

ISSN 2684-0189

Boletín SIED

AÑO 7 / NÚMERO 13 / JULIO 2026

Tabla de contenidos

EDITORIAL

- **Editorial: Boletín SIED N°13** – Mayra Ortiz Rodríguez – p. 1-4

EXPERIENCIAS

- **Entre el algoritmo y el pensamiento crítico: la disputa por la soberanía cognitiva en educación superior** – Cecilia Curti Frau – p. 5-17
- **La integración instrumental en la interacción sociocognitiva para la transferencia del saber en el vínculo docente-estudiante, perspectiva digital con enfoque constructivista** – María Cecilia Aguirre – p. 18-29
- **Evaluación participativa y análisis de datos en entornos virtuales: una estrategia institucional para el aseguramiento de la calidad en el SIED-UTN** – María Cristina Kanobel y Julieta Rozenhauz – p. 30-48
- **Integración de tecnologías emergentes en el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos de la Facultad de Humanidades** – Federico Ayciriet y Gladys Vanesa Fernández – p. 49-62
- **Las voces de los y las docentes sobre H5P: experiencias, desafíos y oportunidades para la enseñanza en educación superior** – Manuela Fuertes – p. 63-81
- **Protocolo de uso ético y crítico de la IAGen para la planificación docente en etapas de formación** – María Alejandra del Potro y Andrea Di Virgilio - p. 82-100
- **Karst: aplicación de un caso natural en enseñanza de Geoquímica** - Valeria García y Claudia Di Lello - p. 101-111

OPINIÓN Y DEBATES

- **Innovar sin héroes. El desafío silencioso de los equipos de educación a distancia en la transformación universitaria** - Horacio Zamudio – p. 112-126

ENTREVISTA

- **Romper muros, construir puentes. Estudiar en contextos de encierro** - Ivana Teijon – p. 127-135

COMENTARIO DE TEXTOS

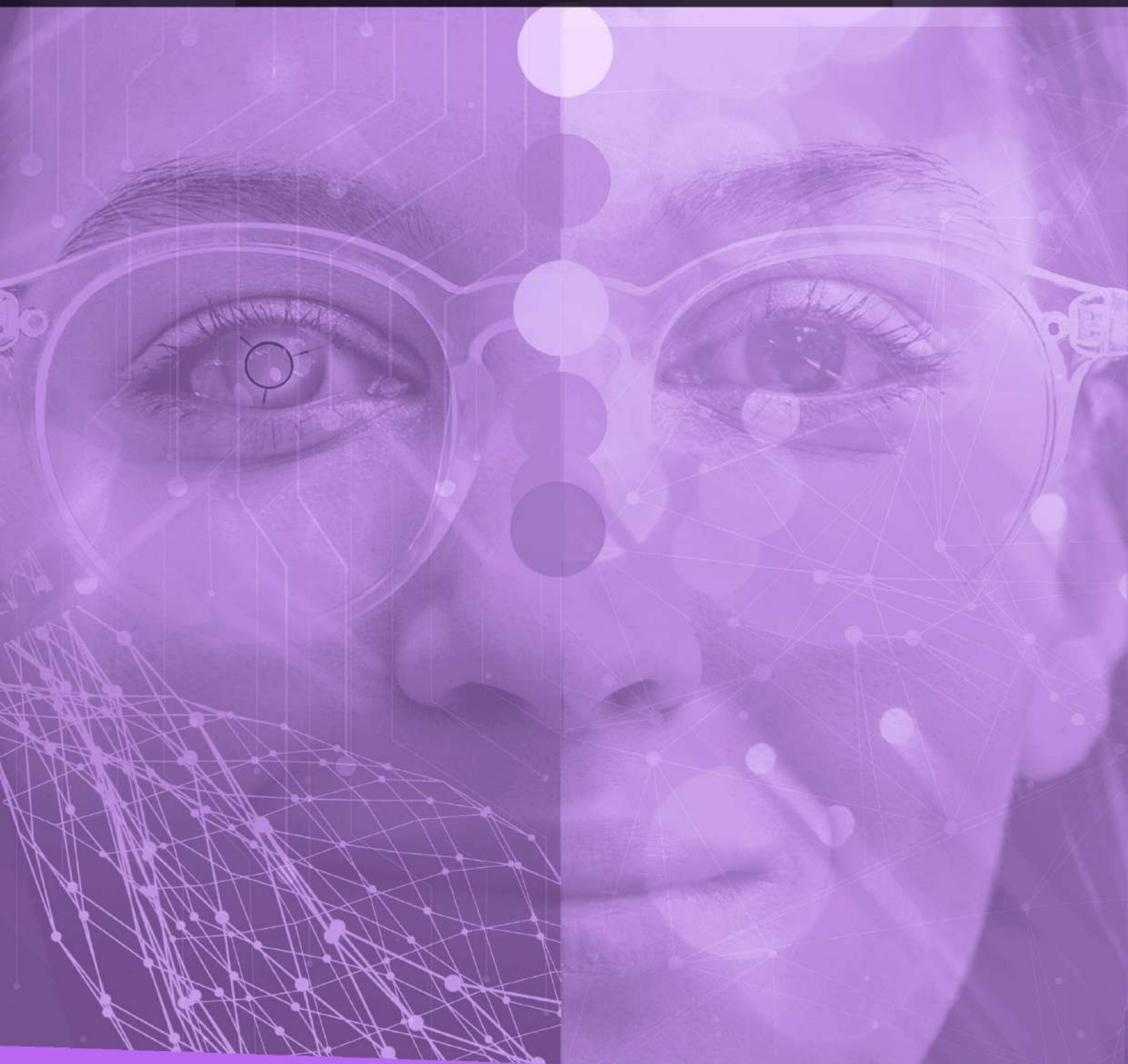
- **Edutubers: dar clases en YouTube entre la divulgación, la didáctica y las aulas sin muros** - Alejandro Lazzeri – p. 136-143

TESTIMONIOS

- **Brenda Benavente** – p. 144-145 // **Amalia Ptasnik** – p. 146-147



Editorial



Editorial: Boletín SIED N° 13

Mayra Ortiz Rodríguez

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

Con enorme satisfacción presentamos el Boletín SIED N° 13, una nueva edición que reafirma el compromiso del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata con la producción, circulación y socialización del conocimiento en torno a las prácticas educativas mediadas por tecnologías. Los trabajos reunidos en este número reflejan la riqueza y diversidad de perspectivas que hoy atraviesan el campo de la educación superior, abordando problemáticas actuales desde enfoques teóricos, investigaciones empíricas, experiencias institucionales e innovaciones didácticas. En un escenario signado por la acelerada transformación digital, la inteligencia artificial y la consolidación de nuevos formatos de enseñanza y aprendizaje, los artículos aquí reunidos invitan a reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades que enfrenta la universidad contemporánea, siempre con el propósito de fortalecer una educación superior más inclusiva, crítica, ética y de calidad.

Desde la Sección *Experiencias*, abre este número "Entre el algoritmo y el pensamiento crítico: la disputa por la soberanía cognitiva en educación superior", de Cecilia Curti Frau, quien analiza el impacto de la inteligencia artificial generativa en la educación superior a partir de un estudio desarrollado en la Universidad Provincial de Ezeiza. El trabajo plantea una valiosa reflexión sobre la necesidad de preservar la soberanía cognitiva como condición indispensable para resguardar la producción de conocimiento académico frente a las lógicas de extracción de datos y automatización del conocimiento.

En "La integración instrumental en la interacción sociocognitiva para la transferencia del saber en el vínculo docente-estudiante, perspectiva digital con enfoque constructivista", María Cecilia Aguirre profundiza en las potencialidades de las tecnologías digitales desde una perspectiva constructivista, destacando cómo la mediación tecnológica favorece nuevas formas de interacción, construcción colaborativa y transferencia del conocimiento en la educación superior.

A continuación, María Cristina Kanobel y Julieta Rozenhauz, en "Evaluación participativa y análisis de datos en entornos virtuales: una estrategia institucional para el aseguramiento de la calidad en el SIED-UTN", presentan una experiencia institucional orientada al fortalecimiento de los procesos de evaluación y mejora continua mediante el análisis sistemático de datos. Su propuesta constituye un aporte significativo para el aseguramiento de la calidad en sistemas institucionales de educación a distancia en permanente crecimiento.

Desde la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Federico Ayciriet y Gladys Vanesa Fernández comparten la experiencia "Integración de tecnologías emergentes en el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos de la Facultad de Humanidades", donde describen la incorporación de herramientas de inteligencia artificial y automatización bajo una perspectiva basada en la ética del cuidado. El artículo pone de relieve cómo las tecnologías pueden fortalecer la mediación pedagógica sin reemplazar el papel central de docentes y equipos de acompañamiento.

Por su parte, Manuela Fuertes, en "Las voces de los y las docentes sobre H5P: experiencias, desafíos y oportunidades para la enseñanza en educación superior", recupera las experiencias de docentes universitarios en torno al uso de H5P integrado a Moodle; este trabajo evidencia el potencial de esta herramienta para enriquecer las propuestas didácticas, favorecer la participación estudiantil y diversificar las estrategias de enseñanza en entornos virtuales.

Por su parte, el artículo "Protocolo de uso ético y crítico de la IAGen para la planificación docente en etapas de formación", de María Alejandra del Potro y Andrea Di Virgilio,

presenta una valiosa experiencia de formación desarrollada con estudiantes del Profesorado de Inglés: a partir del diseño de un protocolo para el uso responsable de la inteligencia artificial generativa, las autoras promueven una reflexión crítica sobre la integridad académica, los sesgos algorítmicos, la privacidad y el uso ético de estas tecnologías.

Cierra esta sección el artículo "Karst: aplicación de un caso natural en enseñanza de Geoquímica", donde Valeria García y Claudia Di Lello describen una innovadora propuesta didáctica que utiliza el paisaje kárstico como recurso para integrar contenidos disciplinares en modalidades virtuales y bimodales. La experiencia demuestra cómo el estudio de casos reales favorece aprendizajes significativos y fortalece la articulación entre teoría y práctica.

El recorrido continúa con la Sección *Opinión y Debate*, donde Horacio I. Zamudio invita a través de su trabajo "Innovar sin héroes. El desafío silencioso de los equipos de educación a distancia en la transformación universitaria" a reflexionar sobre el papel, muchas veces poco visible, de los equipos técnicos y pedagógicos que sostienen las propuestas de educación a distancia. El autor destaca que los procesos de transformación universitaria dependen, fundamentalmente, de cambios organizacionales y culturales antes que exclusivamente de la incorporación de nuevas tecnologías.

En "Romper muros, construir puentes. Estudiar en contextos de encierro", Ivana Teijon presenta una entrevista a Jesús Véliz, referente de la Comunidad Pastoral Universitaria del Complejo Penitenciario Batán. A través de este diálogo se recuperan las experiencias, desafíos y posibilidades que implica garantizar el acceso a la educación superior en contextos de privación de la libertad, poniendo en valor el acompañamiento pedagógico como herramienta de inclusión y construcción de derechos.

Luego, Alejandro Lazzeri, en "Edutubers: dar clases en YouTube entre la divulgación, la didáctica y las aulas sin muros", ofrece una reseña del libro *Edutubers. Docentes en pantallas*, una obra que analiza las producciones audiovisuales de docentes argentinos y

propone una interesante reflexión sobre las transformaciones de la enseñanza universitaria en diálogo con los nuevos lenguajes digitales.

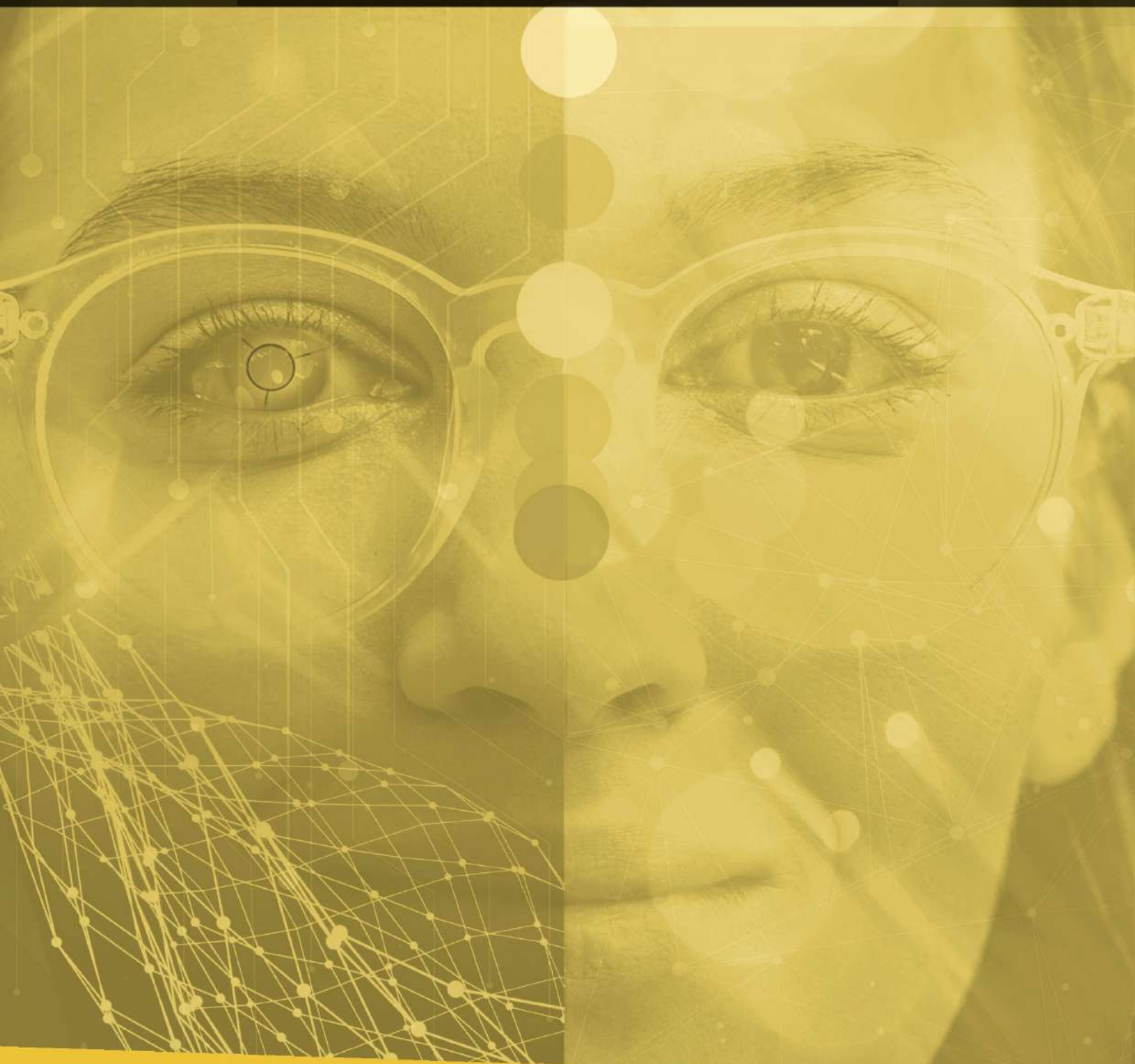
Finalmente, este número ofrece una nueva entrega de la Sección "Protagonistas de la EAD: Testimonios", coordinada por el equipo editorial, donde se propone recuperar las voces de quienes construyen cotidianamente la educación a distancia desde distintos lugares y experiencias. En esta edición se incluyen los testimonios de Brenda Benavente, graduada de la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (FAUD-UNMDP), y de Amalia Ptasnik, estudiante de la Tecnicatura en Producciones Vegetales Intensivas (FCA-UNMDP), quienes comparten sus recorridos formativos y las oportunidades que la modalidad a distancia les ha brindado para sostener sus trayectorias académicas.

Cada uno de estos aportes enriquece el debate sobre la educación superior mediada por tecnologías desde múltiples perspectivas y confirma la consolidación de una comunidad académica comprometida con la innovación pedagógica, la investigación, la inclusión y la mejora continua de las prácticas educativas. Agradecemos a las autoras y los autores que confiaron sus trabajos para integrar esta edición, así como a quienes realizaron las tareas de referato que, con su rigurosidad y compromiso, contribuyeron a garantizar la calidad académica de los artículos. Invitamos a las y los lectores a recorrer estas páginas con la certeza de que encontrarán reflexiones, experiencias e investigaciones que enriquecerán el debate y contribuirán a seguir construyendo una educación superior cada vez más innovadora, democrática y comprometida con los desafíos de nuestro tiempo.

Mayra Ortiz Rodríguez es Doctora de la Universidad de Buenos Aires (área Literatura), Magíster en Letras Hispánicas por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Diplomada en Educación en Virtualidad (SIED UNMDP) y Diplomada de Posgrado en Inteligencia artificial y educación Superior (UNLP). Se desempeña como Prof. Adjunta en la Unidad de Apoyo Central del SIED UNMDP, así como en la carrera de Letras (Fac. de Humanidades, UNMDP) y en la carrera de Gestión Cultural, (Fac. de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNMDP).



Experiencias



Entre el algoritmo y el pensamiento crítico: la disputa por la soberanía cognitiva en educación superior

Cecilia Curti Frau

Universidad Provincial de Ezeiza

ccurtifrau@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) generativa como un fenómeno que resignifica las prácticas docentes. A través de un estudio exploratorio-descriptivo en la Universidad Provincial de Ezeiza (UPE), se mapea la integración de estas herramientas bajo la tensión entre la eficiencia técnica y la autonomía intelectual. Los resultados revelan que el uso se concentra en la planificación (71,4%) y producción de materiales (67,9%), mientras persiste una marcada resistencia a delegar la evaluación y el vínculo humano. El 86,2% de los docentes identifica la formación del juicio crítico (82,8%) y la relación de confianza como misiones irreducibles de la universidad. Se concluye que la soberanía cognitiva, entendida como el control ejecutivo de los procesos mentales, es fundamental para resguardar el conocimiento académico frente al extractivismo de datos corporativos.

Palabras clave

inteligencia artificial, educación superior, soberanía cognitiva, pensamiento crítico, extractivismo de datos

Between the Algorithm and Critical Thinking: The Struggle for Cognitive Sovereignty in Higher Education

Abstract

This article, analyzes the emergence of generative Artificial Intelligence (AI) as a phenomenon that reshapes teaching practices. Through an exploratory-descriptive study at the Universidad Provincial de Ezeiza (UPE), the integration of these tools is mapped within the tension between technical efficiency and intellectual autonomy. Results reveal that use is concentrated in planning (71.4%) and material production (67.9%), while there is marked resistance to delegating evaluation and human rapport. Furthermore, 86.2% of faculty identify critical thinking (82.8%) and trust relationships as irreducible missions. The study concludes that cognitive sovereignty—defined as executive control over mental processes—is essential to protect academic knowledge against corporate data extractivism and algorithmic dependency.

Key words

artificial intelligence, higher education, cognitive sovereignty, critical thinking, data extractivism.

Fecha de Recepción: 03/06/2026 -Fecha de Aceptación: 25/06/2026

Introducción y contexto pedagógico

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) generativa en la educación superior ha dejado de ser una mera promesa tecnológica para consolidarse como una realidad que resignifica profundamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este fenómeno no ocurre en un vacío neutral; por el contrario, las tecnologías de IA forman parte de un complejo ecosistema que interviene en las conductas y los espacios, a menudo bajo lógicas de poder que buscan apropiarse y privatizar el conocimiento humano. Según Vercelli (2021), este proceso implica la captura masiva de datos personales y producciones intelectuales para convertirlos en materia prima de algoritmos propietarios. Esta lógica se enmarca en lo que Zuboff (2019) denomina capitalismo de vigilancia, donde la experiencia humana, que incluye el conocimiento académico, son 'minados' gratuitamente para alimentar modelos de predicción. Bajo esta premisa, los algoritmos actúan como motores de extracción y procesamiento dentro de este ecosistema; operan de forma asimétrica al recolectar experiencias humanas como materia prima, transformando el comportamiento social en datos y convirtiendo ese valor intelectual en activos privados de predicción y monetización. Esta privatización se materializa a través de contratos de adhesión que imponen condiciones de uso asimétricas.

En este contexto, la educación superior se enfrenta al desafío de orientar las prácticas de enseñanza y las modalidades didácticas de modo que las tecnologías se alineen con los valores éticos y necesidades humanas fundamentales. Pareciera que la disputa se libra en la cotidianeidad del aula, en la decisión consciente de qué procesos delegar y qué espacios preservar para el pensamiento crítico y el vínculo social de la humanidad. Es en esta mediación pedagógica donde se resguarda el derecho al conocimiento y se ejerce una soberanía cognitiva de hecho, transformando el uso de la herramienta en un acto situado y humano. Al referirnos a soberanía cognitiva, tomamos los aportes del

psicólogo Walter Riso¹, quien la define como la "habilidad de tener un control ejecutivo sobre los propios procesos mentales frente a la fuentes de manipulación externas, o automatismos internos como es el condicionamiento, es decir se trata de gobernar el interior de la mente, y pasar de un procesamiento automático, a uno controlado, consciente."

El presente artículo sistematiza un relevamiento exploratorio-descriptivo que tiene como objetivo mapear cómo la comunidad docente está integrando, o resistiendo, estas herramientas en un contexto de expansión acelerada de los modelos de lenguaje. A través del análisis de las prácticas cotidianas, las concepciones sobre la autoría intelectual y los límites percibidos, se busca identificar las tensiones que surgen entre la búsqueda de eficiencia técnica y la defensa de la soberanía cognitiva de los sujetos.

Relevamiento de prácticas docentes: ¿cómo y para qué se usa la IA?

Con el objetivo de comprender cómo los docentes universitarios están incorporando —o resistiendo— el uso de herramientas de inteligencia artificial en su práctica, se realizó un cuestionario a docentes universitarios. El instrumento consistió en un cuestionario anónimo de uso académico exclusivo, diseñado para ser completado en un tiempo estimado de 4 a 6 minutos. Desde su concepción, el cuestionario se estructuró bajo la premisa de que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino posiciones de los actores frente a la tecnología. Por ello, se incluyeron sistemáticamente espacios libres para completar, permitiendo recolectar reflexiones cualitativas que enriquecieron el análisis cuantitativo. La participación fue estrictamente voluntaria, requiriendo que cada docente aceptara participar en la investigación y consintiera el uso de sus respuestas de manera anonimizada.

¹ Más información en: <https://www.youtube.com/watch?v=dOgLZHB3iAg>

El relevamiento, de carácter exploratorio-descriptivo, alcanzó un total de 30 respuestas, cifra que representa el 10% del universo de estudio de la Universidad Provincial de Ezeiza. Si bien este volumen muestral no permite realizar generalizaciones definitivas, constituye un acercamiento sólido y significativo para mapear el estado de situación en el contexto local. En cuanto al perfil de los participantes, la muestra se distingue por una vasta trayectoria académica y profesional: el 57,1% de los docentes encuestados posee más de 20 años de ejercicio, mientras que un 25% cuenta con una experiencia de entre 11 y 20 años, lo que garantiza que las percepciones analizadas provengan de agentes con una mirada consolidada sobre las prácticas de enseñanza. Al referirnos a la integración de la IA generativa en su labor cotidiana, el 40% afirma utilizarla regularmente (varias veces por semana), otro 40% la utiliza de forma ocasional (algunas veces al mes). Solo un 13,3% declara un uso cotidiano y un 6,7% manifiesta no haberla usado nunca.

Con respecto a las prácticas docentes y tareas delegadas, las respuestas dan cuenta que el uso de la IA se concentra fundamentalmente en las etapas de planificación y producción de materiales, mientras que la interacción directa con el estudiante mediada por IA es mínima. Las tareas más frecuentes son:

- Preparar o actualizar contenidos de clase (71,4%)
- Diseñar actividades o ejercicios (67,9%)
- Investigación propia o producción académica (64,3%)
- Tareas administrativas como informes o planes (50%)

Por el contrario, existe una fuerte resistencia a utilizar IA en procesos de evaluación y comunicación: solo el 21,4% la usa para corregir o dar retroalimentación, y apenas un 7,1% para responder consultas de estudiantes.

Respecto a qué elementos consideran los docentes que faltan cuando una IA genera una devolución para un estudiante. Los resultados reflejan una preocupación centrada en la dimensión humana y ética. El reconocimiento del estudiante en particular (39,3%) es la carencia más señalada. Se infiere que los docentes perciben que la IA no puede captar la singularidad del proceso de aprendizaje de cada alumno. El 21, 4% afirma que hay transparencia en la autoría por lo que considera esencial aclarar que la devolución fue generada por un sistema automatizado. En tercer lugar, aparece el riesgo de equivocarse y asumir las consecuencias (35,7%).

Al referirnos a la transparencia y comunicación del uso de IA, se observa una división en las prácticas de transparencia. La mayoría afirma que informa "siempre" a sus alumnos sobre el uso de estas herramientas (41%). El resto se reparte equitativamente entre quienes informan "dependiendo del caso" (20,7%) y quienes "no lo consideran necesario" (20,7%). Un pequeño porcentaje declara no utilizar IA para fines que requieran tal comunicación (17%).

También se indagó cómo era el uso de la IA en diferentes acciones docentes. Los resultados muestran que el docente sigue siendo el actor central, relegando a la IA a un rol puramente auxiliar. Los datos sostienen que las actividades exclusivamente humanas, cómo "decidir si un estudiante aprueba", "detectar si un estudiante no está entendiendo" y "motivar a los estudiantes" son realizadas casi en su totalidad por el docente de forma autónoma ("yo como docente").

Respecto a las acciones con apoyo de IA, aplica a tareas como "explicar temas" o "elegir qué enseñar", se observa una mayor apertura al uso de la IA como soporte, aunque la categoría predominante sigue siendo la intervención humana directa. La presencia marginal de la opción 'la IA, revisada por mí' en las respuestas de los docentes constituye un indicador clave de la resistencia a la delegación de la autoridad intelectual. Pareciera que el profesorado no se limita a supervisar un producto algorítmico, sino que elige conservar el control ejecutivo de los procesos pedagógicos fundamentales.

Al referirnos al impacto en la comprensión y sentido de autoría, el 44,4% indica que le permite saber lo mismo pero en menos tiempo, el 25,9% considera que entiende mejor el tema porque la IA le ayuda a ordenarlo. El 11% afirma que no usa IA para preparar las clases. Resulta interesante mencionar que solo un 11,1% manifiesta preocupación por delegar el esfuerzo de comprender.

En cuanto a la percepción de autoría, existe un consenso: el 67,9% de los docentes siente que lo producido con IA es "completamente suyo" porque dirigieron, revisaron y asumieron la responsabilidad moral del contenido. Por otro lado, el 21% manifiesta que es parcialmente autor ya que ha colaborado con la herramienta y el 10% manifiesta dudas respecto de en qué medida la producción le pertenece.

Al analizar los límites y funciones irreducibles de la universidad, se indagó sobre qué elementos de la práctica docente son irremplazables. Los encuestados destacan la relación de confianza construida con cada estudiante (86,2%), la historia y experiencia docente en el tema (65,5%), la responsabilidad moral de estar presente ante el estudiante (58,6%) y el dominio del experto en el campo profesional (44%). Asimismo, sobre la función de la universidad en un futuro automatizado, el 86,2% observó la importancia de la "creación de comunidad y la experiencia de pensar con otros", seguido por la misión irreducible de "formar el juicio crítico" (82,8%). En tercer lugar, aparece la necesidad de certificar competencias para el mercado laboral (24%).

Al referirnos al escenario regulatorio de la Inteligencia Artificial, Vercelli (2024) sostiene que "las regulaciones sobre IA en la Argentina, pueden caracterizarse como "inerciales" (imitan y acompañan las soluciones que otros países / regiones proponen), "fragmentadas" (tratan temas sueltos, dispersos o específicos) y de "escasos resultados" (tal y como resulta de la iniciativa CAMIA)."

Los datos del relevamiento sostienen que existe un marcado desconocimiento sobre el marco normativo: el 44,4% de los docentes afirma no conocer ninguna regulación

específica sobre el uso de IA en educación, el 22% afirma que no sabía que había regulación al respecto. Solo un 11,1% dice conocerlas y tenerlas en cuenta en su práctica.

Resultan sumamente interesante las posiciones frente a esta tecnología. Un tercio de la muestra (27,6%) manifiesta que es una pregunta: nos obliga a redefinir qué significa enseñar. Otro tercio (27,4%) sostiene que es una advertencia: algo valioso se pierde si no ponemos límites conscientes; mientras que el 20% lo ve como una oportunidad: lo libera para lo que realmente importa en la docencia. Queda para próximas indagaciones qué consideran lo realmente importante en la docencia.

Los aportes cualitativos profundizan en las tensiones y oportunidades percibidas. Se plantea la dicotomía entre productividad y riesgo cognitivo: se reconoce que la IA genera "aumentos de productividad inmensos" y optimiza tiempos. Sin embargo, se advierte sobre el peligro de la dependencia cognitiva y el riesgo de que, al delegar el acto de estudio, se pierda la comprensión real de los conceptos. También aparecen desafíos en la evaluación y aprendizaje genuino, en donde se destaca que el hecho de que los estudiantes copien "tal cual sin ningún reparo" obliga a los docentes a volver a estrategias que prioricen la oralidad, la exposición y el debate para garantizar aprendizajes integradores. Además, se subraya una preocupación central por la fiabilidad técnica de los modelos de lenguaje, lo que exige una mediación docente crítica y constante. Errores citados por los participantes, como la confusión de conceptos pedagógicos básicos —por ejemplo, entre 'finalidades' y 'objetivos' en el diseño de planificaciones—, evidencian las limitaciones del algoritmo para comprender el contexto educativo situado. Esta cautela en el uso de la herramienta constituye un ejercicio práctico de soberanía cognitiva.

Asimismo, el análisis cualitativo permitió identificar modalidades pedagógicas y didácticas no capturadas inicialmente por las categorías cerradas del formulario, destacándose el uso creativo de la IA para la elaboración de materiales visuales en

plataformas como Canva o Gemini. Otro hallazgo significativo que plantean los docentes es el riesgo de que los estudiantes deleguen el esfuerzo de estudiar en algoritmos —lo que las fuentes denominan "dependencia cognitiva"— representa uno de los mayores desafíos actuales, ya que implica repetir información sin que medie un proceso de comprensión real.

Para finalizar este apartado, pareciera que el desafío docente ante la irrupción de la IA no reside en la tecnología misma, sino en un refuerzo de las prácticas pedagógicas situadas que priorizan el encuentro humano, el debate y la responsabilidad moral de estar presente ante el estudiante.

IA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE LA PRODUCTIVIDAD Y LA SOBERANÍA COGNITIVA

Equilibrio entre la delegación de tareas y el núcleo humano irremplazable en la enseñanza universitaria.



Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo, se ha evidenciado que la integración de la Inteligencia Artificial en la educación superior no debe leerse como una herramienta de productividad, sino que representa una disputa por la soberanía cognitiva y un desafío estructural para la gestión del conocimiento. Al recuperar los puntos de partida de este estudio, observamos que el impacto real de la IA se debate entre la optimización de tiempos y el riesgo de una dependencia cognitiva que erosione la autonomía intelectual del sujeto. Un hallazgo central surge al contrastar para qué utilizan los docentes la IA frente a lo que consideran funciones irreducibles de la universidad. Los datos muestran una alineación ética en la práctica: mientras el uso se concentra masivamente en tareas de planificación y producción de materiales (71,4% para actualizar contenidos y 67,9% para diseñar actividades), existe una resistencia deliberada a delegar la interacción directa (7,1%) y la evaluación (21,4%). Esta asimetría sugiere que los docentes emplean la IA como una herramienta de eficiencia administrativa, pero preservan el núcleo pedagógico —la relación de confianza (86,2%) y la formación del juicio crítico (82,8%)— como espacios humanos irremplazables. No obstante, cabe preguntarse si esta delegación de la planificación no constituye, a largo plazo, una cesión de la soberanía pedagógica hacia algoritmos cuyas lógicas de diseño son ajenas al contexto áulico. En este trabajo sostenemos que es necesario resguardar el espacio ético-pedagógico donde el pensar con otros sigue siendo un acto humano, situado y soberano.

Respecto al marco normativo, el estudio revela una contradicción crítica que merece ser profundizada. Aunque el debate global es intenso, existe un estado de "invisibilidad normativa" en el territorio: el 44,4% de los docentes afirma no conocer ninguna regulación y un 22% ignoraba su existencia, frente a un escaso 11,1% que declara conocerlas. Ante la escasez de normas específicas para la IA en el contexto educativo, el vacío es ocupado por los contratos de adhesión corporativos. Esto genera una fractura entre la percepción de autoría —donde el 67,9% reclama lo producido como

"completamente suyo"— y la realidad jurídica de las plataformas reducen dicha autoría a un acceso precario, capturando el conocimiento académico como materia prima para el extractivismo de datos.

Finalmente, pudimos observar cómo las posiciones docentes ante esta tecnología están divididas casi equitativamente entre quienes la ven como una pregunta que redefine el enseñar (27,6%), una advertencia sobre lo que se pierde (27,4%) o una oportunidad de liberación (20%). Lo cual marcan la necesidad de continuar indagando en las dimensiones cualitativas de lo que los actores consideran "lo realmente importante" en la docencia.

Ahora bien, ignorar el riesgo de la *dependencia cognitiva*, donde se repite lo que dice la IA sin mediar un esfuerzo de comprensión, implica ceder la autonomía intelectual a dispositivos que, bajo una apariencia de neutralidad, imponen lógicas de poder y control. En este contexto, la disputa que mencionamos al inicio del apartado respecto de la soberanía cognitiva y el desafío estructural para la gestión del conocimiento, trasciende el aula. Es aquí donde aparece la necesidad de consolidar una estrategia nacional integral que priorice la soberanía tecnológica y el desarrollo de infraestructuras locales, la cual abre interrogantes sobre el lugar que debe ocupar nuestro país en este campo: ¿En qué medida la actual dependencia de infraestructuras y plataformas extranjeras (como OpenAI o Google) condiciona o anula la posibilidad real de desarrollar alternativas locales soberanas? ¿es viable para Argentina financiar un modelo de "IA de interés público" que no responda a la lógica del extractivismo de datos y la monetización de la experiencia humana? ¿debe ser la Universidad Pública la que lidere el diseño de estas infraestructuras o se espera que el sector privado sea el motor de una innovación que, por definición, busca el lucro?

Para finalizar estas reflexiones, sostenemos que la soberanía cognitiva es el ejercicio cotidiano del control mental consciente que permite al docente y al estudiante mantenerse como sujetos soberanos, garantizando que el acto de pensar con otros siga siendo un proceso humano situado y no un activo monetizable para corporaciones

transnacionales. En este contexto, la soberanía cognitiva, no es sólo un desafío didáctico para el docente, sino una decisión política soberana que determinará si el conocimiento producido en nuestras universidades públicas seguirá siendo un bien común o un activo capturado por el poder corporativo global. En este sentido, resulta necesario consolidar una estrategia nacional de soberanía tecnológica y desarrollar infraestructuras locales, de lo contrario las IA seguirán siendo una herramienta de "invisibilidad normativa" que impone lógicas de poder ajenas al contexto educativo.

*Durante la preparación de este trabajo, la autora **Cecilia Curti Frau**, Especialista en Metodología de la Investigación Científica, utilizó la herramienta LMNotebook, con el fin de mejorar la legibilidad y la precisión del lenguaje empleado en la redacción. Tras el uso de esta herramienta, la autora revisó y editó el contenido, según fuera necesario y asume plena responsabilidad por el contenido de la publicación.*

Bibliografía

- Riso, Waler. Soberanía cognitiva, cuando la cabeza vuelve a su lugar. 2026. Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=dOgLZHB3iAg&t=1355s>.
- Vercelli, A. (2024). Regulaciones e inteligencias artificiales en Argentina. *Revista InMediaciones De La Comunicación*, 19(1), 105-135
- Vercelli, A. (2024). *Inteligencias artificiales e intereses público-comunitarios: capas analíticas, diseño de IA específicas y soberanía tecnológica*. 55° Reunión Nacional de Bibliotecarias y Bibliotecarios de ABGRA, 166-172
- Zuboff, S. (2019). *La era del capitalismo de vigilancia: La lucha por el futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós

Cecilia Curti Frau es Licenciada en Educación y especialista en Metodología de la Investigación Científica. Trabaja en la secretaría de investigación de la Universidad Provincial de Ezeiza. Cuenta con 15 años de experiencia en docencia universitaria y 10 años en investigación científica aplicada. Acompaña a profesionales, emprendedores y académicos a desarrollar el pensamiento crítico y mejorar la escritura.



La integración instrumental en la interacción sociocognitiva para la transferencia del saber en el vínculo docente-estudiante, perspectiva digital con enfoque constructivista

María Cecilia Aguirre

Universidad Nacional del Comahue

espmariaceciliaaguirre@gmail.com

Resumen

La indagación analiza, desde una perspectiva digital y con enfoque constructivista, la mediación de las TIC en la educación superior, entendida no solo como uso instrumental sino como participación activa en los procesos sociocognitivos. Desde la modernidad líquida, se sostiene que la transmisión del saber se resignifica en el vínculo docente-estudiante, dando lugar a escenarios emergentes de aprendizaje colaborativo y significativo. El objetivo es examinar, mediante revisión bibliográfica de orientación constructivista, cómo la interacción mediada por tecnologías reconfigura subjetividades, autonomía y competencias colaborativas. El estudio se sustenta en un enfoque cualitativo y se apoya en evidencias derivadas de interacciones, producciones colaborativas, participación en entornos virtuales y testimonios formativos. Los resultados muestran que la transferencia del conocimiento se fortalece mediante interacción, comunicación efectiva, retroalimentación oportuna y confianza mutua. Finalmente, se invita a repensar las prácticas educativas en contextos digitales, considerando su impacto en la participación activa, la construcción colaborativa del saber y la resignificación del rol docente.

Palabras clave

perspectiva digital, enfoque constructivista, procesos socio cognitivos

Instrumental Integration in Socio-Cognitive Interaction for Knowledge Transfer within the Teacher-Student Bond: A Digital Perspective with a Constructivist Approach

Abstract

This inquiry analyzes, from a digital perspective and with a constructivist approach, ICT mediation in higher education, understood not merely as instrumental use but as active participation in socio-cognitive processes. Drawing from liquid modernity, it is argued that knowledge transfer is resignified within the teacher-student bond, giving rise to emerging scenarios of collaborative and meaningful learning. The objective is to examine, through a constructivist-oriented literature review, how technology-mediated interaction reconfigures subjectivities, autonomy, and collaborative competencies. The study is grounded in a qualitative approach and is supported by evidence derived from interactions, collaborative productions, participation in virtual environments, and formative testimonies. The results show that knowledge transfer is strengthened through interaction, effective communication, timely feedback, and mutual trust. In conclusion, the study invites a rethinking of educational practices in digital contexts, considering their impact on active participation, the collaborative construction of knowledge, and the resignification of the teaching role.

Key words

digital perspective , constructivist approach , cocio-cognitive processes

Fecha de Recepción: 23/05/2026 -Fecha de Aceptación: 30/06/2026

Introducción

En las últimas décadas, la difusión y diversificación de las tecnologías digitales ha transformado de manera significativa los escenarios educativos. Estas tecnologías han posibilitado nuevas formas de interacción, comunicación y construcción del conocimiento, entre ellas la comunicación síncrona y asíncrona mediada por plataformas virtuales, la colaboración distribuida en entornos de trabajo compartidos, el acceso a contenidos mediante repositorios y redes, y las prácticas de evaluación formativa mediadas por analíticas de aprendizaje (Bauman, 2007; Siemens, 2005; Goodyear & Carvalho, 2014; Álvarez-Villacreses et al., 2025; Fracchia et al., 2024).

Desde la epistemología constructivista, las TIC se comprenden como mediaciones que aportan significado a los procesos de enseñanza y aprendizaje porque facilitan la representación y negociación de significados, promueven la resolución colaborativa de problemas, permiten la reflexión metacognitiva mediante trazas digitales y posibilitan andamiajes adaptativos que responden al progreso del aprendiz. En otras palabras, las TIC no son meros soportes técnicos: favorecen procesos de construcción activa del conocimiento al ofrecer recursos para la exploración, la co-construcción y la externalización de ideas (Vygotsky, 1978/1986; Jonassen, 1999; Lee & Hong, 2024; Reyero Sáez, 2019).

La mediación tecnológica se entiende como el uso intencional de herramientas digitales que transforman los espacios virtuales. La intencionalidad pedagógica promueve prácticas educativas que posibilitan nuevas maneras de construir el saber. Entre ellas se destacan el aprendizaje colaborativo distribuido, donde el conocimiento se negocia entre pares; el aprendizaje basado en proyectos con recursos digitales y entornos auténticos; el aprendizaje autorregulado apoyado por retroalimentación inmediata y analítica; y la construcción multimodal del significado a través de textos, audio, video y simulaciones. Por convergencia sociocognitiva se entiende la interrelación entre procesos sociales —

como la comunicación, la colaboración y la negociación de significados— y procesos cognitivos —como el andamiaje, la internalización y la metacognición—, facilitada por artefactos digitales que mediatizan y transforman dichas interacciones (Engeström, 2001; Pozo, 2010).

Desde la perspectiva constructivista, los espacios digitales favorecen el aprendizaje significativo cuando se diseñan propuestas metodológicas concretas que promueven el trabajo colaborativo, la autonomía y el aprendizaje activo. Estos enfoques metodológicos incluyen actividades estructuradas de colaboración en línea, como foros moderados, wikis y proyectos cooperativos; secuencias de tareas que fomentan la autoevaluación y la reflexión; y el uso de recursos digitales para resolver problemas auténticos vinculados con contextos profesionales (Castells, 1991; Tobeña, 2021; Aguirre, 2021; Fracchia et al., 2024). transmisión del saber en contextos emergentes.

Las tecnologías digitales, lejos de ser simples herramientas, actúan como mediadoras en la construcción. La investigación se orienta a mapear prácticas docentes mediadas por TIC en contextos universitarios; identificar y categorizar las características de la interrelación entre tecnologías digitales y procesos sociocognitivos en la construcción del conocimiento; describir factores que favorecen el establecimiento de vínculos significativos docente-estudiante en entornos digitales; y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades para la resignificación de la de subjetividades y en la transformación de los procesos cognitivos, favoreciendo vínculos significativos entre docentes y estudiantes (Aguirre, 2021). Para profundizar el análisis, se rescata la perspectiva de Marshall McLuhan (1911–1980), quien acuñó la noción de ‘Aldea Global’ para describir un mundo transformado en un espacio de proximidad simbólica entre personas de distintas regiones conectadas. En su perspectiva pueden reconocerse al menos tres dimensiones de la mediación: una dimensión extensiva : la primera es denominada extensiva: los medios amplifican y reorganizan capacidades humanas (por ejemplo, la memoria externa y la atención

distribuida), modificando los modos de procesamiento cognitivo; la segunda llamada relacional: los artefactos tecnológicos reestructuran las formas de intimidad y de comunicación, favoreciendo la emergencia de vínculos pedagógicos que cruzan tiempo y espacio; y la última identificada como epistemológica: los medios promueven nuevas maneras de representar, negociar y validar conocimientos mediante formatos multimodales y redes de colaboración. Estas tres dimensiones reconfiguran tanto los contenidos como las condiciones en que se construyen y legitiman las ideas (McLuhan, 1964; Castells, 1991; Bolívar, 2001; Fracchia et al., 2024).

Desde el enfoque constructivista, las transformaciones del aprendizaje emergente permiten comprender cómo la incorporación de la alfabetización digital, los sistemas semióticos, las narrativas multimodales y las habilidades múltiples impactan en los procesos sociocognitivos (Aguirre, 2021; Funes & Muñoz, 2018). Este constructo social dinámico incide en el desarrollo de la subjetividad, en los modos de pensar, de ser y de actuar en el mundo, así como en las formas culturales, las nuevas identidades y los entornos socioculturales (Castells, 1991; Bauman, 2007).

Las subjetividades del siglo XXI integran las TIC y otras tecnologías en la tríada educativa (Coll, 2008). En este marco, emerge un entorno digital promovido por un constructo social dinámico que favorece la transferencia del saber a través de relaciones colaborativas y contextos multimodales (Aguirre, 2021; Pierella, 2015). Desde el constructivismo, los procesos sociocognitivos se construyen en la acción compartida con otros. En este sentido, Vygotsky (1978/1986) entiende la interacción como un proceso que emerge de lo social, lo cultural y lo histórico, y que adquiere sentido en la implicación colectiva del aprendizaje.

El vínculo docente-estudiante en escenarios emergentes

La convergencia disciplinar en el ámbito universitario requiere una interacción efectiva y una comunicación abierta entre docentes y estudiantes, condiciones que favorecen la

mejora del aprendizaje y del rendimiento académico. En entornos digitales emergen espacios de interacción que no solo reproducen interacciones presenciales, sino que reconfiguran roles, expectativas y prácticas. Estas transformaciones están mediadas, en parte, por nuevas subjetividades: conjuntos de experiencias, orientaciones y disposiciones construidas en contextos mediáticos que inciden en la manera en que los sujetos aprenden, se comunican y reconocen la autoridad del conocimiento. Las nuevas subjetividades pueden caracterizarse mediante rasgos operativos relevantes para la educación superior: (a) pensamiento y atención distribuida, entendida como la tendencia a gestionar información en múltiples fuentes digitales y contextos simultáneos; (b) preferencia por la multimodalidad, es decir, el uso habitual de textos, audio, video y recursos interactivos para significar contenidos; (c) orientación colaborativa y de red, entendida como la valoración de la coautoría y la curación de contenidos en comunidades; (d) expectativa de inmediatez y retroalimentación, asociada a la búsqueda de respuestas rápidas y visibilidad de logros; y (e) conciencia crítica variable sobre sesgos y fiabilidad de la información, vinculada con competencias digitales diferenciadas entre sujetos. Estas características no son universales ni homogéneas, pero sirven como marco para analizar cómo deben resignificarse las prácticas docentes (Muñoz Rojas, 2023; Álvarez-Villacreses et al., 2025). Los escenarios virtuales de aprendizaje cuestionan y reconfiguran paradigmas tradicionales de varias maneras concretas. Entre las más relevantes se encuentran la descentralización del saber, en la que el docente deja de ser la única fuente de conocimiento; la temporalidad flexible, donde el aprendizaje asincrónico complementa lo síncrono; la evidencia trazable del proceso, ya que los registros digitales permiten seguir la construcción del conocimiento; la evaluación formativa continua, apoyada en retroalimentación recurrente y dinámica; y la posibilidad de aprendizaje auténtico mediado por recursos digitales y contextos reales. Asimismo, favorecen estos procesos factores como la disponibilidad de recursos abiertos, la posibilidad de colaboración interinstitucional, la accesibilidad a repositorios y herramientas de autoría, y el uso de

analíticas educativas para ajustar la intervención pedagógica (Posso et al., 2023; Fracchia et al. 2024).

En consecuencia, cada instancia de enseñanza requiere el rediseño deliberado de estrategias, metodologías y dinámicas didácticas que promuevan el aprendizaje activo, la autonomía, el pensamiento crítico y las competencias digitales. Ejemplos pedagógicos específicos incluyen proyectos colaborativos en línea con productos multimodales, secuencias de aprendizaje basadas en problemas auténticos con tutorías híbridas y actividades de evaluación formativa que integren rúbricas transparentes y retroalimentación dirigida. Estos diseños deben articularse explícitamente con la formación disciplinar para que las tareas digitales remitan a prácticas laborales y profesionales relevantes.

En relación con la perspectiva del aprendizaje, la epistemología constructivista ha estudiado el vínculo entre la tríada educativa y la integración instrumental en la interacción sociocognitiva para la transferencia del saber (Coll, 2004, 2008; Aguirre, 2024). Las investigaciones de enfoque cualitativo proponen replantear las prácticas pedagógicas en contextos digitales y señalan que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario generar confianza, promover la retroalimentación constructiva y crear ambientes positivos que potencien la construcción conjunta del conocimiento. Priorizar la construcción de vínculos significativos en un ambiente digital positivo, en el que surjan la motivación y el aprendizaje colaborativo, permite que el estudiantado se sienta seguro para expresar sus ideas y lograr una participación dinámica (Aguirre, 2024; León Tacca et al., 2023; Muñoz Rojas, 2023; Fracchia et al., 2024).

Reflexiones e interrogantes desde la investigación cualitativa

La investigación cualitativa aporta herramientas epistemológicas y metodológicas para comprender cómo se construyen significados, prácticas y relaciones en contextos

educativos mediados por tecnologías. Sus aportes principales en este estudio son: (a) acceso a la riqueza contextual, al capturar percepciones, intenciones y matices de la interacción docente- estudiante que no aparecen en datos cuantitativos; (b) identificación de procesos emergentes, al describir cómo surgen y se transforman prácticas pedagógicas y subjetividades en situaciones concretas; (c) generación de categorías analíticas situadas, útiles para explicar la mediación tecnológica en contextos específicos; y (d) aporte a la intervención pedagógica, al orientar el diseño de estrategias y políticas a partir de interpretaciones profundas y transferibles. Estos aportes justifican la elección de un enfoque cualitativo para explorar la convergencia entre TIC, procesos sociocognitivos y la transferencia del saber.

Desde una dimensión digital y con un enfoque constructivista, proponemos entender el efecto multiplicador de la convergencia entre TIC y procesos sociocognitivos como el resultado de varias condiciones que confluyen: la ubicuidad de dispositivos, la disponibilidad de plataformas colaborativas, el acceso a recursos multimodales y las prácticas docentes intencionalmente diseñadas. La mediación digital puede amplificar simultáneamente el número de participantes, la rapidez de las interacciones, la diversidad de formatos y la trazabilidad de los procesos, produciendo efectos no lineales sobre la manera en que se distribuye y construye el saber en la relación docente- estudiante

El primer interrogante que guía la indagación es: ¿Cómo se resignifica la transmisión del saber en entornos digitales colaborativos? Para responder, proponemos indagar en tres líneas operativas: (1) prácticas y artefactos, es decir, qué herramientas y recursos usan docentes y estudiantes y cómo los integran en las tareas; (2) dinámicas relacionales, es decir, cómo cambian los patrones de comunicación, autoridad y colaboración; y (3) procesos cognitivos observables, es decir, las evidencias de andamiaje, metacognición y co-construcción del conocimiento en las interacciones. La interrelación entre TIC y procesos sociocognitivos se produce cuando los artefactos digitales mediatizan actos

comunicativos y cognitivos: por ejemplo, una rúbrica digital guía la autoevaluación, un foro facilita la negociación de significados y una simulación interactiva actúa como andamiaje cognitivo. Estos son mecanismos observables que pueden codificarse y analizarse cualitativamente

Otro interrogante clave es: ¿Qué desafíos enfrentan docentes y estudiantes para construir vínculos significativos en escenarios emergentes? Entre los desafíos recurrentes identificados en la literatura y en estudios aplicados se encuentran: (a) brechas en competencias digitales y diferencias en alfabetización crítica; (b) sobrecarga comunicativa y gestión de la atención distribuida; (c) temporalidad asincrónica que dificulta la construcción de presencia y confianza; (d) diseños instruccionales insuficientes para promover interacción auténtica, con actividades pobremente contextualizadas; y (e) limitaciones institucionales, como infraestructura, formación docente insuficiente y escasa planificación curricular para entornos híbridos.

Estos desafíos requieren no solo desarrollar competencias técnicas, sino también repensar roles: entre los nuevos roles docentes se incluyen el de diseñador y facilitador, tutor reflexivo y curador de recursos; en el estudiantado se esperan roles vinculados con la coautoría del conocimiento, la autonomía reguladora y la gestión de su evidencia de aprendizaje. Las competencias digitales, por tanto, forman parte de ese replanteo de roles, pero no se agotan en ellos: implican además dimensiones éticas, críticas y comunicativas.

Por último, ¿de qué manera las prácticas pedagógicas pueden adaptarse para potenciar la alfabetización múltiple y la participación activa en la sociedad aumentada? La alfabetización múltiple resulta clave para articular la tríada educativa con los procesos sociocognitivos, por lo que es necesario resignificar las didácticas pedagógicas. En los espacios virtuales de aprendizaje es preciso incorporar sistemas semióticos, narrativas multimodales y alfabetización transmedia, junto con instancias de formación y

actividades de producción, colaboración y participación que favorezcan interacciones efectivas y comunicación entre docentes y estudiantes.

Bibliografía

- Aguirre, M. C. (2021). *En tiempos disruptivos las tecnologías digitales enriquecen los espacios educativos: Plan de intervención Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA)*. Universidad Nacional del Comahue.
- Aguirre, M. C. (2024). *De la pizarra y los libros: Escenarios emergentes y su implicancia en el aprendizaje significativo*. En M. S. Quiroga & L. V. Garbarini (Coords.), *Tecnologías, materiales y dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje* 17-26. CIN Rueda, Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina.
- Álvarez-Villacreses, B. M., Farfán-Menéndez, L. B., Pisco-Rodríguez, L. V., Bravo-Faytong, F., & Tapia-Bastidas, T. (2025). *Estrategia y herramientas digitales para fomentar el aprendizaje constructivista en la educación virtual universitaria*. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 9(16), 1551-1578. <https://doi.org/10.46296/yc.v9i16.0661>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (Des) territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, (1), 265-288.
- Castells, M. (1991). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. II: El poder de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista*. *Sinéctica*, (25), 1-24.
- Coll, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 10(1) 1-20.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Fracchia, C. C., Aranda, G., & Chiarani, M. (2024). *WEED: II Workshop en enseñanza en escenarios digitales*. Nueva Editorial Universitaria. <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/18285>
- Funes, A. G., & Muñoz, M. E. (2018). *Aprender ciencias sociales escolares en contextos de cultura digital*. <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/15614>
- Goodyear, P., & Carvalho, L. (2014). *The Architecture of Productive Learning Networks*. by Routledge. 711 Third Avenue, New York, NY 10017. ISBN: 978-0-415-81655-7 (hbk)

- Jordi, A. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7) https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, Y.-H., & Hong, H.-Y. (2024). Intentions of prospective teachers for constructivist integration of ICT: Implications of their epistemic beliefs about the Internet and self-efficacy in Internet-based learning. *Interactive Learning Environments*, 32(1), 102-114.
- León Tacca, A. M, et al. (2023). Análisis de la interacción alumno-docente y su influencia en el rendimiento académico en la universidad. *GADE: Revista Científica*, edición especial, 3(4) 1-37.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Muñoz Rojas, H. A. (2023). Mediaciones en tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Una aproximación a las transformaciones en la práctica pedagógica en educación superior en Colombia. En *2da Jornadas de Investigación en Educación*. Universidad de Buenos Aires.
- Pierella, M. (2015). Universidad, conocimiento y transmisión: Un estudio centrado en biografías de profesores de carreras humanísticas y científicas. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 31-49.
- Pozo, M. I. (2010). Prólogo. En S. Copertari, *La práctica docente universitaria en educación a distancia: Procesos metacognitivos y buena enseñanza* (pp. 13-14). Laborde.
- Posso, A., et al. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE: Revista Científica*, edición especial, 3(4).
- Reyero Sáez, M. (2019). *La educación constructivista en la era digital*. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (12), 111-127. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.244>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1) <https://static1.squarespace.com/static/6820668911e3e5617c36c48c/t/682dad9690ec5749004d96d/1747824073835/connectivism.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

María Cecilia Aguirre es Especialista en Educación Mediada por Tecnología Digital. Es Licenciada en Gestión de Recursos Humanos. Es Docente Regular en Metodologías de la Administración Pública. Es Docente Interino en las carreras de grado en Gestión de Recursos Humanos y Empresas Agropecuarias en las cátedras de Gestión de Recursos Humanos I y II, Gestión de la Organización del Trabajo. Es Docente Integrante de Proyectos Institucionales, Investigación y de Extensión, entre ellos "Perspectiva de Género, "Régimen de Bienestar, Legitimidad y Políticas Públicas. Río Negro 2000-2022" y "Construyendo empleabilidad y redes comunitarias en un contexto de transformación e innovación digital". Sus aportes académicos incluyen presentaciones en foros internacionales, nacionales y regionales: IV Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa (2024), RUEDA (2022) y congresos del CLAD (2019) y de Ciencia Política (2019) centradas en mediación tecnológica, prácticas educativas emergentes y profesionalización en la gestión pública. La principal línea de trabajo es la educación superior universitaria y sus implicancias, con especial atención a la intersección entre la gestión de recursos humanos, la modernización del Estado y la mediación tecnológica para la innovación pedagógica.



Evaluación participativa y análisis de datos en entornos virtuales: una estrategia institucional para el aseguramiento de la calidad en el SIED-UTN

María Cristina Kanobel
Universidad Tecnológica Nacional
mckanobel@gmail.com

Julieta Rozenhauz
Universidad Tecnológica Nacional
julirozen@rec.utn.edu.ar

Resumen

La Universidad Tecnológica Nacional (UTN) experimentó un crecimiento exponencial en su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) entre 2023 y 2024, pasando de 10 a 18 carreras y de 4.256 a 11.968 estudiantes. En este contexto, se implementó un sistema integral de evaluación participativa como estrategia institucional para el aseguramiento de la calidad en carreras gestionadas bajo el modelo de consorcios interfacultades. Se desarrolló un diseño longitudinal con metodología mixta que combinó encuestas a estudiantes, docentes y entrevistas con coordinadores. Los resultados evidencian mejoras significativas en la valoración de mecanismos administrativos, en la organización del aula virtual y en la satisfacción general. No obstante, persisten desafíos vinculados a la comunicación entre facultades participantes del consorcio y a la efectividad de la formación docente continua en entornos virtuales. El estudio muestra que la evaluación sistemática y participativa (sostenida en análisis riguroso de datos y devolución activa de resultados) constituye una herramienta efectiva para la toma de decisiones basada en evidencia y la mejora continua en sistemas universitarios distribuidos. La experiencia del SIED-UTN aporta evidencia reciente proveniente de una universidad pública latinoamericana con un modelo organizacional de rápida expansión, ofreciendo aprendizajes relevantes para instituciones que buscan consolidar la calidad en educación superior a distancia.

Palabras clave

evaluación, educación a distancia, calidad, gestión educativa, UTN, consorcios universitarios

Participatory evaluation and data analysis in virtual environments: an institutional strategy for quality assurance at SIED-UTN

Abstract

The National Technological University (UTN), Argentina, experienced exponential growth in its Institutional Distance Education System (SIED) between 2023 and 2024, expanding from 10 to 18 academic programs and from 4,256 to 11,968 students. In this context, a comprehensive participatory evaluation system was implemented as an institutional strategy for quality assurance within inter-faculty academic consortia. A longitudinal mixed-methods design was used, combining surveys of students, faculty, and interviews with program coordinators. Results show significant improvements in administrative mechanisms, virtual classroom organization, and overall satisfaction. However, challenges remain regarding inter-faculty communication within consortia and the effectiveness of continuous professional development for online teaching. Findings shows that systematic participatory evaluation, grounded in rigorous data analysis and active feedback to stakeholders, is an effective tool for evidence-based decision-making and continuous improvement in distributed university systems. This case provides recent empirical evidence from a large public university in Latin America, offering relevant insights for institutions seeking to consolidate quality in distance higher education.

Key words

assessment, distance education, quality, educational management, UTN, university consortia

Fecha de Recepción: 10/11/2025 -Fecha de Aceptación: 01/04/2026

Introducción

La educación superior a distancia ha experimentado una transformación acelerada en las últimas décadas, impulsada por el avance tecnológico y las demandas de una sociedad del conocimiento cada vez más dinámica (Anderson & Dron, 2011; Garrison, 2017). Las instituciones universitarias enfrentan el desafío dual de expandir su oferta académica mientras mantienen estándares de calidad rigurosos y sostenibles. Este desafío se intensifica en contextos de crecimiento acelerado, donde la velocidad de expansión puede comprometer los mecanismos tradicionales de aseguramiento de la calidad (Bates, 2005; Daniel, 1996).

La Universidad Tecnológica Nacional (UTN), a través de su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), ha desarrollado un modelo organizacional único basado en consorcios de Facultades Regionales que permite optimizar recursos y ampliar el alcance geográfico de su oferta educativa. Este modelo, caracterizado por la colaboración interinstitucional y la gestión distribuida, presenta simultáneamente oportunidades y desafíos específicos para el aseguramiento de la calidad académica.

El crecimiento acelerado experimentado por el SIED UTN entre 2023 y 2024 ilustra tanto el potencial como la complejidad de este modelo. En apenas dos años, el sistema pasó de ofertar 10 carreras con 4256 estudiantes matriculados a 18 propuestas académicas con 11968 estudiantes, representando un crecimiento del 80% en carreras y del 181% en matrícula estudiantil. Este crecimiento supera significativamente los rangos de expansión documentados en la literatura especializada como sostenibles sin deterioro de calidad (Daniel, 1996).

En respuesta a estos desafíos, y al requerimiento de la CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) de asegurar la calidad de las ofertas formativas

bajo SIED, el Consejo de Educación a Distancia (CEA)¹, creado por Ordenanza CS N° 1637/2018, estableció en 2023 un área específica dedicada al aseguramiento de la calidad dentro del SIED. Esta decisión estratégica refleja una concepción integral de la calidad educativa que trasciende el mero cumplimiento de indicadores para constituirse en una construcción institucional situada, dialógica y progresiva (Harvey & Green, 1993; Garrison & Anderson, 2003).

