

CONECTAR SABERES:

Comunidad universitaria en red

Elena Génova y Mayra Ortiz Rodríguez
Coordinadoras

CONECTAR SABERES

Comunidad universitaria en red

Elena Génova
Mayra Ortiz Rodríguez
Coordinadoras



Conectar saberes : comunidad universitaria en red / Alejandra Del Potro ... [et al.] ;

Coordinación general de Elena Genova; Mayra Ortiz Rodríguez. - 1a ed. - Mar del Plata: EUDEM, 2026.

Libro digital, PDF - (Intersecciones de Educación y TIC)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6662-77-4

1. Educación Universitaria. 2. Educación a Distancia. I. Del Potro, Alejandra II. Genova, Elena, coord. III. Ortiz Rodríguez, Mayra, coord.

CDD 378

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método,
sin autorización previa de las autoras.

ISBN: 978-631-6662-77-4

Primera edición: octubre 2026

© 2026 Elena Genova y Mayra Ortiz Rodríguez

© 2026, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Jujuy 1731 / Mar del Plata / Argentina

Arte y diagramación: Agustina Cosulich y Luciano Alem

Corrección de estilo: Mayra Ortiz Rodríguez

Imagen página 4: *Natalia Posat* "Conexiones 2"



Libro
Universitario
Argentino



ÍNDICE

Del aula al Ateneo: saberes en circulación, transformación e innovación	7
PARTE I	31
Capítulo 1: Tensiones y convergencia didáctica: la combinación sincrónico-asincrónica en la UNMDP	32
Capítulo 2: Un modelo de acompañamiento asincrónico-sincrónico para la escritura de tesis en educación a distancia. El caso de LICAD	58
Capítulo 3: Internacionalización en el aula: experiencia COIL en cátedras de Bibliotecología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de Costa Rica	78
PARTE II	107
Capítulo 4: La organización y planificación de asignaturas dictadas en modalidad a distancia	108
Capítulo 5: La planificación como proceso integrador que fomenta el aprendizaje autorregulado	140
Capítulo 6: Planificación y diseño de un aula de ambientación para ingresantes a las carreras de educación a distancia en BIBES y LICAD	159
PARTE III	183
Capítulo 7: ¿Una nueva protagonista?: la Inteligencia Artificial en los procesos universitarios de enseñanza y de aprendizaje	184

Capítulo 8: Inteligencia Artificial: saberes técnicos, prácticas situadas y dilemas éticos	216
Capítulo 9: Nuevos diseños didácticos con integración tecnológica: construyendo mi propia caja de herramientas docentes	244
Capítulo 10: Integración de la IA en la formación inicial en Turismo: un estudio de caso	260
PARTE IV	277
Capítulo 11: Reflexiones sobre el uso e integración pedagógica de los recursos y aplicaciones digitales en la enseñanza universitaria	278
Capítulo 12: Integración de tecnologías digitales en la formación profesional en turismo: una experiencia de producción audiovisual colaborativa.....	301
Capítulo 13: Adaptación de recursos didácticos mediante H5P para potenciar la enseñanza en entornos virtuales.....	319
Capítulo 14: Trayectorias y aprendizajes en la integración de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria: la experiencia de Ecotoxicología	335
Capítulo 15: Recursos digitales en la enseñanza de marketing turístico: una propuesta innovadora con redes sociales	355
Capítulo 16: Comunicación efectiva y construcción de comunidad desde la gestión de las carreras en modalidad a distancia	374

Del aula al Ateneo: saberes en circulación, transformación e innovación

*Claudia Floris
Rodrigo Josserme*

Introducción

La capacitación docente en la Universidad siempre ha sido un desafío: implica ofrecer a quienes llevan adelante la tarea de formar profesionales diversos elementos teóricos, analíticos y procedimentales para innovar en sus espacios académicos, pero también conlleva la necesidad de concretar en su propio despliegue aquellas premisas o ideas que la sustentan y poner en revisión lo que se ha llevado a cabo en un contexto y momento singular. Es decir, a la hora de proponer espacios de capacitación docente estos, por un lado, deben dar cuenta y materializar aquellas prácticas, valores o ideas que pretenden promover en quienes acceden a las mismas; y, por otro deben abrir el juego a una mirada reflexiva sobre las prácticas de enseñanza. La idea de generar espacios que posibiliten la reflexión sobre las propias prácticas no es nueva, autores como Freire (1970, 2005), Edelstein (2000), Litwin (2008) o Mariño (2016) sostienen la importancia de esta dimensión reflexiva para generar transformaciones e impactos profundos en las prácticas pedagógicas.

Los docentes de la UNMdP (Universidad Nacional de Mar del Plata) han transitado diversas instancias de formación en educación y tecnologías, orientadas principalmente a explorar qué integrar y cómo hacerlo respecto de las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC) en sus prácticas de enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. Este proceso se intensificó a partir de 2020, cuando el uso de las TIC se volvió indispensable para garantizar la continuidad educativa en el contexto de la pandemia. A partir de esa experiencia, la educación a distancia - modalidad que desde su origen supone mediación tecnológica - y la educación presencial comenzaron a entrelazarse, generando prácticas diversas: algunas mejoradas, otras novedosas e innovadoras. En cierta forma la pandemia visibilizó ampliamente la necesidad de formación, principalmente en la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que muchos docentes tenían y también, aunque en menor medida, motivó la participación en diferentes instancias académicas (reuniones virtuales, conversatorios, cursos a distancia, etc.) destinadas a brindar una capacitación breve, rápida y adecuada al contexto de emergencia sanitaria que se estaba viviendo.

Desde la UNMDP se han impulsado a través del SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia) diferentes propuestas de capacitación que consisten fundamentalmente en cursos y talleres en modalidad a distancia. La planificación, diseño, coordinación e implementación de tales propuestas formativas está a cargo de la Unidad de Apoyo Central (UAC) como una línea programática para operativizar los ejes constitutivos del SIED UNMDP. En cuanto a temáticas, han estado enfocados, por ejemplo, en la producción de materiales didácticos digitales, el diseño de aulas virtuales, la accesibilidad de las propuestas educativas, la evaluación en entornos virtuales, entre otras. Este formato de “curso” responde a lo instituido en la vida académica universitaria:

especialistas que transmiten conocimientos en clave teórica o práctica, según el tema y las expectativas de aprendizaje. Esta modalidad de instrumentación de la capacitación docente implicó el tránsito de más de 1500 docentes a través de los diferentes cursos ofrecidos e incentivó el anhelo de incursionar en otras estrategias posibles para incrementar el impacto en las prácticas de enseñanza. La idea del Ateneo emerge del reconocimiento de que existen otras alternativas de formación vinculadas a prácticas que buscan transformar la vida cultural y educativa mediante el análisis y la reflexión compartida sobre las propias experiencias. Freire sostiene que

el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe "aproximarlo" a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar. (1997, p.13)

A su vez, Litwin (2008) plantea que la formación docente universitaria no puede reducirse a la adquisición de herramientas técnicas, sino que requiere de espacios de análisis crítico y de producción situada de saberes. En esa misma línea, Mariño (2016) define la formación docente como práctica colaborativa y de

construcción de comunidad académica. Por lo tanto, se parte de la premisa de que la capacitación docente, especialmente en el contexto universitario, no es un acto en solitario, sino un proceso de construcción social de conocimiento que surge del diálogo y la reflexión conjunta. Al entender la formación docente como un proceso colectivo, social y distribuido, donde las tecnologías actúan como mediadoras y las interacciones humanas son cruciales, se trasciende la visión meramente instrumental y jerárquica de la capacitación, para centrarse en la reconfiguración de las prácticas y espacios pedagógicos, la construcción de saberes docentes en base a las experiencias y la propia identidad del profesorado universitario.

Es importante retomar algunas ideas y categorías que nos permitan encuadrar la necesidad de proponer otras opciones a la formación docente centradas en la revisión, observación y análisis de las propias prácticas. De acuerdo a Edelstein,

La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. En tal sentido, instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica (2000, p.3).

Partiendo de este encuadre teórico, se considera que los ateneos son un dispositivo pedagógico alternativo para el abordaje de la capacitación docente en la Universidad. Alen plantea que los ateneos didácticos son

una estrategia de desarrollo profesional, que implica el abordaje y resolución de situaciones singulares de la tarea pedagógica que desafían al docente en forma constante. Este dispositivo promueve la producción de conocimientos pedagógicos y didácticos, alternativas de acción que, luego de exploradas en la enseñanza, pueden ser analizadas nuevamente en otro ateneo (2009, p.58).

Asimismo, España reconoce el valor y utilidad de los ateneos como una estrategia para la formación docente:

los ateneos han sido pensados como dispositivos a través de los cuales los profesionales socializan y revisan sus prácticas y casos concretos a la luz de los aportes teóricos permite visualizarlos como valiosos para la formación en la práctica docente, tanto inicial como continua (2014: p.154)

A su vez la mencionada autora define ateneo didáctico como:

un espacio de encuentro en el cual se intercambian saberes en relación con las prácticas de enseñanza desde un abordaje reflexivo; se trata de un contexto grupal de aprendizaje en el que se debaten alternativas de resolución a problemas específicos y situaciones singulares. Los ateneos didácticos se constituyen en instancias en las cuales se presentan problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos, se contrastan los aportes del grupo participante, se registra documentando lo actuado, tendiendo a enriquecer el saber implicado en la práctica (2014: p.154).

En base a estas perspectivas, desde la UAC se diseñó el Ateneo *Conectar Saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnología*, concebido como un espacio horizontal de intercambio entre pares que habilita la circulación de experiencias reales de docentes, reconoce el valor de los saberes

prácticos y favorece la emergencia de nuevas maneras de enseñar e integrar TIC, al tiempo que aporta a la construcción de una memoria institucional. Se trata, en definitiva, de una práctica con implicancias tanto culturales como políticas. En coherencia con esta concepción, el proyecto de creación del dispositivo se orientó a los siguientes objetivos:

- Generar un espacio de capacitación y formación docente vinculado al uso de TIC y a la educación a distancia, en modalidad de ateneo.
- Fomentar la reflexión y la socialización de saberes sobre las prácticas de enseñanza universitaria a distancia y/o mediadas por tecnologías.
- Intercambiar y debatir experiencias y alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares que desafían la labor docente en la educación a distancia y/o mediada por tecnologías.
- Estimular el intercambio entre pares con el fin de arribar a propuestas de acción específicas vinculadas con la modalidad pedagógica a distancia o con la mediación tecnológica de las prácticas de enseñanza.
- Consolidar una actividad de difusión de prácticas y estrategias particulares, así como de producción colectiva, vinculada con la modalidad de educación a distancia y/o con las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías.

