspectiva, al promover el cambio y la ampliación de los puntos de vista.

La autora cuestiona el modelo de enseñanza clásica, aquel que asume que el hecho de enseñar conlleva directamente aparejada la acción de aprender, y por tanto, de la enseñanza de la teoría devendrá luego la aplicación de la misma para la práctica. El uso apropiado de las herramientas tecnológicas al servicio de la educación genera la posibilidad de plantear clases virtuales con mayor potencia, que interpelen a los/as estudiantes mediante el uso de dispositivos con los que hoy en día la gran mayoría se encuentra familiarizado. Cuando la tecnología se integra de modo reflexivo, puede multiplicar las oportunidades de pensamiento y permitir experiencias de aprendizaje auténticas, situadas y significativas.

Pensar la clase en la virtualidad

Para pensar en aquello que se pone en juego al pensar las clases, retomamos las categorías presentadas por Steiman (2020): el sentido pedagógico; las categorías conceptuales del contenido; los desafíos cognitivos a proponer; el formato de actividad; los recursos didácticos; y el tiempo.

El *sentido pedagógico* apunta a “la intencionalidad que manifiestan los propósitos de una clase” (Steiman, 2020, p. 136). Las *categorías conceptuales del contenido* son “ese conjunto de nociones que se pretende enseñar y que conforman la estructura conceptual de la clase” (Steiman, 2020, p. 137). Los *desafíos cognitivos* refieren a la puesta en marcha de los diferentes dominios que se manifiestan dentro de una estructura cognitiva tales como: la comprensión, el análisis, el juicio evaluativo, la percepción, etc. El *formato de la actividad*, en tanto motor de la enseñanza, hará referencia a aquello que el docente propone a los estudiantes para resolver en el marco de la clase. Los *recursos didácticos*, son los medios materiales, instrumentales o tecnológicos que se utilizan como apoyaturas en la enseñanza, que tienen la finalidad de potenciar las situaciones y los escenarios de aprendizaje (Steiman, 2008). Por último, *el tiempo necesario* para establecer en qué momento se desarrollará cada sección de la clase.

En la asignatura Didáctica General cada clase se encuentra conformada por un momento de inicio, caracterizado por la propuesta de una lectura, la visualización de un material audiovisual o la realización de una actividad breve de acceso al contenido; un momento de trabajo con el contenido, en el cual se accede a la bibliografía y al material preparado por el equipo docente; y un cierre, mediante una actividad que propone diversos desafíos cognitivos-afectivos. Cada clase tiene un sentido y un recorrido marcado, que retoma los saberes previos, y acompaña al estudiante de forma progresiva, a categorías conceptuales y prácticas de mayor complejidad.

A continuación compartimos algunas imágenes del aula virtual:



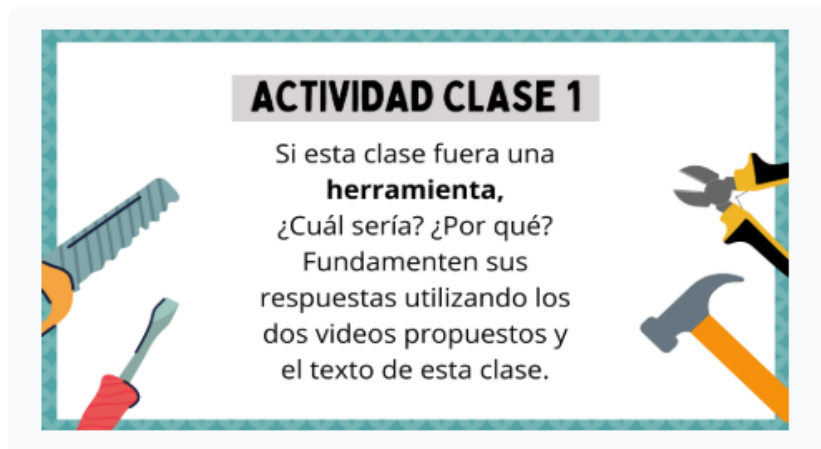
En este clase les proponemos...

- 1) Mirar el video de la clase 1.
- 2) Leer la bibliografía de la clase.
- 3) Realizar la actividad final.



- Bibliografía clase 1
- J. Steiman- Enseñar Didáctica- Cap. 1.pdf
 - Litwin -El oficio de enseñar - Cap. 9.pdf

TAREA CLASE 1



Estas decisiones responden a lo que Steiman (2020) denomina *progresión del sentido* y *progresión del formato*. Por un lado, la progresión del sentido: se conforma por las puertas de entrada: sentido pedagógico, categorías conceptuales del contenido y desafíos cognitivos. La clase se organiza en torno al sentido que se le otorga, el cual actúa como eje articulador del proceso de enseñanza.

Por otro lado, la progresión del formato incluye como puertas de entrada las otras tres categorías: formato de actividad, recursos didácticos y tiempo. Ambas progresiones son necesarias a la hora de pensar la clase, y son diversas las puertas -categorías- a través de las cuales se accederá. En esta línea, se considera que el sentido que otorgamos a la clase y a cada uno de sus momentos será parte sustancial, que guiará a su vez los segmentos más operativos del momento de pensar cada clase.

Práctica reflexiva y formación docente

El objetivo central es proponer que las prácticas de enseñanza de la didáctica general sean sostenidas por el análisis y la reflexión sobre diferentes situaciones de la práctica que se acerquen a los/as estudiantes a lo largo de la cursada. Perrenoud (2004), establece que para dirigirse hacia una práctica reflexiva es necesario convertirla en un componente duradero del habitus, sosteniéndose en el tiempo. 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.

Entonces, ¿qué implica enseñar en la virtualidad? Aquí algunas ideas: colocar en segundo plano las herramientas tecnológicas, poniendo foco en el sentido de la propuesta; construir en equipo, de manera colaborativa y no en soledad; concebir a los espacios virtuales como lugares de encuentro, en donde es posible construir vínculos pedagógicos; tomar decisiones que reflejen el carácter ético y moral de nuestras prácticas de enseñanza; acompañar en la construcción de conocimientos a nuestros/as estudiantes.

¿Cómo evaluar en la virtualidad? Una mirada didáctica

Steiman define a la evaluación como "un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado" (2008, p. 143). En la educación virtual, este proceso cobra especial relevancia. En muchas ocasiones la virtualidad tiende a

simplificarse en la acción técnica. Sin embargo, reflexionar sobre cómo intervenimos en el mundo del otro desde la virtualidad implica preguntarnos ¿cuál es el sentido de aquellas actividades que propongo? ¿Cuáles son los desafíos cognitivos-afectivos que priorizo? ¿Estoy generando un espacio que favorece un aprendizaje significativo? Por otro lado, reflexionar acerca de nuestras decisiones como docentes es obrar con responsabilidad ética con ese otro que se construye como estudiante. En esta responsabilidad se implica la importancia de evaluar el camino que estamos tomando con nuestra propuesta de enseñanza. Brailovsky desarrolla una idea muy interesante respecto al rol del profesor, partiendo de una doble posición: la del arquitecto y la del anfitrión. Al respecto, el autor expresa:

Los docentes necesitamos ser arquitectos, porque nuestras aulas merecen ser pensadas desde la perspectiva de la practicidad, de la accesibilidad, de la presencia de instrumentos y de recorridos posibles (...). Pero también necesitamos ser anfitriones, para que el aula sea un lugar cómodo y caracterizado por el cuidado, con todo lo que ello implica (2020, p.95)

Este es, posiblemente, un camino para acercarnos a una educación virtual cada vez más ética y justa, asumiéndonos como arquitectos/as de nuestras prácticas de enseñanza y como anfitriones, dotando a éstas de mayor empatía y humanidad.

Algunas reflexiones finales

En tiempos de incertidumbre nos ubicamos en un panorama donde se hace necesario analizar y actuar en el aquí y ahora, en la inmediatez y eso produce muchas veces, tanto a docentes como a estudiantes, desconcierto, ansiedades e inseguridades. Sin embargo, es pertinente destacar la posibilidad de encontrar en este nuevo contexto una oportunidad de reflexión sobre nuestras prácticas y alcanzar así, expresiones y experiencias más contemporáneas.

La enseñanza en contexto de virtualidad sin dudas ha producido un impacto en el modo en el cual nos pensamos a nosotros mismos/as como docentes, cómo planificamos nuestras clases, cómo pensamos los tiempos destinados a cada segmento, como

evaluamos y cómo concebimos los procesos de aprendizaje. Por este motivo, reflexionar acerca de nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación en este contexto es permitirnos observar nuestro lugar de docentes desde una mirada en movimiento. Tal como sostiene Onrubia: "La enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de "realización conjunta de tareas" entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente" (2005, p. 5). Enseñar Didáctica General en la virtualidad supone asumir un compromiso ético y reflexivo, que invita a construir aulas como espacios donde el pensamiento se comparte y el saber se pone en movimiento una y otra vez. En definitiva, se trata de ejercer la docencia virtual con sentido, reconociendo que en cada experiencia de enseñanza se juegan huellas que perduran tanto en quienes aprenden como en quienes enseñamos.

Bibliografía

- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga, Aljibe, p. 391-424.
- Brailovsky, D. (2020). El docente, arquitecto y anfitrión. En Fundación Santillana (comp), *La escuela que viene. Reflexión para la acción*. Madrid: Fundación Santillana, p. 92-95.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Bs As, Paidós, cap. 6.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. <http://www.um.es/ead/red/M2>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Bs. As., Miño y Dávila, cap. 3.
- Steiman, J. (2020). Pensar la clase en la educación superior. *Hologramática*, 17(32, V1), 133-148.



Educación a distancia y prácticas personalizadas: aportes de DDIABot como asistente pedagógico con IA

Gladys Vanesa Fernández

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
gvfernan07@gmail.com

Laura Orellano

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
lauradorellano@gmail.com

Cecilia Diaz

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
ceciliaandreadiaz@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de diseño, implementación y evaluación de DDIABot, una herramienta basada en inteligencia artificial desarrollada para acompañar procesos de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura Descripción Documental 1, de la carrera de Ciencia de la Información. Enmarcado en un contexto de cursada a distancia y alta masividad, el desarrollo de DDIABot respondió a la necesidad de ofrecer retroalimentación inmediata y orientaciones personalizadas para prácticas técnicas vinculadas al uso del formato MARC21 y las reglas de catalogación RDA. La propuesta buscó potenciar la autonomía estudiantil, reducir la sobrecarga docente y asegurar la continuidad pedagógica mediante un dispositivo automatizado de consulta y práctica. A partir del análisis de su funcionamiento y de la percepción de los y las estudiantes, se discuten sus potencialidades y limitaciones como estrategia de acompañamiento en entornos de educación superior técnica, así como su proyección futura en otras materias con similares características.