El presente artículo analiza el aporte de los instrumentos participativos de evaluación en el relevamiento de información sobre las trayectorias estudiantiles y las condiciones pedagógicas e institucionales de las carreras del SIED-UTN. La relevancia de este análisis radica en la escasez de estudios longitudinales que documenten sistemáticamente procesos de aseguramiento de calidad en sistemas de educación a distancia en contextos de expansión acelerada, particularmente en modelos organizacionales basados en consorcios interinstitucionales. Específicamente, este trabajo busca responder: ¿cómo contribuye el diseño y análisis participativo de datos al fortalecimiento de la calidad en carreras del SIED-UTN en un contexto de crecimiento exponencial?

Para abordar este interrogante, el estudio se propone tres objetivos:

1. Analizar la evolución de indicadores clave de calidad entre 2023 y 2024 en tres dimensiones fundamentales: gestión institucional, dimensión pedagógica y dimensión administrativa-tecnológica.
2. Identificar patrones de mejora y áreas de oportunidad en la gestión de carreras a distancia bajo el modelo de consorcios, examinando tanto los logros como los desafíos emergentes del crecimiento acelerado.

¹ CEA: Consejo de Educación a Distancia de la UTN. Evalúa las actividades y procedimientos del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), facilitando la implementación y gestión de la educación a distancia en la universidad.

3. Evaluar el funcionamiento del sistema de evaluación participativa como herramienta para la toma de decisiones basada en evidencia y la mejora continua, considerando la percepción de los múltiples actores involucrados.

Calidad en la Educación a Distancia

La conceptualización de calidad en educación a distancia (EaD) ha evolucionado desde enfoques centrados en la comparación con la educación presencial hacia marcos específicos que reconocen las particularidades de los entornos virtuales de aprendizaje (Holmberg, 2005; Moore & Kearsley, 2012; Kara, 2020). Harvey y Green (1993) proponen una definición multidimensional de calidad educativa que incluye cinco perspectivas: como excepción, como perfección, como adecuación al propósito, como valor añadido y como transformación.

En el contexto de la EaD, esta conceptualización se enriquece con dimensiones específicas relacionadas con la mediación tecnológica, la interacción pedagógica y la gestión de sistemas distribuidos (Anderson, 2008). Garrison y Anderson (2003) desarrollan el modelo de comunidad de indagación, que identifica tres presencias fundamentales para la calidad en entornos virtuales: presencia cognitiva, presencia social y presencia docente.

Modelos organizacionales en Educación a Distancia

La literatura especializada identifica diversos modelos organizacionales para la educación a distancia, desde estructuras centralizadas hasta esquemas de colaboración interinstitucional (Daniel, 1996; Bates, 2005). El modelo de consorcios académicos representa una forma específica de organización que permite a las instituciones compartir recursos, expertise y responsabilidades para ampliar su oferta educativa (Paulsen, 2003). El SIED UTN ha desarrollado un modelo particular de consorcios internos, donde una Facultad Regional actúa como cabecera, responsable de la coordinación académica y

administrativa, mientras las facultades miembros aportan estudiantes, docentes y recursos específicos. Este modelo distribuido requiere mecanismos de evaluación y control de calidad que consideren la complejidad organizacional y la diversidad de actores involucrados.

Evaluación participativa en contextos educativos

La evaluación participativa emerge como un enfoque metodológico que involucra a todos los actores del proceso educativo en el diseño, implementación y análisis de sistemas de evaluación (Cousins & Whitmore, 1998; Fetterman, 2001). Este enfoque se fundamenta en principios de democratización del conocimiento, apropiación local de procesos evaluativos y orientación hacia la mejora continua.

En el SIED-UTN, la evaluación participativa se orienta principalmente a la mejora de la toma de decisiones institucionales y a la retroalimentación de procesos académicos (Patton, 2006).

Sistemas de información para la gestión educativa

Los sistemas de información gerencial en educación superior han evolucionado desde repositorios de datos básicos hacia plataformas integradas de análisis y toma de decisiones (Picciano, 2012). Siemens y Long (2011) conceptualizan la analítica educativa como el uso de datos inteligentes para descubrir información e interconexiones sociales y predecir y asesorar sobre el aprendizaje.

El sistema desarrollado por el SIED-UTN incorpora elementos de esta perspectiva mediante la recolección sistemática de datos de múltiples fuentes, su análisis comparativo temporal y la generación de reportes orientados a la acción institucional.

Enfoque metodológico

La estrategia metodológica del Área de Evaluación de la Calidad del SIED (AEC-SIED) integra tres principios rectores: es participativa porque involucra a diversos actores institucionales (estudiantes, docentes, coordinadores) en todas las etapas del proceso; es secuencial al organizar la recolección de datos en momentos clave del ciclo lectivo (inicio y cierre de cuatrimestre); y está orientada al uso, procurando que los resultados funcionen como insumos concretos para la toma de decisiones académico-institucionales.

Este enfoque se operacionaliza mediante encuestas con preguntas cerradas (escalas Likert, opciones múltiples) y abiertas, entrevistas semiestructuradas con coordinadores y matrices de sistematización cualitativa. Esta combinación metodológica posibilita la triangulación de fuentes y métodos, fortaleciendo la validez de las conclusiones.

Contexto institucional del proceso evaluativo

Entre 2023 y 2024, un equipo reducido dependiente de la Subsecretaría Académica y la Dirección de Educación a Distancia asumió la responsabilidad integral del proceso evaluativo, incluyendo el diseño y validación de instrumentos, la coordinación de su aplicación en múltiples carreras, la sistematización y análisis de datos, la elaboración de informes diferenciados y el acompañamiento de los procesos de mejora. Este equipo desarrolló diversas estrategias de sensibilización con las Facultades Regionales (reuniones informativas, talleres de capacitación, comunicaciones personalizadas) que permitieron incrementar significativamente la participación. Los hallazgos fueron devueltos sistemáticamente a cada consorcio mediante informes específicos, presentaciones y sesiones de trabajo para la elaboración de planes de mejora.

Un cambio metodológico importante ocurrió entre 2023 y 2024. Durante 2023, las encuestas se aplicaron de forma descentralizada a través de las aulas virtuales de cada

carrera, lo que presentó dificultades para el seguimiento y la homogeneidad de datos. En 2024, se implementó un modelo centralizado donde el equipo del AEC-SIED administró directamente los instrumentos mediante enlaces únicos, garantizando uniformidad, recepción directa de respuestas y monitoreo en tiempo real. Este rediseño optimizó la eficiencia operativa, mejoró la trazabilidad y aseguró la coherencia entre consorcios.

La relevancia de este proceso se potencia si se considera que la totalidad del sistema fue gestionada por un equipo técnico mínimo, responsable de coordinar carreras distribuidas entre múltiples Facultades Regionales y de procesar grandes volúmenes de datos en tiempos acotados. A pesar de la complejidad operativa, la escala del sistema y la heterogeneidad de las carreras, se logró sostener un modelo sistemático de análisis, devolución y mejora continua, lo que evidencia que la capacidad instalada del equipo —aunque pequeña— resultó altamente eficiente y estratégica para la gobernanza académica.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de información se diseñaron diversos instrumentos que incluyeron encuestas para estudiantes y docentes, así como entrevistas semiestructuradas con coordinadores. Las encuestas dirigidas a estudiantes contemplaron cinco dimensiones centrales: la gestión institucional (procesos de inscripción, disponibilidad de información, carga horaria); la dimensión pedagógica (intervención docente, materiales didácticos, evaluaciones y tutorías); la dimensión tecnológica (funcionamiento de la plataforma, recursos digitales y soporte técnico); la dimensión administrativa (canales de comunicación y procedimientos, información sobre el consorcio correspondiente); y una evaluación general del proceso formativo mediante escalas de 1 a 5. En el caso del plantel docente, las encuestas se organizaron en cuatro dimensiones: pedagógica (recursos y estrategias de enseñanza, organización del aula virtual), tecnológica (percepción de la plataforma y dificultades técnicas), administrativa (conocimiento de responsabilidades y apoyos institucionales) y organizacional (participación en reuniones, trabajo colaborativo

y vínculos con el consorcio). Finalmente, las entrevistas a coordinadores permitieron profundizar en aspectos cualitativos como modalidades de evaluación, estrategias de seguimiento de estudiantes, dificultades operativas, mejoras implementadas y dinámicas de coordinación entre Facultades Regionales, así como percepciones generales sobre el funcionamiento del modelo de consorcios.

Diseño del estudio

Este trabajo adopta un diseño longitudinal descriptivo-analítico que examina la evolución de indicadores de calidad durante 2023-2024. La investigación se enmarca en un paradigma mixto que combina análisis cuantitativos de indicadores sistemáticamente recolectados con aproximaciones cualitativas para la interpretación contextual.

Población y muestra

La población considerada en este estudio incluyó estudiantes, docentes y coordinadores de las carreras del SIED-UTN. La matrícula estudiantil pasó de 4.256 personas en 2023 a 11.968 en 2024, lo que representa un incremento del 181% y una expansión de la oferta académica de 10 a 18 carreras. De igual forma, el plantel docente también creció, pasando de aproximadamente 200 a más de 400 integrantes. En cuanto a las coordinaciones, se mantuvo la estructura de una persona responsable por carrera, totalizando 10 coordinadores en 2023 y 18 en 2024.

Para desarrollar el análisis se recurrió a muestras no probabilísticas por conveniencia, con participación voluntaria. Las tasas de respuesta mostraron una tendencia ascendente: en 2023 respondió el 28% del estudiantado ($n=1.191$) y el 60% del cuerpo docente; mientras que en 2024 lo hizo el 58% de los estudiantes ($n=6.942$) y el 90% del profesorado. En el caso de las coordinaciones, se obtuvo una participación del 100% en todos los relevamientos realizados.

Datos complementarios 2025

Entre julio y agosto de 2025 se incluyó una encuesta específica sobre el funcionamiento de los consorcios dirigida a referentes SIED y coordinaciones. En este estudio, se considera referentes a las personas designadas por cada Facultad Regional como representantes ante el SIED para el acompañamiento académico, el seguimiento del desarrollo de las carreras y la articulación con la facultad cabecera en los consorcios en los que participa su Facultad Regional de pertenencia.

Entre julio y agosto de 2025 se incluyó una encuesta específica sobre el funcionamiento de los consorcios dirigida a referentes SIED (responsables designados por cada Facultad Regional como representantes ante el SIED para el acompañamiento académico, el seguimiento del desarrollo de las carreras y la articulación con la facultad cabecera en los consorcios en los que participa su Facultad Regional de pertenencia) y coordinaciones.

Validación y aspectos éticos

Los instrumentos fueron validados mediante consulta a especialistas, revisión por equipos técnico-pedagógicos del CEA, pilotaje en muestras reducidas y ajustes iterativos. La validación consideró pertinencia, claridad conceptual y viabilidad operativa. Además, el estudio respetó principios éticos fundamentales: participación voluntaria con consentimiento informado, anonimato y confidencialidad de respuestas, transparencia del proceso con devolución sistemática de resultados, y orientación a la mejora institucional sin propósitos punitivos.

Tratamiento de datos

El análisis combinó técnicas descriptivas e inferenciales. El abordaje cualitativo incluyó codificación temática, identificación de patrones recurrentes, análisis de casos críticos y

síntesis interpretativa. La triangulación sistemática integró información de distintas fuentes, métodos y tipos de datos, permitiendo identificar convergencias y divergencias entre perspectivas de los actores.

Resultados

La presentación de los resultados fue organizada en función de los principales hallazgos derivados del análisis longitudinal 2023-2024, considerando tanto la evolución estructural del SIED-UTN como los indicadores vinculados a la experiencia académica y administrativa de estudiantes y docentes. En primer lugar, se describen los cambios sistémicos asociados al crecimiento institucional; posteriormente, se analizan las dimensiones relacionadas con la gestión, la pedagogía y la tecnología, integrando datos cuantitativos y cualitativos provenientes de los distintos instrumentos de recolección.

Evolución del SIED-UTN 2023-2024

El período analizado se caracterizó por un crecimiento exponencial en múltiples dimensiones del sistema. La oferta académica se expandió de 10 a 18 carreras (incremento del 80%), con una diversificación tipológica que incluyó licenciaturas, tecnicaturas, especializaciones y maestrías. La matrícula estudiantil aumentó un 181%, lo que evidencia no solo mayor demanda sobre propuestas existentes, sino también la rápida incorporación de nuevas cohortes. Este crecimiento permitió observar la capacidad de escalabilidad del modelo de consorcios, que en 2025 llegó a integrar hasta 17 Facultades Regionales en una misma carrera, con mecanismos de coordinación académica y administrativa compartidos

Dimensión de gestión institucional

La percepción estudiantil sobre los mecanismos administrativos evidenció una mejora sostenida. El porcentaje de estudiantes que consideró "amigables" los procesos de

inscripción, presentación de documentación y orientación institucional pasó del 66% en 2023 al 81% en 2024. El análisis cualitativo sugiere que estos avances se vincularon con la simplificación de trámites, la mejora en la comunicación sobre requisitos, la disponibilidad de canales de consulta más accesibles y la elaboración de materiales informativos más claros.

La percepción sobre la adecuación de la carga horaria se mantuvo estable (83% en 2023 y 83,4% en 2024), lo cual indica que la planificación curricular se sostuvo con mecanismos consistentes y realistas, incluso en contextos de mayor escala operativa

Dimensión pedagógica

En relación con la dimensión pedagógica, se observan indicadores mixtos. La valoración de la intervención docente mostró una leve disminución, pasando de 85% de opiniones positivas en 2023 a 79% en 2024. Este descenso podría vincularse con los desafíos propios de la expansión acelerada del sistema, especialmente la incorporación de nuevos docentes en tiempos acotados. Sin embargo, la calificación promedio del nivel académico se mantuvo elevada (4,38/5), con un incremento significativo de las valoraciones más altas, que pasaron del 66% al 87%, lo cual evidencia una percepción favorable sobre la calidad del cuerpo docente.

El acceso a materiales didácticos presentó una mejora sostenida: el porcentaje de estudiantes que no reportó dificultades aumentó del 78% al 82%. Este resultado se relaciona con una mejor organización de repositorios digitales, la estandarización en la presentación de contenidos y las acciones de capacitación docente desarrolladas durante el período analizado.

La coherencia entre las modalidades de evaluación planificadas y su ejecución práctica se mantuvo estable, con más del 75% de opiniones positivas, lo que sugiere procesos de

planificación curricular consistentes. Las tutorías, por su parte, experimentaron una leve disminución en su valoración (del 84% al 78%), probablemente asociada al incremento de matrícula y a la necesidad de ajustar la proporción tutor-estudiante para mantener niveles óptimos de acompañamiento académico.

Dimensión administrativa y tecnológica

De análisis de esta dimensión se destaca que los canales institucionales de comunicación mostraron estabilidad con tendencia ascendente: el uso declarado por parte del alumnado creció del 47% al 56%, con una calificación promedio de 4,05/5 y más de un 75% de valoraciones altas. Estos resultados sugieren que los canales ya se encontraban operativos y consolidados, funcionando de manera eficiente para atender demandas de información y consultas.

La organización de las aulas virtuales registró avances notorios. La calificación promedio pasó de 4,06 a 4,19, con aproximadamente 82-83% de valoraciones positivas. Esta mejora se vincula con la implementación progresiva de estándares de diseño instruccional, el desarrollo de plantillas institucionales y nuevas instancias de formación docente, lo que contribuyó a una mayor homogeneidad en la presentación de contenidos y actividades.

La necesidad de asistencia técnica se mantuvo en niveles estables: solo el 33% de estudiantes declaró haberla solicitado. Esto podría indicar un proceso de adaptación consolidado al entorno virtual, así como la eficacia sostenida de los mecanismos de soporte ofrecidos por los consorcios.

Funcionamiento de consorcios 2025

Los datos adicionales relevados en 2025 (hasta la fecha de presentación de este trabajo) permiten profundizar el análisis sobre el funcionamiento interfacultades. El 71% de los referentes consideró que el diseño curricular promueve coherencia entre contenidos,

metodologías y evaluaciones; sin embargo, un 22% manifestó no contar con información suficiente al respecto, lo cual sugiere márgenes de mejora en la comunicación interna. Asimismo, el 75% evaluó como adecuados los recursos educativos digitales disponibles, aunque solo el 32% consideró efectiva y sostenida la capacitación docente para entornos virtuales.

En la dimensión técnica, el 87% señaló estabilidad en la plataforma y el 62% evaluó como eficiente el soporte técnico. No obstante, el 70% sugirió la incorporación de herramientas digitales complementarias. Un aspecto crítico es el acceso a las aulas virtuales por parte de referentes: el 38% declaró no ingresar regularmente (16% nunca ingresa; 22% no tiene acceso), lo que limita su capacidad de supervisión y retroalimentación pedagógica.

En el plano administrativo, el 57% evaluó como claros los procesos institucionales y el 86% consideró adecuado el apoyo brindado a docentes y coordinadores. Sin embargo, la comunicación entre Facultades Regionales presenta desafíos: solo el 46% la consideró fluida, mientras que el 17% afirmó que nunca lo es. A su vez, solo el 24% consideró efectivos los espacios formales de toma de decisiones y el 40% señaló que podrían optimizarse.

A pesar de estas dificultades, la valoración global del modelo de consorcios es altamente positiva: el 80% de los referentes manifestó encontrarse muy o totalmente conforme con el funcionamiento general. Esta satisfacción, aun en presencia de tensiones organizativas específicas, sugiere que los beneficios del modelo superan ampliamente sus limitaciones actuales.

Discusión

Los resultados evidencian que el modelo de consorcios del SIED-UTN ha demostrado notable capacidad de escalabilidad y eficiencia operativa. El crecimiento del 181% en

matrícula manteniendo indicadores de calidad estables o en mejora constituye un logro significativo en educación superior a distancia. La distribución de responsabilidades entre facultades cabeceras y miembros ha permitido optimizar recursos especializados mientras se amplía cobertura geográfica. Sin embargo, este modelo presenta desafíos específicos en coordinación y comunicación. Los datos de 2025 revelan que, aunque el 95% de facultades forma parte desde la conformación, solo el 52% considera que el funcionamiento se alinea totalmente con lo acordado, sugiriendo necesidad de fortalecer mecanismos de gobierno dentro de consorcios.

Un hallazgo relevante de la experiencia es que gran parte del sistema de evaluación fue sostenido por un equipo técnico pequeño, lo que refuerza la idea de que la mejora continua no depende exclusivamente del tamaño de los recursos humanos disponibles, sino de la calidad metodológica, la articulación interinstitucional y la consistencia en la sistematización y devolución de evidencias. En este sentido, la implementación del sistema de evaluación participativa ha demostrado efectividad como herramienta de mejora continua. Las mejoras en indicadores clave, particularmente en mecanismos administrativos y organización de aulas virtuales, pueden atribuirse parcialmente a acciones correctivas implementadas a partir de diagnósticos realizados. El enfoque secuencial permitió identificar patrones temporales y evaluar impacto de intervenciones. La triangulación entre perspectivas enriqueció la comprensión de procesos educativos y sus resultados.

Del análisis también surgen dimensiones que requieren atención: entre estas se incluyen la formación continua docente para entornos virtuales (solo 32% la evalúa efectiva) y los desafíos de comunicación entre facultades (solo 46% la considera fluida). Estos desajustes comunicacionales podrían afectar la coordinación académica, distribución equitativa de responsabilidades, implementación de mejoras sistémicas y la construcción de indicadores de calidad compartidos.

Conclusiones

Este estudio evidencia fortalezas y limitaciones en la implementación del SIED, reafirmando la importancia de procesos de evaluación continua en línea con literatura especializada sobre calidad en educación a distancia (García Aretio, 2019; Zawacki-Richter & Naidu, 2016). La integración de perspectivas de estudiantes, docentes y equipos de gestión permitió reconocer avances significativos en participación y transparencia, aunque persisten desafíos vinculados al fortalecimiento de apoyos pedagógicos y tecnológicos, consolidación de canales de comunicación institucional y creación de condiciones organizacionales que promuevan mayor implicación de actores. Asimismo, la necesidad de garantizar instancias de devolución y uso efectivo de resultados coincide con enfoques contemporáneos que destacan la utilidad social de la evaluación y su papel como insumo estratégico para toma de decisiones (Stake, 2010; Thomas, 2012).

Las conclusiones no solo refuerzan la pertinencia del modelo adoptado por el SIED, sino que aportan evidencia empírica que dialoga con marcos teóricos previos, proyectando líneas de acción orientadas a la mejora continua y desarrollo sostenible de la educación universitaria a distancia. La experiencia de trabajo demuestra, además, que es posible consolidar una cultura institucional de evaluación participativa incluso con equipos técnicos pequeños, siempre que existan visión estratégica, rigor metodológico y espacios activos de diálogo entre los actores.

Bibliografía

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. En T. Anderson y F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 3-31). Athabasca University Press. <https://bit.ly/4oB5eBx>

- Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. En T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2ª ed., pp. 45-74). Athabasca University Press. <https://bit.ly/4oB5eBx>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Bates, A.W. (2005). *Technology, e-learning and Distance Education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463772>
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 1998(80), 5-23. <https://doi.org/10.1002/ev.1114>
- Daniel, J. S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. Kogan Page.
- Fetterman, D. (2001). Empowerment evaluation and self-determination: A practical approach toward program improvement and capacity building. In N. Schneiderman, M. A. Speers, J. M. Silva, H. Tomes, & J. H. Gentry (Eds.), *Integrating behavioral and social sciences with public health* (pp. 321-350). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10388-016>
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667263>
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Holmberg, B. (2005). The evolution, principles and practices of distance education. *Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*.
- Kara, M. (2020). Distance education: a systems view of online learning: by Michael G. Moore and Greg Kearsley, Belmont, CA, Wadsworth Cengage Learning, 2012, 361 pp, *Educational Review*, 72(6), 800. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1766204>
- Mark, M. M., & Henry, G. T. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35-57. <https://doi.org/10.1177/1356389004042326>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3ª ed.). Wadsworth Cengage Learning.

- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4^a ed.). Sage Publications.
<https://doi.org/10.1177/1098214010373646>
- Paulsen, M. F. (2003). Experiences with Learning Management Systems in 113 European Institutions. *Journal of Educational Technology & Society*, 6(4), 134-148.
<http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.6.4.134>
- Picciano, A. G. (2012). The evolution of big data and learning analytics in American higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3), 9-20.
<https://doi.org/10.24059/olj.v16i3.267>
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-40. <https://bit.ly/4nONhhA>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2010-13189-000>
- Thomas, J. J. (2012). Program evaluation research. En S. R. Klein (Ed.), *Action research methods: Plain and simple* (pp. 155-178). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137046635_9
- Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education. *Distance Education*, 37(3), 245-269.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079>

María Cristina Kanobel es docente e investigadora categoría II especializada en educación estadística, educación STEAM, competencias digitales docentes e integración de inteligencia artificial en educación. Es Doctora en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Magíster en Educación en Ciencias con mención en Matemática, Especialista en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje y Diplomada en Inteligencia Artificial en Educación. Actualmente se desempeña como Vicedecana del Departamento de Tecnología y Administración de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), donde integra la Comisión de Uso y Aplicación de la IA y dirige la Diplomatura en Estrategias

para la Transformación Digital Mediada por Inteligencia Artificial. Además, es Profesora Titular de Estadística en la Universidad Tecnológica Nacional. Allí dirige el Grupo I+D+i sobre Innovación y Tecnología para la Enseñanza, desarrollando proyectos vinculados con alfabetización estadística y en IA, tecnologías emergentes y formación docente. Integra la Red Latinoamericana de Investigación en Educación Estadística y es full member en la AI Global Education Network del Tecnológico de Monterrey. En 2024 recibió una distinción de la OEI por sus investigaciones sobre el uso de chatbots en educación superior. Sus trabajos recientes exploran el cruce entre alfabetización estadística, alfabetización en inteligencia artificial y formación ciudadana crítica frente a datos y algoritmos.

Julieta Rozenhauz es docente de grado en diversas carreras vinculadas con la pedagogía, la tecnología educativa y la didáctica para la enseñanza de ingenierías y carreras tecnológicas, así como docente de posgrado, jurado y directora de tesis sobre enseñanza universitaria. Ha sido docente en profesorados y en numerosos cursos de grado y posgrado orientados a la formación y capacitación docente. Participó en diversas investigaciones sobre el uso de las TIC en la enseñanza universitaria y se desempeña como par evaluadora de la CONEAU para los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED). Durante veinte años integró el Comité Coordinador de la RUEDA del CIN, y fue asesora externa de la comisión de educación a distancia del SIED en la UNDEF. Es autora de libros y artículos sobre educación, educación a distancia, TIC, e IA. Ha guionado diversos programas de televisión educativa. Actualmente dirige la Licenciatura en Tecnología Educativa y la Especialización en Enseñanza para Entornos Tecnológicos en la UTN y se desempeña como asesora en la Secretaría de Transformación Digital de la UNSAM, consolidando una trayectoria dedicada a la innovación pedagógica y a la integración de la tecnología en la educación superior.



Integración de tecnologías emergentes en el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos de la Facultad de Humanidades

Federico Ayciriet

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

fayciriet@gmail.com

Gladys Vanesa Fernández

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

gvfernan07@gmail.com

Resumen

El presente artículo describe la experiencia del Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos (APP) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en la integración de tecnologías emergentes, particularmente la inteligencia artificial, al acompañamiento pedagógico universitario. A partir del análisis automatizado de más de 4000 correos electrónicos institucionales mediante scripts desarrollados en Python, se identificó que el 90% de las demandas recibidas correspondían a consultas técnicas, lo que supone un desplazamiento y una postergación en la atención al foco pedagógico del área. Esta evidencia impulsó el diseño de estrategias que combinan automatización, análisis de datos y procesamiento de lenguaje natural para optimizar la gestión administrativa procurando liberar recursos destinados a la construcción de propuestas formativas situadas. La experiencia se enmarca en una concepción ampliada del acompañamiento pedagógico, entendido como una práctica de presencia, diálogo y cuidado institucional, donde la incorporación de inteligencia artificial complementa la mediación humana y potencia el horizonte pedagógico. Se concluye que la integración de la IA en contextos educativos universitarios requiere sostenerse en una ética del cuidado, la escucha situada y el trabajo colaborativo entre áreas.

Palabras clave

inteligencia artificial, acompañamiento pedagógico, educación superior, tecnologías emergentes, enseñanza híbrida, análisis de datos

Integration of Emerging Technologies in the Pedagogical Processes Assistance Area of the Faculty of Humanities

Abstract

This article describes the experience of the Pedagogical Processes Assistance Area (APP) at the Faculty of Humanities at Universidad Nacional de Mar del Plata in integrating emerging technologies, particularly artificial intelligence, into university pedagogical support. Based on the automated analysis of over 4,000 institutional emails using Python scripts, it was found that 90% of the received requests corresponded to technical inquiries, which entails a displacement and postponement of attention to the area's core pedagogical focus. This evidence prompted the design of strategies that combine automation, data analysis, and natural language processing to optimize administrative management, aiming to free up resources devoted to the development of situated formative proposals. The experience is framed within an expanded conception of pedagogical support, understood as a practice of presence, dialogue, and institutional care, where the incorporation of artificial intelligence complements human mediation and enhances the pedagogical horizon. It is concluded that the integration of AI in university educational contexts must be sustained by an ethics of care, situated listening, and collaborative work among areas.

Key words

artificial intelligence, pedagogical support, higher education, emerging technologies, hybrid teaching, data analysis.

Fecha de Recepción: 16/12/2025 -Fecha de Aceptación: 09/03/2026

Introducción

Desde su creación, el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos se ha consolidado como un espacio estratégico para pensar, acompañar y transformar las prácticas docentes en escenarios marcados por la hibridez. Este recorrido permitió construir una mirada integral sobre los desafíos contemporáneos de la enseñanza universitaria, entendiendo que no basta con resolver cuestiones técnicas o administrativas, sino que es necesario sostener procesos pedagógicos significativos, colaborativos y contextualizados. En este marco, la incorporación de herramientas de inteligencia artificial no se concibe como una solución automática, sino como una oportunidad para potenciar la labor educativa desde una perspectiva crítica.

La experiencia que aquí se presenta se apoya en una comprensión compleja del entorno digital, concebido no sólo como infraestructura tecnológica sino también como territorio cultural. La mediación tecnológica reconfigura los modos de enseñar y aprender, así como los vínculos entre docentes, estudiantes e instituciones. Por ello, el foco de la experiencia no estuvo únicamente en el desarrollo de soluciones técnicas, sino en la posibilidad de producir conocimiento pedagógico situado, anclado en las necesidades reales de la comunidad universitaria y en diálogo permanente con las transformaciones que atraviesan a la educación superior.

Desde esta perspectiva, el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos (APP) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se constituyó como una estrategia institucional orientada a fortalecer la enseñanza universitaria en contextos mediados por tecnologías digitales. Su creación en el año 2022 respondió a la necesidad de acompañar los procesos de transformación que, desde la pandemia, reconfiguraron las prácticas docentes, las experiencias estudiantiles y las formas de organización académica.

Desde sus inicios, el área se propuso articular una mirada integral sobre la relación entre pedagogía y tecnología, asumiendo que el acompañamiento a la docencia universitaria no

puede limitarse a resolver cuestiones de índole técnica o administrativa. Por el contrario, la labor del APP se sostiene en la convicción de que cada innovación tecnológica implica también una redefinición pedagógica y comunicacional. En este sentido, la mediación digital se concibe como un proceso cultural que transforma los modos de enseñar, aprender y vincularse dentro de la universidad.

Durante sus primeros años de funcionamiento, el área desarrolló un conjunto sostenido de acciones que fueron configurando su identidad institucional. Entre ellas, se destacan la asistencia a docentes y estudiantes en el uso del Campus Virtual, la elaboración de materiales de apoyo y guías didácticas, la organización de instancias de formación y la participación en proyectos institucionales de innovación pedagógica.

Estas acciones se orientaron siempre a fortalecer las condiciones de enseñanza y aprendizaje en escenarios híbridos, promoviendo una integración crítica y creativa de las tecnologías en las prácticas universitarias. Asimismo, la consolidación del área se vio acompañada por un trabajo de diagnóstico y análisis de los procesos comunicacionales que atraviesan la vida académica cotidiana. A través del seguimiento de los canales institucionales —como el correo electrónico o la mensajería del campus—, el equipo pudo reconocer patrones, demandas recurrentes y momentos críticos que requerían intervenciones específicas. Este relevamiento permitió diseñar estrategias más ajustadas a las necesidades reales de la comunidad universitaria y, al mismo tiempo, visibilizar la importancia de sostener una mirada pedagógica en un contexto donde lo técnico suele imponerse como prioridad.

El recorrido del APP ha estado marcado por una doble orientación. Por un lado, la mejora continua de la infraestructura tecnológica (a pesar de las políticas de desfinanciamiento de las que ha sido objeto la universidad pública en los últimos dos años), y por otro, la generación de dispositivos pedagógicos capaces de favorecer experiencias de aprendizaje significativas. Esta articulación entre lo técnico y lo pedagógico se apoya en una

comprensión ampliada del acompañamiento, entendida como una práctica de presencia, diálogo y cuidado institucional. En ese marco, el área ha impulsado propuestas formativas específicas —seminarios, clínicas, diplomaturas y talleres— que apuntan a fortalecer las capacidades docentes y a promover la alfabetización académica digital entre los estudiantes. Estas iniciativas no sólo procuran ofrecer condiciones de actualización, sino que también constituyen espacios de encuentro donde se problematizan las transformaciones del oficio de enseñar en la universidad contemporánea.