El foco principal del trabajo durante el Ateneo está puesto en el intercambio, en compartir con otros, en socializar. Se decidió que lo central que debía transcurrir en el Ateneo era la interacción

entre pares. En la década del '90, autores como Pea, Salomon y Perkins propusieron el concepto de *cognición o inteligencia distribuida* que da cuenta de la importancia que tiene en la construcción de conocimientos, las interacciones entre personas, tecnologías y elementos simbólicos tanto internos como externos, enfatizando de este modo los aspectos colaborativos y culturales involucrados en los procesos de aprendizaje. Es por ello que la socialización de saberes vinculados a la educación a distancia y la educación mediada por tecnologías, la reflexión sobre experiencias implementadas, el debate e intercambio sobre categorías teóricas, prácticas de enseñanza y propuestas pedagógicas concretas y la producción conjunta de conclusiones entre pares docentes, fueron el anclaje teórico y procedimental del Ateneo.

Cuando los docentes comparten sus experiencias, recursos y desafíos con las tecnologías, fomentan *una inteligencia colectiva*, una trama reflexiva y experiencial, que excede ampliamente a la suma de sus conocimientos individuales y que permite aprender *con otros y de otros*. Asimismo, las categorías de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) y comunidades de práctica (Wenger, 2001), plantean que el aprendizaje se fortalece con la participación en comunidades donde el conocimiento se comparte y se legitima socialmente. Es así como el Ateneo tiene que consolidarse como una comunidad de práctica que permita el intercambio, la reflexión y producción conjunta de saberes a partir de las experiencias llevadas a cabo por docentes en el contexto universitario.

De modo que, a diferencia de otras instancias de capacitación centradas en la transmisión de contenidos, el ateneo se orienta a la construcción colectiva de conocimiento pedagógico y

tecnológico, a partir de la puesta en común de experiencias docentes y el debate entre pares.

Claves desde la Educación /Comunicación

Diferentes autores (precursores como Freire y Kaplun, pensadores como Martín Barbero, Gutiérrez, Prieto Castillo, e investigadores como Fuenzalida, Orozco Gómez, Hermosilla), han aportado al campo de la Educación/Comunicación o Comunicación/Educación. Como afirma Jorge Huergo,

ha surgido como campo en una época de conflictos acerca de proyectos regionales. Como tal, este campo carga las marcas de las disputas no sólo teóricas, sino fundamentalmente prácticas, entre el difusionismo desarrollista y la comunicación/educación popular y liberadora (en las décadas del 60 y el 70). (2001, p.8)

Este autor, en el mismo texto hace referencia a que generalmente, se reduce la “educación” a lo que acontece en el sistema educativo sin observar “lo educativo” de las prácticas sociales en general; y la comunicación a los medios de comunicación y a las tecnologías, sin atender la comunicación social que está en la base de toda práctica social.

No es el objetivo de estas notas, abordar las discusiones y tensiones que aún hoy persisten y atraviesan este campo. Obsérvese, a modo de ejemplo, que no hay acuerdo en el orden de los términos en la denominación del campo. La red regional (<https://www.rededucom.org/>) pone en primer lugar la educación y la red argentina (<http://www.redcomedu.unlu.edu.ar>), la comunicación. Más allá de esta problematización interna, hay sentidos y significados

compartidos que permiten ubicar este campo como un encuadre desde donde pensar lineamientos y acciones como los promovidos desde la UAC del SIED UNMdP.

Dicho encuadre constituye un abordaje educacional o pedagógico (en tanto analiza los procesos educativos en sentido amplio: finalidades sociales, culturales, históricas y filosóficas de educar) y comunicacional (en tanto posibilita la transmisión y puesta en común de significados, favorece la conformación de colectivos y desempeña un papel central en el desarrollo de toda forma de interacción micro y macro social). Cualquiera sea el nivel educativo, o el ámbito (es decir, formal, no formal o informal) o la opción educativa (a distancia, presencial o combinada), las prácticas educativas generan y son generadas en una trama compleja de dimensiones tales como las individuales, las institucionales, las socio-culturales, etc.

En este sentido, las prácticas docentes con tecnologías de información y comunicación (TIC) no pueden ser comprendidas en sólo una o algunas de las siguientes claves:

- clave didáctica: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Con qué recursos y estrategias?, ¿Cómo evaluar lo aprendido?,
- clave pedagógica: ¿Para qué educamos? ¿Qué modelos de ser humano y de sociedad se construyen? ¿Cómo se configura la educación en distintas épocas y contextos?
- clave técnica: ¿cuál es la tecnología más eficaz? ¿qué tecnología permite la mayor claridad en la codificación y en la decodificación?
- clave comunicacional: ¿Qué sentidos se construyen en este

proceso comunicativo? ¿Cómo participan los diferentes actores en la producción de significados? ¿Qué saberes, experiencias y contextos culturales aportan los interlocutores? ¿Qué lugar ocupa el diálogo y la interacción en la construcción del sentido compartido? ¿Cómo inciden las condiciones sociales e históricas en lo que se comunica y en cómo se comprende?

Por el contrario, desde las instituciones educativas como las universitarias, las prácticas docentes, en general, y las que integran TIC, en particular, están atravesadas por esas cuatro claves con todo lo que ello implica.

El avance tecnológico se ha acelerado en las últimas décadas, acompañado por profundas transformaciones sociales y culturales derivadas de cada nuevo medio o tecnología, como ocurre actualmente con la inteligencia artificial generativa (IAG). No obstante, en este proceso se puede identificar un punto de inflexión o aceleración de uso de TIC, en la educación universitaria: en el período de pandemia. Desde ese momento, como señala Griselda Díaz “las formas de enseñar y aprender en la universidad fueron mutando conforme a las circunstancias sociales y sanitarias, así como a políticas educativas que delinearon los trayectos de formación” (2024, p.67). En los discursos y en las prácticas educativas emergen nuevas expresiones y categorías, así como resignificaciones de términos preexistentes. Dicho fenómeno se configura como efecto de la interpelación (en tanto cuestionamiento de los marcos instituidos), de la alteración (en cuanto transformación del “orden de las cosas”) y de la provocación (en la medida en que impulsa la realización de

acciones inéditas, frecuentemente acompañadas de tensiones, incomodidades o resistencias) que las tecnologías introducen en los procesos educativos formales. Ya no resulta suficiente diferenciar entre educación presencial y educación a distancia, dado que ambas modalidades se encuentran atravesadas por dinámicas de sincronía, asincronía e hibridez. La cuestión central no remite a una mera moda ni a un simple cambio de términos y significados, sino a la transformación de las propias formas de enseñar y de aprender, de los roles institucionales, de las culturas organizacionales, de las misiones educativas y de los perfiles profesionales, por mencionar solo algunos aspectos.

Todas estas transformaciones, mutaciones y complejidades en concepciones, en prácticas y en contextos socioeducativos mediados por tecnologías, que llevan largo tiempo gestándose, cobraron fuerza e intensidad a partir de la pandemia de 2020.

En esta línea, Igarza, a partir de lo ocurrido durante la pandemia y la post pandemia, en relación con la continuidad pedagógica mediada por la virtualidad, sostiene que “Lo social no es algo elástico que pueda desarrollarse sin deformarse. Hay plasticidad en las prácticas sociales, pero no son elásticas. Las discontinuidades desenfocan, modifican en algo la trayectoria. Después de padecerla, ninguna práctica sale indemne.” (2022, p. 13)

Las prácticas educativas, y en particular las prácticas docentes, no resultaron indemnes frente a la educación remota de emergencia. Incluso, en la post pandemia se implementaron políticas de financiamiento - como el *Plan de Virtualización de la Educación Superior* - y nuevas normativas ministeriales (RM

2399/23) que evidencian el papel central de las tecnologías en los procesos de virtualización.

En este marco, no basta con que los docentes incorporen la tecnología únicamente como herramienta pedagógica para enriquecer los entornos de aprendizaje, promover la interactividad o estimular el trabajo colaborativo; ni tampoco con que adquieran competencias digitales para diseñar y ejecutar estrategias innovadoras apoyadas en dichas herramientas. Más allá de ello, se vuelve necesario construir un nuevo sentido en torno a su rol, a lo que enseñan y cómo lo enseñan, así como a lo que los estudiantes aprenden y cómo lo aprenden, en instituciones y sociedades en constante transformación.

De allí la importancia de generar espacios colectivos que permitan a los docentes reencontrarse consigo mismos y con sus pares, favoreciendo procesos de reflexión, resignificación y construcción compartida de la práctica educativa. En tal sentido, el ateneo no fue pensado como una mera actualización técnica, sino como un dispositivo para catalizar la construcción colectiva de sentido en torno a la educación a distancia y/o mediada por tecnologías. El evento se planteó como un espacio para la reflexión crítica, la redefinición de la identidad docente y el fortalecimiento de la comunidad académica, pilares esenciales para afrontar los desafíos de la educación superior en el contexto de la mediación tecnológica.

Petit (2000) en su conferencia “El elogio del encuentro” habla de cómo para una persona el encuentro con sujetos, objetos y/o lugares con los que no estaba habituado, que le resultaban

desconocidos y/o que fueron imprevistos, puede provocar un impacto subjetivo capaz de modificar trayectorias vitales o generar movimientos altamente significativos. Creemos que frente a la individualización y despersonalización que pueden propiciar las *pantallas* y el uso de recursos virtuales, el ateneo valoró la dimensión afectiva y vincular del aprendizaje, centrándose en la idea de encuentro con otros, en el compartir y dialogar en horizontalidad con pares, como vía privilegiada para la construcción conjunta de saberes y redefinición de prácticas. El encuentro presencial funcionó como un espacio de reconocimiento y legitimación, donde los docentes pudieron compartir sus necesidades, dificultades, temores y desafíos compartidos, fortaleciendo el sentido de comunidad, mitigando la sensación de aislamiento y facilitando un proceso de aprendizaje más genuino y significativo.

De las prácticas docentes individuales a las compartidas - colaborativas

Las prácticas docentes son intervenciones sociales e intencionales vinculadas al proceso de enseñanza, que reflejan el trabajo cotidiano de los/as docentes en contextos sociales, históricos e institucionales determinados (Davini, 2008; Edelstein, 2011; Steiman, 2018). Se conciben como prácticas sociales porque integran tanto los significados que adquieren para los actores y la sociedad como las actividades y relaciones que las atraviesan. Las prácticas docentes, incluyen las situaciones que se desarrollan en el aula (actualmente entendida en sus dimensiones física y virtual), en función de objetivos educativos específicos. Estas situaciones

áulicas, de modo genérico se las identifica con la “clase”, aunque éste sea un concepto debatido tanto en su significado, como en su pertinencia en el contexto de las transformaciones sociales y tecnológicas. Sin embargo, continúa siendo útil identificar el *salón de clases* para reflexionar en torno a la interacción docentes - estudiantes, en torno al rol de ser docente y al rol u oficio de estudiante. En este sentido es que se utiliza en estas notas. La reflexión sobre las *clases*, sobre lo que acontece en el *salón de clases* es un punto de partida para poder compartir experiencias, ideas, propuestas entre docentes y comenzar a repensar o *reinventar la clase en la Universidad* (como titula su libro Mariana Maggio, 2018) de manera colaborativa, colectiva además de individual. Ello no desconoce que

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa. (García Cabrero, Loredó & Carranza, 2008, p.4)

Lo que hasta aquí se aborda, en esencia permite enfocar una dimensión individual contextualizada de la práctica docente. Sin embargo, en sí misma, desde esa dimensión se puede observar la dimensión socio - histórica, colectiva de la práctica docente. Es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (estudiantes, docentes, autoridades, etc.). Y también intervienen los aspectos político-institucionales,

administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo, delimitan el rol docente.