Palabras clave

inteligencia artificial, educación a distancia, chatbots, ciencia de la información

E-learning and personalized practices: contributions of DDIABot as an AI-Based pedagogical assistant

Abstract

This article presents the design, implementation, and evaluation experience of DDIABot, an artificial intelligence-based tool developed to support the teaching and the learning process in the course Descripción Documental 1, part of the Information Science program. Developed in the context of a distance learning environment with a large student cohort, DDIABot was created to meet the need for immediate feedback and personalized guidance on technical practices related to the use of the MARC21 format and RDA cataloging rules. The proposal aimed to enhance student autonomy, reduce teacher workload, and ensure pedagogical continuity through an automated consultation and practice device. Based on an analysis of its operation and student perceptions, the article discusses the tool's potential and limitations as a support strategy in technical higher education settings, as well as its future application in other courses with similar characteristics.

Key words

artificial intelligence, distance education, chatbots, information science

Fecha de Recepción: 07/10/2025 - Fecha de Aceptación: 18/12/2025

Introducción y contextualización de las asignaturas y de la carrera

La Universidad Nacional de Mar del Plata promueve activamente el compromiso social, orientando sus acciones hacia la formación de profesionales con una educación de calidad, fundamentada en la mirada crítica y una ciudadanía responsable. Así lo expresa su Estatuto, donde se establece:

desde la perspectiva de la docencia, a una formación de calidad y relevancia científica, social y cultural; desde la función de la investigación, a la exploración y producción de nuevo conocimiento principalmente vinculado con las diversas realidades de la sociedad contemporánea (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017: p. 3).

En este contexto, la educación superior se enfrenta al desafío de mantenerse conectada con un mundo en constante transformación, marcado por una explosión de información cada vez más accesible y utilizada con múltiples finalidades por distintos sectores de la sociedad. Esta situación demanda instituciones universitarias que actúen con responsabilidad, fomentando entornos formativos dinámicos y pertinentes.

Dentro de la Universidad, el Departamento de Ciencia de la Información -dependiente de la Facultad de Humanidades- es el responsable del desarrollo de carreras en las áreas de la Ciencia de la Información, ofrecidas tanto en modalidad presencial como a distancia. Actualmente, las carreras disponibles son:

Carreras de Pre-grado

- Bibliotecario Escolar (Presencial)
- Bibliotecario Escolar (Distancia)
- Bibliotecología (Presencial)

Carreras de Grado

- Profesorado en Bibliotecología y Documentación (Presencial)
- Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (Distancia)

El perfil del egresado se caracteriza por su capacidad para desempeñarse de manera integral en contextos informativos complejos y cambiantes. La gestión de la información es hoy una competencia transversal, presente en todos los ámbitos de la vida: educativo, cultural, económico y social.

En particular, la modalidad a distancia plantea desafíos singulares para toda la comunidad educativa. Tanto los equipos administrativos como los estudiantes y docentes transitan esta modalidad mediada por tecnologías de la información y la comunicación, lo que exige habilidades específicas y estrategias pedagógicas diferenciadas.

El plan de estudios contempla seis áreas curriculares:

- Ciencias Sociales
- Organización y Recuperación de la Información
- Teórico-Metodológica
- Tecnología de la Información
- Servicios y Recursos de Información
- Gestión de Unidades de Información

Entre ellas, el área de *Organización y Recuperación de la Información* ha adquirido una relevancia creciente. Se la reconoce actualmente como el eje central de los servicios bibliotecarios, ya que de su correcta implementación depende la disponibilidad, accesibilidad y aprovechamiento de los recursos informativos. Las tareas de esta área permiten representar y describir recursos en términos de forma, contenido, localización y recuperación.

Dentro de este campo se encuentra la asignatura *Descripción Documental*, que tiene como objetivo comprender y aplicar el proceso de identificación y representación de los atributos de los recursos de información. Para ello, se emplean directrices, normas, estándares y pautas destinadas al análisis físico, formal, externo y bibliográfico de los

materiales. Esta etapa resulta esencial para la extracción y normalización de metadatos, insumo necesario para su incorporación a los sistemas de gestión de información y conocimiento.

El dictado de esta asignatura presenta particularidades significativas, especialmente en su modalidad a distancia. Año tras año, se observa un aumento considerable de la matrícula, consecuencia directa de políticas públicas que han ampliado el acceso a la educación superior. Esta situación genera nuevos retos pedagógicos, ya que la masividad excede, en muchos casos, la cantidad de docentes asignados a cada espacio curricular.

Frente a este escenario, se vuelve complejo ofrecer instancias de evaluación individualizada, retroalimentaciones personalizadas o atención a dudas específicas, especialmente en los aspectos más técnicos de la descripción documental. Si bien se han implementado estrategias que fomentan la autonomía estudiantil, estas requieren ser reforzadas con herramientas que acompañen los procesos formativos más allá de la interacción directa con el equipo docente.

En respuesta a esta necesidad, se presenta DDIABot, una herramienta diseñada para asistir a los estudiantes de Descripción Documental. Este bot busca complementar las actividades existentes y colaborar con la tarea docente mediante propuestas de práctica personalizada, adaptadas al nivel de conocimiento de cada estudiante y con capacidad de ofrecer retroalimentación en tiempo real (Fernández, Orellano y Diaz, 2025). En los siguientes apartados se describe en detalle la arquitectura de DDIABot, las etapas de su implementación, y los mecanismos previstos para su evaluación y mejora continua.

Arquitectura del BOT

El desarrollo de DDIABot se basa en una arquitectura centrada en el aprovechamiento de técnicas de inteligencia artificial aplicadas a entornos educativos. Su diseño contempla una base de conocimiento cuidadosamente construida a partir del corpus específico de la asignatura *Descripción Documental*, con el objetivo de asegurar la pertinencia y fidelidad de las respuestas ofrecidas a los estudiantes.

Para conformar esta base de conocimiento se integraron materiales propios de la cursada, tales como:

- Módulos de estudio y guías de lectura
- Bibliografía obligatoria y complementaria
- Normas y directrices utilizadas en la práctica descriptiva (como ISBD, RDA, entre otras)
- Políticas de carga e ingesta de metadatos
- Exámenes parciales anonimizados, utilizados como insumo para detectar patrones frecuentes de errores, estilos de respuesta y niveles de desempeño esperables

Todo este material fue procesado, estructurado y adaptado con el fin de asegurar una cobertura temática adecuada y un enfoque coherente con los objetivos pedagógicos del espacio curricular. Sobre esta base se aplicaron técnicas de embeddings, que permiten convertir los textos en representaciones vectoriales capaces de capturar el significado contextual de los conceptos y establecer relaciones semánticas entre ellos. Esta representación facilita que el sistema identifique similitudes entre las consultas formuladas por los estudiantes en lenguaje natural y los contenidos relevantes del corpus, incluso cuando no coinciden literalmente en su formulación.

Para responder las consultas, se utiliza un modelo de lenguaje de alta eficiencia y bajo costo computacional, adecuado para tareas educativas que requieren interpretación contextual básica, generación de texto coherente y retroalimentación en tiempo real. Este modelo es capaz de comprender preguntas con distintos niveles de complejidad, generar respuestas adaptadas al nivel del usuario y ofrecer ejemplos prácticos o explicaciones adicionales según sea necesario.

La interacción entre el modelo, los embeddings y la base de conocimiento (Figura 1) permite una dinámica fluida y eficaz: el sistema interpreta la intención de la consulta, busca los fragmentos más relevantes en la base vectorial, y luego genera una respuesta

textual adecuada, basada tanto en la información recuperada como en la lógica pedagógica propia del curso.

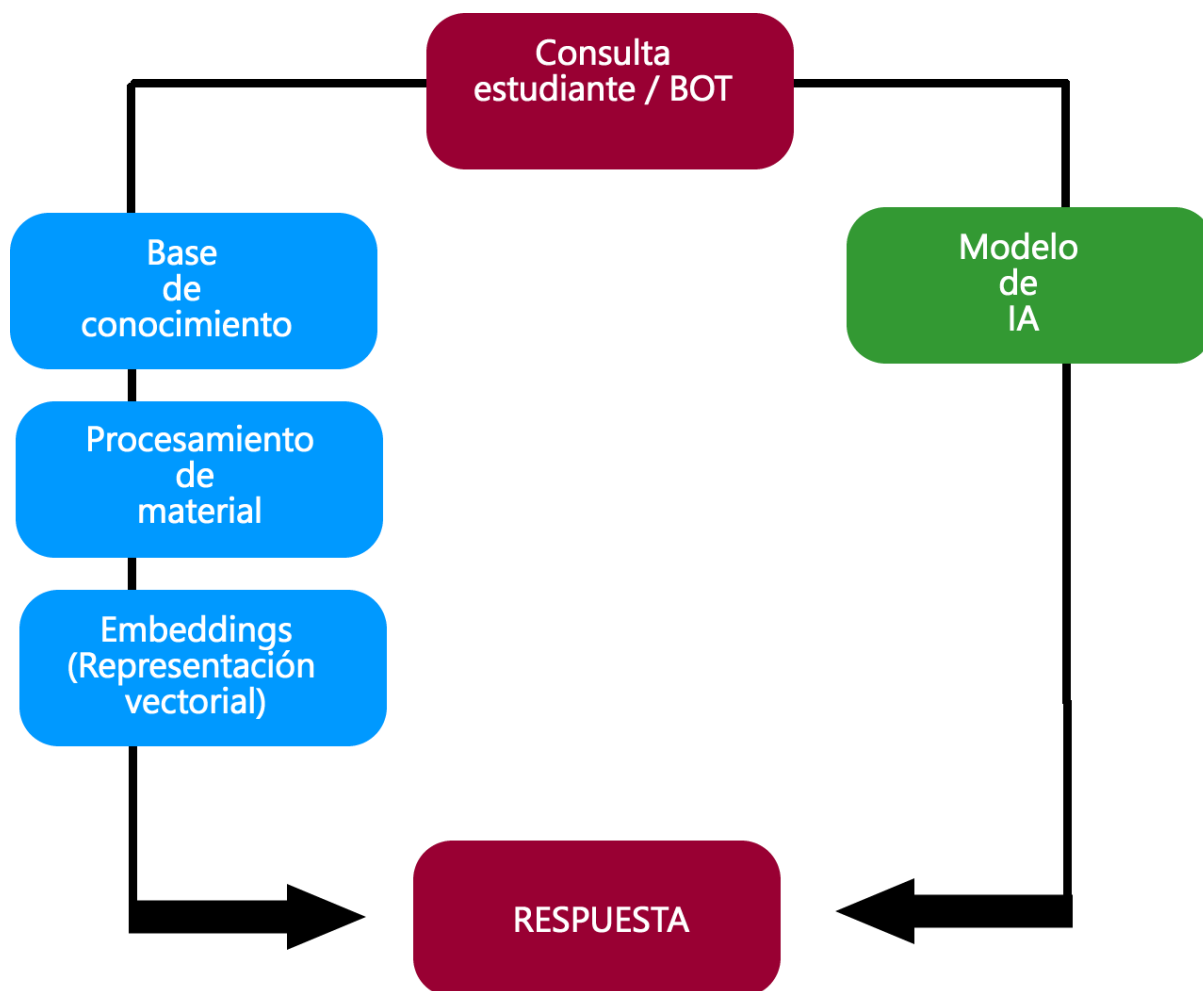


Figura 1 - Interacción entre el modelo, los embeddings y la base de conocimiento
(Elaboración propia)

Implementación

La implementación de DDIABot se proyecta en etapas progresivas, integradas al desarrollo de la asignatura Descripción Documental 1, con el objetivo de fortalecer las estrategias de enseñanza y acompañar de manera personalizada a los estudiantes en la práctica de los contenidos técnicos-instrumentales. La planificación se estructura a partir de una experiencia preliminar ya realizada, en la que se evaluó su funcionalidad y usabilidad en un entorno controlado.