Con el paso del tiempo, el APP se ha consolidado como un espacio de referencia para la comunidad de la Facultad de Humanidades, tanto en la resolución de problemáticas cotidianas como en la generación de conocimiento sobre los procesos pedagógicos mediados por tecnologías. Su tarea se inscribe en una concepción de la educación superior como práctica cultural situada, que requiere acompañamiento constante, diálogo interdisciplinario y compromiso institucional.

De este modo, las acciones del área no sólo contribuyen al funcionamiento eficiente de los entornos digitales, sino que también promueven una reflexión sostenida sobre los modos en que la universidad habita la hibridez, redefine sus vínculos y produce conocimiento en la era digital. La experiencia acumulada desde 2022 permite afirmar que la asistencia pedagógica constituye hoy una búsqueda permanente y una dimensión estratégica para el fortalecimiento académico y la innovación educativa dentro de la Facultad de Humanidades.

Desarrollo y Contexto de la experiencia

La experiencia se inscribe en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, en el marco de las carreras de grado y posgrado que utilizan el Campus Virtual como ambiente. APP interviene transversalmente en todas las asignaturas y niveles. En promedio, las acciones alcanzan a una comunidad académica de más de 5000 estudiantes y 600 docentes.

Tema de la experiencia: integración de IA en el acompañamiento pedagógico

A partir de un diagnóstico basado en el análisis de más de 4000 correos electrónicos institucionales recibidos entre 2022 y 2024, se identificó que el 90% de las demandas al APP correspondían a consultas técnicas, desplazando el foco pedagógico original del área. Esta evidencia impulsó el diseño de estrategias que combinaran automatización y análisis de datos para optimizar los recursos disponibles.

Entre las acciones destacadas se encuentran:

- Diseño de un bot de asistencia para resolver demandas recurrentes y de baja complejidad. Este recurso permite liberar tiempo del equipo técnico para destinarlo a tareas de mayor valor pedagógico.
- Aplicación de aprendizaje automático (machine learning) mediante scripts desarrollados en Python sobre los correos recibidos para identificar patrones temáticos, estacionalidades y nodos críticos de demanda. Se construyeron gráficos que visualizaron picos de consultas, categorías frecuentes y distribución institucional de las demandas.
- Propuesta de aula virtual de acompañamiento permanente, como entorno de formación continua y dispositivo de alfabetización digital para docentes y estudiantes. Se promueve allí el uso crítico y reflexivo de tecnologías como la IA.

La implementación de estas estrategias se enmarca en una concepción ampliada del acompañamiento pedagógico (Fernandez & Ayciriet, 2025). Desde el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos, acompañar no se limita a brindar soporte técnico ni a garantizar la operatividad del campus, sino que implica sostener procesos de enseñanza y

aprendizaje mediados por una lógica de cuidado y presencia. En este sentido, la incorporación de inteligencia artificial representa una oportunidad para fortalecer las prácticas de acompañamiento, siempre que se la conciba como un recurso orientado a ampliar el horizonte pedagógico y no a sustituir la mediación humana.

La IA puede contribuir a organizar la información, anticipar necesidades, mejorar la comunicación institucional y ofrecer diagnósticos más precisos sobre las demandas de la comunidad universitaria (Huergo & Fernandez, 2010). Sin embargo, su valor principal reside en liberar tiempo y recursos para el diseño y el desarrollo de procesos creativos en relación con la actividad académica y docente, favoreciendo procesos vinculados al acompañamiento de trayectorias, la escucha y la construcción de vínculos educativos. Bajo este enfoque, la tecnología se integra a la práctica pedagógica como una mediación complementaria que potencia –pero no reemplaza– la intervención docente y el trabajo colectivo del área.

El desafío consiste en concatenar la mirada técnica e instrumental con gestos sensibles (Tranier et al., 2020). Incorporar herramientas inteligentes exige definir criterios pedagógicos que orienten su uso, garantizar la transparencia en el manejo de datos y promover una ética institucional del acompañamiento. Esto supone reconocer que los algoritmos no son neutrales y que toda decisión tecnológica conlleva una dimensión política, ética, formativa y cultural (Danesi, 2022). De allí la importancia de sostener espacios de reflexión sobre los alcances y límites de la IA en la universidad, así como de fortalecer la capacidad de lectura crítica de quienes participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, el área concibe la integración de la inteligencia artificial como un proceso gradual, situado y relacional, que combina automatización con diálogo y análisis de datos con prácticas de cuidado y sensibilidad pedagógica.

Estas estrategias se complementaron con trayectos formativos como el Seminario de Posgrado *Disrupciones y escenarios de posibilidad para la enseñanza híbrida en la*

pospandemia (2024), destinado a docentes universitarios que desean mejorar sus prácticas de enseñanza a partir de la integración de dispositivos digitales en los ambientes contemporáneos de continuidad entre la presencialidad y la virtualidad; y la *Diplomatura en Enseñanza Virtual* (2025), orientado a docentes de educación superior y concebido como un ámbito propicio para que quienes enseñan imaginen, diseñen y construyan espacios virtuales educativos abiertos, democráticos y accesibles, planifiquen estrategias y generen las condiciones para la construcción de aprendizajes significativos en ambientes virtuales. En ambos trayectos formativos, de manera específica, se trabajó el enfoque pedagógico de la IA como vector cultural de transformación.

Tecnologías utilizadas

La dimensión tecnológica de la experiencia se articuló en torno a dos ejes complementarios: por un lado, herramientas de análisis e inteligencia artificial orientadas al procesamiento de datos institucionales; por otro, recursos digitales de curaduría (Odetti, 2013; Rossaro, 2016) y producción de contenidos destinados al acompañamiento pedagógico.

En el primer eje, se utilizaron scripts desarrollados en Python para implementar técnicas de procesamiento de lenguaje natural (NLP) y análisis de sentimientos sobre el corpus de más de 4000 correos electrónicos institucionales recibidos entre 2022 y 2024. Estas herramientas permitieron clasificar automáticamente las demandas según categorías temáticas, detectar patrones estacionales en los picos de consultas e identificar nodos críticos que requerían intervenciones específicas. El análisis de sentimientos, a su vez, posibilitó reconocer el tono predominante en las comunicaciones recibidas, lo que ofreció indicios sobre el grado de urgencia o necesidad en las demandas de la comunidad universitaria. Complementariamente, se realizó scraping ético de datos en redes sociales institucionales, lo que permitió ampliar el diagnóstico más allá de los canales formales y captar percepciones, inquietudes y dinámicas comunicacionales que circulan en los

espacios digitales de la Facultad. Asimismo, se implementaron sistemas de automatización básica en Moodle orientados a agilizar procesos administrativos recurrentes, como la gestión de inscripciones, el envío de notificaciones y la organización de espacios curriculares, reduciendo la carga operativa sobre el equipo del área.

En el segundo eje, la curaduría y producción de contenidos pedagógicos (Odetti, 2016) se apoyó en plataformas digitales de acceso abierto. Genially se utilizó para la creación de presentaciones interactivas, infografías y guías visuales que facilitaron la comunicación de procedimientos y orientaciones tanto a docentes como a estudiantes, aprovechando su capacidad para integrar elementos multimedia y narrativas no lineales. Canva, por su parte, permitió diseñar materiales gráficos institucionales con identidad visual consistente, destinados a la difusión en redes sociales, carteleras virtuales y espacios del campus. Finalmente, Padlet funcionó como un entorno colaborativo asincrónico que favoreció la construcción colectiva de conocimiento, la sistematización de experiencias y el intercambio entre los integrantes del área y la comunidad académica en general.

Metodología didáctica

El abordaje fue inductivo, participativo y orientado a la resolución situada de problemas. Las estrategias combinan análisis de datos con producción de materiales accesibles, instancias presenciales, canales de mensajería y recursos asincrónicos. El enfoque metodológico del Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos se sostiene en la idea de que cada proceso formativo constituye una oportunidad para aprender en contexto. Desde esta perspectiva, el espacio promueve una dinámica de trabajo que integra la reflexión pedagógica, la experimentación tecnológica y la participación activa de la comunidad universitaria. Las acciones se planifican de modo flexible, respondiendo a las necesidades emergentes de docentes y estudiantes, pero bajo una orientación común que se interesa en transformar los datos y las experiencias cotidianas en conocimiento pedagógico situado.

Desde esta perspectiva, la didáctica no se entiende sólo como el diseño de actividades, sino como la capacidad de construir condiciones para el aprendizaje en entornos complejos y cambiantes. Las estrategias que el área desarrolla buscan integrar la dimensión tecnológica con la comunicacional, reconociendo que los procesos de enseñanza en la universidad contemporánea requieren nuevas mediaciones, lenguajes y modos de construir presencia independientemente de la configuración territorial y temporal en la que se desarrollen las prácticas.

En este sentido, la metodología didáctica que proyecta APP procura articular análisis de datos con un vincular, donde la escucha, la colaboración y el trabajo interdisciplinario se constituyen como ejes de la experiencia. Este equilibrio entre tecnología y acompañamiento pedagógico permite que cada acción no sólo se organice en torno a una búsqueda de mejora en los procesos educativos y en la gestión institucional, sino que también contribuya a fortalecer los vínculos comunitarios en contextos híbridos.

Formación permanente y construcción reflexiva de la práctica

La construcción de las prácticas que sostiene el Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos no puede comprenderse al margen de los procesos de formación permanente que atraviesan al propio equipo de trabajo. La tarea cotidiana de acompañar a docentes y estudiantes en contextos mediados por tecnologías digitales exige una disposición constante a la actualización, la experimentación y la revisión crítica de los marcos conceptuales y metodológicos que orientan las intervenciones. En este sentido, la formación del equipo constituye una dimensión estructurante de la experiencia.

A lo largo de su trayectoria, los integrantes del APP han participado en diversas instancias de capacitación vinculadas al diseño accesible, la enseñanza mediada y la evaluación en entornos virtuales, entre las que se cuentan propuestas ofrecidas por el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Sin embargo, estas experiencias formativas

constituyen referencias que el equipo resignifica desde su propia práctica y en función de las problemáticas específicas que enfrenta en la Facultad de Humanidades. Esta condición situada de los abordajes, sumada a la autonomía del área en la definición de sus líneas de trabajo y en la construcción de sus dispositivos de intervención permite que cada aprendizaje, asumido en clave reflexiva (Schön, 1992; Souto, 2023), sea reelaborado a la luz de las necesidades situadas de la comunidad académica.

De este modo, la formación permanente del equipo se inscribe en una lógica de profesionalización reflexiva que reconoce la complejidad inherente a la profesión docente en la universidad contemporánea. La incorporación de herramientas de inteligencia artificial y análisis de datos, por ejemplo, no surgió de una directriz externa sino de la identificación de necesidades concretas en el ejercicio diario del acompañamiento pedagógico (Vezub, 2011). Fue el propio equipo el que, a partir de la lectura sistemática de las demandas recibidas y la reflexión sobre sus límites operativos, exploró nuevas herramientas tecnológicas y enfoques de análisis de datos para construir respuestas más ajustadas a la realidad institucional. Esta dinámica da cuenta de un proceso formativo que no se agota en la asistencia a cursos o seminarios, sino que se teje en la práctica misma, en el diálogo entre pares y en la disposición a interrogar permanentemente los propios modos de intervención.

Conclusiones

La experiencia permitió reorientar parte del trabajo del área desde la gestión técnica hacia la construcción de propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías emergentes. La integración de IA favoreció un diagnóstico más preciso de las demandas, facilitó el diseño de dispositivos de acompañamiento y promovió el desarrollo de trayectos formativos innovadores.

Entre los logros alcanzados, se destaca una mayor eficiencia en la gestión de las demandas administrativas, lo que permitió liberar recursos y tiempo para dedicarlos a tareas de mayor valor pedagógico. Esta reorganización contribuyó a la revalorización del rol pedagógico del área, que logró trascender la función de soporte técnico para posicionarse como un espacio de reflexión y producción de conocimiento situado. Asimismo, la experiencia hizo posible la generación de dispositivos de formación con base en datos reales y análisis automatizado, enriqueciendo las propuestas de acompañamiento con evidencia empírica. Entre estos se destacan el desarrollo de trayectos formativos para docentes y talleres y aulas virtuales para el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes ingresantes a la Facultad de Humanidades. Por último, el proceso permitió visibilizar los límites y desafíos éticos que plantea la integración de la inteligencia artificial en contextos educativos, abriendo un espacio necesario de deliberación institucional sobre sus alcances.

Esta experiencia permite proyectar nuevas líneas de trabajo en torno al análisis afectivo de redes sociales institucionales, el desarrollo de aulas inteligentes y la mejora continua del entorno Moodle. Apostar por una IA con sentido pedagógico requiere, sin embargo, sostener una ética del cuidado, la escucha situada y el trabajo colaborativo entre áreas.

Bibliografía

- Danesi, C. (2022). El imperio de los algoritmos: IA inclusiva, ética y al servicio de la humanidad. Editorial Galerna.
- Fernandez, G. V., & Ayciriet, F. (2025). Patrones, algoritmos e intersticios en territorios universitarios híbridos. Datos y reflexiones sobre el alcance del acompañamiento del área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos en la Facultad de Humanidades (UNMDP). *Entramados: educación y sociedad*, 12(17), 155-169.
- Huergo, J., & Fernández, M. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. *Educomunicación: más allá del*, 2, 65-104.

- Odetti, V. (2013). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limitesposibilidades-metaf ora>. Fecha de consulta: 09/10/2025
- Odetti, V. (2020). De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos digitales. Educación y Tecnología. FLACSO Uruguay
- Rossaro, A. (2016). Curaduría de contenidos educativos digitales. El docente como curador. Recursos digitales para la educación primaria. Especialización docente de Nivel Superior en Educación Primaria y TIC. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Schon, D.(1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Souto, M. (2023). Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L., & Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. Praxis educativa, 24(2), 17-34.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. Revista del IICE, (30), 103-124.

Federico Ayciriet es docente, investigador y extensionista de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Práctica Docente por la Universidad Nacional de Rosario. También es Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Responsable pedagógico de APP (Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos), FHUM, UNMdP. Co-dirige el Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP-CIMED) y es integrante del Grupo de extensión Interpretación/formación. Datos educativos y culturales de MDP (GIFDEC-CIMED).

Gladys Vanesa Fernández es Doctora en Ciencias Informáticas en la UNLP. Magister en Tecnología Informática por la UNLP. Profesora asociada exclusiva del Departamento de Ciencia de la Información. Responsable tecnológica de APP (Área de Asistencia a los Procesos Pedagógicos), FHUM, UNMdP. Dirige el LIAS (Laboratorio de Inteligencias Artificiales aplicado a Humanidades y Cs Sociales). Directora del proyecto "Implementación de Inteligencia Artificial en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades" del Grupo de Investigación Estudios Sociales de la Información, Facultad de Humanidades, UNMdP.



Las voces de los y las docentes sobre H5P: experiencias, desafíos y oportunidades para la enseñanza en educación superior

Manuela Fuertes

Unidad de Apoyo Central, SIED, Universidad Nacional de Mar del Plata

fuertes.sied@mdp.edu.ar

Resumen

La formación docente en tecnologías digitales constituye una estrategia significativa para acompañar los procesos de innovación desde las perspectivas didáctica y tecnológica en la educación superior. En este marco, el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (SIED-UNMdP) desarrolla propuestas de formación y actualización para docentes, orientadas a promover una incorporación crítica y fundamentada de las tecnologías en las prácticas de enseñanza. El presente artículo analiza las experiencias de la propuesta "El uso de H5P en los procesos de enseñanza en el marco de la Plataforma Moodle", destinado a docentes universitarios de la UNMdP interesados-as en el diseño de actividades interactivas. A partir de las dos ediciones realizadas, se llevó a cabo una recopilación y análisis de las reflexiones compartidas por los y las participantes sobre el uso de H5P en contextos de enseñanza superior. En una primera instancia, los resultados muestran una valoración positiva de la herramienta, destacándose su potencial para diversificar estrategias didácticas, promover la participación estudiantil, favorecer la retroalimentación inmediata y enriquecer las experiencias de aprendizaje. Asimismo, se reconocen fortalezas vinculadas con su facilidad de uso y la variedad de actividades disponibles. En una segunda instancia, los testimonios también permiten identificar algunas limitaciones y desafíos relacionados con aspectos de accesibilidad, visualización y diseño de ciertos recursos, así como la necesidad de contextualizar pedagógicamente las actividades para evitar usos centrados exclusivamente en la dimensión técnica.

Palabras clave

formación docente, integración de tecnologías, actividades interactivas

Teachers' Perspectives on H5P: Experiences, Challenges, and Opportunities for Teaching in Higher Education

Abstract

Teacher education in digital technologies constitutes a significant strategy for supporting innovation processes from both didactic and technological perspectives in higher education. Within this framework, the Institutional Distance Education System of the National University of Mar del Plata (SIED-UNMdP) develops training and professional development initiatives aimed at promoting a critical and well-founded integration of technologies into teaching practices. This article analyzes the experiences of the course "The Use of H5P in Teaching Processes within the Moodle Platform", designed for university teachers at UNMdP interested in creating interactive learning activities.

Based on the two editions of the course, participants' reflections on the use of H5P in higher education contexts were collected and analyzed. First, the results reveal a positive assessment of the tool, highlighting its potential to diversify teaching strategies, foster student participation, provide immediate feedback, and enrich learning experiences. Participants also identified strengths related to its ease of use and the variety of available activity types. Second, the testimonies made it possible to identify certain limitations and challenges associated with accessibility, visualization, and the design of specific resources, as well as the need to pedagogically contextualize activities in order to avoid approaches focused exclusively on the technical dimension.

Key words

Teacher education, technology integration, interactive activities

Fecha de Recepción: 02/05/2026 - Fecha de Aceptación: 22/06/2026

Introducción

En el ámbito de la educación superior, la actualización y formación docente comprenden acciones orientadas a que los y las docentes tengan la posibilidad de adquirir, renovar y/o fortalecer conocimientos, habilidades y competencias para enriquecer sus prácticas de enseñanza diarias en las aulas y talleres de nuestra universidad. Estos espacios buscan favorecer momentos de construcción colectiva y reflexión sobre la propia práctica, al mismo tiempo que ofrecen herramientas para abordar los desafíos que surgen en contextos atravesados por los cambios permanentes y el creciente avance de las tecnologías digitales. Desde esta perspectiva, la formación permanente no se reduce a la incorporación de nuevos conocimientos o recursos, sino que supone una actitud reflexiva y crítica frente a la propia práctica docente. En este sentido, Freire sostiene que "(la formación permanente de los profesores es la crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima" (2004: 87).

La incorporación de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza contribuye al diseño de propuestas educativas más dinámicas, participativas y flexibles, ampliando las posibilidades de enriquecer y diversificar las experiencias de aprendizaje en distintos contextos formativos. No obstante, estos procesos no se concretan de manera automática. Su contribución a la enseñanza depende de las decisiones que toman los y las docentes al momento de seleccionar, adaptar e integrar, de entre un amplio abanico de recursos tecnológicos disponibles, aquellas herramientas que resulten pertinentes para los propósitos pedagógicos y las características de cada contexto de enseñanza.

Frente a estos desafíos, la formación docente en tecnologías adquiere una relevancia particular, no solo por la posibilidad de conocer y utilizar nuevas herramientas y plataformas desde una perspectiva técnica, sino también porque favorece la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la exploración de nuevas formas de diseñar experiencias de aprendizaje. Asimismo, constituye un espacio en el que los equipos

docentes pueden analizar críticamente los usos, alcances y limitaciones de estos recursos, en función de los propósitos pedagógicos que orientan sus propuestas de enseñanza.

El Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, regulado por la Ordenanza de Consejo Superior N° 604/22 (OCS N° 604/22), constituye la estructura institucional encargada de promover, asesorar, producir, evaluar y difundir propuestas vinculadas con la educación mediada por tecnologías y la opción pedagógica a distancia. En consonancia con los principios estatutarios de ampliación del acceso a la educación superior, inclusión educativa y democratización del conocimiento, el SIED tiene como misión contribuir a la formación y actualización de docentes y profesionales comprometidos con las problemáticas sociales contemporáneas, promoviendo el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras que integren tecnologías digitales en articulación con estrategias propias de la educación presencial y a distancia.

Para el cumplimiento de esta misión, el SIED organiza sus acciones en tres ejes constitutivos: la formación y el asesoramiento en la opción pedagógica a distancia, la producción educativa digital y la evaluación, el seguimiento y la mejora continua. Entre sus funciones se encuentran la realización de acciones de formación y actualización docente, el acompañamiento en el diseño de estrategias y materiales educativos mediados por tecnologías, el asesoramiento en propuestas educativas digitales y la promoción de una apropiación crítica, reflexiva y pedagógicamente fundamentada de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior.

En este escenario institucional se inscribe el curso "El uso de H5P en los procesos de enseñanza en el marco de la Plataforma Moodle", objeto de análisis del presente escrito. Esta propuesta de formación tiene como propósitos promover el reconocimiento de estrategias y recursos orientados a la construcción de escenarios de aprendizaje significativos, así como favorecer el conocimiento de las diferentes actividades y

posibilidades pedagógicas que ofrece la herramienta H5P integrada en Moodle. A partir de la exploración y el análisis de estos recursos, se busca generar instancias de debate y reflexión sobre posibles innovaciones en la presentación de contenidos y actividades de aprendizaje. Asimismo, la propuesta procura acompañar la implementación de la herramienta en las propias prácticas de enseñanza, promoviendo la adaptación y resignificación de las propuestas desarrolladas en cátedras, cursos y asignaturas, con el fin de reflexionar sobre las prácticas docentes y los modos de aprender de los y las estudiantes.

A partir de las dos ediciones realizadas, se llevó adelante una recopilación y análisis de las experiencias compartidas por los y las docentes participantes en relación con la utilización de H5P. En consecuencia, el presente artículo describe la modalidad de implementación de la propuesta formativa y recupera las voces de quienes participaron de ella, poniendo especial atención en las ventajas, desafíos y limitaciones identificadas en el uso de la herramienta, así como en los aportes que reconocen para enriquecer las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes. Actualmente, y en función de las demandas y necesidades específicas de las distintas unidades académicas, la propuesta continúa ofreciéndose como una instancia de formación y actualización docente, adecuando su implementación a los requerimientos de cada contexto institucional.

Enseñar con tecnologías: abrir caminos para aprender

Pensar en la planificación de estrategias para la enseñanza resulta de suma relevancia tanto para el cuerpo docente que lleva a la práctica una propuesta académica a distancia o mediada por tecnologías, así como para los y las estudiantes que pretenden adquirir conocimientos a partir de ella. En esa instancia se fijan algunos elementos que tienden a ser estructurantes en la propuesta: se establecen propósitos, objetivos, un posible cronograma; se seleccionan textos, se diseñan los contenidos y actividades, se definen y planifican estrategias y modalidades de evaluación, entre otros aspectos. De manera

complementaria, se considera cómo estos elementos cobran forma en los espacios académicos, buscando que las propuestas interpelen a quienes participan, favorezcan la construcción colectiva de sentidos y contribuyan a una oferta académica situada y sensible a las particularidades de cada contexto.

Si bien no constituyen el único factor involucrado, entre los diversos recursos que pueden contribuir al diseño de propuestas de enseñanza valiosas, las tecnologías digitales pueden desempeñar un papel relevante como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En dichos de Lion (2005), las tecnologías pueden integrarse a través de propuestas didácticas que promuevan procesos enriquecidos de construcción del conocimiento. En este sentido, los escenarios contemporáneos y las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, pueden generar múltiples escenarios para diseñar experiencias de enseñanza significativas. En determinadas circunstancias, estos escenarios favorecen el desarrollo de lo que Maggio (2012) denomina enseñanza poderosa: una propuesta que intenta crear una experiencia original que transforma a quienes participan en ella y dejan huellas duraderas.

Ahora bien, que las tecnologías ofrezcan nuevas posibilidades para la enseñanza no implica que estas se concreten de manera automática. Su potencial depende de las condiciones que docentes y estudiantes construyen para incorporarlas de manera significativa a las propuestas educativas. Desde esta perspectiva, la integración de tecnologías digitales requiere el desarrollo de saberes, estrategias y disposiciones que permitan aprovechar sus posibilidades en función de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, Bower (2019) destaca que la responsabilidad sobre las decisiones vinculadas al aprendizaje mediado por tecnologías no recae en las herramientas en sí mismas, sino en los sujetos que las utilizan, particularmente docentes y estudiantes.

Para el cuerpo docente, enseñar con tecnologías implica mucho más que conocer el funcionamiento de una aplicación, entorno o plataforma. Se vuelve indispensable una formación pedagógica que habilite el diseño de propuestas coherentes con los objetivos

de aprendizaje, donde la tecnología actúe como un recurso para enriquecer las estrategias didácticas y no como un fin en sí mismo. Tal como señala Área Moreira (2018), el verdadero valor de la tecnología en la educación no reside en su dimensión instrumental, sino en su capacidad para transformar los modos de enseñar y de aprender. Respecto de las competencias digitales, los y las docentes se enfrentan al desafío de actualizar y ampliar de manera continua sus conocimientos en un contexto caracterizado por la constante aparición de nuevas herramientas y entornos tecnológicos. Sin embargo, este proceso no supone comenzar desde cero en cada ocasión. Muchas aplicaciones comparten lógicas de funcionamiento, estructuras y recursos similares, por lo que los saberes contruidos a partir de experiencias previas pueden transferirse y resignificarse en nuevos contextos.

Del lado de los y las estudiantes, aprender con tecnologías supone condiciones igualmente exigentes. La competencia digital básica constituye el punto de partida, pero debe complementarse con habilidades de autonomía y autorregulación que permitan organizar tiempos, sostener la motivación y dar continuidad a las tareas en entornos mediados tecnológicamente.

En este marco, resulta significativo que los y las estudiantes desarrollen estrategias que les permitan gestionar su propio proceso de aprendizaje, estableciendo prioridades, organizando tiempos y tomando decisiones fundamentadas sobre los recursos y recorridos que realizan dentro de la propuesta educativa. Estas habilidades adquieren especial relevancia en entornos mediados por tecnologías, donde una parte importante del proceso formativo depende de la participación activa y sostenida de cada estudiante. Área Moreira (2016) enfatiza que la alfabetización digital no se limita al uso operativo de dispositivos, sino que implica un proceso crítico y reflexivo en torno al acceso, la selección y la producción de información.

Las actividades como puente

La planificación de actividades constituye uno de los ejes centrales en toda propuesta didáctica, en tanto materializa la intencionalidad pedagógica de la enseñanza y se convierte en uno de los dispositivos privilegiados para promover aprendizajes significativos. Como señalan Rainolter, Garmendia y Fuertes (2024), enseñar supone una acción intencional y sistemática de transmisión de conocimiento, que se distingue del aprendizaje incidental y que, por lo tanto, exige a cada docente asumir la responsabilidad social de utilizar todos los recursos disponibles para favorecer los aprendizajes deseados. En ese marco, la selección y propuesta de actividades encarnan aquellas intencionalidades y se expresan en función de las características de los destinatarios, los rasgos del conocimiento a transmitir y las condiciones contextuales que las sitúan.

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje adquieren un papel significativo en el diseño de propuestas educativas mediadas por tecnologías, ya que son las que orientan las acciones que desarrollarán los y las estudiantes durante el proceso formativo. Su elaboración supone definir no solo qué se hará, sino también qué experiencias se busca generar. En este sentido, resulta relevante promover actividades que despierten interés, planteen desafíos significativos y favorezcan la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Así, las actividades se constituyen en espacios que posibilitan múltiples recorridos de aprendizaje, integrando saberes previos y nuevos, enriqueciendo las oportunidades de formación.

En este marco, es aconsejable que las actividades diseñadas en entornos educativos puedan pensarse de manera vinculada al contexto en el que se desarrollan. La incorporación de tecnologías digitales amplía las posibilidades de planificación, ofreciendo recursos para diversificar los modos de interacción y enriquecer la experiencia de aprendizaje. Diseñar actividades con tecnologías no implica simplemente trasladar las consignas tradicionales a un soporte virtual, sino aprovechar las potencialidades de lo

digital para promover participación activa, la colaboración entre pares, como con el equipo docente. Las plataformas educativas en las que se desarrollan y llevan a cabo estos espacios educativos, parecieran por momentos limitantes en el posible desarrollo. A partir del conocimiento de las herramientas que brinda cada plataforma, se podrán buscar opciones para enriquecer ese aspecto con el resto de los recursos que ofrece la red, que, en muchas ocasiones, puede estar enlazado a ese entorno, subido y/o hasta incrustado.

H5P como parte de nuestra "caja de herramientas"¹

La plataforma institucional utilizada en la Universidad Nacional de Mar del Plata para el desarrollo de propuestas educativas mediadas por tecnologías y/o modalidad a distancia es Moodle. Su nombre proviene del acrónimo en inglés Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos y modular). Se trata de un sistema de gestión del aprendizaje (Learning Management System - LMS) de código abierto ampliamente utilizado en instituciones educativas para la creación y administración de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

Para el desarrollo de propuestas de enseñanza, los-as docentes cuentan en Moodle con una variedad de recursos y actividades, entre los que se encuentran foros, wikis, cuestionarios, tareas, glosarios y materiales hipermediales, que pueden articularse para dar forma a diferentes propuestas pedagógicas. Su utilización permite potenciar los espacios de intercambio mediados por tecnologías y configurar recorridos de aprendizaje que favorezcan la interacción y el *encuentro*² entre quienes participan, evitando que el entorno educativo funcione únicamente como un repositorio de materiales.

¹ La expresión "caja de herramientas" retoma la metáfora propuesta por Michel Foucault, quien concebía los conceptos y las teorías como instrumentos susceptibles de ser utilizados y resignificados en función de problemas y contextos específicos. En este trabajo, la noción se emplea para referirse al conjunto de recursos, estrategias y propuestas didácticas que los y las docentes pueden seleccionar, adaptar y combinar de acuerdo con los propósitos de enseñanza, las características de los-as estudiantes y las particularidades de cada contexto educativo.

² La utilización del término *encuentro* recupera la perspectiva propuesta por Tarasow (2018), quien sostiene que las propuestas de educación mediadas, ponen en juego el encuentro antes

En este escenario se inscribe el uso de H5P³, un entorno de creación de contenidos interactivos que aporta alternativas que podrían ser valiosas para diseñar experiencias de enseñanza flexibles, con posibilidades de incentivar la participación de los y las estudiantes. H5P es una herramienta gratuita y de código abierto que permite crear recursos didácticos interactivos, ofreciendo opciones heterogéneas para el diseño de propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías. Puede utilizarse de manera independiente o integrada en plataformas educativas virtuales, como Moodle.