Anijovich, Cancio y Ferrarelli consideran la clase - con estudiantes - como espacio de interacción social y de encuentro con la humanidad del otro. En este sentido afirman que

Es imposible pensar una clase en cualquier nivel y contexto material o cultural con independencia del momento en que ocurre, como un intercambio con otros y otras. Cualquier aula - virtual o de ladrillos y madera - es necesariamente un espacio en el cual construimos con pares y somos interpelados como sujetos. Abrir espacios concretos para que las interacciones resulten significativas y productivas, es tarea del maestro, que es quien busca regular, al menos al principio, el escenario para la comunicación y señalar posibilidades y límites para sus alumnos. (2024, p. 34-35)

Este valor que asignan las autoras, a una enseñanza flexible, abierta y participativa en la construcción de conocimientos con otros, respecto de los estudiantes, resulta interesante para extrapolar al ámbito docente universitario. *¿Qué espacio de interacción social y de encuentro con la humanidad del otro* disponen o cuentan los docentes universitarios para una construcción de saberes respecto de sus prácticas?

Como una posible respuesta a este interrogante, en el ámbito de la UNMdP, se creó el espacio del ateneo. Este se concibe como un espacio horizontal porque se fundamenta en que una parte del conocimiento pedagógico más valioso se construye de manera colectiva. En sintonía con las ideas de Litwin (2008), la enseñanza se enriquece cuando los docentes tienen un lugar para la *reflexión compartida sobre la práctica*, convirtiéndose en protagonistas activos en la producción de saber. Es en este intercambio de

experiencias y saberes, donde se consolidan las verdaderas comunidades académicas. El ateneo, en su esencia, es un acto de democratización del saber. Más allá del simple intercambio de "buenas prácticas" (o que intentan serlo), se erige como un espacio de problematización. En lugar de celebrar éxitos sin cuestionarlos, se enfoca en las tensiones, los obstáculos y las contradicciones que definen la educación a distancia y la educación mediada por tecnologías. La crisis de COVID-19, como bien lo analizó Dussel (2020), no solo aceleró la digitalización, sino que también evidenció sus límites y abrió un campo fértil para el debate crítico sobre la educación formal y la dislocación del espacio y del tiempo.

El ateneo posibilita, entonces, un ámbito para interpelar las certezas, desafiar las rutinas pedagógicas y, sobre todo, generar nuevas preguntas colectivas que impulsen la reflexión. Se aspira, y es deseable, que a futuro en este espacio se expliciten y analicen los principios y las creencias que subyacen en las acciones docentes, cuestionándolas y reestructurándolas para aplicarlas en actuaciones futuras. Al potenciar la capacidad de estos profesionales para leer, observar, analizar y proponer, puede constituirse en una estrategia que facilite el desarrollo del *habitus* reflexivo, entendido como la oportunidad para que el docente elabore estructuras de pensamiento que orienten su acción, no como fundamentos conceptuales rígidos, sino como marcos de referencia que encaucen su quehacer pedagógico (Perrenoud, 2010, p. 35).

También para el diseño del Ateneo se adoptaron algunos de los principios del denominado aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha

et al., 2008), garantizando un espacio de diálogo igualitario. Esto permitió que las contribuciones se valorarán por sus aportes experienciales, fomentando un intercambio más horizontal y democrático. El diálogo no fue un simple intercambio de ideas, sino un proceso de creación de sentido, donde las diversas experiencias sobre el uso de tecnologías se integraron para construir una comprensión más profunda y contextualizada de las prácticas docentes mediadas por tecnologías en la universidad.

El Valor de la Presencialidad en la Era Digital

Paradójicamente, este espacio de intercambio y reflexión sobre la educación a distancia y la educación mediada por tecnologías, se llevó a cabo de modo presencial -sincrónico - físico (no sincrónico virtual).

La co-presencia física favorece la comunicación no verbal, el establecimiento de lazos de confianza y genera una *densidad comunicativa* necesaria para los propósitos de este espacio. En verdad, se consideró necesario un *descentramiento* de la virtualidad. Reunirse físicamente permite a los docentes tomar una distancia crítica del medio digital para reflexionar sobre él con mayor perspectiva. La deliberación y la resolución de tensiones se potencian en el *cara a cara*, donde los argumentos se entrelazan con emociones y gestos, enriqueciendo el debate.

El descentramiento de lo virtual, resulta necesario para detenerse y observar lo que acontece. Lo digital y virtual ha ido en aceleración, tanto en su desarrollo como en la integración en la vida social y en la vida cotidiana. Para la educación formal, desde hace muchas décadas ha sido un desafío el avance tecnológico. Las

tecnologías no solo han dado lugar a nuevas y diversas prácticas culturales, sino que también han propiciado múltiples formas de apropiación por parte de los sujetos y las instituciones. Asimismo, cada innovación tecnológica ha incidido en las que la precedieron: en algunos casos integrándolas, en otros combinándolas, transformando así dispositivos y lenguajes previos que continúan vigentes, aunque resignificados.

Ningún medio [...] parece hacer su trabajo cultural aislado de otros medios, así como tampoco trabaja aislado de fuerzas sociales y económicas. Lo que es nuevo sobre los nuevos medios tiene que ver con la forma particular en que remoldean a los viejos medios, y los modos en que los viejos medios se reestructuran para responder a los desafíos de los nuevos medios (L. Gitelman, citado en Dussel y Quevedo, 2010, p. 22)

Por todo lo anterior, se considera que el encuentro cara a cara posibilita diferentes procesos de deliberación, negociación de significados y resolución de tensiones. Lo cual no implica contradecir su objeto (la educación a distancia y la educación mediada por tecnologías), sino enriquecerlo y complementarlo.

El futuro de la universidad está en la articulación y convergencia entre presencialidad y virtualidad. El ateneo, en este marco, se convierte en una experiencia presencial que reflexiona críticamente sobre lo digital, y cuyos resultados (ponencias, conclusiones, publicaciones) se difunden luego en soportes virtuales, asegurando su proyección y alcance.

De la Reflexión a la Creación

La Universidad, lejos de ser una institución concebida únicamente como transmisora de conocimientos, es un escenario donde además se producen, circulan y transforman los saberes (experiencias, prácticas, valores, habilidades y significados) tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizajes. Es decir, se producen, circulan y transforman los saberes tanto en los docentes como en los estudiantes. Reconocer esta variedad de procesos plantea la necesidad de posibilitar y promover espacios específicos de encuentro docente. Es por ello que el ateneo no se limita a un evento académico, sino que busca convertirse en un dispositivo que habilite un espacio de cuidado y de memoria institucional, así como en un laboratorio de innovación. El encuentro entre docentes en un mismo espacio cumple una función académica, y también una función simbólica: reconoce la tarea docente y le otorga un lugar de encuentro y pertenencia en la institución. Bruner (2003) plantea que la elaboración de relatos o narrativas permiten crear realidades, dar sentido a las experiencias y organizarlas en una trama, y transformar en colectivo lo individual. El autor nos habla de una construcción narrativa del Yo, en tal sentido el Yo es una construcción que se hace con otros a partir de contar nuestra historia, de armar relatos con todo lo que nos sucede para poder dotarlo de sentidos en el acto mismo de compartirlos con otros. Siguiendo esta línea teórica podemos pensar que las identidades profesionales docentes también se constituyen a partir de los modos en que se crean relatos en torno a los acontecimientos que marcaron e impactaron las prácticas docentes. El ateneo se instaure como un espacio para compartir

experiencias respecto a los modos en que desde el rol docente se afrontaron los múltiples desafíos implicados en la educación a distancia y la educación mediada por tecnologías. El Ateneo proporcionó un espacio para que cada participante narrara su experiencia, reelaborando y reconstruyendo junto con otros su identidad docente.

Con espacio de cuidado se hace referencia a crear un espacio donde los docentes no están solos, sino con pares y especialistas, frente a los desafíos educativos/formativos del estudiantado, en general y a los desafíos pedagógicos de la integración de TIC, en particular. La sobrecarga que implicó la educación remota de emergencia, evidenció la necesidad de espacios de apoyo mutuo. El ateneo, al propiciar el encuentro con pares y la construcción de respuestas comunes, no solo contribuye a la formación, sino también al bienestar de los educadores. El encuentro presencial, en particular, reconoce la labor docente y otorga un sentido de pertenencia que nutre la dimensión relacional y afectiva de la profesión. Se pueden plantear las dificultades y las posibles respuestas, a través de la escucha, la contención y la cooperación, generando un clima de confianza para innovar. Allí radica la posibilidad del ateneo de aportar nuevos diseños, compartir logros y dificultades de esas nuevas propuestas formativas, y tender a una creación colectiva de experiencias didáctico-pedagógicas. Es decir, se pueden poner en diálogo la práctica con los avances tecnológicos y teóricos, habilitando que surjan modelos híbridos e innovadores en la Universidad. De modo que es un espacio que debe ir abriendo preguntas, explorando alternativas y produciendo novedades.

A su vez, como instancia de intercambio de experiencias, con dificultades y con logros, se convierte en un espacio de memoria institucional. El registro de esos saberes, relatos y aprendizajes compartidos conforman la historia viva, colectiva de un momento determinado de la Universidad. Es decir, no es un evento con respuestas y exposiciones cerradas sino un evento en proceso. Se transforma en un laboratorio de innovación donde las ideas no solo se discuten, sino que se ensayan y se proyectan hacia el futuro. Temas como la integración de la inteligencia artificial, la accesibilidad digital y la planificación híbrida se convierten en puntos de partida para la creación conjunta de propuestas. La Universidad debe ser un espacio de experimentación pedagógica constante. El ateneo aspira a ofrecer el marco ideal para anticipar y planificar las transformaciones que el futuro de la educación demanda.

Además de ser un espacio de creación, el ateneo colabora en la construcción de una memoria institucional. Al sistematizar y difundir las experiencias y conclusiones de cada encuentro, genera un acervo de conocimiento vivo sobre la evolución de las prácticas docentes. Esta "memoria" va más allá de un simple archivo; es un insumo invaluable para la innovación y la construcción de la identidad de la universidad. Se convierte en una fuente de referencia para futuras investigaciones y políticas educativas, documentando el camino recorrido y los aprendizajes obtenidos.

Finalmente, desde su concepción hasta su implementación el ateneo pretendió constituirse en un espacio concreto centrado en el diálogo transformador de las prácticas, en la horizontalidad en el intercambio de experiencias, en las necesarias interacciones para

a cara con otros y en la construcción colectiva de sentidos con un profundo impacto en las identidades docentes. Su intencionalidad fue más allá de llevar adelante un evento académico o capacitación tradicional, para profundizar en la dimensión colectiva y social de las prácticas docentes y poner en diálogo las tensiones, temores, incertidumbres y dificultades a partir de experiencias concretas de docentes con tecnologías en el contexto de la universidad. Siendo un espacio de reflexión, de encuentro, de creación y de memoria institucional, esta multiplicidad de facetas que lo sostienen y despliegan, apuntan a consolidar la reflexión crítica, la interacción entre pares y la innovación didáctico-pedagógica como guías de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías y en educación a distancia.