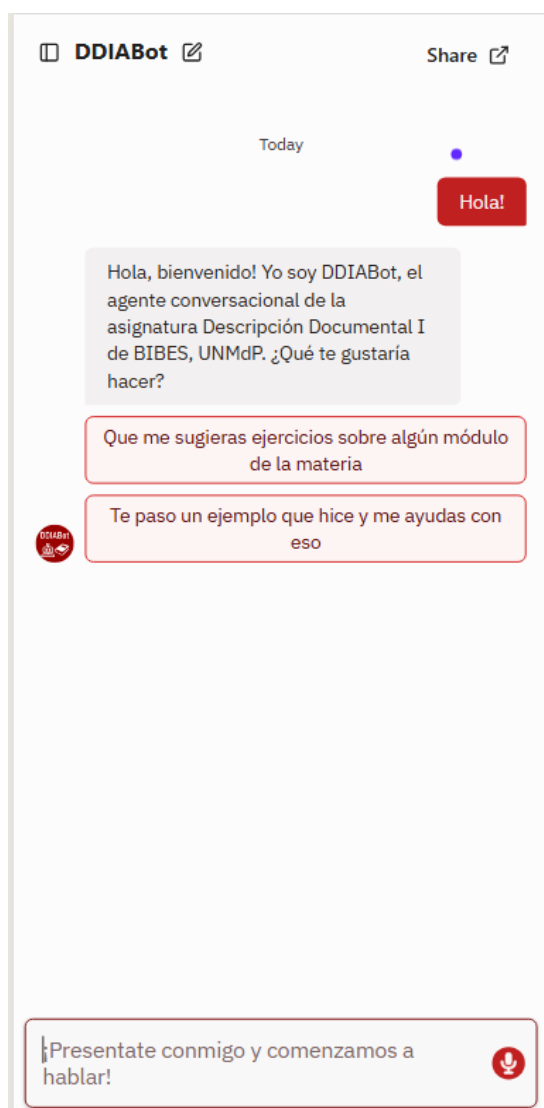


Figura 2 - DDIABot interfaz

Etapas 1: Prueba preliminar (ya realizada)

Durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2025 se llevó a cabo una instancia piloto acotada, en la que un grupo reducido de estudiantes asumió el rol de evaluadores del bot. Se diseñó una actividad práctica orientada a simular situaciones reales de descripción documental, donde los estudiantes interactuaron con el bot y registraron sus consultas, respuestas obtenidas, dificultades o errores detectados en una hoja colaborativa. La evaluación se complementó con una encuesta de satisfacción.

Esta experiencia permitió obtener insumos valiosos para los ajustes de contenido, detección de sesgos, revisión de políticas internas aplicadas, y observaciones vinculadas a la experiencia de uso, la privacidad y la pertinencia de las respuestas.

Etapa 2: Prueba ampliada con adscriptos

La siguiente etapa, prevista para el segundo cuatrimestre de 2025, consistirá en una prueba ampliada, incorporando a estudiantes adscriptos en ambas modalidades (presencial y a distancia). Esta fase tiene un doble propósito: por un lado, verificar mejoras realizadas tras la etapa anterior (ajustes técnicos y pedagógicos); por otro, ofrecer un espacio de práctica supervisada que promueva una mirada crítica hacia las herramientas de apoyo al aprendizaje, fomentando el rol docente en formación.

Durante esta etapa se observará:

- La adecuación de las respuestas a esquemas técnicos como RDA, MARC21 y políticas institucionales.
- La claridad de los ejemplos proporcionados.
- La pertinencia de la retroalimentación automatizada.
- La contribución a la autonomía y autoevaluación del estudiante.
- La prueba estará acotada a un período definido del cuatrimestre y se excluirá su uso en momentos de evaluación formal (como exámenes parciales).

Etapa 3: Implementación extendida y práctica continua

Una vez superadas las pruebas preliminares, DDIABot será integrado como herramienta de práctica continua en el aula virtual de la asignatura. Su uso será voluntario, con acceso libre durante todo el cuatrimestre, excepto en períodos de examen. Se prevé acompañar su implementación con una guía breve de uso y sugerencias pedagógicas sobre cómo incorporar al bot como recurso complementario para reforzar conceptos, resolver dudas frecuentes y ejercitar los contenidos prácticos.

Evaluación continua e indicadores

La implementación será acompañada por un proceso de evaluación continua, con foco en los siguientes criterios e indicadores:

- Funcionalidad: detección de errores, ambigüedades o respuestas incorrectas.
- Usabilidad: facilidad de uso, claridad en la navegación e interacción.
- Aceptación: percepción y nivel de satisfacción de los estudiantes.
- Pertinencia técnica: adecuación a RDA, MARC21 y políticas institucionales.
- Impacto pedagógico: contribución a la autonomía, frecuencia de uso, calidad de la retroalimentación.

Entre las fuentes de información se consideran:

- Registros de interacción durante la prueba con adscriptos.
- Encuestas a estudiantes.
- Debates y aportes en foros.
- Comparación de resultados académicos en actividades formales con cohortes anteriores.

Formas de evaluación y seguimiento

Una vez implementado DDIABot, resulta indispensable establecer mecanismos que evalúen su funcionamiento y aceptación por parte de los estudiantes. Este proceso de evaluación se enmarca en el contexto particular de la asignatura, caracterizada por su enfoque técnico-instrumental y la masividad de estudiantes en su modalidad a distancia.

Las estrategias pedagógicas vigentes fomentan la autonomía del estudiante mediante actividades con claves de autocorrección, participación en foros, cuestionarios automáticos y wikis colaborativas, que al finalizar presentan siempre la resolución correcta del ejercicio planteado. A través de estas actividades se busca promover la apropiación de contenidos, la reflexión crítica individual y colectiva, así como la capacidad de los estudiantes para evaluar su propio progreso a lo largo de la cursada. En este marco, se plantea la incorporación del bot como una herramienta de asistencia y aprendizaje destinada a complementar y potenciar las estrategias existentes, en cooperación con la tarea docente.

La implementación se proyecta en etapas progresivas. La primera, tal como mencionamos previamente, consistió en una prueba piloto en un entorno reducido y controlado, cuyo objetivo principal fue evaluar la funcionalidad y usabilidad del chatbot en escenarios diversos y en base a ello, ampliar su aplicación posteriormente. De esta manera, se irán incorporando ajustes necesarios de forma gradual.

Para el uso crítico de la herramienta, se diseñó una actividad práctica que simuló la descripción documental de diferentes recursos, en la que los estudiantes asumieron el rol de evaluadores. Se les proporcionaron instrucciones generales para la interacción con el bot, y uno de los componentes fundamentales consistió en el registro detallado de cada pregunta formulada y su respectiva respuesta en una hoja de seguimiento colaborativa, indicando cualquier error, dificultad o inconsistencia.

Los ejercicios de prueba abarcaban un amplio espectro de situaciones propias de la descripción documental de recursos, con el fin de identificar fortalezas y debilidades de la herramienta. Se les recordó, además, prestar atención a patrones de fallo comunes en los bots, como la ambigüedad, la gestión del contexto, la extensión de las respuestas y la

falta de justificaciones o fuentes. Esta experiencia finalizó con una encuesta dirigida a los estudiantes, cuya retroalimentación constituye un insumo valioso para el proyecto. Su aporte directo es clave para la mejora continua, asegurando que la herramienta sea precisa, útil y se adapte a las necesidades reales de la enseñanza y práctica de la descripción documental.

Entre los resultados más relevantes, cabe destacar que ninguno de los estudiantes calificó como insuficiente ningún aspecto del bot tras la prueba, y la mayoría consideró útil su ayuda en comparación con una tutoría humana.

Comparado con una tutoría humana, ¿qué tan útil fue la ayuda del Bot? (1 = Nada útil / 5 = Tan útil como una tutoría presencial)

6 respuestas

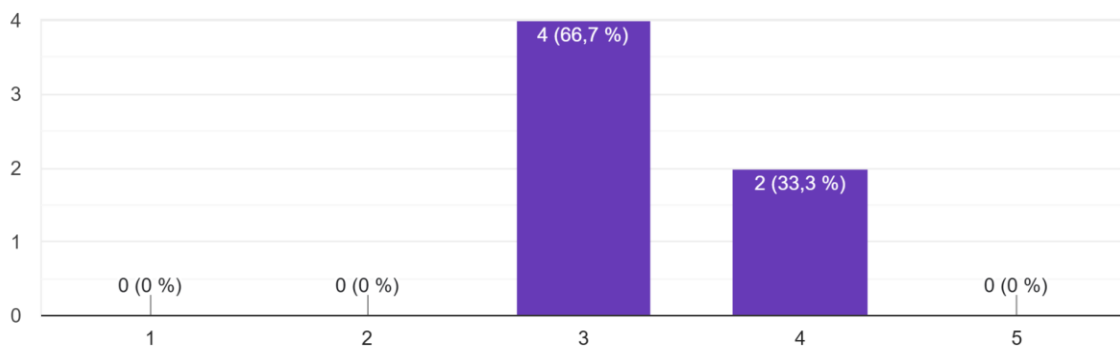


Figura 3 - Resultados de la encuesta realizada a estudiantes (Elaboración propia)

Entre las observaciones y sugerencias más relevantes, los estudiantes propusieron que el bot incorpore ejemplos tomados de la Biblioteca Central de la Universidad y de otras unidades de información de referencia, con el fin de contextualizar mejor las prácticas. Asimismo, señalaron la necesidad de revisar el uso de la dirección IP como identificador de sesión, ya que, al no requerir registro, las conversaciones quedaban abiertas. Esta situación, en entornos de uso compartido, puede resultar problemática en términos de privacidad. Otra observación surgió respecto a algunos campos específicos, donde las políticas de carga no eran prioritarias en las respuestas. En estos casos puntuales, se evaluará el ajuste de dichas políticas para evitar discrepancias.

Tras su etapa inicial y en función de los ajustes realizados, el bot será puesto a prueba con estudiantes adscritos a la asignatura en sus dos modalidades (presencial y a distancia). Esto permitirá detectar errores y posibles sesgos, así como realizar pruebas sobre la claridad de los ejemplos, la adecuación de las respuestas al esquema MARC, las reglas RDA y las políticas internas, además de verificar la pertinencia de la retroalimentación generada. Asimismo, se considera que esta etapa representa una oportunidad para que estudiantes interesados en ambas modalidades tengan un primer acercamiento al rol docente mediante la evaluación de una herramienta en fase de prueba.