El complemento H5P se encuentra integrado tanto en el campus virtual del SIED como en la mayoría de los entornos virtuales de las distintas unidades académicas de la UNMDP. Entre sus principales virtudes se destaca la posibilidad de diversificar las formas de presentación de los contenidos y de diseñar actividades interactivas que promuevan una participación más activa de los y las estudiantes. En este sentido, Salomon y Perkins (2005) sostienen que las tecnologías pueden potenciar los procesos cognitivos cuando habilitan formas de interacción que favorecen la exploración, la toma de decisiones y la reflexión sobre las propias acciones. De este modo, la combinación de hipermedialidad e interactividad contribuye a generar experiencias de aprendizaje menos lineales, ofreciendo mayores posibilidades para que los y las estudiantes construyan recorridos propios en función de sus intereses y necesidades.

Actualmente, H5P ofrece recursos entre los que se encuentran actividades de evaluación y autoevaluación, presentaciones interactivas, videos enriquecidos con preguntas y puntos de interacción, imágenes interactivas, líneas de tiempo, recorridos ramificados, juegos didácticos, actividades de arrastrar y soltar, ejercicios para completar espacios en blanco, cuestionarios, tarjetas de estudio, acordeones, recorridos virtuales y otros formatos⁴. Según el sitio oficial, la lista de contenidos disponibles se encuentra en

³ H5P: *Create and share rich interactive content*. Recuperado de <https://h5p.org/>.

⁴ Entre los principales tipos de contenido disponibles en H5P se encuentran: Interactive Video, Course Presentation, Branching Scenario, Image Hotspots, Image Juxtaposition, Timeline, Accordion, Column, Dialog Cards, Flashcards, Memory Game, Drag and Drop, Drag the Words, Fill in the Blanks, Mark the

permanente actualización, por lo que pueden incorporarse nuevos recursos o modificarse los existentes en futuras versiones de la herramienta.

Con el propósito de acercar estas posibilidades a los y las docentes de la universidad, el SIED-UNMDP desarrolla la propuesta de formación "El uso de H5P en los procesos de enseñanza en el marco de la Plataforma Moodle". El curso se dicta íntegramente en modalidad a distancia a través de dos aulas Moodle complementarias: un aula principal destinada a la presentación de contenidos, materiales y actividades, y un aula de práctica orientada a la experimentación con la herramienta H5P. La propuesta tiene una duración de cuatro semanas y se estructura mediante un recorrido progresivo que combina materiales teóricos, ejemplos de aplicación, actividades de intercambio y una actividad práctica integradora. A lo largo del curso se habilitan distintos espacios temáticos organizados en mosaicos, que guían a los y las participantes desde una aproximación didáctica al diseño de recursos digitales hasta la exploración específica de las posibilidades de H5P. Asimismo, se promueve la participación activa a través de foros, consultas, actividades colaborativas y asesorías sincrónicas optativas por parte de los responsables de la propuesta, culminando con la elaboración de un trabajo práctico final en el que cada participante diseña y pone en práctica un recurso interactivo vinculado con su contexto de enseñanza.

Las voces de nuestros-as docentes

Como instancia de cierre de la actividad práctica central del taller, se solicitó a los y las participantes que compartieran en un foro las producciones realizadas con H5P en el aula de práctica y que reflexionaran sobre la experiencia de uso de la herramienta. En particular, se los invitó a recuperar las perspectivas construidas desde los dos roles asumidos durante la actividad (docente-diseñador/a del recurso y estudiante-usuario/a de

Words, Single Choice Set, Multiple Choice, True/False Question, Question Set, Crossword, Find Multiple Hotspots, Personality Quiz, Interactive Book, Documentation Tool, Speak the Words, Speak the Words Set, Virtual Tour (360), Arithmetic Quiz, Summary, Essay, Audio Recorder y Chart.

la propuesta) e identificar ventajas, desventajas, potencialidades pedagógicas y tecnológicas, aspectos vinculados con la accesibilidad y facilidad de uso, así como posibles dificultades encontradas durante el proceso de diseño e implementación.

Del análisis de las intervenciones realizadas por los y las docentes surgieron una serie de dimensiones recurrentes vinculadas con el uso de H5P. Con fines analíticos, los aportes fueron organizados en dos grandes grupos de categorías. En primer lugar, aquellas asociadas a aspectos pedagógicos y didácticos y, en segundo lugar, se recuperan aspectos tecnológicos y operativos relacionados con la usabilidad, la accesibilidad y ciertas limitaciones observadas durante el diseño y la utilización de los recursos interactivos.

A fin de complementar las categorías de análisis presentadas, se incluyen algunos fragmentos de las reflexiones compartidas por los y las docentes participantes a lo largo de los cursos dictados.

▪ **Potencial pedagógico para la enseñanza**

Una de las dimensiones que emergió con mayor fuerza en los aportes se relaciona con el potencial pedagógico de H5P para enriquecer las propuestas. Los-as participantes identificaron múltiples posibilidades de aplicación en distintos momentos de una secuencia didáctica, tales como actividades de repaso, constatación de lecturas, autoevaluaciones, integración de contenidos o reforzamiento de conceptos importantes. Asimismo, destacaron su utilidad tanto en clases teóricas como prácticas, así como su posible incorporación en instancias previas a evaluaciones parciales o como actividades de recuperación y consolidación de aprendizajes.

Equipo de docentes "A"⁵ (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales):

⁵ En resguardo de la confidencialidad de los y las participantes, las citas incluidas en este artículo fueron anonimizadas. Cada testimonio se identifica mediante una denominación alfabética (Docente A, Docente B, Docente C, entre otras), utilizada exclusivamente con fines analíticos.

Valoramos las potencialidades didácticas y el interés que pueda despertar en los/as estudiantes este tipo de propuestas, ya sea para "romper" la secuencia de una clase teórica o bien como recurso para ser desarrollado en formato "tarea" o "repaso", entre otros usos.

▪ **Interacción, motivación y participación estudiantil**

Los testimonios también resaltaron la posibilidad que ofrece H5P para promover propuestas más dinámicas y participativas. Las actividades interactivas fueron caracterizadas como recursos lúdicos, entretenidos y motivadores, con mayores posibilidades de captar la atención del colectivo de estudiantes y favorecer una participación más activa en los procesos de aprendizaje.

Equipo de docentes "B" (Facultad de Ciencias Agrarias y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales):

Desde el rol de estudiante, encontramos que estas herramientas hacen el aprendizaje más dinámico y atractivo, ya que el formato de juego motiva y facilita la comprensión de conceptos más complejos.

▪ **Retroalimentación y aprendizaje autónomo**

Otro aspecto valorado fue la posibilidad de ofrecer retroalimentación inmediata de lo realizado. Docentes destacaron que muchos de los recursos permiten conocer rápidamente los resultados obtenidos, identificar errores y volver a intentar las actividades. Particularmente, algunas herramientas fueron reconocidas por la posibilidad de incorporar devoluciones específicas y orientaciones para cada respuesta, aspecto que potencia su utilización con fines formativos.

Equipo de docentes "C". (Facultad de Ciencias Agrarias):

Desde el rol del estudiante podemos mencionar que las actividades se presentaron como herramientas lúdicas y relativamente fáciles de resolver. Proporcionan una retroalimentación inmediata, lo que favorece la autonomía y el autoaprendizaje. Esto puede provocar retos personales y deseos de superación.

▪ **Versatilidad y diversidad de recursos**

La variedad de actividades disponibles dentro de H5P constituyó otra de las fortalezas señaladas por los-as participantes. Los-as docentes valoraron especialmente la posibilidad de seleccionar recursos diversos en función de los objetivos de aprendizaje, las características de los contenidos y las particularidades de cada disciplina. Asimismo, se destacó que las actividades pueden adaptarse a diferentes contextos educativos y niveles de complejidad.

Equipo de docentes "D" (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales):

En general me parecieron sumamente intuitivas las herramientas (tanto para el diseño como para la resolución) y la diversidad de opciones permite que se pueda hacer uso de ellas en distintos contextos, compartiendo conocimientos de forma amena, y teniendo siempre en claro cuál es la intención pedagógica que se persigue.

▪ **Limitaciones y precauciones pedagógicas**

Si bien las valoraciones generales fueron positivas, también surgieron algunas reflexiones críticas vinculadas con el uso pedagógico de la herramienta. En particular, algunos docentes señalaron que determinadas actividades podrían resolverse mediante mecanismos de descarte o deducción, sin que ello implique necesariamente una comprensión profunda de los contenidos trabajados. Esta observación llevó a destacar la importancia de considerar a H5P como un recurso complementario dentro de una propuesta didáctica más amplia y no como una estrategia suficiente por sí misma para evaluar aprendizajes complejos. Asimismo, se remarcó la necesidad de contextualizar

adecuadamente las actividades y articularlas con objetivos pedagógicos claros para aprovechar plenamente sus posibilidades.

Equipo de docentes "E" (Facultad de Ciencias Agrarias):

Se corre el riesgo de que los estudiantes terminen completando la actividad por deducción o por descarte y no por haber adquirido los conocimientos en forma previa.

▪ **Facilidad de uso y accesibilidad**

En relación con los aspectos tecnológicos, una de las características más mencionadas fue la facilidad de uso de la herramienta. La creación de recursos fue percibida como un proceso relativamente sencillo, incluso por docentes sin experiencia previa en este tipo de aplicaciones. Sin embargo, varios participantes señalaron que la familiarización inicial con la herramienta requirió un período de exploración y aprendizaje, en el que los tutoriales y materiales de apoyo desempeñaron un papel significativo para comprender sus funcionalidades y ganar confianza en su uso.

Equipo de docentes "F" (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Facultad de Humanidades, UAC-SIED):

Quizás nos fue un poco complejo comenzar a emplear estas herramientas dado que nunca las habíamos utilizado; sin embargo, estamos muy satisfechas con los resultados obtenidos y también nos parecen altamente productivas las demás producciones que realizaron nuestros colegas de los grupos restantes.

▪ **Condiciones tecnológicas y usabilidad**

Algunos comentarios pusieron de manifiesto la importancia de considerar las condiciones tecnológicas en las que se desarrollan las actividades. Los participantes observaron diferencias en la experiencia de uso según el dispositivo empleado, identificando ciertas

dificultades cuando las actividades eran realizadas desde teléfonos celulares. También se mencionaron problemas relacionados con el tamaño de visualización, la necesidad de ajustar el zoom de pantalla y algunas limitaciones vinculadas a la integración de recursos elaborados fuera del entorno Moodle. Estas observaciones muestran que las potencialidades pedagógicas de la herramienta se encuentran condicionadas, en parte, por aspectos técnicos y contextuales que deben ser contemplados durante el diseño de las propuestas.

Equipo de docentes "G" (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales):

Probando las actividades, observamos que es muy importante verificar qué dispositivos van a utilizarse para resolverla, ya que cambia el modo de visualización. Por ejemplo, utilizando el celular en la sopa de letras es difícil buscar las palabras, pero se observan mejor las actividades de juego de memoria.

▪ Limitaciones de diseño y visualización

Finalmente, los docentes identificaron algunas restricciones relacionadas con el diseño visual de determinados recursos. Entre ellas se mencionaron la limitada posibilidad de personalizar aspectos gráficos como colores y tipografías, así como ciertas dificultades en la disposición de palabras, etiquetas o elementos interactivos dentro de algunas actividades. También se señalaron inconvenientes vinculados con la visualización de determinados recursos, donde el tamaño o la distribución de los elementos podía afectar la experiencia de uso.

Equipo de docentes "H" (Facultad de Ciencias Agrarias):

Tanto 'arrastre las palabras' como 'sopa de letras' son poco atractivos visualmente. Por ejemplo, en 'arrastre de palabras' queda una lista de palabras al costado muy larga y no permite cambiar la disposición de la misma (...), además los recursos no permiten la edición de colores, tipo de letras, etc.

Algunas consideraciones finales...

La experiencia compartida por los y las docentes que participaron en la formación sobre H5P muestra el valor que esta herramienta puede tener para enriquecer la enseñanza con modalidad a distancia o medida por tecnologías. La posibilidad de diseñar recursos interactivos variados y accesibles puede ampliar las estrategias pedagógicas, y puede favorecer la participación, la motivación y la retroalimentación inmediata, aspectos muy significativos para promover aprendizajes más autónomos.

A partir de las valoraciones realizadas, se reconoce el potencial de H5P para generar propuestas más dinámicas e innovadoras. Sin embargo, también es importante señalar que muchas de las funciones que ofrece esta herramienta ya pueden resolverse mediante otros recursos disponibles en Moodle o a través de aplicaciones externas. En este sentido, H5P no reemplaza otras opciones, sino que se suma a la "caja de herramientas" con la que cuentan los equipos docentes.

La elección de qué herramienta utilizar sigue siendo una decisión pedagógica significativa. Esta decisión implica considerar distintos factores, como los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, las características del grupo de estudiantes, las condiciones técnicas de acceso, el tiempo disponible para planificar y el contexto institucional en el que se desarrolla la propuesta. Más allá de la herramienta en sí, lo importante es el análisis, la selección y combinación de recursos de manera crítica según cada contexto.

Al mismo tiempo, las limitaciones y desafíos que aparecen en el uso de H5P invitan a pensar su incorporación desde una mirada contextualizada. No se trata solo de saber usar la herramienta, sino de sostener una reflexión sobre cómo y para qué se la usa.

Bibliografía

- Área Moreira, M. (2016). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Área Moreira, M. (2018). *La metamorfosis digital en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bower, M. (2019). Technology-mediated learning theory. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1035-1048. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.12771>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa (Pedagogia da autonomia)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 181-212). Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enseñar y aprender en tiempos de Internet: La enseñanza poderosa y sus condiciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Salomon, G., & Perkins, D. (2005). *Do technologies make us smarter? Intellectual amplification with, of and through technology*. En R. J. Sternberg & D. D. Preiss (Eds.), *Intelligence and technology: The impact of tools on the nature and development of human abilities* (pp. 71-86). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (LEA)
- Tarasow, F. (2018). *Educación en línea, encuentros en la distancia*. En G. El Jaber (Comp.), *Actas de las III Jornadas sobre Educación a Distancia y Universidad*. FLACSO Argentina.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2022). *Ordenanza de Consejo Superior N° 604/22. Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)*. <https://sied.mdp.edu.ar/recursos/OCS604.pdf>

Manuela Fuertes es Arquitecta, graduada en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se encuentra en proceso de finalización de la Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, etapa de desarrollo de tesis. Profesora Adjunta y Auxiliar docente en el primer año de la carrera de arquitectura de la FAUD UNMdP. Es docente en la Unidad de Apoyo Central [UAC] del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata [SIED-UNMdP]. Profesora Adjunta a cargo de talleres de formación para docentes de la UNMdP. Investigadora del sistema nacional de ciencia y técnica, Categoría V según resolución SPU. Integrante del Grupo de Investigación en Diseño y Comunicación, Centro de Estudios de Diseño de la FAUD UNMdP. Integrante del Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional, Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología [IPSIBAT] dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.



Protocolo de uso ético y crítico de la IAGen para la planificación docente en etapas de formación

María Alejandra del Potro

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

alejandradelpotro@gmail.com

Andrea Di Virgilio

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

andreadivirgilio@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de diseño e implementación de un protocolo de uso ético y crítico de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) para la planificación docente, desarrollado por estudiantes del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata y destinado a pares de otras asignaturas y/o espacios formativos. La experiencia se enmarca en un proyecto de investigación basada en diseño realizado en la asignatura *Metodología de la Enseñanza*, correspondiente al segundo año de la carrera. El trabajo surge del reconocimiento de que los docentes en formación utilizan cada vez más herramientas de IAGen para elaborar planificaciones y materiales didácticos, pero no siempre lo hacen desde una perspectiva crítica y éticamente fundamentada. A partir de la lectura de bibliografía especializada, debates en clase y reflexión colaborativa, los estudiantes construyeron colectivamente un protocolo destinado a orientar el uso responsable de IAGen en el diseño de clases. El marco conceptual que sustentó esta experiencia se estructura en torno a cinco ejes fundamentales: autoría e integridad académica, sesgos algorítmicos, autonomía y dependencia tecnológica, veracidad de la información, y protección de datos personales. El artículo fundamenta teóricamente cada uno de estos ejes contextualizándolos en las prácticas específicas de planificación docente, presenta el protocolo elaborado por los estudiantes, y reflexiona sobre las implicancias pedagógicas de involucrar a futuros docentes en la construcción de marcos regulatorios para tecnologías educativas emergentes. La experiencia evidencia que la alfabetización en IA en la formación docente inicial requiere trascender el dominio técnico para cultivar pensamiento crítico, criterio pedagógico y sensibilidad ética.

Palabras clave

inteligencia artificial generativa, formación docente inicial, planificación docente, ética educativa, juicio pedagógico, alfabetización en inteligencia artificial

Ethical and Critical Use Protocol for GenAI-assisted Lesson Planning in Teacher Education

Abstract

This article presents the design and implementation experience of an ethical and critical use protocol for Generative Artificial Intelligence (GenAI) in lesson planning, developed by pre-service English teachers at Universidad Nacional de Mar del Plata for peers in other subjects and/or education programs. The experience is framed within a design-based research project conducted in the course *Metodología de la Enseñanza*, corresponding to the second year of the English Teacher Education Program. The work emerges from recognizing that pre-service teachers increasingly use GenAI to design lesson plans and teaching materials, but do not always do so from a critical and ethically grounded perspective. Through specialized literature reading, class debates, and collaborative reflection, students collectively constructed a protocol aimed at guiding responsible GenAI use in lesson design. The conceptual framework supporting this experience is structured around five fundamental axes: authorship and academic integrity, biases, autonomy and technological dependency, reliability, and data protection. The article theoretically grounds each of these axes by contextualizing them within specific lesson planning practices, presents the student-developed protocol, and reflects on the pedagogical implications of involving future teachers in constructing regulatory frameworks for emerging educational technologies. The experience demonstrates that AI literacy in initial teacher education requires transcending technical mastery to cultivate critical thinking, pedagogical judgment, and ethical sensitivity.

Key words

generative artificial intelligence, initial teacher education, lesson planning, educational ethics, pedagogical judgement, artificial intelligence literacy

Fecha de Recepción: 17/10/2025 -Fecha de Aceptación: 09/02/2026

Introducción

La inteligencia artificial generativa (IAGen) se ha incorporado de manera acelerada a prácticamente todos los ámbitos de la vida contemporánea, y el campo educativo no ha sido la excepción. En particular, su presencia en procesos de diseño de materiales didácticos y asistencia en la planificación docente se ha vuelto cada vez más frecuente (Celik et al., 2022; Kimura et al., 2023; Mishra et al., 2023). Esta expansión tecnológica plantea desafíos específicos para la formación inicial de docentes, quienes se encuentran explorando estas herramientas en contextos donde aún están desarrollando su identidad profesional y sus criterios pedagógicos.

Los estudiantes del profesorado utilizan IAGen con creciente naturalidad, pero no siempre lo hacen desde una perspectiva crítica o ética. Esta situación resulta especialmente delicada en los primeros años de formación, cuando enfrentan por primera vez el desafío de elaborar secuencias didácticas y materiales originales. En esta etapa formativa, el equilibrio entre la creatividad propia y la asistencia tecnológica requiere especial atención (Kerr & Hyekyeng, 2025; Kalenda et al., 2024). Sin marcos de referencia claros, existe el riesgo de que la IAGen funcione más como atajo que como herramienta de apoyo al pensamiento pedagógico.

La tensión es evidente: si bien la IAGen puede actuar como catalizadora de ideas y facilitadora de tareas rutinarias, no puede reemplazar la dimensión pedagógica humana ni la toma de decisiones situada que caracteriza la práctica docente. Estudios recientes enfatizan que el uso efectivo de estas tecnologías en educación depende menos de su sofisticación técnica que de la capacidad docente para mediarlas, contextualizarlas y, cuando sea necesario, cuestionarlas (Kerr & Hyekyeng, 2025; Kalenda et al., 2024). Esto exige formar futuros docentes capaces de evaluar críticamente los aportes de la IAGen, adaptarlos a contextos específicos y decidir de manera fundamentada cuándo y cómo integrarlos significativamente en su práctica (González et al., 2024; Maggio, 2024).

En este escenario, la alfabetización en IA ha dejado de ser una habilidad opcional para convertirse en un componente fundamental de la formación universitaria. Es esencial abordar la IA como contenido curricular en sí mismo (Gómez et al., 2024; Rivas, 2025), trascendiendo su rol como mera herramienta auxiliar. Los futuros docentes deben desarrollar competencias que les permitan convertirse en usuarios informados y éticos de esta tecnología (Fadel et al., 2025; Molina et al., 2024). Esta alfabetización implica comprender los límites inherentes de los sistemas de IA, reconocer sus sesgos potenciales y entender sus principios básicos de funcionamiento (UNESCO, 2024).

En Argentina, esta perspectiva encuentra respaldo institucional: el Consejo Interuniversitario Nacional reconoce a la IA como un recurso educativo válido en la educación superior (González-Fernández et al., 2025), lo que refuerza la necesidad de integrarla de manera reflexiva en los procesos formativos. En respuesta a este contexto, el presente artículo comparte la experiencia de diseño e implementación de un protocolo de uso ético y crítico de IAGen para la planificación docente, desarrollado por estudiantes del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) para docentes en formación. Este proyecto se enmarca en una investigación basada en diseño radicada en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Este trabajo busca contribuir a la conversación sobre cómo preparar a los futuros docentes para navegar el complejo panorama de la IA en educación, desde una postura que privilegie la agencia pedagógica, la reflexión crítica y la responsabilidad ética.

Contexto

En todos los profesorados universitarios, el diseño de clases y la elaboración de planificaciones docentes constituyen actividades centrales de la formación inicial. Estos trabajos prácticos no son ejercicios meramente técnicos: representan instancias formativas donde los futuros docentes aprenden a tomar decisiones pedagógicas

fundamentadas, a anticipar escenarios de aula y a construir propuestas didácticas situadas y coherentes con marcos teóricos específicos. En este contexto, el uso de IAGen para asistir en la elaboración de planificaciones plantea interrogantes pedagógicos y éticos de primer orden. ¿Cómo garantizar que estas tecnologías apoyen el desarrollo profesional sin sustituir el pensamiento pedagógico? ¿De qué manera pueden los estudiantes en formación integrar críticamente la IAGen sin comprometer la construcción de su propia voz docente?

Los profesorados no son únicamente espacios de transmisión de saberes didácticos, sino entornos donde se configuran identidades profesionales, criterios de decisión pedagógica y concepciones sobre la enseñanza (Priestley et al., 2015). Integrar tecnologías generativas en estas etapas tempranas de formación no implica simplemente sumar un recurso técnico al repertorio disponible, sino poner en tensión nociones fundamentales sobre el rol del docente, la agencia profesional y la construcción de una voz pedagógica propia (Kohnke et al., 2025). Por ello, resulta de vital importancia que el uso de IAGen en trabajos académicos vinculados al diseño de clases se realice de manera crítica, reflexiva y éticamente responsable.

La experiencia que aquí compartimos se desarrolló en el marco de una investigación basada en diseño (IBD) llevada a cabo en la asignatura *Metodología de la Enseñanza*, correspondiente al segundo año del Profesorado Universitario de Inglés de la UNMdP. El objetivo de esta investigación es analizar la integración de la IAGen en el desarrollo de habilidades docentes para el diseño de clases de inglés como lengua adicional, con el fin de generar conocimiento contextualizado que oriente futuras prácticas pedagógicas y formativas en entornos dinámicos y tecnológicamente complejos.

Como parte de las intervenciones diseñadas en la asignatura, las docentes investigadoras propiciaron espacios de reflexión conjunta con el estudiantado sobre los riesgos, potencialidades y dilemas éticos asociados al uso de IAGen en el diseño de clases. Estas

instancias no se limitaron a advertencias generales, sino que se estructuraron a partir de la lectura de bibliografía especializada, debates en clase y ejercicios de elaboración de *prompts* y análisis crítico de producciones generadas por IA. A partir de este proceso de reflexión colaborativa, los estudiantes elaboraron un protocolo de uso ético y crítico de IAGen destinado tanto a sus pares del Profesorado Universitario de Inglés como a estudiantes de otras carreras docentes. Este protocolo tiene como propósito orientar la integración de estas herramientas en la planificación docente de manera fundamentada, responsable y pedagógicamente significativa.

El presente artículo surge del deseo de compartir este producto estudiantil con la comunidad educativa de la UNMdP y otros espacios formativos, con la convicción de que puede servir como material de referencia para quienes enfrentan desafíos similares. En la siguiente sección desarrollaremos el marco teórico desde el cual la cátedra abordó esta problemática, explicitando los fundamentos conceptuales que sostuvieron tanto las intervenciones didácticas como la elaboración del protocolo que aquí se presenta.

Fundamentación teórica

La integración de IAGen en la formación docente inicial requiere un marco conceptual que oriente su uso responsable y pedagógicamente fundamentado. La literatura especializada identifica aspectos éticos y la necesidad de regulación como ejes centrales en la mediación de la IA en la educación superior (González-Fernández et al., 2025). En el contexto específico de los profesorados, donde los estudiantes elaboran planificaciones de clases como parte fundamental de su desarrollo profesional, cinco dimensiones emergen como particularmente relevantes: autoría e integridad académica, sesgos algorítmicos, autonomía y dependencia tecnológica, veracidad de la información, y protección de datos personales. Estas dimensiones no solo representan desafíos éticos abstractos, sino que atraviesan concretamente el trabajo cotidiano de quienes aprenden a enseñar.

Autoría e integridad académica

El uso de IAGen en trabajos académicos ha intensificado preocupaciones sobre fraude y plagio en la educación superior (UNESCO, 2024; Rivas, 2025), evidenciándose un incremento significativo de estas prácticas. Más allá de las transgresiones evidentes, estas tecnologías generan interrogantes complejos sobre la coautoría y la autenticidad del trabajo estudiantil (Muñoz Martínez et al., 2025).

En el contexto de la planificación docente, esta tensión adquiere una dimensión particularmente crítica. Cuando un estudiante del profesorado solicita a la IA que le diseñe una secuencia didáctica completa para, por ejemplo, desarrollar habilidades de lectura comprensiva de cuentos clásicos para niños de primaria, ¿de quién es la autoría de esa planificación? Si la entrega sin modificaciones sustanciales, ¿está aprendiendo a planificar o simplemente está cumpliendo con un requisito administrativo? La cuestión no es meramente procedimental: la planificación de clases es el espacio donde se materializa el pensamiento pedagógico, donde se articulan teoría y práctica, donde se anticipan decisiones didácticas fundamentadas. Tercerizar este proceso a una IA implica renunciar a un espacio formativo insustituible.

La Guía Ética de la UNMdP sobre uso de IA establece que "la IAGen puede ser utilizada como un complemento en la creación de materiales educativos (...), no como un sustituto de la labor de docentes y estudiantes" (Comité de IA, 2025, p. 12). Esta perspectiva institucional subraya la distinción fundamental entre asistencia y suplantación. Un futuro docente puede, legítimamente, utilizar IAGen para generar ideas de actividades, consultar sobre diferentes enfoques metodológicos o revisar la coherencia de su propuesta. Pero cuando la IA reemplaza el acto mismo de pensar pedagógicamente desde una perspectiva situada, se interrumpe el proceso formativo que constituye la razón de ser de los trabajos prácticos en los profesorados.

Sesgos

Los sistemas de IAGen pueden amplificar sesgos preexistentes (Molina et al., 2024), reproduciendo y magnificando desigualdades estructurales. Esta problemática se origina fundamentalmente en los datos de entrenamiento: los modelos actuales se nutren predominantemente de contenidos que reflejan la cultura del Norte Global (Gómez et al., 2024; Molina et al., 2024), lo que puede conducir a la subrepresentación de perspectivas minoritarias y a la marginación de la diversidad lingüística y cultural.

Para el contexto latinoamericano, y específicamente argentino, esta situación reviste especial gravedad en la planificación docente. Imaginemos a un estudiante del Profesorado de Inglés que solicita a una IAGen que le proponga ejemplos de festivales culturales para enseñar vocabulario. Es probable que las tecnologías generativas propongan trabajar con festivales en culturas del hemisferio norte, invisibilizando festividades en otras culturas, e incluso, eventos locales. Los sistemas de IA pueden no reconocer adecuadamente las particularidades culturales que deberían estar presentes en materiales didácticos contextualizados.

Cuando futuros docentes diseñan materiales didácticos asistidos por IAGen sin someterlos a escrutinio crítico, existe el riesgo concreto de que estos reproduzcan inadvertidamente sesgos de género (por ejemplo, asociando ciertas profesiones exclusivamente a un género), de clase social (asumiendo acceso universal a recursos tecnológicos o experiencias de consumo), étnicos (omitiendo representaciones de pueblos originarios), o de nacionalidad (privilegiando referentes culturales anglosajones). Adicionalmente, el acceso diferencial a tecnología de IA de calidad puede profundizar brechas digitales entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos (Molina Derteano, 2025; Rivas, 2025), generando inequidades incluso en la formación docente misma.

Dependencia y Autonomía

El uso irreflexivo de IAGen puede limitar los espacios de reflexión pedagógica y el aprendizaje genuino (Muñoz Martínez et al., 2025), especialmente cuando los estudiantes recurren a estas herramientas sin haber profundizado previamente sus propias capacidades cognitivas. Esta situación puede derivar en una dependencia excesiva (González-Fernández et al., 2025; Pérez, 2024) que inhiba el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas y la capacidad de síntesis autónoma.

En el contexto de la formación inicial docente, esta dependencia adquiere una dimensión particularmente preocupante. Consideremos el caso de una estudiante que, ante cada tarea de planificación, recurre inmediatamente a la IAGen en lugar de intentar primero elaborar sus propias propuestas. Esta estudiante puede estar obteniendo planificaciones técnicamente correctas, pero está perdiendo la oportunidad de desarrollar su capacidad de análisis curricular, su habilidad para secuenciar contenidos, su creatividad para diseñar actividades, y su criterio para contextualizar propuestas de acuerdo a las necesidades e intereses de su grupo de estudiantes. En síntesis, está obteniendo productos pero no está desarrollando procesos cognitivos.

La preocupación por la pérdida de agencia humana y la "deshumanización" de la educación (UNESCO, 2024) resulta especialmente pertinente en este contexto. La enseñanza es un proceso profundamente humano que requiere empatía, comprensión contextual situada y construcción de relaciones significativas, dimensiones que no pueden ser replicadas por sistemas automatizados. Cuando un docente planifica, no solo diseña una secuencia técnica de actividades: está imaginando un encuentro humano, está anticipando confusiones y descubrimientos, está considerando historias personales y dinámicas grupales, está tomando decisiones éticas sobre qué vale la pena enseñar y cómo

hacerlo. Una IAGen puede sugerir estructuras didácticas, pero no puede sustituir esta dimensión profundamente humana y situada de la práctica docente.