Referencias bibliográficas

- Alen, B., & Allegroni, A. (2009). Los inicios en la profesión. Ministerio de Educación.
- Anijovich, R., Cancio, C. I., & Ferrarelli, M. (2024). Abrazar la diversidad en el aula: De la reflexión a la acción. Paidós.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatia Editorial.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Díaz, G. (2024). Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en las prácticas de enseñanza del nivel superior. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos. En M. Kap (Comp.), Didáctica y tecnología. Encrucijadas,

- debates y desafíos. EUEM.
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Fundación Santillana.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Comps.). (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE: Editorial Universitaria. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. Revista del IIICE, (17).
- Edelstein, G. (2011) Formar y formar-se en la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- España, A. E. (2014). Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización en las prácticas. En Sanjurjo, L. et al. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (151-181). Rosario: Homo Sapiens.
- Floris, C. (2022). Apuntes para repensar las “provocaciones” de las TIC en la Educación Superior. Anuario Del Observatorio De educación Mediada Por Tecnologías, (1), 17–21. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-observatorioempt/article/view/1631>
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- García-Cabrero Cabrero, B.; Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación

- Educativa, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Huergo, J. A. (2001). Los modos de relacionar Comunicación/Educación. En J. Huergo (Ed.), Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas (Ed. renovada). Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas, apremios y experticias. Educação Unisinos, 12(3), 167-173. <https://doi.org/10.4013/edu.2008.123.5322>
- Mariño, S. (2016). La formación docente en la universidad: debates y perspectivas. Revista Argentina de Educación Superior, (12), 15-29.
- Perrenoud, P. (2010). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Petit, M. (2000). El elogio del encuentro. Conferencia en el Congreso Mundial de IBBY, Cartagena de Indias, Colombia.
- Steiman, J. (2018) Las prácticas de enseñanza - en análisis desde una Didáctica reflexiva -. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

PARTE I

Capítulo 1

Tensiones y convergencia didáctica: la combinación sincrónico-asincrónica en la UNMdP

Yanina Véspero
Mariela Villarreal

Introducción: escenarios pedagógicos en la universidad

Durante la segunda década del siglo XXI, la denominada *cuarta revolución industrial*, caracterizada por la automatización y la digitalización, tensionó las formas tradicionales de enseñanza, transitando un recorrido no meramente tecnológico, sino también cultural y metodológico, exigiendo la incorporación de tecnologías digitales, junto con cambios profundos en la organización del tiempo y los espacios, la profesionalidad docente, las actividades de aprendizaje y las formas de comunicación (Area Moreira, 2018). En este contexto y actualmente, la universidad se encuentra inmersa en un proceso de transformación y transición profunda, impulsado por la irrupción del ecosistema digital que prioriza el aprendizaje activo y constructivo del estudiante (Area Moreira, 2018), siendo el año 2020 un punto de inflexión en múltiples dimensiones de la vida social, con un impacto significativo en el ámbito de la educación superior que motivó una revisión de los marcos conceptuales y normativos que la organizan. En este sentido, la Pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador sin precedentes de esta transformación, trasladando forzosamente las aulas universitarias a entornos

digitales y alterando las formas clásicas de enseñanza, lo que puso en evidencia la necesidad de construir otros modos de habitar las aulas, promoviendo una implicación activa y el cuestionamiento de las prácticas rutinarias (Edelstein, 2011).

Con el retorno a la presencialidad, lejos de resolverse las tensiones, éstas se han complejizado, renovándose los debates en torno a la inclusión tecnológica y las mediaciones pedagógicas. Por un lado, propuestas consideradas presenciales incluían en sus trayectos el uso de plataformas educativas, sitios web, blogs, redes sociales y entornos colaborativos digitales, buscando extender y complementar lo trabajado en los encuentros cara a cara y, por otra parte, surgían ofertas formativas a distancia que incluían instancias sincrónicas, como videoconferencias (Bossolasco et al., 2019), o incluso momentos de presencialidad física, destinados a tutorías, prácticas, laboratorios, desarrollo de competencias específicas o evaluaciones presenciales, entre otras.

Siguiendo este razonamiento, desde hace más de dos décadas, autores como García Aretio y Marín Ibáñez (1998) han propuesto entender las modalidades *presencial* y *a distancia* como extremos de un continuo, y no como opciones excluyentes, consolidándose progresivamente en las prácticas docentes y adquiriendo diversas denominaciones (Salinas Ibáñez et al., 2018), siendo uno de los conceptos más difundidos a nivel internacional fue el de *blended learning* o *b-learning*. En este escenario de transformación y búsqueda, el propósito fundacional de la universidad -ofrecer una educación científica, profesional, humanística y técnica del más alto nivel- se ve interpelado por preguntas urgentes: *¿Qué significa formar en el siglo XXI? ¿Cómo, por qué y para qué enseñar en un contexto de profunda incertidumbre? ¿Quiénes son los sujetos que aprenden y qué eligen aprender?*

En este contexto se inscribe el presente capítulo, que aborda la combinación de actividades sincrónicas y asincrónicas en las propuestas de enseñanza permitiendo articular instancias de interacción en tiempo real con espacios de trabajo autónomo. Esta integración potencia la participación de los estudiantes y amplía las posibilidades pedagógicas, especialmente en entornos mediados por tecnologías digitales posicionándose como un eje fundamental para la construcción de una universidad digital genuinamente pedagógica, superando la rígida dicotomía entre lo presencial y lo virtual dando lugar a entornos híbridos de aprendizaje que amplían las oportunidades de formación. A lo largo de estas páginas, analizaremos el sentido pedagógico de esta combinación y cómo pueden materializarse en propuestas de enseñanza universitaria de calidad, transformando el rol del docente, enriqueciendo las metodologías de enseñanza y respondiendo a la necesidad de formar futuros profesionales competentes y críticos.

La reconfiguración del tiempo en la enseñanza universitaria: hacia una integración significativa de actividades sincrónicas y asincrónicas

El escenario contemporáneo: la alteración del espacio-tiempo

El escenario cultural contemporáneo está marcado por una transformación profunda en la experiencia del espacio y el tiempo, impulsada por la revolución digital, la cual ha dado forma a lo que algunos autores denominan una nueva "civilización digital", caracterizada por reglas, sensibilidades y estructuras de percepción radicalmente diferentes a las de la modernidad precedente (Baricco, 2018). Frente a un mundo anterior basado en la

profundidad, la permanencia y la estabilidad, el ecosistema actual se erige sobre principios de superficie, velocidad, conectividad inmediata y experiencia interactiva que ha alterado sustancialmente nuestra relación con las dimensiones espaciotemporales. El espacio físico, antes delimitado y concreto, se ve complementado y a veces suplantado por el espacio digital, un territorio sin fronteras definidas donde la proximidad se redefine a través de interacciones mediadas por tecnologías. Simultáneamente, el tiempo lineal y secuencial cede terreno ante un tiempo reticular, simultáneo y acelerado, donde el "aquí y ahora" se expande hacia un "en todas partes y en todo momento". En el mismo sentido ésta reconceptualización temporal se convierte en una razón fundamental para cuestionar las distribuciones clásicas de tiempos fijos y abre espacio para repensar la integración de actividades sincrónicas y asincrónicas.

Esta nueva cartografía espacio-temporal no es neutral ya que configura un nuevo tipo de sujeto que se desenvuelve con naturalidad en este ecosistema, privilegiando el acceso inmediato sobre la profundidad reflexiva, la exploración horizontal sobre la verticalidad analítica, y la conexión en red sobre la soledad contemplativa. Como señala Maggio (2022), nos encontramos ante el surgimiento de prácticas cada vez más híbridas y anfíbias que requieren reestructurar el tiempo educativo, imaginándolo con nuevas complejidades y acentos, comprendiendo que las tecnologías nos permiten habitar un tiempo fluido, un pliegue donde estar y no estar se convierten en categorías móviles y complejas.

Implicancias para la enseñanza universitaria: repensar el tiempo de aprendizaje

La profunda alteración del espacio y el tiempo contemporáneo interpela directamente a la institución universitaria y sus prácticas de enseñanza ya que ahora el modelo tradicional de educación superior, estructurado sobre una rigurosa organización temporal (horarios fijos, semestres, clases de duración predeterminada) y espacial (aulas, bibliotecas, campus delimitados), choca frontalmente con la experiencia espacio-temporal de los estudiantes. (Baricco, 2018)

Frente a este desfase, la integración de actividades síncronas y asincrónicas en la enseñanza universitaria emerge no como una mera innovación tecnológica, sino como una respuesta pedagógica necesaria a esta nueva condición

cultural permitiendo traducir a la práctica educativa los principios de flexibilidad, inmediatez y personalización que caracterizan al escenario contemporáneo. Siguiendo a Maggio (2021) la autora revela que, en las propuestas de profesores vanguardistas, existe una forma de cuestionar la dimensión del "tiempo-máquina" en los diseños didácticos, desplazando los requerimientos de productividad inmediata para dar lugar a la posibilidad de habitar un "tiempo-creador". expandido que entiende la construcción de conocimiento como un proceso más que como un producto, permitiendo itinerarios móviles, "a des-tiempo", sin secuencias fijas.

El desafío que se presenta es, entonces, reconocer que es posible -y pedagógicamente valioso- recorrer itinerarios flexibles donde la potencia de los diseños didácticos reside precisamente en su capacidad para movilizar subjetividades a través de prácticas divergentes entendiendo que, la integración sincrónica-

asincrónica, no responde simplemente a una necesidad logística o tecnológica, sino que constituye una oportunidad para perforar las plataformas, atravesar umbrales y dar cuenta de las deslocalizaciones del conocimiento propias de nuestra era digital.

En este marco de transformación, el espacio de aprendizaje deja de estar confinado al aula física para expandirse hacia un entorno híbrido donde las plataformas virtuales dejan de ser meros repositorios para convertirse en el "campo de juego" digital donde se articula la experiencia formativa. Éste espacio expandido maleable y accesible mediante múltiples dispositivos y lugares, favorece una pedagogía de la presencia distribuida, ahora se puede "estar" de manera diferente, presente en un foro de debate en horarios no convencionales, o colaborando en documentos compartidos desde diferentes ubicaciones geográficas.

Precisamente en este escenario transformado, la figura del docente requiere una profunda redefinición: ya no es el único poseedor y transmisor de conocimiento en un espacio y tiempo fijos, sino que se transforma en un diseñador de experiencias de aprendizaje y un curador de contenidos que se despliegan en múltiples temporalidades y espacialidades (Area Moreira, 2018; Siemens, G. 2005). En este marco, su desafío consiste en guiar y acompañar a los estudiantes en la navegación crítica de este ecosistema complejo, colaborando en la articulación entre la velocidad y la superficialidad propias de los entornos digitales y la construcción de profundidad y sentido, evitando caer en la mera dispersión cognitiva.