Por último, una vez superadas las etapas iniciales, se ofrecerá la herramienta como apoyo para la práctica continua a lo largo de la cursada de Descripción Documental 1, exceptuando los períodos de examen.

En cuanto a los criterios e indicadores a considerar durante las etapas iniciales, se dividirán en: funcionalidad (errores, sesgos y fallas en ejercicios); usabilidad, en relación con la facilidad de uso; aceptación por parte de los estudiantes; y, finalmente, pertinencia de los ejercicios conforme a RDA, el esquema MARC y las políticas internas. Además, se evaluará la contribución a la autonomía en el aprendizaje, analizando en qué medida el bot fomenta la práctica activa y la autoevaluación de los estudiantes más allá de las actividades propuestas por el equipo docente.

En este sentido, a lo largo de las etapas se recopilarán datos significativos para medir los criterios e indicadores, tales como los debates con estudiantes adscritos y las interacciones en el foro durante la etapa de prueba. Asimismo, la comparación del rendimiento de los estudiantes en actividades formales de la asignatura (trabajos prácticos y parciales) entre quienes tengan acceso al bot en el ciclo lectivo actual y las calificaciones de cohortes anteriores podrá resultar útil para contrastar resultados y favorecer la mejora continua, no solo de la herramienta, sino también de las prácticas de uso.

Conclusiones

La educación a distancia ha logrado romper las barreras de tiempo y espacio, lo que ha favorecido una creciente adopción de esta modalidad. Este crecimiento, sin embargo, plantea a los educadores el desafío de gestionar la masividad estudiantil desde enfoques pedagógicos y didácticos adecuados. En este contexto, el uso innovador de tecnologías como DDIABot ofrece un panorama prometedor.

DDIABot se presenta como una herramienta tecnológica de uso enriquecedor, ya que permite desarrollar prácticas educativas de forma rápida, dinámica, motivadora y, en cierta medida, personalizada. A través de su implementación, los estudiantes pueden involucrarse en procesos cognitivos y metacognitivos orientados a la apropiación del conocimiento, en línea con los objetivos de la asignatura.

Al revisar las estrategias pedagógicas aplicadas hasta el momento, se observa que, si bien el uso de DDIABot requiere la adquisición de competencias tecnológicas y un trabajo planificado por etapas, ofrece nuevas formas de gestionar las clases. Esta herramienta promueve en los estudiantes procesos de aprendizaje significativos, fortaleciendo la construcción de conocimiento desde una perspectiva didáctica transformadora. En este sentido, impulsa otras maneras de enseñar y de aprender, complementando y potenciando las prácticas educativas tradicionales (Coll, Díaz Barriga Arceo, Engel Rocamora y Salinas Ibáñez, 2023).

La incorporación de inteligencia artificial en entornos educativos, como es el caso de DDIABot, abre un abanico de posibilidades para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta tecnología no solo complementa el trabajo docente, sino que también potencia nuevas dinámicas pedagógicas. En el contexto argentino, donde la educación a distancia se caracteriza por su alta masividad, herramientas como DDIABot resultan fundamentales para ofrecer instancias de evaluación individualizada, retroalimentación personalizada y atención a consultas específicas, especialmente en los aspectos más técnicos de las asignaturas.

Es importante subrayar que la implementación de una herramienta de inteligencia artificial en el ámbito educativo debe ser cuidadosamente analizada, tanto en relación con sus objetivos pedagógicos como con su viabilidad técnica. En el caso de nuestra asignatura, la aplicación de DDIABot fue posible gracias al fuerte componente técnico-instrumental de la Descripción Documental. Este enfoque, centrado en la aplicación de directrices, normas, estándares y pautas para el análisis de recursos informativos, permitió construir una base de conocimiento específica y estructurada para el bot. Dicha base incluye módulos de estudio, bibliografía, normas descriptivas y políticas de carga de metadatos, entre otros materiales.

Si bien DDIABot ya ha demostrado su funcionalidad y ha sido valorado positivamente por los estudiantes en una prueba piloto, el proyecto continuará evolucionando para optimizar su desempeño y ampliar sus capacidades. En esta línea, se prevé su migración al framework Rasa, una plataforma de código abierto para el desarrollo de asistentes conversacionales que permite una gestión más sofisticada del diálogo y una comprensión más precisa de las intenciones del usuario. Esta migración facilitará un mejor flujo conversacional, una mayor adecuación de las respuestas y la incorporación de nuevas funcionalidades, como la búsqueda en bases de datos externas.

Finalmente, como parte del compromiso con la protección de la privacidad de los usuarios, se elaborará una política de privacidad de datos específica para DDIABot, en consonancia con los marcos normativos vigentes y las buenas prácticas en la gestión ética de tecnologías educativas.

Entre las posibles limitaciones detectadas durante la implementación de DDIABot, se destaca la necesidad de una revisión constante de sus respuestas para garantizar la actualización de los contenidos y la adecuación a los cambios en las normativas bibliotecológicas. La ausencia de un sistema de autenticación mediante registro puede comprometer la privacidad en entornos de uso compartido, y el uso de la dirección IP como identificador de sesión plantea desafíos en términos de seguimiento individual del aprendizaje. Asimismo, si bien la herramienta apunta a fomentar la autonomía del

estudiante, su efectividad dependerá de un acompañamiento docente sostenido que oriente las prácticas y brinde retroalimentación crítica sobre el uso del bot. Por último, debe considerarse que el grado de aceptación y apropiación por parte de los estudiantes puede variar según su familiaridad con entornos digitales y su disposición a utilizar recursos automatizados en su formación.

Bibliografía

- Coll, C., Díaz Barriga Arceo, F., Engel Rocamora, A., y Salinas Ibáñez, J. (2023). "Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales". *RIED- Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, Vol. 26. No 2, p. 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>
- Fernández, G.; Orellano, L. y Diaz, C. (2025). DDIABot: una herramienta de asistencia y aprendizaje para el proceso de descripción documental vía RDA. *En 2° Encuentro de Educación sobre Organización de la Información*. San José, Universidad Nacional de Costa Rica.
- Universidad Nacional de Mar del Plata (2017). Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://www.mdp.edu.ar/index.php/institucional/historia-de-la-universidad/126-estatuto-unmdp>

Gladys Vanesa Fernández es Doctora en Ciencias Informáticas en la UNLP, Magister en Tecnología Informática por la UNLP, Profesora adjunta exclusiva regular del Departamento de Ciencia de la Información. Es responsable tecnológica de APP (Area de Asistencia a los Procesos Pedagógicos) , FHUM, UNMdP. Es parte del LIAS (Laboratorio de Inteligencias Artificiales aplicado a Humanidades y Cs Sociales)

Laura Daniela Orellano es Licenciada en Bibliotecología y Documentación (UNMdP), Especialista docente de Nivel Superior en educación y TIC, estudiante de la Maestría en Ciencia Tecnología y Sociedad. Es coordinadora del Plan Virtualización de la Educación Superior

(PlanVES) Facultad de Humanidades 2021-2022. Es Ayudante graduada con asignación en el área Teórico-Methodológica, Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencia de la Información (UNMDP). Es tutora virtual en la cátedra Metodología del trabajo intelectual aplicada a la bibliotecología. Es miembro del grupo de investigación GICEC e investigadora en formación en temáticas relacionadas a alfabetización universitaria y motivación en estudios de nivel superior. Es Correctora de estilo de la revista Nueva Crítica Penal.

Cecilia Andrea Díaz se desempeña como docente del Departamento de Ciencia de la Información, además, administra el Repositorio Digital Institucional "Humadoc" de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Es Licenciada en Bibliotecología y Documentación y cursa la carrera de posgrado de la Especialización en Docencia Universitaria de la misma institución. Actualmente sus líneas de investigación refieren a la Gestión de Repositorios Digitales Universitarios, así como también a la Organización y Recuperación de la Información en las Unidades de Información.

Formación expandida en diseño de productos utilitarios: aprendizajes compartidos entre estudiantes de Diseño Industrial y sistemas de inteligencia artificial

Gustavo Marincoff

Universidad Nacional de La Plata

nexogam@gmail.com

Resumen

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación EB008 (UNLP), centrado en la incorporación de tecnologías emergentes en la formación de proyectistas. Se analiza una ejercitación desarrollada en la asignatura Diseño y Cultura, en la que estudiantes de la carrera de Diseño Industrial interactuaron con sistemas de Inteligencia Artificial Generativa (IA-G) para explorar analogías funcionales entre productos actuales y soluciones posibles durante la Primera Revolución Industrial. Esta experiencia permitió observar el proceso de externalización del conocimiento proyectual mediante lenguaje natural, y su vínculo con la capacidad de los estudiantes para traducir criterios, intuiciones y saberes situados en prompts eficaces. El artículo organiza el análisis en tres dimensiones: Prioridades (condicionamiento cultural en la formulación de problemas), Medios (alfabetización tecnológica y mediación pedagógica) y Expectativas (desarrollo de competencias cognitivas y comunicacionales para entornos mediados por IA). Como resultado, se observa que la IA no inhibe el pensamiento proyectual, sino que lo activa y amplifica, funcionando como un espejo cognitivo que requiere claridad conceptual y ajuste iterativo. Se concluye que la experiencia no solo fortaleció las capacidades de los estudiantes, sino que también enriqueció el entrenamiento de los sistemas de IA a través de interacciones comunicacionales más precisas, generando así un escenario de aprendizaje compartido entre inteligencias humanas y artificiales.

Palabras clave

diseño industrial, inteligencia artificial generativa, formación proyectual, diseño de prompts, tecnología, cultura

Expanded training in utility product design: shared learning between Industrial Design students and AI Systems

Abstract

This article is part of the EB008 research project (UNLP), focused on the integration of emerging technologies into the training of industrial designers. It analyzes an exercise implemented in the course Design and Culture, where Industrial Design students interacted with Generative Artificial Intelligence (GenAI) systems to explore functional analogies between contemporary products and possible solutions during the First Industrial Revolution. The experience revealed how design knowledge is externalized through natural language and how effectively students translated contextualized criteria and tacit understanding into prompts. The analysis is structured around three key dimensions: Priorities (cultural framing of problems), Means (technological literacy and pedagogical mediation), and Expectations (development of cognitive and communication skills in AI-mediated environments). Results suggest that AI does not suppress design thinking but rather activates and expands it, functioning as a cognitive mirror that demands conceptual clarity and iterative refinement. The article concludes that the experience not only strengthened student capabilities but also improved AI system performance through more effective communication, thus creating a scenario of shared learning between human and artificial intelligences.