El desafío formativo consiste, entonces, en que los estudiantes aprendan a integrar la IAGen de manera que complemente su desarrollo profesional sin desplazar los procesos de reflexión, decisión y creatividad pedagógica que constituyen el núcleo de su identidad como futuros docentes. Necesitan aprender cuándo es apropiado solicitar asistencia de la IA (por ejemplo, para generar variaciones de un ejercicio que ya diseñaron) y cuándo es imprescindible el trabajo cognitivo propio (por ejemplo, para definir objetivos de aprendizaje fundamentados o seleccionar contenidos culturalmente relevantes).

Fiabilidad

Un aspecto crítico en el uso de IAGen para la planificación docente es la confiabilidad de la información y las propuestas que estos sistemas generan. En algunos casos, los sistemas de IAGen inventan datos, referencias bibliográficas inexistentes o propuestas didácticas que carecen de fundamento pedagógico sólido.

Para futuros docentes, esta limitación plantea riesgos concretos. Puede ser que las propuestas generadas por la IAGen incluyan contenido lingüístico erróneo o poco preciso, por eso la supervisión de quien diseña el plan es fundamental. Es común también que, en las clases de inglés como lengua adicional, además de enseñar contenido lingüístico, se trabaje con contenido de otras disciplinas como geografía, historia o ciencias naturales. En este sentido, si el docente en formación elige trabajar en su clase con algún contenido disciplinar, y recurre a la IAGen para el diseño de sus planes, es de suma importancia que chequee la veracidad de la información que lleva al aula, si esta información es generada por IA. Asimismo, el docente en formación podría solicitar estrategias para enseñar un tema complejo y recibir propuestas que suenan pedagógicamente sofisticadas pero que contradicen principios didácticos fundamentales de su disciplina. Por ejemplo, en la

enseñanza de lenguas adicionales, una IAGen podría sugerir comenzar la enseñanza de un tiempo verbal con explicaciones gramaticales extensas y ejercicios mecánicos de completar espacios en blanco, en lugar de un enfoque más comunicativo, situado y centrado en el estudiante. Un estudiante del profesorado que no ha desarrollado criterio pedagógico propio podría implementar esta sugerencia sin cuestionar su pertinencia.

El problema no es solo la posible inexactitud factual, sino también la ausencia de juicio pedagógico contextualizado. La IAGen no conoce el grupo específico de estudiantes para el cual se está planificando, no comprende las particularidades del contexto institucional, no puede evaluar si una propuesta es culturalmente apropiada para un aula, ni puede anticipar si una actividad resultará significativa para los jóvenes contemporáneos. Por ello, los futuros docentes deben desarrollar la capacidad de verificar sistemáticamente toda información proporcionada por IA contrastándola con fuentes académicas confiables, y cultivar criterios pedagógicos propios que les permitan evaluar críticamente la pertinencia didáctica de las sugerencias generadas.

Datos y Privacidad

La protección de la privacidad constituye un aspecto fundamental en la regulación del uso de IA (Lozada Lozada, 2023; Molina et al., 2024), especialmente considerando que estos sistemas requieren grandes volúmenes de información para su funcionamiento. En el ámbito educativo, tanto estudiantes como docentes son particularmente vulnerables al compartir información sensible sin plena conciencia de lo que implica a largo plazo.

En el contexto de la planificación docente, este riesgo se manifiesta de formas específicas. Un estudiante del profesorado podría, por ejemplo, solicitar a una IAGen que le ayude a adaptar una actividad para un estudiante particular de su práctica, describiendo detalladamente las dificultades de aprendizaje de ese alumno, su situación familiar, su contexto socioeconómico, o incluso comportamientos observados en clase. Al hacerlo, está

compartiendo información sensible de menores de edad con una plataforma tecnológica cuyos términos de uso probablemente no comprende completamente.

En contextos educativos se recopila información personal detallada —como ubicación, actividades y situación socioeconómica— sin que estudiantes y profesores sean plenamente conscientes de estas prácticas. Los datos proporcionados a sistemas de IAGen pueden quedar almacenados en servidores extranjeros, ser utilizados para reentrenar modelos de IA, o incluso, en algunos casos, ser visibles para moderadores humanos que revisan conversaciones.

Para estudiantes del profesorado que están aprendiendo sobre ética profesional docente, resulta crucial desarrollar conciencia sobre qué información es apropiado compartir con sistemas de IA y qué datos deben permanecer resguardados. Un futuro docente podría legítimamente consultar a una IAGen sobre estrategias para enseñar a grupos heterogéneos, pero no debería incluir nombres, características identificables o situaciones personales específicas de estudiantes reales. Esta distinción entre consultas generales y divulgación de información sensible es parte de la responsabilidad profesional docente que debe cultivarse desde la formación inicial.

Competencias transversales para la planificación docente en la era de la IA

Frente a estos desafíos, emerge la necesidad de cultivar deliberadamente competencias que permitan a los futuros docentes interactuar críticamente con la IAGen. El juicio humano y la versatilidad se posicionan como habilidades esenciales (Fadel et al., 2025). El pensamiento crítico (Muñoz Martínez et al., 2025) permite evaluar, analizar y cuestionar de manera fundamentada la información generada por IA, especialmente importante en un contexto donde estos sistemas pueden producir contenidos con apariencia de autoridad, pero carentes de rigor pedagógico.

La creatividad, particularmente en su dimensión imaginativa (Fadel et al., 2025), representa una competencia distintivamente humana que debe ser estimulada para evitar que la asistencia tecnológica limite la innovación pedagógica. Un docente creativo no solo implementa planificaciones técnicamente correctas; imagina experiencias de aprendizaje memorables, conecta contenidos con intereses estudiantiles de formas inesperadas, improvisa ante situaciones imprevistas, y diseña actividades que ninguna IA podría haber sugerido porque nacen de la comprensión profunda de un grupo humano específico.

Complementariamente, la colaboración (Fadel et al., 2025) —tanto con pares humanos como con sistemas de IA— y la gestión del tiempo (Chiecher, 2025) constituyen habilidades prácticas relevantes para la planificación docente. Los futuros docentes deben aprender a discernir cuándo la IAGen puede efectivamente ayudarlos a optimizar tiempo en tareas de menor complejidad cognitiva (por ejemplo, generar variaciones de ejercicios similares) y cuándo el tiempo invertido en procesos de reflexión pedagógica profunda es insustituible.

Finalmente, la metacognición (Chiecher, 2025), entendida como la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y de toma de decisiones pedagógicas, se vuelve crucial. Los estudiantes del profesorado necesitan desarrollar la capacidad de preguntarse: ¿Por qué estoy recurriendo a la IAGen en este momento? ¿Qué estoy aprendiendo —o dejando de aprender— al hacerlo? ¿Puedo justificar pedagógicamente las decisiones que estoy tomando en mi planificación, o simplemente estoy aceptando sugerencias que suenan bien? ¿Cómo puedo usar la IA de manera que fortalezca, en lugar de debilitar, mi desarrollo profesional?

Estos cinco ejes conceptuales —autoría e integridad, sesgos, autonomía, veracidad y privacidad— junto con las competencias transversales necesarias para navegar estos desafíos, constituyeron el marco desde el cual los estudiantes de *Metodología de la Enseñanza del Profesorado Universitario de Inglés* elaboraron colaborativamente un

protocolo de uso crítico y ético de IAGen para la planificación docente, producto que se presenta en la siguiente sección.

Protocolo

El protocolo fue diseñado por los siguientes estudiantes de *Metodología de la Enseñanza*, Profesorado Universitario de Inglés de la UNMDP, durante el segundo cuatrimestre de 2025: Abril Almeyra Frulla, Marina Alvarez Vega, Loana Alvarez, Sofía Belén Berasueta, Marina Cabello Pruneda, Lara Cantor Kap, Valentina Casado, Lourdes Aldana Cometti, Natalia Agustina Fredes, Celeste Josefina Giménez, Iñaki Jaimerena, Giovanna Martina Larosa, Luna Larralde, Lara Levingston, Sol Martín, Mariana Máspero, Valentina Pajón, Juan Plaza Mujica, Gina Mariela Ritacco, Valentin Schaab, Rocio Spognardi, Lucas Javier Taverna, Emilia Valentina Tello, Chiara Micaela Villalba Ledesma. Se puede acceder al protocolo mediante el siguiente [link](#) o código QR.



Reflexión Final

La experiencia relatada en este artículo trasciende la mera elaboración de un documento orientador. El protocolo presentado representa, ante todo, un ejercicio de agencia estudiantil: futuros docentes que, en lugar de recibir pasivamente lineamientos institucionales sobre cómo usar IAGen, participaron activamente en la construcción de criterios éticos y pedagógicos para su propia práctica. Esta inversión de roles —de receptores de normas a productores de marcos regulatorios— constituye en sí misma una experiencia formativa de primer orden.

Que sean los propios estudiantes del profesorado quienes elaboren protocolos para el uso crítico de tecnologías tiene implicancias pedagógicas profundas. Por un lado, los posiciona como sujetos reflexivos capaces de problematizar sus propias prácticas, anticipar dilemas

éticos y construir colectivamente respuestas situadas. Por otro, democratiza el proceso de regulación tecnológica: los criterios no se imponen verticalmente desde instancias administrativas o docentes, sino que emergen del diálogo entre quienes están efectivamente enfrentando estos desafíos en su formación cotidiana. Esta participación genuina en la definición de marcos de uso responsable siembra las bases para una cultura de reflexión crítica que estos futuros docentes llevarán consigo a sus propias aulas.

El proceso mismo (lectura de bibliografía especializada, debate fundamentado, reflexión colaborativa, síntesis consensuada) replica la lógica pedagógica que se espera que estos estudiantes eventualmente implementen con sus propios alumnos. En lugar de recibir respuestas cerradas sobre qué hacer o no hacer con la IAGen, se los invitó a construir colectivamente criterios fundamentados, a ponderar tensiones entre agilidad tecnológica y aprendizaje genuino, a considerar implicancias éticas no evidentes, y a traducir principios abstractos en orientaciones prácticas. Esta experiencia metacognitiva — reflexionar sobre cómo se toman decisiones pedagógicas responsables— resulta tan formativa como el contenido mismo del protocolo resultante.

La elaboración de este protocolo evidencia, además, que integrar IAGen en procesos formativos requiere mucho más que habilidades técnicas: demanda marcos éticos, pensamiento crítico y sensibilidad contextual que permitan incorporar estas herramientas sin desplazar la agencia docente ni la dimensión humana de la enseñanza (Maggio, 2024; Lion et al., 2024). Los futuros docentes no necesitan aprender únicamente a formular *prompts* efectivos o a identificar *outputs* incorrectos; necesitan desarrollar criterio pedagógico para discernir cuándo la IAGen enriquece su práctica y cuándo la empobrece, cuándo actúa como andamiaje cognitivo y cuándo como sustituto del pensamiento propio.

Compartir este protocolo con la comunidad educativa de la UNMdP y de otras instituciones formadoras de docentes tiene, entonces, un doble propósito. Por un lado, ofrece un material concreto que puede orientar a estudiantes de diversos profesorados

que enfrentan dilemas similares en sus propias planificaciones. Por otro —y quizás más importante— invita a replicar la experiencia pedagógica que lo hizo posible: crear espacios curriculares donde los futuros docentes no solo aprendan sobre tecnologías educativas, sino que participen activamente en la construcción de marcos éticos y pedagógicos para su integración responsable.

En definitiva, este trabajo nos recuerda que la formación docente en tiempos de IAGen no puede limitarse a instruir sobre el uso correcto de herramientas; debe formar profesionales capaces de pensar críticamente sobre su práctica, de cuestionar soluciones aparentemente eficientes cuando estas comprometen aprendizajes profundos, de reconocer sesgos invisibilizados, de proteger la dignidad y privacidad de sus estudiantes, y de mantener viva la dimensión esencialmente humana de la enseñanza. El protocolo elaborado por estos estudiantes del Profesorado Universitario de Inglés de la UNMdP es, en este sentido, tanto un producto útil como un testimonio de que esta formación crítica y reflexiva es posible cuando se crean las condiciones pedagógicas e institucionales apropiadas.

La pregunta que queda abierta para la comunidad educativa no es solo "¿cómo usamos éticamente la IAGen?", sino "¿cómo formamos docentes capaces de formularse esta pregunta críticamente a lo largo de toda su trayectoria profesional?" La experiencia aquí compartida sugiere que parte de la respuesta está en confiar en que los propios estudiantes, cuando se les ofrecen marcos conceptuales sólidos y espacios genuinos de reflexión colaborativa, son capaces de construir conocimiento valioso sobre su propia formación. Reconocer esta capacidad de agencia no solo respeta su desarrollo profesional: lo potencia.

El contenido ideológico, la estructura conceptual y los argumentos de este trabajo son autoría exclusiva de las autoras. 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. & Jarvela, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends* 66, 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://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290204>
- Comité de IA - UNMDP. (2025). Guía para el uso responsable de la IA generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. <https://www.mdp.edu.ar/attachments/article/1862/GU%C3%8DA%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20NACIONAL%20DE%20MAR%20DEL%20PLATA%20PARA%20EL%20USO%20RESPONSABLE%20DE%20LA%20IA%20GENER.pdf>
- Fadel, C., Black, A., Taylor, R., Slesinski, J., & 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.; Dabbah, J. & Borchardt, M. (2024). Diez preguntas frecuentes y urgentes sobre Inteligencia Artificial. Fundación Sadosky.
- González, A.; Portillo, J & Zangara M. A. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa en la Enseñanza Media. Propuesta de formación de docentes. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 37, 78-88. <https://doi.org/10.24215/18509959.37.e7>
- González-Fernández, M. O., Romero-López, M. A., Sgreccia, N. F., & 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., & 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., & 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.
- Kimura, I.; Queiruga, C.; Díaz, J. (2023). Iniciativas de la enseñanza de Inteligencia Artificial en la escuela. Enfoques globales, regionales y locales. *SAEI, Simposio Argentino de Educación en Informática*, 171-184.
- Kohnke, L., Zou, D., Ou, A. W., & Gu, M. M. (2025). Preparing future educators for AI-enhanced classrooms: Insights into AI literacy and integration. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100398>
- Lion, C.; Bravo Aravena, S. & Torres, E. (2024). La Inteligencia Artificial en la educación. Salir de la caja negra. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. EISSN 2545-7667, 23, 1-26. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2024-232303>
- Lozada Lozada, R. F.; Lopez Aguayo, E.; Espinoza Suquilanda, M.; Arias Pico, N. & Quille Vélez, G. (2023). Los Riesgos de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8301
- Maggio, M. (2024). Prácticas de la enseñanza y tendencias culturales emergentes. *Caminos de reinención. Educação, Porto Alegre*, 7(1), 1-7.
- Mishra, P.; Wart, M. & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480>
- Molina, E.; Cobo, C.; Pineda, J. & Rovner, H. (2024). Revolución de la IA en Educación. Lo que hay que saber. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial
- Molina Derteano, P. (2025). Brechas digitales e Inteligencia Artificial. Empezando por el principio. *Revista Sudamérica*, 23.
- Muñoz Martínez, C., Roger-Monzo, V., & 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>
- Pérez, H. (2024). Inteligencia artificial y competencia comunicativa: desafíos en el curso de Comunicación. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 691-717. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27468>
- Priestley, M.; Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher Agency. An Ecological Approach. Londres: Bloomsbury.

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. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227_spa

María Alejandra del Potro es Profesora de Inglés (UNMdP) y posee una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España) y una Maestría en Teaching English as a Foreign Language (Universidad Internacional Iberoamericana, México). Es investigadora y docente en el Profesorado Universitario de Inglés, la Licenciatura en Turismo y el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNMdP. Sus áreas de especialización son la formación docente, el inglés con fines específicos y el impacto de la inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Andrea Di Virgilio es Andrea Di Virgilio es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata), y posee una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico) y una Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (I.S.F.D. Nº 19). Es investigadora en formación del grupo Cuestiones del Lenguaje y docente en la UNMdP en el Profesorado de Inglés y en instituciones secundarias y terciarias. Sus áreas de interés son la formación docente, las pedagogías críticas y la incidencia de la inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Karst: aplicación de un caso natural en enseñanza de Geoquímica

Valeria García

Universidad Nacional de La Plata

valeria.garcia@fcnym.unlp.edu.ar

Claudia Di Lello

Universidad Nacional de La Plata

cdilello@fcnym.unlp.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo se comparte la experiencia docente vinculada a la innovación en el desarrollo de algunos de los trabajos prácticos de la cátedra de Geoquímica. Si bien la formulación de la misma fue pensada para la presencialidad, fue posible modificar dicha práctica para posibilitar su desarrollo tanto en modalidad virtual como mixta. Esta práctica aborda diversas unidades temáticas, que antes eran inconexas, y que con esta modificación se logran vincular mediante la utilización de un paisaje geológico natural como el Karst. Con ello se pretendió lograr una aproximación de los conocimientos teóricos a la práctica, lo que promueve la transferencia de conceptos y habilidades a nuevas situaciones, posibilitando el desarrollo de capacidades de autoformación. En este mismo sentido, los trabajos prácticos pueden conectarse entre sí eliminando la sectorización del conocimiento, abordando los distintos tópicos a partir de una problemática natural y real, emulando de alguna manera lo que se realiza en el mundo laboral. Asimismo, cuando se diseñan actividades para hacer que todos los saberes se conecten, sean éstos previos o nuevos, se favorece su comprensión.

Palabras clave

trabajos prácticos, geoquímica, innovación, Karst

Karst: application of a natural case in Geochemistry teaching

Abstract

This paper shares a teaching experience related to innovation in the development of practical assignments for a Geochemistry course. Although originally designed for face-to-face instruction, it was possible to modify this practice to enable its implementation in both virtual and blended learning modalities. This practice addresses various thematic units that were previously unconnected, successfully linking them through the use of a natural geological landscape such as karst. The aim was to bridge theoretical knowledge and practice, which promotes the transfer of concepts and skills to new situations, enabling the development of self-directed learning capabilities. In the same vein, practical assignments can be interconnected to eliminate the compartmentalization of knowledge, addressing different topics through a real, natural problem, and thus emulating to some extent what is done in the professional world. Furthermore, designing activities that connect all knowledge, whether prior or newly acquired, enhances comprehension.

Key words

practice, geochemistry, innovation, Karst

Fecha de Recepción: 30/10/2025 -Fecha de Aceptación: 03/04/2026

Introducción

En el presente trabajo se describe la innovación realizada en las prácticas de la cátedra de Geoquímica de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (U.N.L.P.). Esta materia posee un régimen anual y es obligatoria del segundo año de las Licenciaturas en Geoquímica y Geología.

La innovación consta de una serie de prácticas diseñadas para ejecutar en distintos momentos del año conectando y enlazando distintos trabajos prácticos antes aislados. Estas prácticas concebidas para desarrollarse en el entorno de los trabajos prácticos se presentan como disruptivas con respecto a las previas y fueron basadas en un caso geológico real multivariante, como es el paisaje kárstico. Las mismas están integradas por varias unidades temáticas, en donde este paisaje hace de hilo conector entre distintos tópicos, los que en años anteriores estaban absolutamente inconexos.

El karst es un paisaje geológico que se desarrolla a causa de un lento proceso de disolución de rocas cuyos minerales son solubles en aguas naturales relativamente ácidas, y que tiene su representación en numerosos lugares en el mundo, incluido nuestro país. En este tipo de paisaje se pueden aplicar numerosos conceptos tales como la variación de la acidez y basicidad de las aguas que lo modelan (concepto de pH), la concentración corregida de una especie es una mezcla (concepto de actividad), los procesos que sufren los minerales en un medio acuoso (hidrólisis), el efecto regulador de sustancias que trabajan en conjunto para mantener el pH de un medio (concepto de buffer) y prever cuándo se formará un mineral y cuándo se disolverá (K_{ps} o constante de producto de solubilidad).

La elección de este paisaje no solo permite la integración de conocimientos de varios trabajos prácticos, sino que también posibilita una discusión horizontal entre estudiantes y docentes. Los temas que se abordan en esta actividad hacen referencia a los equilibrios en sistemas homogéneos (Unidad Temática 3) y heterogéneos (Unidad Temática 4).

Finalmente, cabe destacar que esta propuesta se encuadra en la normativa vigente para la educación a distancia y mediada por tecnología, promoviendo entornos virtuales de aprendizaje que garantizan la calidad pedagógica en la bimodalidad, incorporando herramientas que, previo al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), estaban casi ausentes en las prácticas.

Objetivos

El objetivo de esta propuesta es que, a partir del análisis de un sistema natural real, se favorezca la integración de los conocimientos teóricos con la práctica. De este modo, se promueve la transferencia de conceptos y habilidades a nuevas situaciones problemáticas, fortaleciendo el desarrollo de capacidades de autoformación y aprendizaje autónomo. Además, se persigue que los/las alumnos/as logren incorporar varios conceptos tales como el del pH y pOH; el reconocimiento de electrolitos (fuertes y débiles) en procesos de hidrólisis y su diferenciación de un sistema buffer; el cálculo de la actividad; la comprensión del concepto de sistema heterogéneo y el manejo conceptual de solubilidad en sus diferentes expresiones. Asimismo, el cálculo del K_{ps} (constante del producto de solubilidad) a partir de la solubilidad de un compuesto; el cálculo del Q_{ps} (producto iónico) y su relación con el K_{ps} ; la interpretación de los procesos de precipitación y disolución en paisajes naturales y la introducción a los/as estudiantes a la lectura de trabajos científicos.

La propuesta se estructura como un proceso abierto, que admite diversas resoluciones posibles. Se reconoce y valora la pluralidad de enfoques aportados por los y las estudiantes, promoviendo su participación activa y comprometida en la actividad.

Hipótesis

Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que la enseñanza basada en problemas reales y situados, como el caso del Karst, incrementa la curiosidad, la motivación y facilita la

integración de conceptos químicos complejos de manera más efectiva que la enseñanza fragmentada tradicional.

Metodología

La adaptación a la modalidad virtual no fue una mera traslación de soportes, sino un rediseño en tiempo real. Como señala Maggio (2021:48), la enseñanza en contextos de alta disposición tecnológica debe promover la colaboración y el pensamiento crítico, utilizando herramientas como pizarras colaborativas y videoconferencias y así fomentar una construcción del conocimiento multidireccional. En este sentido, se utilizaron las TIC para complementar, enriquecer y transformar las clases. El pizarrón fue reemplazado por la pizarra de Zoom o Jitsi, mientras que la bibliografía fue compartida a través del aula virtual (plataforma tipo Moodle) que utiliza la cátedra.

La propuesta involucra dos etapas: la primera conserva problemas de resolución numérica que aportan habilidades en el manejo de cálculos. La segunda, es la práctica innovadora en sí misma, y que está referida a un sistema natural y con existencia real, como lo es el paisaje kárstico, del cual los/as alumnos/as poseen conocimientos previos básicos. Esto último favorecería la comprensión y por ende su resolución por parte de los/as estudiantes.

La temática cuenta con el agregado de un correlato empírico en sistemas naturales, de los cuales hay ejemplos argentinos tales como es el paleokarst en Olavarría (provincia de Buenos Aires), y el Pozo de las Ánimas y la caverna de las Brujas en Malargüe (provincia de Mendoza).

Para el desarrollo de la clase se encontraron disponibles diversos materiales en la plataforma virtual de la cátedra, por ejemplo: el tráiler de una película comercial, una presentación Prezi, una guía con contenidos ampliatorios de este paisaje que incluye una

secuencia de preguntas, publicaciones científicas en español, libros de diversos autores y publicaciones periodísticas tanto nacionales como internacionales. Todo este material fue pensado para que los/as estudiantes pudieran realizar no solo una lectura comprensiva del paisaje geológico sino también un acercamiento visual. El documento escrito por los/as docentes de la cátedra cuenta con preguntas formuladas a modo de guía destinadas a despertar la curiosidad y a plantear interrogantes para arribar de forma clara y concisa a la resolución del problema propuesto. Tanto el tráiler como las imágenes que se presentaron en un Prezi, así como en la guía, tienen como fin lograr una mejor visualización de un karst. Las clases virtuales que brindaron los/as docentes constituyeron el espacio de encuentro para que, en una tarea mancomunada de estudiantes y docentes, resolvieran de manera numérica y simbólica el problema que se planteó. Esto permitió, a nuestro juicio, una vinculación multidireccional de la clase (estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-estudiante). De esta manera, creemos que se logró que los conocimientos se tornen útiles, se interconecten, y además se destierre el "interrogatorio" que predispone al estudiante negativamente frente al conocimiento y la reflexión.

La práctica integró una evaluación de carácter conceptual y formativa, no centrada en la cuantificación. La modalidad articuló producciones orales y escritas, en formatos individuales y colectivos.

Entendemos a la pedagogía crítica como "enseñar no transfiriendo contenidos sino creando condiciones para la construcción de conocimientos" (Freire, 1996: 12), esta experiencia fue planificada para que los/as estudiantes puedan realizar aportes que no hayan sido contemplados por los/as docentes. De esta manera se posibilita un replanteo y reformulación de los objetivos de la programación educativa en una etapa posterior. Esta metodología se muestra como alternativa al tipo de clase hasta ahora vigente, que evidentemente favorecía la incorporación del conocimiento estanco y sin conexión entre distintos conceptos de la currícula.

Implementación en entornos virtuales y bimodalidad

Durante la planificación de la clase virtual se tuvieron en cuenta las actividades mencionadas previamente, sumando la invitación a nuestros estudiantes a ver el trailer de la película comercial Santum de James Cameron (<https://www.youtube.com/watch?v=6LvaIZOz3aE>), desarrollada en una cueva de origen kárstico, así como compartir una presentación Prezi (<https://prezi.com/view/2Nk5E0MsckwcJ7vrAipc/>) con el fin de introducir el tema de manera ágil y didáctica, sin demandar para ello más que unos pocos minutos.

A partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), se comenzaron a utilizar cuestionarios en la plataforma virtual como herramienta para la evaluación individual, así como videoconferencias sincrónicas a cargo de tutores para la evaluación grupal.

En el año 2022 se habilitó el regreso a las aulas de modo paulatino y con protocolos que incluían números reducidos de estudiantes y docentes en un mismo espacio físico. Por lo tanto, al redefinir la clase en una modalidad mixta o semi-presencial, propusimos que parte de las actividades se realizaran en grupo con la asistencia de los/as docentes, pensando en lograr un aprendizaje grupal más que individual, resolviendo las actividades planteadas en forma colaborativa.

Para el rediseño de la clase mixta o híbrida que tuvo lugar durante el Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio (DISPO) se continuó utilizando el aula virtual, donde se continuó compartiendo el material didáctico antes mencionado. Consideramos que este material, tal como plantea Landau (2013: 4), debe ser diverso, con el objetivo de tener diferentes miradas del mismo tema. Asimismo, se amplió la posibilidad de que los/as estudiantes buscaran y compartieran materiales, promoviendo en todo momento la reflexión acerca de la importancia de verificar las fuentes. Una herramienta para que los estudiantes compartan sus progresos durante el aula semi-presencial fue la

implementación de una pizarra colaborativa. Pensamos que este tipo de herramienta puede ser muy útil para introducir un tema, en donde cada uno aporta lo que sabe del mismo. Además, pueden ser usadas para la realización de tareas comunicativas en las que se creen trabajos que incluyan la comprensión, manipulación, producción e intercambio entre los distintos grupos que asistan en diferentes días y horarios de clase. De esta manera, combinamos la reflexión tecnológica con la pedagogía. Así, los/as estudiantes tomarían un rol activo como prosumidores ya que, durante la virtualidad, ese rol quedó supeditado a los/as docentes. La clase que se planteó fue diseñada para desarrollarse de manera totalmente virtual, pero también fue posible que, mediante algunas pocas modificaciones, pudiera brindarse de manera presencial o semipresencial.

Consideraciones finales

En general, los/as estudiantes reciben explicaciones acabadas tanto de libros como a partir de los docentes, desfavoreciendo el hábito de construir sus propias respuestas, y de intentar comprender los sistemas naturales que son nuestro objeto de estudio. Por ello, las exposiciones de las clases deben acompañarse de tareas que requieran de los/as estudiantes construir sus propias respuestas, contrastándolas con la de sus compañeros/as, mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. Aprender a comprender requiere entrenarse en usar de modo autónomo el conocimiento.

Todas estas intervenciones de los/as estudiantes fueron útiles para dimensionar su grado de participación, pero aún más importante la de constituir "minipruebas independientes o nanoevaluaciones que se integran de forma natural en las actividades de aprendizaje de manera que la evaluación sea continua y no intrusiva" (Cobo, 2016:115).

Compartimos la siguiente reflexión: "La gran transformación pendiente en las interfaces educativas no vendrá por el lado de sus actores sino por el cambio en la relación entre los actores humanos" (Scolari, 2019:12).

Resultados

Los resultados obtenidos, a partir del análisis de las encuestas de percepción realizadas al finalizar el ciclo lectivo, acerca de la participación de los estudiantes en los foros de la plataforma Moodle y de las instancias de intercambio informal, indican que la innovación didáctica fue exitosa.

Los estudiantes destacaron que la utilización del Karst como caso natural permitió aplicar conocimientos que anteriormente consideraban abstractos a situaciones geológicas reales, otorgándole sentido a las ecuaciones químicas y vinculándolas con el ejercicio profesional. Asimismo, se observó una participación más activa y de mayor calidad en los foros, un manejo fluido de los recursos TIC y una mayor capacidad crítica para relacionar variables geoquímicas, como la presión de CO₂ y la disolución de carbonatos en tiempo real.

La experiencia también posibilitó la incorporación y exploración de recursos tecnológicos que, antes del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), tenían una presencia limitada en la cátedra, contribuyendo a una integración más ordenada y accesible de los contenidos de Geoquímica.

Conclusiones

La implementación de esta práctica innovadora demuestra que es posible superar la sectorización del conocimiento en las ciencias naturales. Al conectar las "raíces" de la teoría química con las "ramas" de la aplicación geológica, se favorece una comprensión profunda y duradera, permitiendo alcanzar el objetivo de aproximar los saberes teóricos a la práctica profesional.

En conclusión, al contrastar el material empírico con el planteo inicial, se confirma y valida la hipótesis de trabajo: el uso del Karst como eje integrador resulta pertinente, ya que abordarlo como un sistema multivariante y situado reduce efectivamente la abstracción

de los contenidos, fomenta la curiosidad y aumenta el compromiso del estudiantado. Como señalan Anijovich y Cappelletti (2020: 62), la vinculación con situaciones auténticas favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante, transformando el aprendizaje reproductivo en una construcción de saberes significativa.