Diseños pedagógicos flexibles en la UNMdP: el desarrollo de actividades sincrónicas y asincrónicas en la construcción de aprendizajes significativos

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, los diseños pedagógicos flexibles se han consolidado como un eje vertebrador en los procesos de innovación educativa, en el que las tecnologías no se conciben únicamente como herramientas de apoyo, sino como mediaciones que reconfiguran las prácticas docentes y amplían los modos posibles de enseñar y aprender. Bajo esta premisa, la flexibilidad, entendida desde una perspectiva pedagógica y no meramente técnica, se vincula con la capacidad institucional y docente de reorganizar los tiempos, los espacios y los formatos de interacción, generando condiciones para un aprendizaje situado y significativo.

Autoras como Mariana Maggio y Carina Lion han sostenido que el desafío de la educación universitaria contemporánea reside en diseñar experiencias de aprendizaje que integren la dimensión tecnológica con una mirada humanizadora, en tanto, la articulación entre actividades sincrónicas y asincrónicas no constituye una simple estrategia operativa sino un andamiaje que potencia la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo tanto la autonomía del estudiante como la colaboración entre pares y docentes. En concordancia con lo anterior, el aula trasciende su concepción como un ámbito delimitado para configurarse como un entorno expandido de aprendizaje, en el cual los recursos digitales, las comunidades virtuales y los espacios presenciales se articulan en una trama de significaciones compartidas. Así, la enseñanza se redefine como un proceso de naturaleza conversacional, en el que todo intercambio

—ya sea sincrónico o asincrónico— se orienta hacia la reflexión y la reconstrucción colaborativa del conocimiento.

En función de todo lo expuesto y más allá de las particularidades de cada disciplina, resulta interesante delinear algunas experiencias compartidas durante el Ateneo *"Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías"*. Dicha oportunidad propuso una instancia de reflexión y de socialización de saberes, para que en un contexto grupal de aprendizaje, los docentes abordaron y compartieron experiencias significativas así como alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, que atraviesan y desafían su tarea. Las propuestas presentadas convergen en la resignificación de los espacios tradicionales de aprendizaje, orientándose hacia modelos híbridos que integran no solo los momentos de interacción pedagógica, sino también los tiempos destinados al trabajo autónomo del estudiante cuya consideración resulta fundamental para promover procesos de aprendizaje más profundos, autorregulados y sostenidos en el tiempo.

Finalmente, estas iniciativas revelan la conformación de un sustrato conceptual común que fundamenta el diseño pedagógico referenciado en marcos normativos sólidos que regulan la educación a distancia, y las actividades mediadas por tecnologías, apoyado en el uso de plataformas institucionales para asegurar una experiencia formativa equivalente a la presencialidad plena. En este sentido, dichas plataformas no solo operan como entornos de gestión de contenidos, sino como dispositivos integrales que posibilitan la organización sistemática de materiales, la secuenciación didáctica, la interacción sincrónica y asincrónica, el seguimiento personalizado de las trayectorias estudiantiles y la

evaluación continua. Asimismo, garantizan condiciones de accesibilidad, y resguardo de la información académica, promoviendo instancias de retroalimentación oportuna y la construcción de comunidades de aprendizaje, contribuyendo a sostener la continuidad pedagógica, la calidad de los procesos formativos y la equidad en el acceso al conocimiento.

En su conjunto, estas intervenciones demuestran que la convergencia de actividades asincrónicas y sincrónicas no son meras herramientas instrumentales, sino innovaciones basadas en un diseño pedagógico que intenta dar respuesta a las demandas de formación actuales. Una de las experiencias presentadas se encuentra en el ámbito de las ciencias exactas y la ingeniería, destacándose prácticas de taller con filosofía maker (hacedor), una forma de aprender que promueve la creación y la innovación a través de la práctica, la experimentación y la colaboración, como principio de la propuesta de lograr convertir los actuales laboratorios en futuros maker spaces (espacios para hacedores). Asimismo, destaca la transición hacia una filosofía maker, que transforma el laboratorio físico en un espacio de creación e innovación activa, en el que los contenidos teóricos se desplazan a formatos asincrónicos (videos y apuntes virtuales), permitiendo que el tiempo presencial y sincrónico se destine exclusivamente a la problematización, el trabajo en equipo y la experimentación con fallos reales.

Por otro lado, las disciplinas proyectuales, realizaron una interesante distinción entre el concepto de "taller" como espacio físico y la práctica pedagógica de taller basada en la construcción social del conocimiento, logrando una articulación entre situaciones didácticas y propuestas que se desarrollan en espacios sincrónicos, asincrónicos y diacrónicos favoreciendo recorridos

flexibles y una puesta en común enriquecida por diferentes formatos.

En sintonía con estas metodologías activas, existen propuestas en la formación docente en las que se combinan dos enfoques pedagógicos contemporáneos: el aprendizaje invertido y la narrativa transmedia, ambos mediados por tecnologías digitales, en el que los estudiantes acceden e interactúan con el material en sus hogares, lo que favorece una participación activa en clase. Para complementar este abordaje, el equipo docente ofrece un andamiaje pedagógico que incluye guías de lectura con consignas, presentaciones interactivas en Genially y recursos audiovisuales como videos de YouTube. Además, se proponen reflexiones individuales y actividades colaborativas en foros o tableros virtuales (como Padlet), que promueven el intercambio y la construcción colectiva del conocimiento permitiendo abordar contenidos curriculares, fomentando procesos de prelectura autónoma y encuentros presenciales orientados a la reflexión crítica y la co-construcción de saberes.

De manera complementaria, en las ciencias sociales se ha implementado el requisito informático con un enfoque crítico posicionándose como un espacio de aplicación práctica de sus contenidos, integrando a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La asignatura se dicta en modalidad híbrida, combinando instancias presenciales, orientadas a la ejercitación práctica de los temas propuestos, con espacios virtuales donde los estudiantes acceden a recursos, tutoriales, clases asincrónicas y foros de debate que complementan y profundizan los contenidos abordados en el aula. La propuesta pedagógica busca capacitar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la era digital, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas y éticas, la

inclusión digital y fomentar el empoderamiento personal y social en un mundo cada vez más interconectado y basado en la información.

La dimensión institucional y territorial emerge especialmente en proyectos de extensión áulica que buscan garantizar la equidad y la inclusión educativa en ciudades alejadas de las sedes centrales donde se encuentran instaladas las Unidades Académicas. Algunas de las iniciativas que se promovieron en este proyecto institucional incluyen: la combinación de actividades asincrónicas y sincrónicas en propuestas de enseñanza, la organización y planificación de asignaturas impartidas en modalidad a distancia, el diseño accesible de propuestas educativas, la utilización e integración pedagógica de recursos específicos de Moodle y la aplicación e integración pedagógica de herramientas digitales como Genially, Canva, Kahoot, Padlet, YouTube, entre otros.

Por otra parte, la mediación tecnológica en la facultad de Humanidades, ha permitido la internacionalización del aula a través de la metodología de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL), conectando a estudiantes y docentes de distintos países para desarrollar competencias profesionales e interculturales en entornos digitales compartidos. Dicha experiencia, propone la organización y planificación en modalidad a distancia, además de fortalecer competencias para el desarrollo profesional siendo cada vez más requeridas en el contexto laboral.

Finalmente, otra de las experiencias aborda el acompañamiento en etapas críticas de la formación, como la escritura de tesis, mediante una propuesta que articula instancias sincrónicas y asincrónicas, organizada a partir de una plantilla obligatoria para estructurar la tesina y complementada con retroalimentaciones

escritas y globales en un único documento compartido, con el objetivo de mitigar las dificultades en la escritura académica y favorecer la graduación efectiva de los estudiantes.

Luego de finalizar este recorrido de experiencias, destacamos la existencia de algunos principios transversales a todas las propuestas, entre los más importantes podemos mencionar los siguientes:

a. Moodle: eje articulador del ecosistema de aprendizaje digital

La plataforma Moodle ha experimentado una evolución estratégica fundamental, trascendiendo su función original como un simple repositorio de contenidos para consolidarse como el eje que integra y estructura la experiencia educativa completa. En lugar de ser un archivo pasivo, se ha convertido en un espacio dinámico que articula de manera cohesionada las actividades sincrónicas y asincrónicas, estableciéndose como un entorno pedagógicamente estructurado que redefine tanto la práctica docente como el proceso de aprendizaje del estudiante.

Desde la perspectiva docente, Moodle emerge como una herramienta estratégica para modernizar la práctica siendo una herramienta indispensable que potencia esta labor desde múltiples frentes, facilitando no solo el diseño de ambientes de aprendizaje significativos, sino también la gestión eficiente de procesos educativos complejos. Permite, además, la implementación de métodos pedagógicos innovadores como el aula invertida y el aprendizaje combinado, estrategias que transfieren la responsabilidad del aprendizaje inicial al estudiante, fomentando así directamente la autonomía y la autorregulación que se desarrollan en la plataforma.

Desde la perspectiva del estudiante, constituye un entorno mediador fundamental para su formación integral, al articular las demandas del aprendizaje universitario con las del ecosistema digital y profesional contemporáneo promoviendo el desarrollo de competencia. Estas transformaciones se sustentan en las oportunidades pedagógicas que brinda la plataforma: la interactividad, que potencia la participación activa y la motivación intrínseca, y la retroalimentación inmediata, que favorece la metacognición y el fortalecimiento de la autoconfianza al posibilitar la identificación y corrección de errores. En conjunto, estas dimensiones configuran un aprendizaje situado y significativo, orientado a la formación de profesionales críticos, reflexivos y adaptables a los desafíos de un mundo en constante cambio.

En definitiva, Moodle es mucho más que una plataforma tecnológica; es un pilar fundamental y un ecosistema sinérgico donde la enseñanza y el aprendizaje se potencian mutuamente. Por un lado, empodera a los docentes con herramientas para innovar sus estrategias y gestionar eficazmente sus clases y por otro, fomenta en los estudiantes el desarrollo de la autonomía, las competencias digitales y las habilidades colaborativas que demanda el futuro.

b. *Flexibilidad Pedagógica como Motor de Democratización*

La verdadera democratización de la universidad requiere superar el mero acceso masificado para transformarse en un derecho efectivo, exigiendo un cambio de paradigma, ya que las estructuras rígidas tradicionales son mecanismos de exclusión para el nuevo perfil estudiantil, diverso y con responsabilidades laborales y familiares. El ingreso, sin políticas de permanencia, conduce al

abandono, perpetuando la desigualdad, siendo la flexibilidad pedagógica una necesidad para alojar las trayectorias reales de los estudiantes.