Key words

industrial design, generative artificial intelligence, design education, prompt design, technology, culture

Fecha de Recepción: 19/11/2025 - Fecha de Aceptación: 17/12/2025

Introducción

El presente artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación EB008, titulado «Tecnologías Emergentes y Diseño. La Brecha de Competencias en la Formación Profesional del Proyectista», acreditado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Este proyecto representa la tercera etapa de una secuencia de investigaciones sistematizadas, orientadas a la mejora continua de la formación de futuros diseñadores industriales. Dicha secuencia no solo ha ofrecido observaciones empíricas relevantes, sino que también ha nutrido el diseño curricular y didáctico de asignaturas clave como Diseño y Cultura, correspondiente al tercer año del plan de estudios 2023 de Diseño Industrial UNLP, particularmente en lo referido a la incorporación crítica y fundamentada de tecnologías emergentes; expresión que refiere a “los avances tecnológicos [que] tienen el poder de mejorar la vida, transformar las industrias y salvaguardar el planeta” (Joyanes Aguilar, 2017: p. 437), y que están transformando radicalmente el desempeño del Diseñador Industrial, cuyo campo se focaliza en proyectar utensilios, instrumentos y dispositivos tanto utilitarios como significativos para el ser humano.

Los antecedentes de esta línea de trabajo se remontan al proyecto PPID B012 titulado “Morfología e impacto ambiental en el diseño de packaging. Análisis, diagnóstico y herramientas para la formación profesional en Diseño”, centrado en la enseñanza de diseño de envases y embalajes como campo propicio para el análisis interdisciplinario y la incorporación de herramientas digitales. En el marco de ese estudio, y en un contexto abrupta e inesperadamente modificado por la irrupción de la pandemia por COVID-19, se desplegaron instancias de formación virtual que evidenciaron la potencialidad de los entornos digitales como espacios de cognición distribuida, esto es, procesamiento de información que no se limita a las cabezas de múltiples individuos participantes, sino que se extiende a las herramientas que ellos crean y utilizan, y que integran el entorno físico y virtual concebido mediante diseño:

Si se los mira de cerca, los entornos en los que viven los seres humanos están llenos de artefactos inventados que se emplean constantemente para estructurar la actividad, para ahorrar trabajo mental o para evitar el error, y se los adapta de manera creativa casi sin que se lo advierta. Esas ubicuas estructuras mediadoras que organizan y limitan la actividad abarcan no solamente objetos diseñados tales como herramientas, instrumentos de control y representaciones simbólicas como gráficos, diagramas, textos, planos y figuras, sino también a las personas en sus relaciones sociales, lo mismo que a aspectos e hitos del entorno físico. (Pea, 2001: p. 77)

La investigación reveló que el rendimiento formativo, -en aquel caso en contextos no presenciales-, dependía menos del soporte tecnológico en sí mismo, que de la estructura cognitiva, interdisciplinaria y dinámica de las prácticas docentes; gracias a que "La propuesta [pedagógica] se estructuró desde una lógica adaptativa que respondió a la heterogeneidad de los recursos, los tiempos y las condiciones reales de los estudiantes" (Marincoff, 2021: p. 4). Los entornos virtuales, cualquiera que fuese su finalidad, lejos de constituirse en una limitación estructural, pasaron a ser comprendidos como una dimensión aprovechable del entorno de cognición distribuida, en la que los recursos digitales, las interacciones docentes y los saberes previos de los estudiantes operaban sinérgicamente. Estas observaciones permitieron delimitar con mayor claridad el conjunto de competencias adaptativas requeridas por los futuros diseñadores industriales, especialmente en escenarios donde la práctica proyectual exige operar desde múltiples marcos referenciales y reorganizar continuamente las condiciones de desempeño profesional.

A partir de esos hallazgos, el siguiente proyecto, PPID B023, titulado "Desempeño Profesional en Contextos Interdisciplinarios. La Formación de Diseñadores Industriales para la Integración de Perspectivas Múltiples en Procesos Proyectuales", profundizó en las demandas de colaboración entre disciplinas, que emergen cuando la práctica proyectual se articula con saberes provenientes de la ingeniería, las ciencias sociales, o la informática. Esta segunda etapa investigativa permitió identificar que la formación proyectual tradicional requería una reconfiguración para incorporar no solo nuevos

contenidos, sino también nuevas formas de representación del conocimiento y nuevos modos de interacción interdisciplinaria.

En este marco acumulativo, el proyecto EB008 consolida una mirada centrada en el impacto de las tecnologías emergentes, en particular de la Inteligencia Artificial Generativa (IA-G), en la práctica formativa del diseño. Las definiciones del concepto de IA son múltiples y diversas, la mayoría de ellas, sino todas, sesgadas por su propio contexto de formulación y aplicación. Para el propósito del presente análisis, basta decir que:

En términos sencillos, IA es la capacidad de que las máquinas piensen y aprendan por su cuenta; es decir, de alguna forma, se busca imitar la inteligencia humana para realizar tareas y también para mejorar, de forma repetitiva, a partir de la información que se recopila. (Yáñez, 2022: p. 10)

No es el propósito de este trabajo intervenir en el debate sobre la capacidad de las máquinas para *pensar*, pero sí es relevante su capacidad de aprender, que es, de hecho, la característica definitoria de las inteligencias no humanas emergentes.

El análisis que aquí se presenta se propone entonces mostrar cómo los avances generados en los sucesivos proyectos de investigación retroalimentaron el proceso de actualización del programa de la asignatura Diseño y Cultura, en el contexto del nuevo plan de estudios de la carrera de Diseño Industrial. En sentido amplio, se trata de una contribución a la comprensión del uso de IA-G en la formación proyectual con énfasis en la formulación de problemas y, particularmente, se enfoca en una ejercitación específica que articula historia del diseño, cultura material e inteligencia artificial, como instancia empírica desde la cual pensar la transformación de las competencias proyectuales contemporáneas.

Estado del Arte: tecnologías emergentes en la formación del diseñador industrial

La incorporación de tecnologías emergentes en la práctica proyectual no se limita a la disponibilidad de nuevos dispositivos, lenguajes de programación o entornos de simulación. Implica una reconfiguración profunda del modo en que se concibe, representa y comunica el conocimiento proyectual. Entre estas tecnologías, la Inteligencia Artificial Generativa (IA-G) se distingue por su capacidad para operar no solo sobre información codificada, sino también sobre lenguaje natural, lo que la convierte en una tecnología cognitiva susceptible de integrarse en las primeras fases del proceso de diseño: desde la exploración de problemas hasta la generación de ideas.

En los últimos años, diversas investigaciones han comenzado a explorar el potencial de la IA-G en las etapas iniciales del diseño conceptual. Se ha destacado, por ejemplo, que estas tecnologías pueden asistir a los diseñadores en la definición del problema y en la generación de ideas preliminares, aunque las etapas de selección y evaluación de soluciones sigan estando predominantemente a cargo de los humanos (Liu et al, 2024). Sin embargo, estas aproximaciones, desarrolladas principalmente desde la perspectiva de la informática o el diseño de interacción, tienden a centrarse en la capacidad generativa de los sistemas, sin considerar de manera sistemática las transformaciones cognitivas, lingüísticas y pedagógicas que implica su incorporación en contextos formativos, particularmente en disciplinas como el Diseño Industrial, en las que la definición precisa del problema es una competencia central.

En este sentido, puede señalarse que aún no se ha consolidado un cuerpo de investigaciones que examine en profundidad el uso de la IA generativa como herramienta de externalización verbal del conocimiento proyectual, especialmente en el contexto del aprendizaje profesional. Esta dimensión -ligada a la formulación lingüística de los problemas como condición para su posterior resolución proyectual- representa un espacio poco explorado, cuyo abordaje puede contribuir significativamente a la

comprensión de nuevas brechas de competencias que emergen en el vínculo entre humanos y sistemas inteligentes en los procesos de formación proyectual.

Ya en 2023, en el contexto de clases teóricas de la asignatura Integración Cultural 1 (antecesora directa de Diseño y Cultura en el plan de estudios previo), se habían realizado ejercicios de simulación con IA, que permitían replicar el desempeño de un profesional referente del diseño fallecido hace ya mucho tiempo. En ellos, se solicitaba al sistema ChatGPT que asumiera el rol de Raymond Loewy, un diseñador industrial de reconocida relevancia histórica, y que expresara su punto de vista sobre el trabajo interdisciplinario en diseño industrial con los parámetros de alguien que se desempeñó profesionalmente en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Estos ejercicios pusieron en evidencia el peso específico de la formulación del prompt, tanto en la calidad de la respuesta como en la potencialidad formativa de la actividad. La observación surgida de aquel ensayo fue clara:

El prompt es al output lo que el planteo del problema de diseño es a las consecuencias del producto diseñado. Se requiere dedicar tiempo y esfuerzo a la definición del problema de diseño, si se pretende obtener un producto resultante optimizado (Marincoff y Florida, 2024: p. 8).

En ese mismo marco se documenta también una experiencia realizada en la asignatura Taller 3B de Diseño Industrial, en la cual los estudiantes utilizaron herramientas de IA Generativa visual (como DALL-E o Vizcom) para convertir formulaciones textuales en propuestas gráficas, partiendo de una situación contextual dada. Esa experiencia reforzó una hipótesis que también sustenta la presente ejercitación: «La IA puede acelerar etapas del proceso de diseño, pero es una herramienta y no reemplaza el pensamiento crítico, el análisis contextual y la experiencia deseada para los usuarios» (Marincoff y Florida, 2024: p. 9).

Ambos antecedentes, tanto en aquella asignatura teórica como en el taller proyectual, evidenciaban la necesidad de profundizar el análisis pedagógico de un nuevo tipo de competencia emergente en el campo del diseño: la capacidad de traducir contextos,

criterios y objetivos proyectuales en formulaciones precisas, culturalmente situadas, expresadas en lenguaje natural, y admisibles para los sistemas artificiales capaces de aprender. Esto motivó la incorporación explícita del estudio del diseño de prompts como contenido formativo. El artículo anticipaba una conclusión que, en el marco del proyecto EB008, se volvió eje de nuevas hipótesis y estrategias de intervención: "El primer paso puede ser la evolución desde el prompt engineering, hacia la concepción interdisciplinaria del prompt design, aplicada por la empresa OpenAI, objeto de nuestras futuras investigaciones" (Marincoff y Florida, 2024: p. 10).

De este modo, el planeamiento y la implementación de la nueva ejercitación basada en el empleo de IA Generativa, en las clases prácticas de Diseño y Cultura, no fue una iniciativa aislada, sino un paso deliberado en la evolución metodológica del equipo docente-investigador, en continuidad directa con una línea conceptual consolidada. Esta línea articula la observación empírica, la reflexión crítica y la innovación didáctica como parte del proceso de adecuación curricular frente a los desafíos impuestos por la incorporación de tecnologías cognitivas emergentes en el campo proyectual.