Asimismo, la estructura de la clase se vio fortalecida por lo que Maggio (2018: 108) define como una enseñanza poderosa, que permite a los alumnos mirar la disciplina en perspectiva y no como fragmentos aislados. Finalmente, y según Freire (1996: 24), este cambio de paradigma nos permite transitar de una educación monológica hacia una propuesta dialógica, donde el conocimiento se construye en la interacción. De esta manera, se reafirma que enseñar no es transferir saberes, sino crear las condiciones para su producción colectiva en la interacción que hoy posibilitan los escenarios digitales.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020): *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Cobo, C. (2016): *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Colección Fundación Ceiba. Montevideo, Debate.
- Freire, P. (1996): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Landau, M. (2013): "Los materiales educativos desde una perspectiva multimodal", Sesión 4 del módulo Análisis de materiales digitales, En *Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías*. PENT. FLACSO Argentina.
- Maggio, M. (2018): *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, M. (2021): *Educación en pandemia*, Buenos Aires, Paidós.
- Scolari, C. A. (2019): "¿Cómo analizar una interfaz?" (Documento de trabajo – Versión 1.0). Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35919.12961>

Valeria García es Licenciada en Geología y Licenciada en Geoquímica, egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente trabaja como Profesional de Apoyo (CPA) en el Laboratorio de Geoquímica del Centro de Investigaciones Geológicas - CONICET y ejerce la docencia universitaria en la UNLP como Jefa de Trabajos Prácticos (JTP) de las asignaturas Geoquímica y Geoquímica Analítica.

Claudia Viviana Di Lello es Licenciada en Geoquímica y docente en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P.). Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta en la cátedra de Geoquímica de esta misma Facultad. Es Especialista en Docencia Universitaria (U.N.L.P.) y en Ingeniería Ambiental de la Facultad Regional La Plata de la Universidad Tecnológica Nacional. Sus principales líneas de investigación se centran en la hidrogeología, hidrogeoquímica y contaminación ambiental, así como en la innovación pedagógica en la educación superior. Ha dirigido y evaluado trabajos finales de licenciatura, así como de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria.



Opinión Debates



Innovar sin héroes. El desafío silencioso de los equipos de educación a distancia en la transformación universitaria

Horacio Zamudio

Universidad Nacional del Sur

horacio.zamudio@uns.edu.ar

Resumen

La pandemia aceleró procesos de digitalización que parecían impensados en las universidades. Sin embargo, una vez superada la emergencia, muchas instituciones tendieron a replegarse hacia formas tradicionales de funcionamiento, recuperando la presencialidad como principal referencia de calidad y normalidad. En ese movimiento, parte de los aprendizajes construidos durante aquellos años comenzó a diluirse silenciosamente. Este artículo propone una reflexión sobre un actor frecuentemente invisibilizado en ese escenario: los equipos de educación a distancia. Espacios que, lejos de limitarse a resolver cuestiones técnicas, suelen sostener procesos de acompañamiento docente, mediación pedagógica, alfabetización digital e implementación de innovaciones en contextos donde el cambio no siempre encuentra condiciones favorables. A partir de una mirada situada en instituciones de educación superior, se plantea una idea incómoda: la transformación digital universitaria no suele ralentizarse por falta de tecnología, sino por la dificultad de transformar culturas institucionales que todavía desconfían —o no terminan de reconocer— nuevas formas de enseñar, aprender y acompañar. En este marco, se abordan tensiones persistentes entre presencialidad, accesibilidad, flexibilidad y cambio organizacional, así como el lugar que ocupan pequeños equipos que, muchas veces de forma silenciosa, sostienen procesos de innovación desde la convicción y el compromiso cotidiano. Más que una defensa de modalidades educativas, esta reflexión busca abrir una conversación sobre las condiciones necesarias para construir universidades más flexibles, inclusivas y capaces de responder a las trayectorias reales de estudiantes y docentes contemporáneos.

Palabras clave

inteligencia educación a distancia; transformación digital; educación superior; innovación educativa; cultura organizacional; universidad

Innovating Without Heroes. The Silent Challenge of Distance Education Teams in University Transformation

Abstract

The pandemic accelerated digitalization processes that seemed unthinkable in universities. However, once the emergency was overcome, many institutions tended to retreat toward traditional ways of operating, reclaiming in-person learning as the main benchmark for quality and normalcy. In that movement, part of the lessons learned during those years began to silently dissolve. This article proposes a reflection on an actor frequently made invisible in this scenario: distance education teams. These are spaces that, far from being limited to solving technical issues, usually support processes of teacher guidance, pedagogical mediation, digital literacy, and the implementation of innovations in contexts where change does not always find favorable conditions. Based on a perspective situated within higher education institutions, an uncomfortable idea is raised: university digital transformation does not usually slow down due to a lack of technology, but rather due to the difficulty of transforming institutional cultures that still distrust—or do not fully recognize—new ways of teaching, learning, and supporting. Within this framework, persistent tensions between in-person learning, accessibility, flexibility, and organizational change are addressed, as well as the place occupied by small teams that, often silently, sustain innovation processes through conviction and daily commitment. Rather than a defense of educational modalities, this reflection seeks to open a conversation about the conditions necessary to build more flexible, inclusive universities capable of responding to the real trajectories of contemporary students and teachers.

Key words

Distance education; digital transformation; higher education; educational innovation; organizational culture; university

Fecha de Recepción: 02/06/2026 -Fecha de Aceptación: 25/06/2026

Introducción

Durante la pandemia cambié de área dentro de la universidad. Dejé un espacio vinculado a la comunicación institucional para incorporarme al área de educación a distancia. Lo hice con entusiasmo genuino. Había algo profesional en esa decisión, pero también algo profundamente personal: sentía que estaba colaborando con la construcción de una universidad que me hubiera gustado encontrar más de treinta años atrás.

Mis primeros pasos universitarios comenzaron a principios de la década de 1990. Como muchas personas de mi generación, mi trayectoria estuvo atravesada por responsabilidades familiares tempranas, jornadas laborales extensas y tiempos fragmentados. Estudiar no era solo un deseo: era un ejercicio constante de negociación con las obligaciones cotidianas.

Aunque la universidad nunca me cerró explícitamente las puertas, tampoco parecía diseñada para alguien con esas condiciones de vida. Con el tiempo entendí que aquella experiencia no había sido excepcional. Muchas trayectorias educativas quedan suspendidas, interrumpidas o directamente abandonadas no por falta de capacidad, interés o vocación, sino porque ciertas instituciones todavía esperan estudiantes disponibles para adaptarse a formatos relativamente rígidos.

Cuando ingresé al área de educación a distancia pensé, quizás con algo de ingenuidad, que estaba colaborando en la construcción de una respuesta posible a esas tensiones. Imaginé que las tecnologías, combinadas con nuevas formas de organización pedagógica, podrían ampliar oportunidades, flexibilizar recorridos y acercar la universidad a quienes históricamente habían quedado más lejos de sus tiempos y formatos tradicionales. Sin embargo, con el paso de los años comenzó a aparecer una paradoja difícil de ignorar. Gran parte de mi propia transformación académica reciente —finalizar estudios, completar una licenciatura, iniciar una maestría y realizar múltiples diplomaturas— ocurrió fuera de la

institución en la que trabajo. En universidades públicas y privadas que ofrecían propuestas compatibles con una vida adulta atravesada por el trabajo, las responsabilidades familiares y tiempos necesariamente discontinuos.

La pregunta apareció sola, casi incómoda: si hoy tuviera que comenzar nuevamente mi recorrido universitario, ¿mi propia universidad podría alojar una trayectoria como la mía? No se trata de cuestionar el valor de la presencialidad ni de idealizar modalidades mediadas por tecnologías. Tampoco de reducir una discusión compleja a una disputa entre formatos. La presencialidad universitaria constituye una experiencia valiosa, profundamente asociada a la construcción de comunidad, intercambio y pertenencia institucional. Pero quizás el problema aparezca cuando esa tradición se convierte, explícita o implícitamente, en el único modo legítimo de imaginar la enseñanza superior.

La pandemia mostró que las universidades podían transformarse a velocidades que parecían imposibles. En pocas semanas, instituciones enteras reorganizaron clases, reuniones, evaluaciones y formas de acompañamiento. Docentes que nunca habían utilizado entornos virtuales comenzaron a grabar materiales, sostener encuentros sincrónicos y explorar estrategias diferentes para enseñar. Equipos pequeños resolvieron urgencias enormes. Lo que durante años había parecido inviable, ocurrió. Sin embargo, una vez superada la emergencia, muchas instituciones tendieron a recuperar rápidamente formas tradicionales de funcionamiento. Parte de los aprendizajes construidos comenzó a diluirse silenciosamente, como si la experiencia transitada hubiera sido apenas un paréntesis incómodo del que convenía regresar cuanto antes.

Este artículo parte de una idea quizás incómoda: la transformación digital universitaria no suele ralentizarse por falta de tecnología, sino por la dificultad de transformar culturas institucionales que todavía desconfían —o no terminan de reconocer— nuevas formas de enseñar, aprender y acompañar. Mientras gran parte del debate continúa concentrándose en plataformas, inteligencia artificial o modalidades de cursada, otra escena permanece

muchas veces invisibilizada: la de pequeños equipos que, silenciosamente, sostienen procesos de innovación, acompañan docentes, median tensiones y tratan de evitar que el cambio vuelva a detenerse.

La gran paradoja universitaria postpandemia

Pocas veces en la historia reciente de la educación superior las universidades se transformaron tan rápidamente como durante la pandemia. Lo que durante años parecía inviable —clases virtuales, reuniones académicas remotas, evaluaciones mediadas por tecnología, producción sistemática de materiales digitales o propuestas híbridas— ocurrió en cuestión de semanas. Más por necesidad que por convicción, instituciones enteras reorganizaron sus prácticas cotidianas a una velocidad difícil de imaginar en tiempos previos.

Ese proceso no estuvo exento de dificultades. Hubo improvisación, agotamiento, errores, desigualdades tecnológicas y resistencias comprensibles. Pero también ocurrió algo significativo: muchas barreras que parecían estructurales demostraron ser, al menos parcialmente, culturales. La universidad pudo cambiar. Quizás no de manera perfecta, pero sí con una capacidad de adaptación que sorprendió incluso a quienes históricamente habían impulsado transformaciones más graduales.

Docentes que nunca habían utilizado aulas virtuales comenzaron a experimentar con nuevos formatos. Equipos técnicos y pedagógicos desarrollaron estrategias de acompañamiento en tiempo récord. Se multiplicaron espacios de formación, tutoriales, encuentros de consulta y nuevas formas de colaboración entre áreas que antes funcionaban de manera relativamente aislada. En muchos casos, la innovación dejó de ser una aspiración futura para convertirse en una necesidad inmediata. Sin embargo, una vez superada la emergencia sanitaria, comenzó a aparecer una situación paradójica. Allí donde la pandemia había abierto conversaciones sobre flexibilización, accesibilidad y nuevas

formas de enseñar, muchas instituciones parecieron orientarse rápidamente hacia la recuperación de modalidades tradicionales. En numerosos casos, el regreso a la presencialidad no solo implicó recuperar prácticas valiosas, sino también dejar en suspenso preguntas que habían comenzado a resultar inevitables.

No se trata aquí de cuestionar la presencialidad como experiencia educativa. Sería difícil negar el valor formativo de la convivencia académica, el encuentro cotidiano, los intercambios informales o el sentido de pertenencia que construyen los espacios compartidos. La pregunta quizás sea otra: ¿en qué momento el retorno a la presencialidad comenzó también a funcionar como una forma de cerrar discusiones todavía pendientes? Porque si algo dejó al descubierto la experiencia pandémica fue que numerosos estudiantes—trabajadores, adultos, personas con responsabilidades familiares, habitantes de ciudades alejadas o trayectorias educativas discontinuas—lograron sostener recorridos universitarios que antes resultaban muy difíciles o directamente imposibles. Al mismo tiempo, muchos docentes descubrieron nuevas maneras de organizar contenidos, acompañar procesos y diversificar estrategias de enseñanza. Entonces, la pregunta vuelve a aparecer, quizás con más fuerza que antes: ¿qué parte de aquella transformación decidimos conservar y cuál preferimos olvidar?

Tal vez el verdadero desafío no consista en defender un formato sobre otro, sino en preguntarnos si las universidades están logrando aprender de una de las experiencias institucionales más intensas de su historia reciente. Porque resulta llamativo que organizaciones dedicadas al conocimiento encuentren, a veces, tantas dificultades para aprender sobre sí mismas.

El trabajo invisible de los equipos de educación a distancia

Cuando se habla de educación a distancia o transformación digital universitaria, buena parte de las conversaciones suele concentrarse en plataformas, herramientas, inteligencia

artificial o recursos tecnológicos. Sin embargo, una parte sustancial del trabajo que sostiene estos procesos permanece habitualmente fuera de escena. En muchas instituciones, los equipos de educación a distancia suelen ser asociados con funciones eminentemente técnicas: administrar aulas virtuales, resolver problemas de acceso, grabar clases o asistir en el uso de plataformas. Aunque estas tareas forman parte del trabajo cotidiano, reducir su función a un soporte instrumental deja fuera una dimensión central: la de mediación institucional y pedagógica.

Transformar prácticas educativas implica mucho más que incorporar tecnología. Supone acompañar personas. Y allí aparece uno de los trabajos menos visibles —y probablemente más complejos— de estos equipos: acompañar docentes en procesos de cambio que muchas veces implican revisar hábitos, creencias y formas de enseñar construidas durante años.

No siempre se trata de resistencia. En ocasiones, lo que aparece es cansancio, sobrecarga, falta de tiempo o simplemente incertidumbre. Muchos docentes sostienen simultáneamente tareas de enseñanza, investigación, gestión y extensión en contextos institucionales cada vez más demandantes. Pretender procesos rápidos de innovación sin reconocer esas condiciones puede generar frustración, rechazo o experiencias fallidas que luego refuerzan prejuicios sobre determinadas modalidades.

En ese escenario, los equipos de educación a distancia suelen ocupar un lugar ambiguo. Por un lado, son convocados para impulsar procesos de innovación, digitalización o mejora pedagógica. Por otro, muchas veces deben hacerlo sin tiempos institucionales protegidos, con recursos limitados y sosteniendo conversaciones difíciles sobre transformaciones que no siempre encuentran consensos claros.

El trabajo cotidiano entonces se vuelve, muchas veces, silencioso y artesanal. Acompañar a un docente que enfrenta por primera vez una grabación. Ayudar a reorganizar contenidos para estudiantes con tiempos fragmentados. Traducir lenguajes técnicos a

necesidades pedagógicas concretas. Resolver urgencias imprevistas. Mediar tensiones entre expectativas institucionales y posibilidades reales de implementación. En definitiva, evitar que el cambio se detenga.

En numerosos casos, la innovación universitaria no avanza exclusivamente por la existencia de grandes planes estratégicos o decisiones institucionales amplias. Avanza porque pequeños equipos sostienen procesos cotidianos de acompañamiento, prueba, error y aprendizaje compartido. Equipos que rara vez ocupan el centro de las discusiones sobre calidad educativa, pero que muchas veces terminan funcionando como una especie de infraestructura invisible del cambio. Quizás allí exista una tensión que todavía merece mayor atención. Resulta difícil imaginar procesos sostenidos de transformación digital si estos dependen exclusivamente del compromiso extraordinario de personas o áreas específicas. Cuando innovar se vuelve un esfuerzo militante, sostenido principalmente por convicción individual, el riesgo no es solo el agotamiento de quienes impulsan los cambios, sino también la fragilidad de las transformaciones alcanzadas. Porque ninguna universidad se transforma verdaderamente cuando el cambio depende únicamente de héroes silenciosos.

El problema no suele ser tecnológico

Resulta tentador pensar que las dificultades de la transformación digital universitaria responden principalmente a limitaciones tecnológicas. Falta de equipamiento, conectividad insuficiente, plataformas complejas o presupuestos limitados suelen aparecer entre las primeras explicaciones cuando los procesos de innovación encuentran obstáculos. Sin embargo, si algo dejó en evidencia la pandemia fue que, aun en condiciones imperfectas, las universidades fueron capaces de reorganizarse y sostener gran parte de sus funciones esenciales en tiempos extraordinariamente breves.

Esto no significa minimizar los problemas materiales ni desconocer desigualdades reales de acceso. Las limitaciones tecnológicas existen y continúan siendo un desafío para muchas instituciones y comunidades educativas. Sin embargo, atribuir exclusivamente a la tecnología las dificultades de transformación puede impedir ver dimensiones más profundas del problema.

Tal vez una de las preguntas más incómodas sea esta: ¿qué ocurre cuando las herramientas ya están disponibles, pero los cambios siguen avanzando lentamente?

La transformación digital universitaria no suele ralentizarse por falta de tecnología, sino por la dificultad de transformar culturas institucionales que todavía desconfían —o no terminan de reconocer— nuevas formas de enseñar, aprender y acompañar. En ocasiones, el problema no radica tanto en las plataformas, sino en las representaciones construidas alrededor de ellas. Persisten todavía ciertas asociaciones implícitas que equiparan presencialidad con calidad, virtualidad con menor exigencia, flexibilidad con pérdida de rigurosidad o innovación con amenaza a prácticas históricamente legitimadas. Aunque pocas veces se expresan de manera explícita, estas ideas suelen operar silenciosamente en decisiones institucionales, conversaciones informales y formas de valorar determinadas propuestas educativas.

Sin embargo, el problema difícilmente pueda reducirse a una cuestión de voluntad o resistencia individual. Las universidades son organizaciones complejas, atravesadas por tradiciones, identidades, normativas, prestigios académicos y tiempos de cambio naturalmente más lentos que los de otros ámbitos sociales. La prudencia institucional, en muchos casos, protege valores importantes. Pero también puede convertirse, involuntariamente, en una forma de inmovilidad.

A esto se suma otro elemento pocas veces mencionado: el cansancio. Después de años de sobrecarga, numerosos docentes y equipos universitarios experimentan agotamiento

frente a nuevas demandas de innovación permanente. La transformación digital, cuando se vive únicamente como acumulación de tareas o presión adicional, puede ser percibida menos como oportunidad y más como exigencia imposible de sostener.

Quizás por eso resulte insuficiente hablar únicamente de capacitación tecnológica. Aprender a utilizar herramientas es importante, pero no necesariamente transforma prácticas por sí mismo. Muchas veces, innovar implica algo más complejo: revisar certezas, aceptar experimentaciones imperfectas, reconocer nuevas necesidades estudiantiles y animarse a imaginar formas diferentes de enseñar sin sentir que aquello construido durante años pierde valor. En ese sentido, quizás el desafío universitario no consista solo en incorporar tecnología, sino en desarrollar condiciones institucionales que hagan posible el cambio sin agotamiento, sin culpabilización y sin la sensación permanente de estar renunciando a aquello que históricamente definió a la universidad. Porque tal vez no nos esté costando incorporar tecnología. Tal vez nos esté costando revisar algunas certezas.

¿Quién queda afuera?

Las discusiones sobre modalidades educativas suelen centrarse en cuestiones pedagógicas, tecnológicas o institucionales. Sin embargo, existe una pregunta previa que quizás merezca mayor atención: ¿para quiénes está pensada hoy la universidad?

Durante décadas, buena parte de la educación superior se organizó alrededor de una idea relativamente estable de estudiante: jóvenes con disponibilidad horaria amplia, trayectorias educativas continuas y tiempos vitales relativamente compatibles con la lógica institucional. Aunque esa realidad sigue existiendo y constituye una parte importante de la vida universitaria, convive cada vez más con recorridos mucho más diversos.

Estudiantes que trabajan jornadas completas o parciales. Personas que retoman estudios años después de haberlos interrumpido. Madres, padres y cuidadores con tiempos profundamente fragmentados. Habitantes de ciudades alejadas de los grandes centros universitarios. Profesionales que necesitan actualizar conocimientos sin abandonar responsabilidades laborales. Personas que, aun teniendo vocación y capacidad, encuentran enormes dificultades para sostener formatos educativos que continúan exigiendo niveles de disponibilidad difíciles de conciliar con la vida cotidiana.

La pregunta entonces deja de ser exclusivamente tecnológica o pedagógica y comienza a adquirir otra dimensión: ¿cuántas trayectorias quedan interrumpidas, postergadas o directamente abandonadas porque seguimos imaginando un único modo legítimo de transitar la universidad?

La pandemia dejó ver algo que quizás ya estaba ocurriendo, aunque de manera menos evidente. Cuando aparecieron propuestas mediadas por tecnologías, numerosos estudiantes lograron sostener recorridos que antes parecían imposibles. No porque las exigencias hubieran disminuido, sino porque ciertos obstáculos logísticos comenzaron a flexibilizarse. La distancia geográfica dejó de ser, en algunos casos, un límite absoluto. Los tiempos pudieron reorganizarse. La asincronía ofreció oportunidades para quienes antes simplemente no lograban compatibilizar estudio, trabajo y familia.

Por supuesto, ninguna modalidad resuelve por sí sola desigualdades estructurales. La educación a distancia también presenta limitaciones, brechas tecnológicas y riesgos de desvinculación. Idealizarla sería tan simplificador como descalificarla. Sin embargo, negar las oportunidades de accesibilidad y ampliación que puede ofrecer también implica perder de vista una parte importante del problema. Quizás aquí aparezca una tensión especialmente sensible para las universidades: cómo sostener la riqueza formativa de la presencialidad sin convertirla, involuntariamente, en una barrera para quienes necesitan otras formas de acceso y permanencia.

La pregunta puede resultar incómoda, pero quizás sea necesaria: cuando defendemos determinados formatos educativos, ¿estamos protegiendo aquello que hace valiosa a la universidad o estamos, a veces sin advertirlo, preservando condiciones que dejan afuera a quienes más necesitarían nuevas alternativas? Porque si las universidades aspiran a ampliar derechos y democratizar el conocimiento, quizás también deban preguntarse con honestidad cuáles son las trayectorias que todavía les cuesta alojar.

Innovar sin héroes

Después de recorrer estas tensiones, quizás aparezca una pregunta tan simple como incómoda: ¿puede una universidad transformarse de manera sostenida cuando la innovación depende principalmente del esfuerzo silencioso de unos pocos?

En muchas instituciones, los procesos de cambio parecen avanzar gracias a personas o equipos que, más allá de sus funciones formales, impulsan conversaciones, acompañan docentes, buscan soluciones, traducen lenguajes técnicos, generan materiales, organizan capacitaciones y sostienen proyectos aun cuando las condiciones institucionales no siempre resultan favorables. Son actores que rara vez ocupan el centro de las decisiones estratégicas, pero que muchas veces terminan evitando que determinadas iniciativas se detengan.

Hay algo profundamente valioso en ese compromiso. Sería injusto no reconocer la convicción, creatividad y generosidad de quienes dedican tiempo y energía a ampliar posibilidades educativas incluso en escenarios complejos. Sin embargo, también existe un riesgo cuando la innovación depende exclusivamente de esfuerzos extraordinarios: la fragilidad. Porque aquello que se sostiene principalmente por voluntad individual suele volverse difícil de consolidar institucionalmente. Las personas se cansan. Los equipos cambian. Las urgencias se acumulan. Las prioridades institucionales se modifican. Y

cuando el cambio no encuentra estructuras que lo acompañen, muchas transformaciones terminan ralentizándose o perdiendo continuidad.

Quizás, entonces, resulte necesario desplazar parte de la discusión desde las herramientas hacia las condiciones del cambio. Innovar no debería significar únicamente incorporar nuevas tecnologías o experimentar metodologías diferentes. También implica construir tiempos institucionales, espacios de formación, reconocimiento profesional y culturas organizacionales que hagan posible sostener transformaciones sin depender exclusivamente del sacrificio cotidiano de unos pocos. Esto no significa que las universidades deban abandonar su prudencia ni renunciar a tradiciones que forman parte de su identidad. Las instituciones académicas tienen tiempos propios y razones legítimas para evitar transformaciones apresuradas. Pero quizás exista una diferencia importante entre avanzar con cautela y permanecer inmóviles mientras las necesidades de estudiantes y docentes continúan cambiando.

La pregunta, entonces, no parece ser si las universidades deben transformarse. Esa conversación, en gran medida, ya ocurrió. La cuestión quizás sea otra: ¿cómo construir cambios sostenibles que no dependan únicamente de personas excepcionalmente comprometidas? Porque cuando innovar se vuelve un acto permanente de resistencia silenciosa, el problema deja de ser tecnológico o pedagógico. Se convierte, inevitablemente, en un problema institucional. Tal vez haya llegado el momento de dejar de esperar héroes y comenzar a construir condiciones para que innovar no dependa únicamente de ellos.

Conclusión

Durante los últimos años, las universidades atravesaron una experiencia extraordinaria. La pandemia obligó a modificar prácticas que parecían inalterables y dejó al descubierto tanto fortalezas institucionales como tensiones históricamente postergadas. Mostró, entre

otras cosas, que el cambio era posible. No necesariamente sencillo, ni lineal, ni exento de dificultades. Pero posible.

Tal vez por eso resulte pertinente volver sobre algunas preguntas que aún permanecen abiertas. ¿Qué aprendizajes institucionales decidimos conservar? ¿Qué transformaciones quedaron suspendidas junto con la emergencia? ¿Qué estudiantes y docentes continúan encontrando dificultades para habitar modelos pensados desde lógicas de otro tiempo?

La discusión probablemente ya no consista en elegir entre presencialidad o virtualidad, como si se tratara de modelos necesariamente enfrentados. Tampoco en asumir que la incorporación tecnológica resolverá por sí sola problemas complejos. El desafío parece ser más profundo: construir universidades capaces de acompañar trayectorias reales, reconocer nuevas formas de enseñar y aprender, y sostener procesos de innovación sin que dependan exclusivamente del compromiso silencioso de unos pocos. Porque quizás la pregunta más importante no sea cuánto cambió la universidad durante la pandemia, sino cuánto está dispuesta a aprender de aquello que ya demostró ser capaz de hacer. Y tal vez el verdadero riesgo no sea cambiar demasiado rápido. Tal vez sea acostumbrarnos a que innovar continúe siendo, apenas, un acto cotidiano de resistencia.

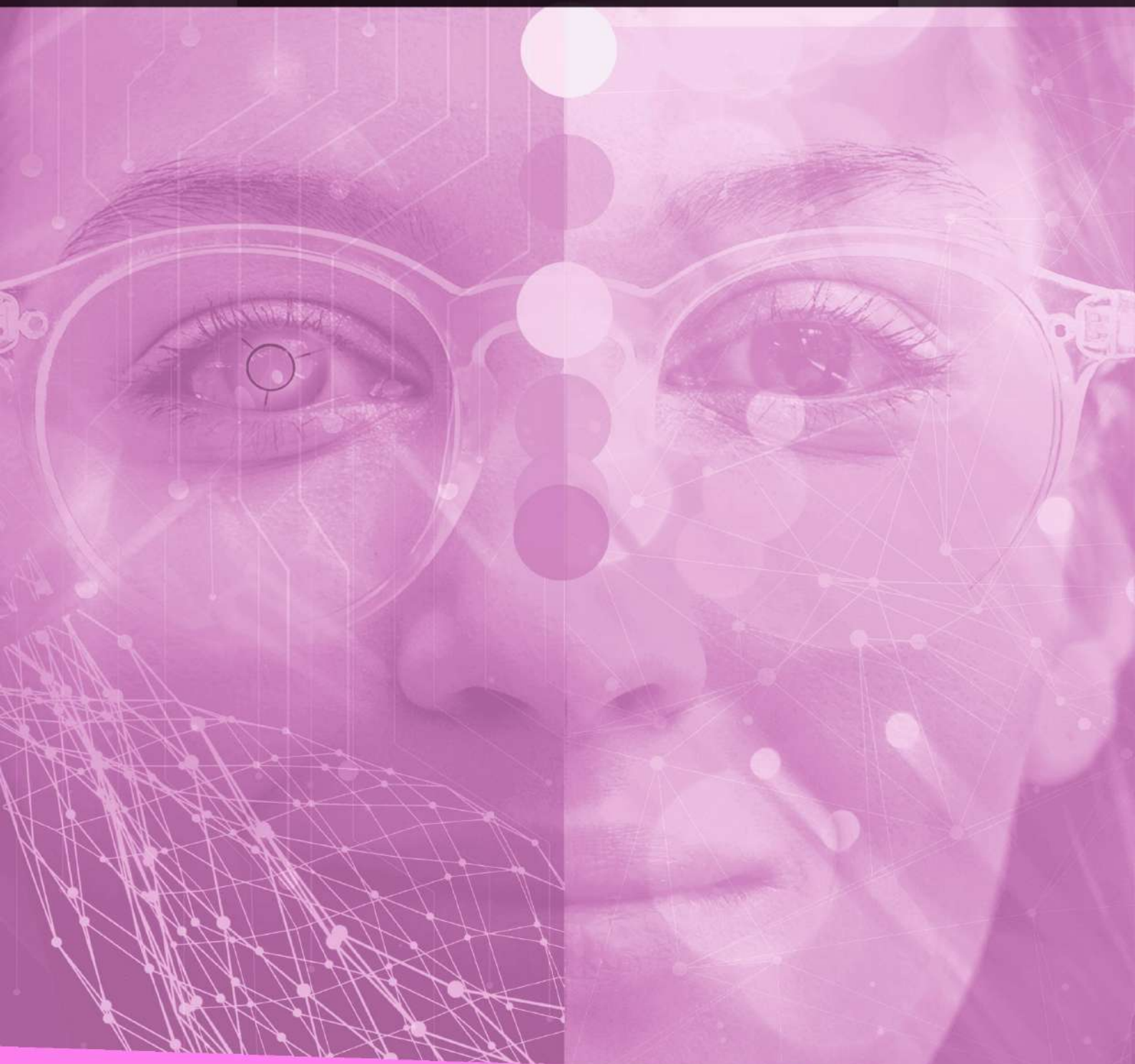
Bibliografía

- Bates, T. A. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje* (6.^a ed.). Granica.
- Senge, P. M. (2005). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- UNESCO IESALC. (2021). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
<https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/>

Horacio I. Zamudio es licenciado en Medios Digitales, periodista deportivo y locutor. Se desempeña profesionalmente en la Universidad Nacional del Sur, en el área de educación a distancia, y también es docente en la Universidad Nacional de Córdoba. Además, participa en proyectos de investigación en la Universidad Católica de Santa Fe sobre accesibilidad en la educación superior.



Entrevistas



Romper muros, construir puentes. Estudiar en contextos de encierro

Ivana Teijon

Universidad Nacional de Mar del Plata

CONICET

ivy93_97@hotmail.com

Resumen

Ivana Teijón, Lic. en sociología e integrante del proyecto de extensión *Romper muros, construir puentes*, entrevista a Jesús Véliz, cofundador y coordinador de la Comunidad Pastoral Universitaria (CPU) en la Unidad N° 15 del Complejo Penitenciario Batán. La CPU se constituye como un espacio áulico autoadministrado por estudiantes privados de su libertad, donde se articulan diversos proyectos educativos en conjunto con la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). En esta entrevista, se analizan las complejidades del acceso a la educación superior en contextos de encierro tras la pandemia. Ante la falta de políticas universitarias institucionales que dieran continuidad a las trayectorias iniciadas desde la virtualidad, los estudiantes debieron reorientarse hacia carreras a distancia, destacando la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI). En este escenario, el proyecto de extensión *Romper muros, construir puentes* asume un rol fundamental de acompañamiento pedagógico y dictado de talleres en la CPU, supliendo la falta de recursos y las recientes restricciones de conectividad impuestas por el Servicio Penitenciario Bonaerense. Finalmente, la entrevista profundiza en la gestión cotidiana de Véliz, centrada en la construcción de redes de apoyo, la resolución de trabas burocráticas y la motivación de sus pares para iniciar y sostener sus estudios universitarios en condiciones de extrema vulnerabilidad.