La *flexibilidad pedagógica* puede entenderse como un proceso de reconfiguración del acto educativo que desplaza el foco desde la enseñanza hacia el aprendizaje, situando al estudiante como protagonista activo de su propio recorrido formativo, capaz de tomar decisiones sobre su aprendizaje en función de sus intereses, ritmos y contextos. En esta línea, la flexibilidad no se reduce a la adopción de tecnologías digitales, sino que representa una transformación epistemológica y pedagógica orientada a *personalizar las experiencias de aprendizaje* y a ampliar los márgenes de participación, materializándose, en una serie de transformaciones institucionales interdependientes, entre ellas:

- *Enfoques Centrados en el Estudiante:* Como principio fundacional, se busca superar las "prácticas de enseñanza rutinarias o poco significativas" que fomentan la memorización y un rol pasivo reemplazadas por "prácticas significativas" que promueven la autonomía, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo.
- *Modalidades híbridas y a distancia:* Representan la concreción estructural del principio de flexibilidad pedagógica en el que articulan instancias sincrónicas y asincrónicas mediadas por tecnologías digitales. De esta manera, se superan las restricciones de espacio y tiempo que históricamente han limitado el acceso y la permanencia de estudiantes con responsabilidades laborales, familiares o que habitan en contextos geográficamente distantes.
- *Estrategias de acompañamiento:* Constituyen el sostén institucional imprescindible para garantizar la viabilidad de las trayectorias formativas flexibles (los sistemas de tutorías,

mentorías y apoyos adaptativos) que reconocen la heterogeneidad de los recorridos estudiantiles y legitiman la diversidad de ritmos y circunstancias. Estos dispositivos actúan como andamiajes personalizados (Bruner, 1997) que orientan y sostienen al estudiante en su proceso de aprendizaje, evitando que la flexibilidad derive en dispersión o aislamiento. De este modo, promueven una inclusión sustantiva y sostenida a lo largo de toda la formación universitaria, asegurando que cada estudiante pueda construir su propio camino dentro de un marco institucional de acompañamiento y cuidado pedagógico.

Como hemos visto, en el contexto actual, democratizar la educación universitaria trasciende la mera ampliación del acceso o la oferta de vacantes: implica diseñar condiciones pedagógicas, curriculares e institucionales que reconozcan la diversidad de trayectorias, experiencias y contextos del estudiantado. Solo a través de esta reconfiguración es posible asegurar no solo la permanencia, sino también la graduación y el desarrollo pleno de las capacidades de cada estudiante, haciendo realidad una universidad inclusiva, equitativa y socialmente justa. En definitiva, la flexibilidad pedagógica se erige como el motor transformador de una universidad comprometida con la garantía efectiva del derecho a la educación superior.

c. La Secuencia Didáctica en la Educación Superior

El modelo tradicional de la lección magistral, históricamente central en la educación superior, evidencia crecientemente su insuficiencia frente a las necesidades del estudiantado contemporáneo. Particularmente, la secuencia didáctica, debe ser entendida y diseñada desde una arquitectura progresiva y

espiralada donde los contenidos se revisitan en contextos cada vez más complejos y no como un simple listado cronológico de contenidos. De esta manera, la sucesión de actividades articuladas entre sí es diseñada con intencionalidad pedagógica, constituyendo un elemento clave para la construcción de aprendizaje significativo, resultando relevante planificar actividades sincrónicas y asincrónicas, donde la articulación, la coherencia interna y la progresión de las experiencias de aprendizaje aseguran la participación activa y el desarrollo integral del estudiante.

En este sentido, la estrategia más potente para operacionalizar esta secuencialidad consiste en articular momentos asincrónicos de preparación con encuentros sincrónicos de profundización, un enfoque que encuentra su máxima expresión en el modelo de *Flipped Learning* o *Aprendizaje Invertido*. La fuerza de este modelo no radica únicamente en sus fases separadas, sino en la configuración pedagógica intencional que las integra, promoviendo la transformación del estudiante en agente activo y constructor de su propio conocimiento, favoreciendo la reflexión, la aplicación práctica y la interacción significativa articulando la autonomía del aprendizaje con la mediación docente.

Desde ésta perspectiva, la fase asincrónica constituye el pilar preparatorio de la secuencia, su propósito estratégico es externalizar la instrucción directa, moviéndola "desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual". Al trasladar la transmisión de conceptos fuera del aula, se promueve la activación de saberes previos y permite que el estudiante aborde los contenidos a su propio ritmo. El éxito de esta fase depende de una planificación docente cuidadosa, en la que el docente diseña y organiza un ecosistema de recursos destinado a

orientar y sostener el aprendizaje del estudiante. Los elementos clave incluyen:

- *Videos y material audiovisual:* Funcionan como recursos centrales de aprendizaje asincrónico, con una duración sugerida de 10 a 15 minutos para mantener la atención y favorecer la comprensión. Pueden ser elaborados por el docente o seleccionados de fuentes confiables, incorporando diversidad de formatos y estilos para atender distintos ritmos y preferencias de aprendizaje.
- *Apuntes y lecturas:* Constituyen el marco teórico complementario, que permite al estudiante profundizar de manera autónoma en los conceptos clave, promoviendo una reflexión crítica y sostenida sobre los contenidos.
- *Evaluaciones formativas:* Herramientas como autoevaluaciones y tareas con retroalimentación automática son fundamentales, ya que facilitan que el estudiante verifique su comprensión, identifique vacíos de conocimiento y reciba orientación inmediata antes de los encuentros sincrónicos, fortaleciendo así su preparación y participación activa en la clase.

En este sentido, el trabajo previo no constituye simplemente una actividad adicional, sino una preparación estratégica e indispensable, capaz de redefinir significativamente el valor y la efectividad del encuentro sincrónico. De esta manera, al liberar el tiempo de clase de la lección expositiva, el espacio sincrónico se reconceptualiza, deja de ser un auditorio pasivo para transformarse en un "ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo" dedicado a la resignificación. Así, el modelo de secuencia didáctica que articula la preparación asincrónica con la

práctica sincrónica ofrece beneficios tangibles: incrementa el aprendizaje cooperativo, la socialización y la autonomía del estudiante; mejora la relación estudiante-profesor; y optimiza el aprovechamiento del tiempo en clase.

d. *La reconfiguración del rol docente hacia una función de guía y facilitador*

El desarrollo imparable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no solo ha democratizado el acceso a la información, sino que también ha modificado radicalmente las dinámicas del aula. En este sentido, Internet y los dispositivos digitales han multiplicado las fuentes de conocimiento, desplazando la escuela, la universidad y al profesor de su rol exclusivo como guardianes del saber obligando al docente a modificar las estrategias de enseñanza. De esta manera, el rol docente se encuentra en una encrucijada crítica: debe abandonar la función de mero instructor para reconfigurarse como un guía, mediador y facilitador estratégico en el complejo ecosistema digital.

En palabras de Maggio (2018) los ambientes de alta disposición tecnológica deben procurar un docente que actúe como facilitador, diseñando recursos y estrategias que permitan al estudiante construir conocimiento de manera autónoma. Lion y Perosi (2014) refuerzan esta idea, destacando que la mediación docente en contextos digitales e híbridos debe enfocarse en orientar, acompañar y modular el aprendizaje, más que en impartir contenidos de forma lineal. Asimismo, Kap (2016) señala que la integración de tecnologías interactivas y gamificación permite que el docente oriente al estudiante en la práctica activa, fomentando la autonomía y la participación, transformando así el rol

tradicional del docente en un facilitador del aprendizaje significativo.

Sin embargo, esta abundancia de información genera el desafío de la *infoxicación*, donde estudiantes y docentes se ven desbordados por la dificultad de gestionar, filtrar y evaluar la veracidad de los datos. El rol del docente allí, debe reconvertirse en un guía o estrategia crucial que ayuda a los estudiantes a navegar y dar sentido a este vasto océano de información. En la misma línea, diversos autores han catalogado estas nuevas funciones: Cabero (2000) identifica roles como consultor de información, diseñador de medios, moderador y tutor virtual, y evaluador continuo.

Recientemente, se ha consolidado la figura del diseñador de experiencias de aprendizaje, quien no solo guía a los estudiantes, sino que crea, adapta y estructura entornos de aprendizaje interactivos, dinámicos y personalizados, aprovechando al máximo la tecnología disponible (Ahumada Cervantes, 2025). Por otro lado, en un mundo saturado de información, una de las competencias más relevantes para el docente es la *curación de contenidos*, una práctica que aporta un valor distintivo a la tarea educativa. Este concepto, originado en campos como la museología y el periodismo, se entiende en el ámbito educativo como el proceso de búsqueda, filtrado, selección, organización y difusión continua del contenido más pertinente y de calidad sobre un tema específico. El docente-curador actúa como un "intermediario crítico del conocimiento" (Reig, 2012), para ofrecer a sus estudiantes recursos fiables y pertinentes.

Con respecto a la tarea de curador, Guallar y Leiva-Aguilera (2013) proponen el método de las "4S", sistematizando este proceso en cuatro fases clave:

1. **Búsqueda (*Search*):** Implica la exploración y monitorización sistemática de fuentes de información (blogs, bases de datos, redes sociales, etc.) para encontrar contenido relevante.
2. **Selección (*Select*):** Consiste en filtrar lo encontrado, aplicando criterios de calidad, pertinencia, actualidad y fiabilidad para escoger solo lo mejor.
3. **Caracterización (*Sense Making*):** Es la fase donde el curador aporta valor. Implica organizar el contenido, añadir comentarios, análisis, resúmenes o crear un nuevo producto comunicativo (como un boletín o una colección temática) que le dé sentido al material recopilado.
4. **Difusión (*Share*):** Se refiere a compartir el contenido curado y caracterizado con la comunidad de aprendizaje a través de diversas plataformas (blogs, redes sociales, LMS como Moodle, etc.).

El docente, al curar contenidos, modela las habilidades informacionales que los estudiantes necesitan para convertirse en estudiantes autónomos. Por lo tanto, en la actualidad el docente es el arquitecto de los entornos de aprendizaje, el profesional que, en la inmensidad de la red, diseña los recorridos para que los estudiantes adquieran conocimiento de forma autónoma y crítica. En definitiva, la tarea del docente es generar las oportunidades para que los estudiantes desarrollen las habilidades, competencias y actitudes que les permitan no solo adaptarse a un mundo en constante cambio, sino también participar activamente en su construcción.

Desafíos y reflexiones finales: hacia una docencia universitaria transformadora

La docencia universitaria contemporánea enfrenta el desafío de reinventarse en un escenario signado por la complejidad, la inmediatez tecnológica y la diversidad de trayectorias estudiantiles. En este contexto, la articulación estratégica de actividades sincrónicas y asincrónicas emerge como una vía potente para repensar las prácticas pedagógicas y transformar los modos de enseñar y aprender. No se trata solo de incorporar tecnologías o reorganizar tiempos de trabajo, sino de reconfigurar el sentido mismo de la experiencia educativa, entendiendo que la innovación no es un estado final, sino un proceso colectivo, dinámico y reflexivo.