Materiales y métodos

La ejercitación que sirve de base para el análisis desarrollado en este trabajo fue concebida, en su origen, como una instancia formativa dentro del espacio curricular Diseño y Cultura, de la carrera de Diseño Industrial UNLP. Su propósito inicial no fue la recolección de datos con fines de investigación, sino el fortalecimiento de competencias comunicacionales para interactuar con sistemas de Inteligencia Artificial Generativa, en el marco de una experiencia didáctica diseñada según los objetivos pedagógicos del nuevo plan de estudios 2023. Es importante enfatizar su carácter exploratorio y formativo. En ese contexto, se asignó a los estudiantes la tarea de explorar, mediante el uso de IA-G, posibles antecedentes históricos de productos industriales contemporáneos, con especial atención a la formulación clara y funcional de los problemas que tales productos resuelven.

La consigna planteó una indagación de potenciales analogías funcionales entre productos contemporáneos -seleccionados por cada grupo de trabajo en función del tema asignado para su Trabajo Integrador Final (TIF)-, y posibles soluciones tecnológicas del pasado, específicamente del período correspondiente a la Primera Revolución Industrial (basada en la energía del vapor) y, de resultar pertinente, las etapas iniciales de la Segunda (que sumó la energía eléctrica y sus aplicaciones). A tal fin, los grupos de estudiantes debían formular una consulta precisa, breve y que especificara una respuesta acotada a una extensión de 250 palabras, destinada a un sistema de IA generativa mediante una app de IA en sus smartphones, o por medio de un navegador con chatbot de IA (Copilot de Edge, Chat GPT de Firefox, u otros), en la que se indagara por algún tipo de solución resolutive o funcionalmente equivalente al producto actual asignado como objeto de estudio a cada grupo, pero situada en el marco histórico definido por Eric Hobsbawm (Hobsbawm, 2005: 34-60) para dicho período.

El ejercicio exigía que el prompt evitara anacronismos en el lenguaje e incluyera indicaciones que permitieran a la IA producir una respuesta relevante en términos históricos, sin recurrir a réplicas tecnológicas antaño imposibles que resultarían ficticias. Además, tanto el prompt como la respuesta generada debían ser leídos en clase y convertirse en material de discusión colectiva. Este formato de presentación breve favoreció el análisis transversal de los casos, permitiendo comparar no sólo los resultados obtenidos, sino también la calidad del planteo proyectual, la pertinencia del marco histórico utilizado, y la claridad del lenguaje empleado.

Durante el desarrollo de esta ejercitación, se identificaron patrones de dificultad reiterados por parte de los estudiantes al momento de externalizar, en lenguaje natural, los problemas a resolver. A partir de la sistematización de esas observaciones empíricas -documentadas mediante registros escritos de entregas y formulaciones de prompts generadas por los estudiantes-, se sistematizó la información recolectada en función del objeto de estudio del presente análisis: delinear las brechas de competencias cognitivas,

culturales y comunicacionales que obstaculizan el uso efectivo de la IA-G como herramienta de apoyo en la etapa de definición de problemas del proceso proyectual.

Cabe señalar que el foco de análisis se restringe estrictamente a la etapa de exploración y formulación lingüística del problema proyectual, y no aborda la posterior etapa de generación visual de soluciones mediante IA. Esa decisión responde tanto a la especificidad de la ejercitación y la asignatura a la que sirve, como al interés por estudiar un segmento del proceso de diseño que, si bien resulta crítico en términos formativos, ha recibido, -a diferencia de lo sucedido en tiempos predigitales-, escasa atención en la literatura especializada desde el advenimiento de la IA-G como nuevo entorno operativo.

El tratamiento metodológico de los datos se inscribe en el enfoque cualitativo, adoptando una estrategia de codificación inductiva, tal como es caracterizada por Miles, Huberman y Saldaña (2014: p. 86). En este enfoque, a diferencia de los procedimientos deductivos, donde las categorías de análisis se definen a priori desde un marco teórico preexistente, en este caso las variables analíticas fueron construidas a partir del examen iterativo de las producciones estudiantiles. Esta estrategia se justificó por la falta de disponibilidad de investigaciones previas que abordaran, desde el campo del Diseño Industrial, el uso de IA-G como mediación lingüística en la definición de problemas proyectuales.

Como resultado de ese análisis inductivo, se definieron tres dimensiones principales, que estructuran el enfoque del presente trabajo:

- *Prioridades*, entendida como el condicionamiento cultural que incide en la formulación de problemas proyectuales y en los marcos simbólicos desde los cuales los estudiantes interpretan el propósito de un producto.
- *Medios*, en referencia a la alfabetización tecnológica y las condiciones pedagógicas de mediación que posibilitan -o dificultan- el uso efectivo de herramientas de IA-G.

- *Expectativas*, vinculada al desarrollo de competencias cognitivas y comunicacionales necesarias para interactuar con sistemas de IA en entornos proyectuales mediados digitalmente.

Estas dimensiones no sólo organizaron las observaciones realizadas durante la experiencia, sino que permitieron mapear los hallazgos en correspondencia con los tres módulos estructurales de la asignatura Diseño y Cultura. En efecto, cada una de ellas sugiere líneas de ajuste o profundización específicas para el contenido y las estrategias de enseñanza de cada módulo, lo que refuerza el carácter reflexivo y retroalimentador del estudio dentro del marco de una investigación pedagógica situada.

Resultados

La aplicación pedagógica de sistemas de Inteligencia Artificial Generativa en el marco de la ejercitación desarrollada, permitió identificar manifestaciones explícitas de una brecha de competencias en los estudiantes de Diseño Industrial, en relación con su capacidad para formular problemas proyectuales mediante lenguaje natural. Este resultado se inscribe dentro de los objetivos de la asignatura Diseño y Cultura, en tanto se buscaba no sólo familiarizar a los estudiantes con la herramienta, sino también registrar el modo en que su interacción con la IA-G evidencia ciertas limitaciones conceptuales, históricas y técnicas.

Desde la dimensión *Prioridades*, vinculada al condicionamiento cultural que incide en la formulación de problemas, se observó que la mayoría de los grupos de estudiantes tendió a formular sus prompts iniciales con un alto grado de generalidad, en parte por desconocimiento de los marcos de referencia históricos de la Primera Revolución Industrial, y en parte por una concepción limitada de los productos como artefactos autónomos, independientes del contexto. Sin embargo, algunas expresiones recuperadas dan cuenta de un esfuerzo reflexivo por superar esa tendencia. Por ejemplo, el grupo que trabajó con productos para registro y reproducción de audio, -algo técnicamente posible sólo a partir de fines del siglo XIX-, recurrió a asociaciones como *Edison* y *el*

cilindro de cera generalmente referido como Fonógrafo, y apeló a la noción de *antecedentes por analogía* para enriquecer sus pedidos a la IA-G, lo que los condujo a antecesores pertinentes como el *Carrillón* y la *Pianola*, conceptualmente, reproductores mecánicos preprogramados. Estos ejemplos sugieren la emergencia incipiente de un pensamiento proyectual que reconoce la importancia de los contextos culturales y tecnológicos en la definición de los problemas. Este tipo de desplazamiento desde una concepción de singularidad artefactual hacia una lectura contextualizada del producto, resulta consistente con la noción de tecnología como forma cultural históricamente construida, tal como la propone Tomás Buch, para quien el sentido de los objetos técnicos se define en relación con los sistemas simbólicos que organizan la experiencia social (Buch, 2004: p. 31-49).

En lo que respecta a la dimensión *Medios*, referida a la alfabetización tecnológica y las condiciones de mediación pedagógica, los estudiantes manifestaron dificultades en la elaboración de prompts precisos, así como en la interpretación crítica de las respuestas generadas por la IA-G. Un caso ilustrativo fue el del grupo asignado al análisis de la máscara facial respiratoria como categoría de producto, quienes observaron que *la IA no distinguía entre máscara contra partículas, agentes biológicos o contra gas*, lo que los llevó a *realimentar los resultados del prompt inicial al siguiente prompt*, en un intento por refinar el enfoque y obtener resultados más pertinentes. Este comportamiento iterativo pone de manifiesto que la IA-G no opera como un instrumento pasivo, sino como un entorno de mediación que reconfigura las prácticas cognitivas y comunicacionales de los estudiantes, en consonancia con lo que Klaus Schwab describe como tecnologías emergentes de carácter transformacional, capaces de alterar las relaciones entre conocimiento, producción y aprendizaje (Schwab, 2016: p. 19-28). Esta iteración evidencia una apropiación progresiva de la dinámica conversacional con la IA, pero también una necesidad formativa de mayor entrenamiento en la especificación de variables clave en los enunciados. En contraste, otros grupos enfrentaron respuestas contextualizadas pero sin base fáctica, como en el caso del grupo dedicado a productos

para iluminación de entornos adversos, quienes señalaron que las respuestas *recaen en caracterizaciones ficticias, que parecen salidas de relatos de Julio Verne*. Esta observación remite a una alfabetización tecnológica aún incipiente, donde el análisis de la pertinencia y confiabilidad de las respuestas generadas por IA requiere mediación docente activa y sostenida.

Finalmente, la dimensión *Expectativas*, centrada en las competencias cognitivas y comunicacionales necesarias para operar con IA-G en entornos proyectuales mediados digitalmente, permitió identificar ciertas formas de metacognición emergente, dónde «La metacognición describe los procesos por los cuales los alumnos planifican, monitorean, evalúan y modifican sus conductas de aprendizaje.» (Cambridge International, 2019: p. 2). El grupo dedicado al equipaje personal, por ejemplo, advirtió que *la IA no hizo mención a equipaje personal (como, por ejemplo, maletas) por la falta de especificación de nuestro prompt*, reconociendo así una relación directa entre las limitaciones de los resultados obtenidos y su propia formulación del problema. Este reconocimiento explícito de la propia intervención en la calidad del resultado puede interpretarse como una instancia de externalización del conocimiento tácito, en el sentido propuesto por Ikujiro Nonaka, donde la confrontación con un nuevo contexto -en este caso, la interacción con un sistema de IA-, favorece la revisión crítica de supuestos previos y la construcción de nuevas competencias, ya que “La construcción de nuevos conocimientos se da cuando los individuos enfrentan nuevos retos, sucesos y contextos que rompen con las certezas previamente adquiridas” (García Garnica, 2016: p.79). En el mismo grupo, otras expresiones dan cuenta de la búsqueda de referencias teóricas pertinentes, al establecer que *las relaciones con la 1a Revolución Industrial, propuestas por la IA, se centran en la economía y la escala de producción*, y que las respuestas de la IA se orientaron a *productos básicos de la 1a RI como el carbón y el algodón*, en sintonía con *relaciones pertinentes a Hobsbawm* (pero no específicas al tipo de producto en estudio). Esta apropiación parcial de criterios históricos y económicos para la comparación

funcional, sugiere un proceso de adquisición de competencias proyectuales que, aunque embrionario en su desarrollo, se ve potenciado por la interacción crítica con la IA-G.

En conjunto, más allá de la muestra seleccionada aquí, los datos empíricos relevados permiten afirmar que, si bien persisten dificultades conceptuales y operativas en el uso de IA-G para la formulación de problemas proyectuales, también se advierten signos de apropiación progresiva y reflexiva, particularmente cuando las condiciones pedagógicas favorecen la interacción mediada, el trabajo iterativo y la contextualización cultural del producto industrial en estudio.