Palabras clave

Educación en contextos de encierro; extensión universitaria; Comunidad Pastoral Universitaria (CPU); trayectorias académicas

Breaking down walls, building bridges. Studying in Confinement Settings

Abstract

Ivana Teijón, who holds a bachelor's degree in sociology and is a member of the outreach project "Breaking Down Walls, Building Bridges," interviews Jesús Véliz, co-founder and coordinator of the University Pastoral Community (CPU) at Unit No. 15 of the Batán Prison Complex. The CPU serves as a self-administered classroom space run by incarcerated students, where various educational projects are carried out in collaboration with the National University of Mar del Plata (UNMDP). In this interview, they discuss the complexities of accessing higher education in prison settings in the wake of the pandemic. In the absence of institutional university policies to ensure continuity for programs that had begun online, students had to shift toward distance learning programs, notably the University Technical Program in Intensive Plant Production (TUPVI). In this context, the outreach project "Breaking Down Walls, Building Bridges" plays a fundamental role in providing academic support and conducting workshops at the CPU, compensating for the lack of resources and the recent connectivity restrictions imposed by the Buenos Aires Penitentiary Service. Finally, the interview delves into Véliz's day-to-day work, which focuses on building support networks, overcoming bureaucratic obstacles, and motivating her peers to begin and continue their college studies despite living in conditions of extreme vulnerability.

Key words

Education in incarcerated settings; university outreach; University Pastoral Community (CPU); academic trajectories

Fecha de Recepción: 02/06/2026 - Fecha de Aceptación: 25/06/2026

Introducción

Jesús Véliz, dentro de la Unidad N° 15 del Complejo Penitenciario Batán (General Pueyrredon), es uno de los fundadores y actual coordinador de la Comunidad Pastoral Universitaria (CPU). Se trata de un espacio áulico autoadministrado por estudiantes privados de su libertad, en el que se articulan diversos proyectos de extensión y otras actividades culturales y educativas que se llevan adelante de manera conjunta con el área de Educación y Cultura de dicha Unidad.

Pese a que ya existían antecedentes de experiencias de estudio de carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en contextos de encierro, a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio durante 2020, muchas personas en esta situación vieron la posibilidad de estudiar a través de medios virtuales, por lo que se inscribieron en diversas carreras. Un gran número optó por la carrera de Enfermería, que en ese momento cobró especial relevancia. Sin embargo, con el regreso a la presencialidad no existió una política universitaria que permitiera dar continuidad a las trayectorias académicas de estos estudiantes. Frente a este panorama, muchos decidieron volcarse a carreras con modalidad a distancia; una de las más elegidas fue la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI), dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias.

En ese escenario, surgió el proyecto de extensión *Romper muros, construir puentes* (dependiente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP y cuya sede es la CPU), que comenzó como un espacio de acompañamiento para quienes estudiaban en contexto de encierro durante la pandemia. Posteriormente, como consecuencia de que numerosos estudiantes no pudieron continuar con la carrera elegida tras el retorno de la presencialidad, el proyecto mantuvo ese espacio de estudio para quienes cursan la TUPVI y, al mismo tiempo, amplió su alcance mediante el dictado de talleres de diversa índole — artísticos, educativos y sobre otras temáticas— en el ámbito de la CPU. Asimismo, el

proyecto procura generar herramientas de sostén allí donde las políticas universitarias resultan insuficientes o están ausentes.

En este sentido, resulta destacable que se hayan podido construir numerosos vínculos con la Facultad de Ciencias Agrarias, unidad académica que ha demostrado una especial comprensión de las particularidades que atraviesan los estudiantes privados de su libertad. Un ejemplo de ello es que, si bien las mesas de examen se realizaban habitualmente los días sábados, Viviana Pérez, quien fuera subsecretaria académica de la Facultad, realizó las gestiones necesarias para que pasaran a desarrollarse de lunes a viernes, dado que los estudiantes no pueden acceder al espacio áulico durante los fines de semana. No obstante, uno de los principales problemas continúa siendo que muchas de estas respuestas dependen de voluntades individuales y no de un programa o una política institucional universitaria consolidada en torno a las trayectorias académicas de quienes se encuentran en contextos de encierro. A esta situación se suma que el espacio de la CPU cuenta con muy pocas computadoras, que también fueron obtenidas gracias al esfuerzo y compromiso de personas particulares.

Pese a estas dificultades, es importante destacar que durante 2025 y 2026 múltiples estudiantes privados de libertad recibieron el título de bachiller universitario, logro que constituye un motivo de gran orgullo tanto para la CPU como para cada una de las personas involucradas en este proceso.

A continuación, la entrevista con Jesús Véliz profundiza en la complejidad que supone la coordinación de la Comunidad Pastoral Universitaria, una tarea que implica generar redes para que las personas privadas de su libertad puedan acceder al espacio áulico de la CPU y estudiar, así como motivar a otros estudiantes en contexto de encierro para que inicien y sostengan una trayectoria universitaria.

Intercambio

¿Cuál es la función del nexó/coordinador y cómo surge el espacio de educación en contexto de encierro?

Mi nombre es Jesús Véliz, soy estudiante de TUPVI y coordinador de la CPU (Comunidad Pastoral Universitaria). Mi función principal es acompañar a los estudiantes y gestionar tanto sus carnets de asistencia como los distintos espacios de estudio. Esto lo hago codo a codo con mis compañeras, articulando directamente con el área de Cultura y Educación del penal, y con el acompañamiento fundamental del Padre de la unidad, quien es el pilar de este espacio. Además, mi rol implica hacer valer las normas de convivencia entre pares y garantizar la oportunidad de que cualquier compañero, sin distinción, pueda llegar a los talleres y habitar los espacios del lugar. Nos encargamos de sostener un ambiente de respeto mutuo y de que los chicos tengan los permisos, el lugar y el aguante necesario para que no abandonen. El espacio surge por pura necesidad. En pandemia, muchos arrancamos a estudiar para que la cabeza no se apagara. Yo empecé la Licenciatura en Enfermería, pero no hubo posibilidad de continuidad. Afortunadamente, gracias a un conjunto de personas que nos dio un espacio de estudio con mucha empatía, nació *Romper muros, construir puentes*. Hoy me reinventé en TUPVI y, con todo el equipo de la CPU, trabajamos para que el derecho a estudiar sea una realidad adentro.

¿Cuáles son las carreras más elegidas por las personas privadas de su libertad?

TUPVI, Abogacía y Enfermería. Esta última explotó en pandemia porque todos vimos la importancia de cuidar, y yo la elegí por eso. Hoy estoy en TUPVI porque por su modalidad fue la opción que me permitió seguir, y le meto para adelante.

¿Qué lleva a una persona privada de su libertad a iniciar una carrera universitaria?

¿Qué expectativas tienen al ingresar?

Las ganas de cambiar y de no ser solo un número. En el encierro, estudiar es libertad mental. Como coordinador veo que, al ingresar, tienen la expectativa de que la facultad los va a tratar igual que afuera. Después se dan cuenta de que adentro la realidad es otra, y que depende mucho de la empatía de quien coordina, de los tutores y de los compañeros.

¿Cómo se organiza el cursado y cuáles son los recursos disponibles? ¿Qué aspectos deberían fortalecerse?

Se organiza con material impreso, guías y un taller que funciona como espacio de estudio. Desde la CPU intentamos que los chicos tengan un día diferente: les armamos horarios, conseguimos fotocopias y organizamos grupos de estudio. Recursos hay pocos: pocas computadoras, poco internet y mucha voluntad. Lo que falta fortalecer es clave: conectividad, más materiales y que las facultades no cierren puertas como siento que me pasó a mí. Al final del día, el mejor recurso sigue siendo la empatía.

¿Cómo valoran las autoridades penitenciarias estos programas?

Depende mucho de la Unidad y del Área de Cultura. Desde la CPU y junto a los chicos notamos que cuando las autoridades ven que los pibes que estudian están más tranquilos, ahí sí bancan y nos ceden el espacio y los horarios. Otras veces lo ven como una pérdida de tiempo. El gran desafío es demostrar que el estudio es la llave que abre la puerta a la sociedad. Si pasás muchos años adentro y no te vas con un título o herramientas, la realidad socioeconómica de la calle te obliga a volver al mismo pozo del que saliste.

¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes y qué estrategias se implementan para superarlas?

Las dificultades son muchas: la burocracia de las facultades, la falta de materiales, el ruido constante y el encierro en la celda que te desanima. Como coordinador, la estrategia es simple: hacer que tengan un día diferente. Les llevamos una actividad, un apunte o un

mate para que vean que el estudio es la mejor arma para la reinserción. Yo no pude seguir Enfermería, pero me reinventé en TUPVI y ahora ayudo a que otros no bajen los brazos.

¿Qué tareas realizan para acompañar y apoyar a los estudiantes?

Desde la CPU coordinamos el espacio de estudio, llevamos talleres, el mate y, sobre todo, la escucha. Gracias a un grupo de personas que en pandemia nos dio una mano con mucha empatía, se armó *Romper muros, construir puentes*, que hoy dicta talleres acá. No solo enseñamos contenido: enseñamos que se puede. Entre nosotros nos bancamos mutuamente; el que sabe más le explica al otro, nos pasamos resúmenes y nos damos aliento.

¿Qué cambios observa en las personas que estudian?

Como coordinador lo veo todos los días. El pibe que estudia cambia la postura, el vocabulario, empieza a respetar horarios y a cuidar sus cosas. Cuando los tratamos de igual a igual y les brindamos un día diferente, se la creen, entienden que pueden. Dejan de vivir solo el día a día y empiezan a proyectar el afuera. Les estamos dando una herramienta fundamental para la vida en sociedad.

¿Qué significado tiene para usted la universidad pública en el contexto de encierro?

Es libertad mental y dignidad. Aunque el cuerpo esté acá adentro, la cabeza viaja. Para mí, Enfermería era cuidar al otro; TUPVI hoy es mi oficio para salir adelante. Como coordinador veo que la universidad les transmite un mensaje claro: "Todavía valgo". Desde la CPU luchamos para que ese sentimiento no se pierda, a pesar de las pocas oportunidades que hay.

¿Considera que la educación universitaria contribuye a la reinserción social? ¿Por qué?

Cien por ciento. Sin estudio, salís con las mismas manos con las que entraste; con estudio, salís con un título, herramientas y otra cabeza. Desde la CPU vemos que el chico que estudia tiene menos reincidencia porque ya probó que es capaz de lograr algo por sí mismo. El estudio es la mejor arma para la reinserción. *Romper muros, construir puentes* lo demuestra desde la salud mental. Todo el equipo de talleristas hace un trabajo a pulmón. Nosotros, los coordinadores, incluyendo al Padre, valoramos muchísimo el esfuerzo y el granito de arena que aporta cada profesor.

¿Podría compartir casos o historias que reflejen el valor de estas oportunidades educativas?

Mi propio caso: no poder darle continuidad a Enfermería porque es una carrera de modalidad presencial fue un golpe durísimo. Pensé en dejar todo. Pero *Romper muros, construir puentes* y la CPU me bancaron. Hoy estudio TUPVI y coordino el espacio para que otros no pasen solos por ese desierto. También veo pibes que entraron casi sin saber leer y hoy están rindiendo finales. Ese es el verdadero valor: una puerta que se cierra y un puente que se abre cuando hay empatía.

¿Qué desafíos quedan por delante y qué le ha enseñado esta experiencia?

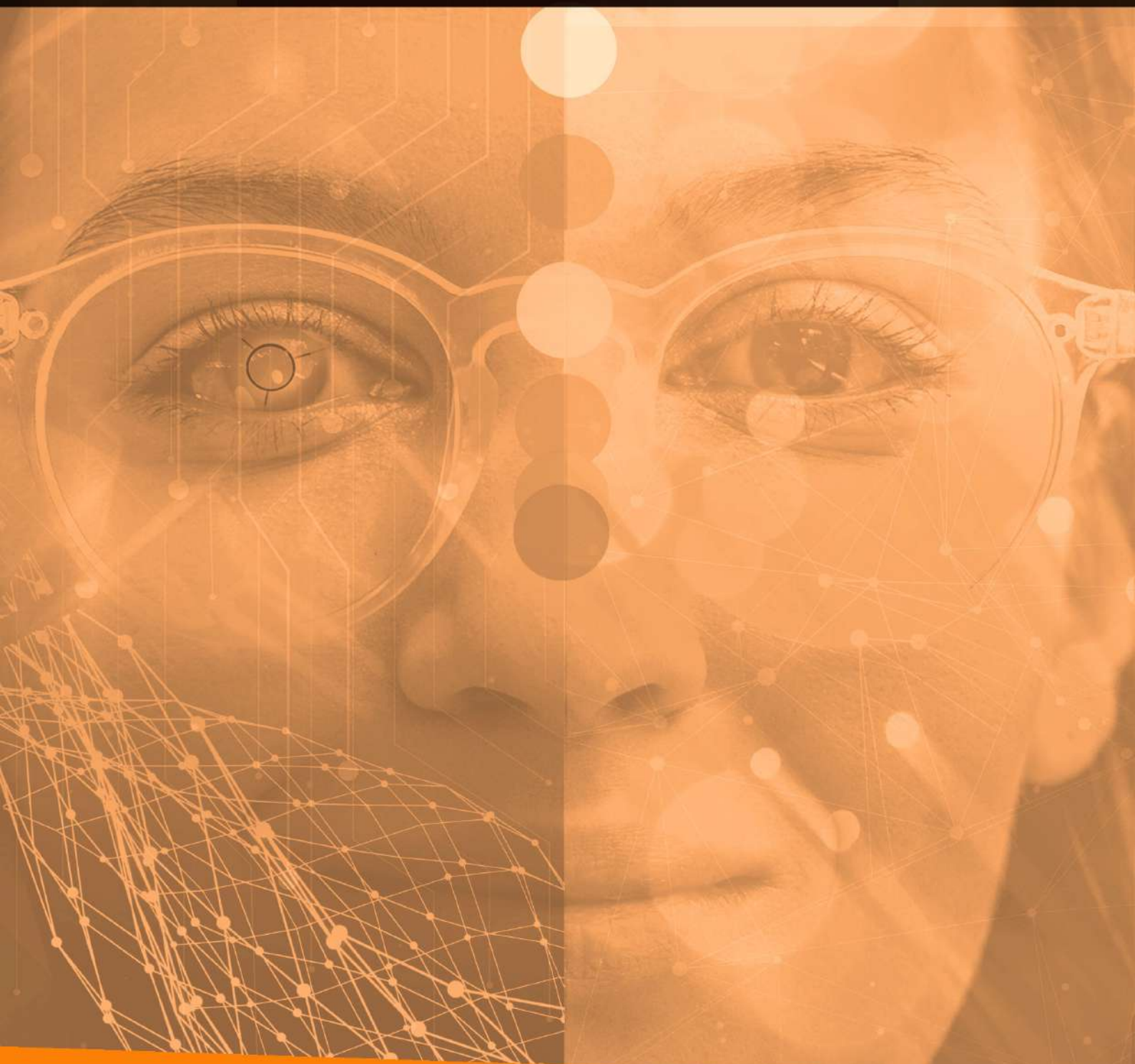
El principal desafío es que las facultades entiendan que la universidad pública es pública de verdad solo si llega acá adentro. Falta internet, faltan materiales y falta empatía institucional. A mí, esta experiencia me enseñó que coordinar la CPU no es solo pasar lista...

Ivana Teijon. Profesora y licenciada en sociología. Becaria doctoral del Conicet. Integrante del proyecto de extensión *Romper muros, Construir puentes*. El proyecto articula desde el 2020 con la Comunidad Pastoral Universitaria situada en la unidad 15 del Penal de Batán, entre varias tareas acompaña a estudiantes de la UNMdP privados de su libertad que a través de la virtualidad están pudiendo llevar a cabo carreras universitarias.

Jesús Véliz. Coordinador de la *Comunidad Pastoral Universitaria* e integrante también del proyecto de extensión *Romper muros, Construir puentes*. En contexto de encierro, es estudiante de la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias.



Comentarios de libros



Edutubers: dar clases en YouTube entre la divulgación, la didáctica y las aulas sin muros

Alejandro Lazzeri

Unidad de Apoyo Central, SIED, Universidad Nacional de Mar del Plata

falazzeri@gmail.com

Resumen

El presente trabajo reseña el libro Edutubers, resultado de una investigación desarrollada en la Universidad del Salvador durante el bienio 2021-2022. La obra analiza las producciones audiovisuales de ocho youtubers argentinos dedicados a la enseñanza, examinando cómo su práctica tensiona la clase tradicional con el lenguaje audiovisual, de qué manera sus videos se relacionan con los textos escritos, qué tipo de comunidades genera YouTube alrededor de estos canales, cuáles son las condiciones técnicas y económicas en las que se produce ese contenido. A partir de entrevistas en profundidad y del análisis de videos, el libro construye una mirada rigurosa sobre un fenómeno que la pandemia de COVID-19 volvió ineludible. La reseña recorre los argumentos centrales de cada capítulo, destaca el valor de articular las voces de los propios creadores con marcos conceptuales pertinentes y señala los interrogantes que la obra deja abiertos para quienes trabajan en educación y tecnología.

Palabras clave

edutubers, youtube, didáctica, lenguaje audiovisual, cultura participativa, pandemia

Edutubers: Teaching on YouTube Between Science Communication, Didactics and Classrooms Without Walls

Abstract

This paper reviews the book *Edutubers*, the result of a research project carried out at Universidad del Salvador between 2021 and 2022. The work analyzes the audiovisual productions of eight Argentine YouTubers dedicated to teaching, examining how their practice creates tension between the traditional classroom and audiovisual language, how their videos relate to written texts, what kind of communities YouTube generates around these channels, and what the technical and economic conditions of that content production are. Drawing on in-depth interviews and video analysis, the book offers a rigorous perspective on a phenomenon that the COVID-19 pandemic made unavoidable. The review covers the central arguments of each chapter, highlights the value of weaving together the voices of the content creators themselves with relevant conceptual frameworks, and points to the open questions the work leaves for those who work in education and technology.

Key words

edutubers, youtube, didactics, audiovisual language, participatory culture, pandemic

Fecha de Recepción: 04/06/2026 -Fecha de Aceptación: 15/06/2026



Albarello, F., Arri, F. y García Luna, A. L. (2024):
Edutubers. Docentes en pantallas, Buenos
Aires, Tilde editora. ISBN 978-987-82824-9-7

Francisco Albarello, Francisco Arri y Ana Laura García Luna son los coordinadores de Edutubers. F. Albarello es doctor en Comunicación Social, secretario de investigación y director del doctorado en Comunicación Social de la Universidad Austral, donde también dirige la Maestría en Educación, la asignatura "Lenguajes y Medios" de la UNSAM y es docente de la USAL. Por su parte, F. Arri es doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral, magíster en Comunicación y Educación por la UAB de España; además, dirige el área y el doctorado en Ciencia de la Educación en la Universidad del Salvador. En el caso de A. García Luna, es profesora, licenciada y magíster en Periodismo por la USAL, investigadora, docente de grado y posgrado, e integra el equipo de Educación de Chequeado.com.

Los tres coordinaron el proyecto de investigación titulado "Dar clases en YouTube: análisis de los perfiles de un grupo de youtubers argentinos", desarrollado en la Universidad del Salvador durante el bienio 2021-2022, cuyos resultados dan forma a este libro.

La obra estudia las producciones audiovisuales de ocho docentes argentinos que crearon y mantienen canales educativos en YouTube. La muestra incluye a Alberto Vignoni (contabilidad), Daniel Safsaín (derecho constitucional), Esteban D'Albuquerque (derecho laboral), Félix Díaz (ciencias sociales), Rodrigo Robles (geografía), Rodrigo Sánchez Mariño (producción audiovisual), Samantha Bologna (matemática) y Walter Sosa Escudero (estadística y economía). La diversidad disciplinar no es un detalle menor: permite mostrar que el fenómeno del edutuber no es patrimonio de ningún campo del saber, sino una práctica que atraviesa saberes y niveles educativos. La metodología combina entrevistas en profundidad con el análisis de tres videos de cada canal, seleccionados en distintos momentos de su trayectoria, siguiendo una matriz que contempla el uso del lenguaje audiovisual, la interacción con las audiencias y las condiciones de producción.

El primer capítulo examina la identidad de estos creadores de contenido y el sentido que le otorgan a su labor. Salta a la vista que ninguno de los entrevistados se identifica plenamente con la etiqueta de "edutuber". La mayoría prefiere llamarse divulgador o traductor: alguien que toma textos o conceptos complejos y los vuelve accesibles. Esta resistencia al término no es casual. Revela que lo que los impulsa no responde a una moda pasajera de las redes sociales, sino a una convicción más honda: hay algo que vale la pena explicar y hay personas que lo necesitan. En cuanto a la retribución económica directa, es marginal para casi todos. Los ingresos que genera el canal son, en el mejor de los casos, una cantidad ínfima.

La "ganancia" real llega de modo indirecto, a través de cursos privados, charlas y capacitaciones que el canal les ayuda a conseguir. Como lo formula Walter Sosa Escudero,

uno de los entrevistados, antes los autores vendíamos libros y ahora resulta que los libros venden autores.

El segundo capítulo es, posiblemente, el más relevante para quienes trabajan en educación y tecnología. Allí el libro analiza la tensión entre el lenguaje audiovisual propio de los youtubers y los textos escritos que siguen siendo la materia base del estudio universitario. Los propios creadores lo dicen sin rodeos: sus videos no sustituyen la lectura, sino que actúan como una puerta de entrada. Félix Díaz, del canal "Resúmenes Entelekia", lo formula con una precisión que vale la pena destacar: el video es el resumen que a él le hubiera gustado tener antes de enfrentarse al texto. El capítulo sostiene, además, con buenos argumentos, que la sensibilidad de los estudiantes ha cambiado, que su manera de percibir y procesar los contenidos ya no es la misma que la de generaciones formadas casi exclusivamente en la lectura impresa. La oralidad ha cobrado un protagonismo que la didáctica todavía no termina de integrar del todo. El capítulo analiza además el efecto pandemia, los youtubers vivieron la emergencia sanitaria desde un lugar privilegiado porque ya estaban preparados para la virtualización. Algunos contaban con repositorios de material, protocolos de trabajo aceptados y audiencias consolidadas. Para ellos la pandemia no fue una crisis sino la confirmación de algo que venían anticipando.

El tercer capítulo estudia YouTube como plataforma y las comunidades que se forman alrededor de los canales educativos. El libro propone la imagen del aula sin muros: la audiencia de un edutuber no es un grupo cautivo y homogéneo como el de una clase presencial, sino una comunidad dispersa, voluntaria y heterogénea que elige activamente esos contenidos que no son obligatorios para la cursada, sino una puerta de entrada. Esto implica desafíos pedagógicos y también asimetrías ya que el estudiante que busca un video para repasar antes de un examen tiene expectativas muy distintas de quien llega por curiosidad genuina. El capítulo también analiza el ecosistema multiplataforma en el que operan los youtubers como por ejemplo: YouTube como repositorio central, Instagram

para el contacto sincrónico en épocas de finales, WhatsApp como extensión del aula, TikTok como experimento de mayor alcance. La conclusión es que la visibilidad de un canal no depende sólo de la calidad del contenido sino de la capacidad de gestionar esa presencia en varias redes simultáneamente, lo que convierte la actividad en un trabajo de tiempo completo que varios de los entrevistados no están dispuestos a asumir. Como dice Rodrigo Robles con franqueza: "YouTube va a ser un complemento a mi vida pero mi vida va por otro lado".

El cuarto capítulo, dedicado a los aspectos técnicos de la producción, es el más descriptivo del libro y también el que abre su reflexión más provocativa. Los entrevistados presentan perfiles muy distintos. Hay quienes desarrollaron protocolos de trabajo minuciosos para optimizar el tiempo de grabación y edición. Por el contrario, hay quienes apuestan por la espontaneidad y suben los videos sin editar, como hace Félix Díaz, que graba de corrido y publica el material tal cual. Pero hay algo que los unifica a todos, la centralidad de la voz por encima de la imagen. La máxima técnica que comparten es contundente: lo más importante es tener un buen micrófono porque un video con mala imagen todavía puede zafar pero un mal audio es insalvable. A partir de esta constatación, el libro se pregunta qué tiene verdaderamente de innovador la actividad de los edutubers. La respuesta es precisa... la innovación no pasa por el lenguaje, que sigue siendo esencialmente oral y expositivo, herencia directa de la clase tradicional, sino por el hecho que ese contenido es empaquetado en una plataforma que genera comunidades globales que habilita la consulta asincrónica y permite que cada estudiante aprenda a su propio ritmo. En todo caso, lo que la actividad de los edutubers aporta al debate didáctico es la pregunta por el sentido de las instancias sincrónicas, cuando parte del contenido teórico puede encontrar un mejor envase en un video de YouTube.

Desde el punto de vista metodológico, el libro tiene el mérito de articular con coherencia el análisis de las producciones con los testimonios de sus creadores. Las citas de los

entrevistados no funcionan como decorado ilustrativo sino como material que dialoga genuinamente con los argumentos del texto. Eso distingue a los Edutubers de los ensayos de opinión sobre tecnología educativa que abundan en el mercado editorial: hay evidencia empírica, hay método y hay rigor.

Si hubiera que señalar una limitación, sería la acotada muestra de ocho casos, todos provenientes de universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires. Sin embargo, esto no es más que una puerta que se abre a nuevas posibilidades: la pregunta por los edutubers del interior del país o por los que trabajan en el nivel secundario sin adscripción universitaria. Lo mismo ocurre con la perspectiva de las audiencias: se refiere en extenso sobre los productores pero queda el camino a recorrer sobre quienes consumen esos contenidos, sus motivaciones reales y los modos en que integran o no los videos a su práctica de estudio.

Edutubers es una lectura recomendable para docentes de todos los niveles, investigadores en educación y tecnología, aunque también para quienes trabajan en la formación docente. No porque ofrezca recetas mágicas, sino porque proporciona categorías para pensar un fenómeno que ya no puede ignorarse.

La pregunta que el libro deja flotando tiene más valor que cualquier respuesta cerrada: si parte del contenido teórico puede encontrar un mejor envase en un video de YouTube, ¿qué sentido tienen las instancias presenciales y sincrónicas tal como las concebimos hoy? Responder eso, con la misma rigurosidad con que Albarello, Arri y García Luna estudiaron a los youtubers, sigue siendo una tarea pendiente para la investigación educativa argentina.

Alejandro Lazzeri es Profesor Adjunto del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Licenciado en Turismo, Profesor de Nivel Superior, Maestrando en Desarrollo Turístico Sustentable y en Administración de Negocios. Está cursando la Especialización en Docencia Universitaria.



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**

Brenda Benavente

LUGAR DE RESIDENCIA

Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

CARRERA EN CURSO O CURSADA

Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural UNMdP - Especialización en Gestión Cultural UNR (en curso)

ACTIVIDAD LABORAL

Gestora cultural

EDAD

34

ROL ACTUAL EN LA EAD

Graduada

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

En cuanto a los desafíos de las carreras a distancia, por un lado, encuentro la falta de proximidad y por otro la disciplina para cumplir con los tiempos académicos. La proximidad (en términos de Dussel, entre personas) de las carreras que tienen un cursado presencial te acerca de una manera distinta a los contenidos, por más que en la modalidad a distancia pueda haber instancias sincrónicas, nada reemplaza la conversación de los cuerpos en escena. Para suplir ello es necesario leer y releer textos para discutirlos con uno mismo. Las instancias de intercambio con un otro se acortan y limitan a encender y apagar un micrófono. La disciplina es el otro desafío de esta modalidad, ya que muchas veces no hay un seguimiento de lecturas o una dinámica de entregas previas a instancias evaluatorias. Es importante entonces, respetar los cronogramas propuestos por las cátedras o incluso armar los propios, destinando días y horarios fijos en la semana.

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 me abrió la puerta a la Universidad, ya que en el momento que comencé estaba cursando otra carrera, el profesorado de danzas orientación clásico, que me demandaba muchísimo tiempo. En la actualidad, estoy cursando una especialización de posgrado en la Universidad de Rosario, que no hubiera sido posible si sólo fuese presencial. Para quien quiera comenzar una carrera virtual recomendaría que prepare su espacio de estudio y organice sus actividades cotidianas haciéndose el tiempo para estudiar. Al principio a todos nos ha costado encontrar las propias herramientas para organizarnos, comprender el campus virtual, los modos, el lenguaje de la universidad. Las primeras materias hay que tener paciencia y saber que es un período de adaptación de nuestro aprendizaje a distancia.



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

Amalia María de los Ángeles Ptasnik

LUGAR DE RESIDENCIA

Posadas, Misiones, Argentina

CARRERA EN CURSO

Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (FCA, UNMDP)

ACTIVIDAD LABORAL

Programadora Front End y Rec. Mecánica

EDAD

34

ROL ACTUAL EN LA EAD

Estudiante

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

Aunque mi experiencia general con la modalidad a distancia ha sido sumamente positiva y me ha permitido equilibrar mis responsabilidades diarias con el estudio, el mayor desafío que enfrenté no estuvo en la organización, sino en la dinámica del trabajo colaborativo en la era digital. Específicamente, el principal reto fue lidiar con la frustración frente al uso excesivo o indiscriminado de la Inteligencia Artificial en las tareas grupales. El verdadero desafío fue sostener el valor del análisis humano, el intercambio de opiniones genuinas y defender la autenticidad académica dentro de los equipos de trabajo. (Este enfoque no busca juzgar la integridad de las personas, sino más bien hace referencia, por ejemplo, al acoplamiento de este tipo de softwares en herramientas como el Google Workspace).

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, ante todo, la posibilidad de acceder a un título universitario y la viabilidad de proyectar mi futuro profesional. Si bien en mi provincia contamos con la UNAM, generalmente las ofertas son de manera presencial y muchas veces no ofrece la flexibilidad necesaria para personas con familias o trabajos; los horarios rotativos de cursada (algunos días a la mañana y otros a la tarde) se convierten en una desventaja para quienes no podemos dedicarnos exclusivamente a la formación académica. En ese sentido, la modalidad a distancia me dio la posibilidad real de transitar la carrera. A cualquiera que esté pensando en estudiar bajo esta modalidad, le diría una sola cosa: ¡no lo dudes y hacelo! Es un camino que requiere autodisciplina y compromiso, pero la recompensa de poder gestionar tu propio tiempo y conciliar el estudio con las responsabilidades diarias y laborales no tiene precio.