Los desafíos que atraviesan este proceso son múltiples y están profundamente imbricados. En primer lugar, enseñar supone posicionarse desde una ética del acompañamiento, donde el docente deja de ser un mero transmisor para convertirse en un diseñador de experiencias de aprendizaje que articulan saberes, tecnologías y vínculos. Se enseña, entonces, no solo para responder a demandas del mercado o a la acumulación de conocimientos disciplinares, sino para habilitar comprensiones profundas, promover la autonomía intelectual y formar profesionales críticos, comprometidos y capaces de intervenir en la realidad. Tal como sostiene Maggio (2018), enseñar implica revisar las propias creencias docentes, abrirse a la incertidumbre y asumir la enseñanza como una práctica en permanente transformación. Desaprender no significa negar la experiencia acumulada, sino interpretarla críticamente a la luz de los nuevos contextos culturales y tecnológicos.

Por otra parte, los sujetos que aprenden en la universidad contemporánea se configuran como actores diversos, atravesados por múltiples dimensiones sociales, culturales y tecnológicas, que no solo acceden al conocimiento, sino que lo seleccionan, lo interpretan y lo resignifican en función de sus intereses, experiencias y proyectos de vida. En este sentido, aprender ya no se limita a la apropiación de contenidos prescriptos, sino que implica también la capacidad de elegir, de construir recorridos propios y de participar activamente en comunidades de aprendizaje mediadas por tecnologías.

Otro desafío clave se encuentra en la tensión entre la tecnologización y la dimensión humana de la enseñanza, siendo las tecnologías, como plantea Lion (2020), formas contemporáneas de habitar, comunicarse y construir conocimiento. Por lo tanto, la cuestión no pasa por su uso o desuso, sino por el sentido pedagógico que se les otorga: cómo se emplean para fortalecer la empatía, la colaboración y la reflexión, sin perder la presencia y el vínculo humano que sostienen el acto educativo. Aquí, la convergencia sincrónico-asincrónica, junto con la flexibilidad pedagógica y el uso crítico de las tecnologías, no constituye únicamente una respuesta operativa a las condiciones del presente, sino una apuesta pedagógica, ética y política por una universidad más inclusiva, democrática y significativa. Sin embargo, estos procesos no están exentos de tensiones: la necesidad de desaprender modelos tradicionales, el riesgo de una tecnificación deshumanizante y el desafío de sostener la profundidad del aprendizaje en entornos flexibles y mediados digitalmente interpelan permanentemente a la práctica docente.

Asimismo, la expansión de modalidades híbridas y virtuales obliga a repensar el equilibrio entre flexibilidad y profundidad del

aprendizaje. Tal como señala Kap (2016), el reto consiste en que los entornos digitales promuevan experiencias activas y contextualizadas, donde el estudiante sea protagonista y el docente actúe como diseñador de experiencias significativas. En paralelo, la masividad universitaria exige encontrar estrategias que equilibren la escala institucional con el acompañamiento personalizado, combinando espacios asincrónicos de seguimiento con instancias sincrónicas de intercambio y reflexión. Estas prácticas, como demuestra Ferrarelli (2021), permiten sostener la rigurosidad académica sin perder la dimensión humana de la enseñanza.

La formación docente continua se vuelve, así, una condición imprescindible. No basta con dominar herramientas digitales: es necesario fortalecer competencias pedagógicas críticas, capaces de orientar el uso de la tecnología hacia fines educativos emancipadores. La clave no está en la herramienta, sino en el criterio didáctico y ético con que se la integra. La docencia universitaria del siglo XXI demanda profesionales que asuman su rol como curadores y arquitectos de experiencias de aprendizaje, mediadores entre el conocimiento especializado y las posibilidades de los estudiantes.

La experiencia de la Universidad Nacional de Mar del Plata ilustra este camino: la articulación de actividades sincrónicas y asincrónicas ha permitido atender la diversidad de trayectorias, expandir la oferta educativa hacia nuevos territorios y consolidar una propuesta pedagógica más inclusiva, colaborativa y de calidad. Esta transformación no se explica solo por la infraestructura tecnológica, sino por la construcción colectiva de una comunidad académica que reflexiona, aprende y se adapta, reconociendo que la enseñanza universitaria es una práctica cultural, ética y social.

Finalmente, toda innovación educativa habilita nuevos interrogantes que invitan a seguir pensando. *¿Cómo garantizar que la flexibilidad no diluya la profundidad del aprendizaje? ¿De qué modo las tecnologías pueden humanizar, y no despersonalizar la experiencia educativa? ¿Qué formas de acompañamiento docente son necesarias para sostener la autonomía estudiantil sin caer en la desatención?* Y, sobre todo, *¿estamos formando a los futuros docentes y profesionales para enseñar y aprender en un mundo interconectado, incierto y cambiante?* Dichos interrogantes no pretenden brindar respuestas cerradas, sino abrir caminos de reflexión que fortalezcan una práctica docente crítica, sensible y comprometida con los desafíos del presente y del futuro.

Referencias bibliográficas

- Ahumada Cervantes, J.M. (2025). La transformación del rol docente en la era digital: Del facilitador al diseñador de experiencias de aprendizaje. *Revista Código Científico*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10567512>
- Área Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital: Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56), 1–20. <https://revistas.um.es/red/article/view/320691/224761>
- Área Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿Dónde estamos y a dónde vamos? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 21(2), 25–30. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/21801/18110>
- Baricco, A. (2018). *The game [libro]*. Anagrama.

- Bossolasco, M, Carreras, M., Torres S., C., Chiecher, A. (2019). ¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias docentes en institutos superiores. *Praxis*, (27), 45–67. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/8074/9243>
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura [libro]*. Aprendizaje-Visor.
- Cabero, J. (2000). *La utilización de las TIC en el desarrollo profesional docente: Algunos apuntes*. Universidad de Sevilla.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza [libro]*. Paidós.
- Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación*, 10(2), 395–411. <https://ojs.austral.edu.ar/australcomunicacion/article/view/613/959>
- García Aretio, L., & Marín Ibáñez, R. (1998). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Ariel.
- Guallar, J., & Leiva-Aguilera, J. (2013). *El content curator: Guía básica para el nuevo profesional de internet*. Editorial UOC.
- Kap, M. (2016). La tecnología entre los pliegues de la palabra. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(3), 102–124.
- Lion, C., & Perosi, V. (2014). *La clase en la era digital: Enseñar y aprender con tecnologías*. Noveduc.
- Lion, C. (2020). *Aprendizaje y tecnologías: Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- Litwin, E. (1996). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la didáctica*. Paidós
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Entre la emergencia y la invención*. Paidós.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Paidós.
- Reig, D. (2012). *Socionomía: ¿Vas a perderte la revolución social?* Deusto.
- Salinas Ibáñez, J. M., de Benito Crosetti, B. L., Pérez Garcías, A., & Gisbert, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Siemens, G. (2005). Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3-10. https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Capítulo 2

Un modelo de acompañamiento asincrónico-sincrónico para la escritura de tesis en educación a distancia. El caso de LICAD

Marcela Cataldi

Micaela Gamero

Laura Daniela Orellano

Valeria Tomaino

Andrés Vuotto

Introducción

La Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (LICAD) perteneciente al Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades (UNMDP), presenta un crecimiento constante en su matrícula desde hace algunos años. Este incremento viene acompañado de tasas bajas de graduación y/o permanencia más allá de los tiempos estipulados en los planes de estudio (Araujo, 2008; Maccagno et al., 2017). Desde el equipo de gestión de las carreras a distancia, se trabaja en políticas alineadas con la Facultad orientadas no solo a sostener las trayectorias estudiantiles, sino también a garantizar su finalización.

La carrera recibe cada año aproximadamente a quinientos ingresantes, quienes, según su título de base, pueden incorporarse al núcleo complementario o directamente al núcleo superior. El primero se organiza en dos cuatrimestres con asignaturas vinculadas a la gestión de servicios, fuentes de información,

automatización, bases de datos y fundamentos teóricos de la disciplina. Por su parte, el núcleo superior concentra los seminarios especializados y Metodología de la Investigación Científica. Estos espacios curriculares constituyen el tramo final de la formación, en el que se inserta posteriormente el trabajo de tesis, articulando las competencias profesionales con los conocimientos y habilidades metodológicas respecto a la disciplina (Sabino, 2015).

Este incremento sostenido de la matrícula implica, entre otras cosas, que se amplíe el número de estudiantes en condiciones de iniciar su tesina. En consecuencia, los y las docentes del Departamento deben asumir la dirección simultánea de un volumen elevado de trabajos. Si bien se han implementado políticas que habilitan excepciones puntuales –como la posibilidad, conseguida de manera adicional a la normativa general que integra a todos los departamentos de la Facultad, de proponer directores externos–, esta medida resulta insuficiente frente a la magnitud del desafío que plantea la gestión de las tesinas en la carrera.

Frente a este contexto y a la necesidad de adaptarse a esta realidad, el Área de Tesis de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación, ha evaluado y ajustado su diseño en función de las necesidades de los tesisistas. En este marco, fue necesario desarrollar y ofrecer diferentes alternativas que acompañen de manera efectiva la etapa de escritura del trabajo final, donde las dificultades metodológicas y la sensación de aislamiento de los y las estudiantes suelen obstaculizar la culminación de los estudios.

En una instancia inicial, durante el periodo 2018-2022, se implementó un taller cuatrimestral de elaboración del protocolo de tesis que se dictaba dos veces al año. Este se convirtió en un

requisito a cursar previo a la entrega del proyecto y a la designación de director. Su propósito era unificar criterios y ofrecer acompañamiento en una estructura secuencial y progresiva. El uso de la herramienta *Wiki* de la plataforma *Moodle* permitió evaluar cada trabajo a partir de su historial de versiones y orientar la escritura académica. Esta medida buscaba resolver las dificultades iniciales del proceso de investigación, como la comúnmente denominada “hoja en blanco” o la identificación de un tema o problema apropiado (Wainerman, 2020).

A partir de 2022, con el cambio en el equipo docente de la asignatura Metodología de la Investigación Científica, el taller fue incorporado como parte de su estructura y dictado por docentes e investigadores de la disciplina. Sin embargo, aunque las medidas adoptadas superaron los obstáculos iniciales de planificación, aún quedaba pendiente el desafío de avanzar desde el protocolo hacia la tesis de grado.

Esta situación se alinea con lo que Abreu (2015) denomina el “Síndrome Todo Menos Tesis” (TMT), expresión que describe a aquellos estudiantes que, tras haber completado las asignaturas del núcleo complementario, retrasan o prolongan su graduación al no cumplir con la entrega del trabajo final. El fenómeno TMT revela tensiones presentes en muchas carreras universitarias y pone en evidencia la necesidad de implementar políticas de acompañamiento sostenidas durante la etapa final de los estudios.

En este escenario, la masividad de nuestras carreras y las múltiples direcciones simultáneas de tesis generan, además, nuevas tensiones. Entre ellas, se advierte que muchos docentes orientan a estudiantes que presentan dificultades en la escritura académica y un dominio aún incipiente de los géneros discursivos propios del

nivel superior, lo cual agrega un desafío adicional a los ya planteados en el proceso de formación investigativa.

Antecedentes

Las dificultades para avanzar en la escritura de la tesis no constituyen un problema exclusivo de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación, sino que se han señalado también en diversas investigaciones del ámbito universitario. Según Gascón (2008), la elaboración de un proyecto de grado implica cumplir diversas etapas, un proceso que los estudiantes no siempre han transitado. Aunque cada carrera define pautas específicas para la presentación del proyecto, los tesisistas necesitan de la asistencia de un tutor para avanzar en su desarrollo.