Discusión final

Más allá de su propósito inicial como ejercicio de exploración histórica, cultural y proyectual, la experiencia desarrollada permitió entrever una dimensión que trasciende la formación de competencias tradicionales: la generación de condiciones para un aprendizaje colaborativo entre estudiantes universitarios y sistemas artificiales inteligentes. En este marco, los estudiantes no solo entrenan su capacidad de formular problemas en lenguaje preciso y situado, sino que existe el potencial, -particularmente cuando, a diferencia de esta experiencia, se dispone de IA-G con suscripción-, para que los propios sistemas de IA mejoren su rendimiento a partir de tales interacciones. Esto da lugar a una relación no vertical ni utilitaria, sino dialógica, en la que ambos interlocutores -humano y artificial- se benefician del intercambio.

Este tipo de interacción, tal vez poco frecuente aún, desactivaría uno de los temores más recurrentes en los discursos contemporáneos sobre el futuro de la educación: la idea de que los estudiantes dejarán de pensar porque delegarán todo razonamiento a las máquinas. Baste recordar que la misma afirmación errónea se realizaba sobre las calculadoras de bolsillo hace cincuenta años. Si bien el salto tecnológico actual implica desafíos más complejos, la experiencia histórica muestra que los entornos formativos pueden adaptarse y fortalecerse frente a tecnologías inicialmente percibidas como disruptivas. De manera que, en contextos didácticos bien diseñados, la IA-G puede

funcionar como un espejo cognitivo que obliga a los estudiantes a explicitar sus intuiciones, verificar sus supuestos y revisar sus estrategias. En lugar de inhibir el pensamiento, lo exige y lo proyecta, en coincidencia con el rasgo característico de la formación en Diseño Industrial. Así, en el caso específico de la formación de futuros diseñadores industriales, la relación con la IA no es de sustitución, sino de amplificación cognitiva y metacognitiva, en la medida en que la formación proyectual se construya como un espacio de cooperación reflexiva entre inteligencias distintas.

Bibliografía

- Buch, T. (2004). «Tecnología y Cultura», en *Tecnología en la Vida Cotidiana*, Buenos Aires. Eudeba. Cap. 2, p. 31-49.
- Cambridge International - Equipo de Enseñanza y Aprendizaje (2019). «Metacognición», Cambridge Assessment, International Education, p. 1-4. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579620-metacognition-spanish-.pdf>
- García Garnica, A. (2016): «Creación, conversión, facilitación y espacios del conocimiento: las aportaciones de Ikujiro Nonaka a la teoría organizacional». *Entreciencias: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(9), México, Universidad Autónoma de México, p. 73-88.
- Hobsbawm, E. (2005). «La Revolución Industrial», en *La Era de la Revolución. 1789 - 1848*, Barcelona, Ed. Crítica. Cap. 2.
- Joyanes Aguilar, L. (2017). *Industria 4.0. La cuarta revolución Industrial*, México, Alfaomega.
- Liu, M., Zhang, C., Bai, T., & Ren, Y. (2024): "The roles of Generative AI and humans in conceptual design processes: An exploratory study". arXiv. <https://arxiv.org/abs/2502.00283>
- Marincoff, G. (2021): «Interacciones multidisciplinares en entornos virtuales. La formación de proyectistas profesionales en condiciones no presenciales», *Boletín SIED*, N° 4. Universidad Nacional de Mar del Plata, Sistema Institucional de Educación a Distancia, p. 7-16.
- Marincoff, G. y Florida, F. (2024): «IA Generativa aplicada al Diseño Industrial. Un problema interdisciplinario», *Proyectual D* (N.º 2), e014, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, p. 1-11. <https://doi.org/10.24215/30087473e014>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. California, SAGE Publications.

- Pea, R. (2001). «Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación», en Salomon, G. *Cogniciones Distribuidas; Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires, Amorrortu, Capítulo 2, p. 75-125.
- Schwab, K. (2016). «La Cuarta Revolución Industrial». Buenos Aires. Penguin Random House Grupo Editorial. Capítulo 1, p. 19-28.
- Yáñez, F. (2022). Mundo 4.0. *El Futuro de la Sociedad Tecnológica*, España, Alfaomega - Marcombo.

Gustavo A. Marincoff es Diseñador Industrial y docente universitario con más de tres décadas de experiencia en la formación de profesionales en el nivel superior. Es Profesor Titular de la asignatura Diseño y Cultura de la carrera de Diseño Industrial en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ha integrado y actualmente dirige equipos de investigación dedicados al estudio de las relaciones entre tecnología, cultura y procesos de diseño, con especial interés en el impacto de las tecnologías emergentes y la incorporación de inteligencia artificial en la formación de proyectistas.



Comentarios de libros

Reseña del Libro

Experimentar con IA. Notas para educadores alertas

Paola Dellepiane

Equipo Tecnopedagógico, Universidad Nacional de Luján

padellepiane@gmail.com

Resumen

El libro de Betina Lippenholtz y Carina Lion aborda los desafíos actuales de la Inteligencia Artificial (IA), tales como el sesgo algorítmico y la opacidad, promoviendo una *pedagogía de la problematización* y la cultura de la curaduría. Las autoras invitan a ver a la IA no como competidora, sino como un asistente estratégico que potencia el pensamiento y el aprendizaje humanos, apoyándose en la idea de *cognición distribuida*. La obra se estructura en tres ejes interconectados (Conceptualizaciones y desafíos; Aprendizajes y decisiones pedagógicas; Entender la IA). La invitación central es a *conocer para comprender y entender para actuar*, ofreciendo una base epistemológica sólida y herramientas para que educadores y profesionales apliquen la IA Generativa (IAGen) con una visión estratégica, crítica y bien fundamentada.

Palabras clave

educación; inteligencia artificial; algoritmos; chatbots; personalización

Book Review

Experimenting with AI: Notes for Alert Educators

Abstract

Betina Lippenholtz and Carina Lion's book addresses current challenges in Artificial Intelligence (AI), such as algorithmic bias and opacity, promoting a *pedagogy of problematization* and a culture of curation. The authors encourage readers to see AI not as a competitor, but as a strategic assistant that enhances human thought and learning, based on the idea of *distributed cognition*. The book is structured around three interconnected axes (Conceptualizations and Challenges; Learning and Pedagogical Decisions; Understanding AI). The central invitation is to *know in order to understand and understand in order to act*, providing a solid epistemological foundation and tools for educators and professionals to apply Generative AI (IAGen) with a strategic, critical, and well-founded vision.

Key words

education; artificial intelligence; algorithms; chatbots; personalization

Fecha de Recepción: 28/11/2025 - Fecha de Aceptación: 17/12/2025



**Experimentar con IA. Notas para
educadores alertas**

Betina Lippenholtz y Carina Lion

1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

Tilde Editora, 2025

ISBN 978-631-90372-7-2

El sesgo en los algoritmos, la opacidad en el desarrollo de modelos de inteligencia artificial (IA) y la manipulación de la información son algunos de los desafíos que enfrentamos en la actualidad. Esta obra de Betina Lippenholtz y Carina Lion promueve una cultura de curaduría para “dar lugar a una pedagogía de la problematización” (p. 17). Nos invitan a pensar a la IA no como un *competidor* de la Inteligencia humana, sino como un asistente estratégico que pueda enriquecer nuestros procesos de pensamiento y de aprendizaje.

Algunas de las preguntas cuyas respuestas son posibles encontrar en el libro: ¿Cambian los modos de conocer, de vincularnos, de comunicarnos, de aprender, de enseñar, de comprender nuestro entorno cotidiano, cultural y sociopolítico?

Este libro se organiza en tres ejes conceptuales interconectados. La **Primera Parte** se dedica a establecer los cimientos teóricos, explorando las conceptualizaciones fundamentales, los mitos comunes y los desafíos que plantea la Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito educativo. La **Segunda Parte** ofrece un análisis profundo de los aprendizajes relevantes en la actualidad y en los próximos años, con el objetivo de facilitar la toma de decisiones pedagógicas informadas. Finalmente, la **Tercera Parte** invita al lector a *entrenarse* activamente con la IA, promoviendo la comprensión de su

funcionamiento, la experimentación práctica y el desarrollo de usos críticos. Un abordaje epistemológico de la IA Generativa (IAGen), complementado con expansiones bibliográficas, recorre estas tres secciones, proporcionando las bases para profundizar en el tema.

En este sentido, la propuesta de las autoras nos ofrece un conjunto de habilidades que permiten una sólida comprensión de la IA a través de tres ejes prioritarios:

- Enseñar *sobre* IA, es decir, entender su funcionamiento técnico.
- Enseñar *con* IA, para poder utilizarla como herramienta didáctica.
- Enseñar *para* la IA, que posibilita desarrollar un pensamiento crítico y ético frente a estos sistemas.

La invitación entonces es a considerar a la IA no como algo mágico: "Conocer para comprender. Entender para actuar en consecuencia" (p. 24), que nos permitirá tomar decisiones basadas en la experimentación, la conceptualización y una reflexión crítica.

La Primera Parte del libro titulada **La IA: Conceptualizaciones, interpelaciones y prospectivas**, nos invita a reflexionar en la IA como ciencia que se orienta a la búsqueda de la comprensión profunda sobre la inteligencia.

Ya a mediados del siglo pasado, Skinner con su *máquina de enseñar* sostenía que esta tecnología hace posible un enfoque individualizado en el que el alumno puede *desempeñar un rol activo*. Un enfoque individualizado pero no personalizado, dos conceptos que no son equivalentes. Un modelo en el que, a través de preguntas almacenadas, la máquina devolvía un resultado, tal como hoy funciona la IAGen. Entonces, vuelve la pregunta: ¿La IA puede pasarse por un humano?

Las autoras nos invitan a elaborar la respuesta a través de pistas y evidencias concretas, desde autores reconocidos del campo de la cognición y el aprendizaje como Salomon, Perkins y Globerson. Así, en conexión con la idea de "cognición distribuida o aprendizaje más entorno" (p.43), la IA puede ayudar a pensar mejor, a ser un colaborador que andamia el aprendizaje, es decir, las tecnologías nos pueden hacer cognitivamente más

poderosos. En términos de residuo cognitivo transferible de los efectos de la tecnología, como mejoras en la calidad de las acciones y aprendizajes duraderos. Integrar en las funciones ejecutivas con herramientas de IA que permitan delegar ciertas funciones cognitivas y operativas que posibiliten una colaboración entre humanos y máquinas.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la IA no tiene empatía. Lo que diferencia a los humanos de la IA es la voluntad y su libre albedrío. "En síntesis, la Inteligencia implica una interacción con el entorno que nos lleva a modificar esquemas mentales para comprenderlos y actuar en él, no encontramos (por lo menos todavía) que la IA pueda conseguir este tipo de inteligencia que llegase a ser superior a la humana" (p. 44).

Adicionalmente, nos enfrentamos a un mundo donde los datos no van a desaparecer, y los modelos predictivos son las herramientas de las que dependeremos cada vez más para dirigir nuestras instituciones y gestionar nuestras vidas. En coincidencia con Cathy O'Neil en su texto *Armas de destrucción matemática*, estos modelos no se construyen únicamente con datos, sino también con las decisiones que tomamos sobre cuáles son los datos a los que debemos prestar atención -y qué datos dejaremos fuera-.

La Segunda Parte del libro, **IA y Educación**, aborda especialmente el tema de los tutores inteligentes y el desarrollo de la computación afectiva, que se utilizan como herramientas de aprendizaje adaptativo para apoyar a los estudiantes en función de sus procesos de construcción de conocimiento y otros factores personales, como son su forma de progresar en el aprendizaje. Hablar de aprendizajes adaptativos permite pensar en la flexibilidad en las trayectorias educativas, sin embargo, cabe preguntarse cómo gestionar estos entornos de *aprendizaje inteligentes*, cómo resulta la articulación entre docencia y máquina, cuáles son estas hibridaciones.

La propuesta de esta sección del libro es partir del concepto de delegación cognitiva. Ser conscientes de la distinción entre *delegación* y *reemplazo*: cuanto más complejas sean las tareas, más esfuerzo cognitivo demandarán (con o sin IA) y estarán a mayor distancia de su reemplazo. Las autoras se interrogan acerca de la posibilidad que los seres humanos puedan "integrar en su función ejecutiva algunas herramientas de IA que permitan

delegar ciertas funciones cognitivas y operativas que posibiliten una colaboración entre humano y máquina" (p. 47). La delegación de tareas a la IA sería una alternativa hacia el aumento de la inteligencia humana, una colaboración que nos permita ser más efectivos y centrarnos en nuestras fortalezas únicas. La clave estará en pensar en qué acciones debemos tomar para asegurarnos que la IA la utilicemos para delegar y no para reemplazar. La IA entonces no puede reemplazar por completo el discernimiento humano.

Las autoras plantean también una diferencia entre el **aprendizaje adaptativo** y el **aprendizaje personalizado**. Así, el aprendizaje adaptativo "aborda las necesidades de las personas a través de vías de aprendizaje, retroalimentaciones y recursos complementarios" (p. 86). En tanto, el aprendizaje personalizado va un paso más, ya que busca aportar qué le sucede al estudiante en el proceso de aprendizaje, cómo aprende mejor.

¿Qué significa entonces la personalización? ¿Qué significa el concepto de personalización educativa? El aprendizaje personalizado habilitado por la tecnología incorpora diversos grados de adaptación o personalización de la experiencia de aprendizaje a través de aplicaciones y/o plataformas de red, que presumen su capacidad para seleccionar, sin medicación docente. Según Santiago Belloni (2025), es posible hablar de personalización educativa extrínseca e intrínseca. Las dimensiones intrínseca y extrínseca de la personalización deben ser consideradas de manera complementaria. No obstante, la orientación intrínseca de la personalización se focalizaría en el modelo en que se desarrolla la experiencia de aprendizaje. En este sentido, podríamos referirnos al aprendizaje personalizado y una consecuente profundización de la personalización.

A modo de síntesis de esta segunda parte, podemos concluir que existen muchas posibilidades que la IA está trayendo al mundo educativo: mentorías para el acompañamiento de trayectorias educativas, retroalimentación basada en IA para el desarrollo profesional docente, ayuda para el diseño de clases y materiales didácticos, reducción de carga administrativa, aprendizajes personalizados y detección de casos de

deserción, entre otros. La IA en educación, nos lleva a pensar en una *humanidad aumentada*.

La Tercera y última Parte del libro se titula **Entender la IA**. En esta sección se recuperan los tres ejes mencionados en la primera parte, con propuestas de actividades para comprender cómo funciona la IA.

Enseñar sobre IA: entender su funcionamiento técnico: este eje se centra en la alfabetización tecnológica fundamental, permitiendo a los estudiantes comprender los principios subyacentes, algoritmos y arquitecturas que dan vida a la IA. No se trata de convertirnos en "ingenieros de IA", sino de desmitificar la tecnología y proporcionar una base para un entendimiento más profundo y una interacción informada.

Enseñar con IA: utilizarla como herramienta didáctica: este aspecto se enfoca en cómo la IA puede ser integrada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para potenciarlo, personalizarlo y hacerlo más eficiente. Hemos visto que la IA puede actuar como un facilitador, ofreciendo nuevas posibilidades para la instrucción, la evaluación y el apoyo al estudiante.

Enseñar para la IA: desarrollar pensamiento crítico y ético frente a estos sistemas: finalmente, es crucial preparar a los estudiantes no solo para interactuar con la IA, sino para hacerlo de manera responsable, informada y crítica. Implica desarrollar una comprensión profunda de las implicaciones sociales, éticas y filosóficas de la IA, así como fomentar la capacidad de cuestionar, evaluar y participar activamente en su desarrollo y regulación.

En el desarrollo de esta sección, se proponen ocho temáticas para reconocer distintas aplicaciones y dimensiones de la IA y de la IAGen: *Entretenimiento, algoritmos, Chatbots, Ironía, Sesgo, Plagio, Fake news y Privacidad y huella digital*. Así, esta sección proporciona las herramientas necesarias para entender, experimentar y tomar decisiones pedagógicas.

En síntesis, esta obra no sólo aborda las aplicaciones de la IA en el aula, sino que ofrece una sólida base epistemológica sobre la IA y la IAGen, permitiendo una comprensión profunda de su impacto. Las autoras buscan ir más allá de un uso superficial de la IA e invitan a construir una perspectiva crítica y bien fundamentada que oriente su aplicación en la enseñanza. Una lectura que recomiendo para educadores y profesionales que deseen profundizar en los fundamentos de la IA y la IAGen para aplicarlos con visión estratégica en el ámbito educativo.

Paola Dellepiane es Profesora en matemática y Licenciada en Tecnología educativa con estudios de especialización en diseño didáctico instruccional para e-learning. Máster en TIC aplicadas a la educación. Miembro del equipo tecnopedagógico del CIIE - Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires y del SIED - Universidad Nacional de Luján. Coordinadora de Posgrados en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, UCA. Autora de cursos de capacitación docente. Participa, y ha participado, en proyectos educativos con inclusión de tecnología en instituciones públicas y privadas.



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

María Verónica Colonna

LUGAR DE RESIDENCIA

Chapadmalal, Mar del Plata, Prov. Bs. As, Argentina

CARRERA CURSADA

Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas. Facultad de Ciencias Agrarias, UNMDP

ACTIVIDAD LABORAL

Organización de eventos 20 años de experiencia /
Emprendedora "Ruca Hue Plantas" desde 2020

EDAD

53

ROL ACTUAL EN LA EAD

Graduada.

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

El mayor desafío que viví en las actividades académicas a distancia fue, sin duda, aprender a manejar y comprender el funcionamiento del campus virtual. Al principio, todo me resultaba nuevo: las plataformas, los distintos espacios de cada materia, las formas de entregar trabajos y los lugares donde se publicaban avisos o materiales. Esa sensación de estar frente a un entorno desconocido generó cierta inseguridad, especialmente porque temía pasar por alto información importante o cometer errores al enviar actividades.

Sin embargo, conté con el tiempo necesario para explorar con calma cada sección, probar herramientas, leer instrucciones y familiarizarme progresivamente con la dinámica de trabajo a distancia. Ese proceso de exploración me permitió descubrir un mundo totalmente nuevo, que al principio parecía complejo, pero que con práctica se volvió más accesible. Con el tiempo, manejar el campus dejó de ser un obstáculo y pasó a convertirse en una herramienta muy útil para organizarme mejor y seguir el ritmo de las materias con mayor seguridad y autonomía.

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 significó una oportunidad sumamente valiosa, especialmente porque surgió en un momento muy particular: estábamos saliendo de la pandemia y yo sentía la necesidad de iniciar una formación académica que pudiera integrar a mis rutinas y responsabilidades. Durante ese período comencé a buscar opciones para estudiar de manera virtual, aunque al principio no encontré ninguna carrera que se ajustara realmente a lo que buscaba. Tiempo después, apareció una publicidad anunciando la apertura de esta carrera completamente a distancia y, sinceramente, fue una noticia que me llenó de entusiasmo. Sentí que finalmente tenía la

posibilidad concreta de estudiar algo que me interesaba sin tener que reorganizar toda mi vida.

A quienes están pensando en estudiar en esta modalidad, les diría que es una herramienta muy valiosa, especialmente para quienes trabajan, cuidan a sus familias o tienen actividades que dificultan la asistencia diaria a clases presenciales. La educación a distancia permite manejar los tiempos, avanzar a un ritmo propio y mantener un equilibrio entre estudio y vida personal. Por eso, cuando alguien me consulta sobre la carrera, no dudo en recomendarla.



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

Fernanda Díaz

LUGAR DE RESIDENCIA

Villa Luro, CABA, Argentina

CARRERA EN CURSO

Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural.
Facultad de Ciencias Agrarias, UNMDP

ACTIVIDAD LABORAL

Bibliotecaria en Nivel Primario del GCBA y
Bibliotecaria en la Universidad Nacional de La
Matanza

EDAD

41

ROL ACTUAL EN LA EAD

Estudiante

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

La educación a distancia representó un gran desafío, especialmente en lo relacionado con la organización del tiempo. Si bien la modalidad ofrece cierta flexibilidad horaria, fue fundamental el acompañamiento de los docentes y la planificación de encuentros sincrónicos en horarios establecidos, lo que facilitó la continuidad de la cursada. En mi caso particular, la carga laboral ocupa muchas horas del día y algunos sábados trabajo de manera virtual, por lo que al principio resultó complejo equilibrar ambas responsabilidades. Sin embargo, con el tiempo logré adaptarme y organizar mis rutinas. A pesar de las dificultades iniciales, el desarrollo de las materias y sus contenidos resultó esencial para sostener la motivación y el aprendizaje. Por todo ello, considero que el principal desafío (la gestión del tiempo de estudio) pudo ser superado con esfuerzo y constancia.

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

La educación a distancia representa una modalidad inclusiva que amplía las posibilidades de acceso a la formación. En mi caso, significó la oportunidad de continuar estudiando en un área que me apasiona, pero que había tenido que postergar por la falta de disponibilidad horaria. Desde lo personal, lo vivo como un logro; y desde lo profesional, a medida que avanzo en la cursada, siento que he adquirido nuevas herramientas aplicables a mi trabajo en la biblioteca universitaria, especialmente en la ampliación de sus propuestas culturales y en la comprensión más profunda del rol del gestor cultural.

Considero que la educación a distancia es una gran oportunidad para quienes desean seguir aprendiendo y fortaleciendo sus competencias. En un contexto donde estudiar se ha vuelto un privilegio, valoro especialmente el acceso que brinda la Universidad Nacional de Mar del Plata, con una oferta académica sólida y un cuerpo docente comprometido y humano. Por eso, recomiendo plenamente esta modalidad y reafirmo la importancia de la universidad pública como espacio de formación y crecimiento.