En esa misma línea, Páyer Sánchez (2011) introduce el concepto de Índice de Eficiencia de Titulación (IET), indicador que refleja la velocidad con la que los estudiantes avanzan hacia la obtención del grado universitario. Un IET bajo, indica trayectorias prolongadas; uno alto, avances acordes al tiempo previsto en los planes de estudio.

En condiciones ideales, podría esperarse que todos los estudiantes que conforman una cohorte avancen de acuerdo con el tiempo establecido en los planes de estudio y egresen con su título profesional (Páyer Sánchez, 2011). No obstante, desde la experiencia de haber transitado como docentes y responsables de las defensas de tesis, podemos afirmar que las trayectorias reales son diversas en LICAD.

Entre 2020 y octubre de 2025, del total de estudiantes (N=264) que iniciaron su trabajo de grado, 102 lograron graduarse. Este dato, sin embargo, no debe interpretarse como sinónimo de abandono. Actualmente, 79 cuentan con director asignado, 33

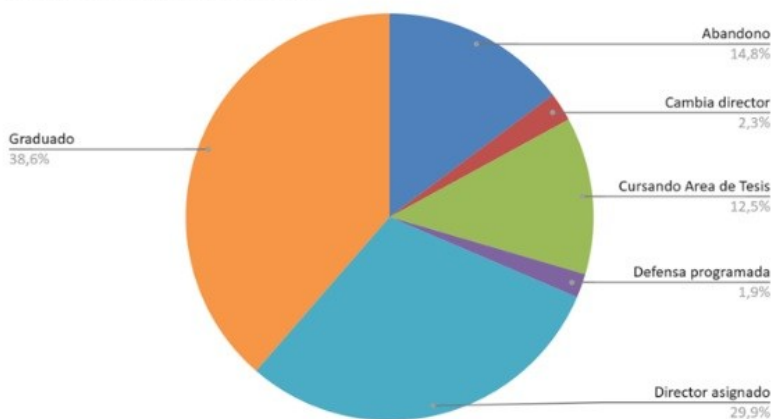
cursan el Área de Tesis, seis se encuentran en proceso de cambio de director y cinco tienen prevista su defensa en el corto plazo. En síntesis, el 85 % de los estudiantes mantiene algún grado de actividad o vinculación con el proceso de tesis, mientras que solo 39 casos corresponden a abandonos o interrupciones confirmadas en los últimos cinco años. Estos datos permiten considerar que, más que un problema de deserción, la carrera enfrenta desafíos vinculados con los tiempos de acompañamiento, seguimiento y finalización de los trabajos de grado.

En cuanto a los plazos de elaboración, el análisis de los 22 graduados de 2025 indica que, entre la fecha de designación de director y la defensa final transcurrieron, en promedio, 498 días. Este plazo, equivale aproximadamente a un año y cuatro meses, con una mediana de 466 días, lo que evidencia que la mayoría de los procesos se completan dentro de los tiempos previstos por la normativa (Orellano, Tomaino, Vuotto, 2025a).

De acuerdo con la Ordenanza de Consejo Académico 393/18, una vez aprobadas las asignaturas obligatorias, cada estudiante debe desarrollar y defender una tesina para la obtención del título en un lapso no superior a dos años. Cabe aclarar que, según la normativa vigente, este periodo puede prorrogarse una única vez, para mantener el *status quo* desde la comunicación de la designación del director o directora.

*Gráfico 1. Situación actual de los/as estudiantes del Área de Tesis
(LICAD, 2020–2025)*

Estado de tesis 2020-2025



Fuente: Elaboración propia

Este supuesto de desfase temporal que se observa (véase el gráfico 1) remite al fenómeno denominado “Todo Menos Tesis”. Diversas posturas intentan explicar este síndrome. Duckworth (2006), citada por Gascón (2008), sostiene que no es la inteligencia el factor que determina el rendimiento y logro académico –y por lo tanto, la finalización de la carrera en los tiempos esperados–, sino la autodisciplina, entendida como la capacidad de ser ordenado y metódico.

Ferrer de Valero y Malaver Hernández (2000) advierten, al estudiar el TMT en las maestrías de la Universidad del Zulia, que la posibilidad de completar satisfactoriamente los estudios de posgrado depende de un complejo conjunto de factores personales e institucionales. Puede asumirse que lo mismo ocurre en las carreras de grado.

Entre los factores personales, las autoras mencionan el sexo, la edad, las condiciones socioeconómicas, las responsabilidades familiares y la carga laboral. Entre los factores institucionales destacan los requerimientos de grado, la infraestructura de investigación, la ausencia de líneas temáticas definidas, la disponibilidad de tutores, la claridad en las expectativas docentes, la relación entre el contenido de los cursos y los requerimientos de investigación, la preparación metodológica de los estudiantes y la calidad del cuerpo docente.

Desde esta perspectiva, un bajo índice de graduación en comparación con la matrícula inicial repercute directamente en el prestigio y la calidad académica de los programas, al evidenciar la dificultad institucional para cumplir con sus objetivos. Reconocer la presencia del TMT en la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación constituye, por tanto, una señal de alerta que impulsa la necesidad de procesos de autoevaluación orientados a fortalecer el acompañamiento institucional durante la etapa final de la formación.

Implementación de la propuesta de acompañamiento

Para abordar estas problemáticas, en 2024 se definieron las pautas formales para la realización y presentación de la tesina, compartidas con directores y estudiantes. Estos lineamientos constituyen el punto de partida para reorganizar el acompañamiento a los tesisistas y establecer un marco común de trabajo que favorezca la gestión del proceso.

Con el fin de identificar necesidades y percepciones, y teniendo en cuenta lo planteado por Casablancas (2025) en relación con la posibilidad de percibir a los estudiantes desde sus diferencias en las formas de aprender, conocer y comunicarse y sus realidades, se

aplicó una encuesta a tesistas y graduados recientes. Los resultados, complementados con intercambios con estudiantes y experiencias compartidas por docentes, evidencian problemáticas recurrentes. En este sentido, la falta de obligatoriedad en las entregas y la ausencia de una agenda de trabajo definida, sumada a las dificultades en las estructuras textuales y en la escritura académica, suelen impedir un progreso sostenido y, en consecuencia, postergan la graduación.

Sin embargo, el análisis cuantitativo deja de lado aspectos vinculados con los factores personales y los contextos sociales que inciden en la finalización de las carreras académicas. En este punto surgieron algunos interrogantes a los que se procuró dar respuesta mediante entrevistas a graduados recientes y estudiantes en instancia de tesis: ¿Qué ocurre con quienes, tras aprobar las asignaturas obligatorias postergan –a veces indefinidamente– la elaboración de la tesina? ¿Qué obstáculos visualizan los estudiantes que se encuentran en esa etapa? ¿Qué factores consideran los egresados que favorecieron sus avances en la investigación?

A partir de este diagnóstico se diseñó un nuevo espacio cuatrimestral de apoyo específico, cuyo propósito central consiste en acompañar a los estudiantes en la elaboración de apartados fundamentales de sus tesinas –ajuste de problemas y objetivos, contextualización, marco teórico, estado del arte y metodología–.

En este sentido, el taller de tesis se constituye como un espacio en el que se sistematizan diversas estrategias didácticas destinadas a encauzar los procesos de escritura, creatividad y aprendizaje. Su objetivo principal, en esta primera fase de elaboración del trabajo final, es propiciar que los tesistas construyan un proyecto

significativo, coherente y flexible, que cumpla con las condiciones requeridas para su graduación.

Este espacio, a su vez, cumple funciones que coinciden con la propuesta de Wainerman (2020): enseñar y acompañar en el diseño de una investigación, y formar a los estudiantes como investigadores noveles a través de la práctica y del intercambio con otros compañeros en una instancia similar, además de brindarles el sostén emocional propio del “estado de tesis”.

Este dispositivo se fundamenta en la idea de que se aprende a investigar a través de una práctica reflexiva y colectiva, entendida como un oficio. A su vez, aprender a hacer investigación va más allá de la experiencia individual con la propia tesis y se enriquece en el trabajo grupal, al confrontar los avances y dificultades con las tesis de los y las demás integrantes del taller (Wainerman, 2020).

Para ello, la entrega secuencial y obligatoria de los apartados resulta fundamental para un seguimiento sistemático del progreso de los estudiantes. Esta medida busca mitigar los desafíos observados en las direcciones individuales de tesis, a menudo afectados por las disponibilidades variables tanto de los estudiantes como de los docentes.

En cuanto a su metodología y herramientas, el acompañamiento se organiza en instancias sincrónicas y asincrónicas. En la modalidad asincrónica, los estudiantes trabajan sobre una plantilla obligatoria que orienta la estructura de la tesina. Para facilitar su implementación, se reemplazó la herramienta *Wiki*, utilizada en etapas anteriores, por el recurso *Tarea* (ambos disponibles en Moodle). Junto con esta herramienta, se pusieron a disposición recursos y guías en el aula virtual que los estudiantes pueden consultar de manera autónoma. La modalidad sincrónica, en cambio, se centra en encuentros para

discutir avances, aclarar dudas y orientar la escritura de manera personalizada. En ocasiones, estos encuentros convocan a la totalidad de los estudiantes y, en otras, se plantean como espacios de intercambio individual.

La devolución se organiza en un documento único que integra observaciones generales sobre los trabajos de todos los estudiantes. Este formato acordado colectivamente, no solo promueve el trabajo colaborativo y la revisión entre pares, sino que también contribuye a generar un sentido de comunidad académica en torno al proceso de escritura.

Una vez finalizado el taller de acompañamiento, los estudiantes pasan a trabajar de manera individual con un docente, que asume formalmente el rol de director. En esa etapa, cada tesista debe profundizar la redacción, aplicar los instrumentos de recolección de datos, realizar el análisis correspondiente, elaborar las conclusiones y finalmente, llevar a cabo la revisión integral del trabajo.

Cabe destacar que el dispositivo implementado no reemplaza esta instancia de dirección personalizada, sino que la complementa y potencia al generar condiciones institucionales de acompañamiento continuo. Además del taller, se organizan encuentros sincrónicos entre tesistas con director asignado y cursantes del espacio, coordinados por el equipo docente y guiados por un graduado o graduada que comparte estrategias derivadas de su propia experiencia. En este sentido, la propuesta invita a construir comunidades de apoyo para que la escritura académica no se viva como un proceso solitario.

En simultáneo a la implementación de este dispositivo, se destaca el rediseño de la base de datos creada años atrás, con campos normalizados y desarrollada en *Google Sheets*, que reúne

los estados de tesis en curso y las fechas centrales. Esta base de datos constituye un insumo fundamental para contar con un registro completo de las cohortes de LICAD.

A su vez, se incorporó una agenda de contactos que registra decisiones y comunicaciones, vinculada con carpetas personales en *Google Drive* mediante reglas de nombres estandarizadas que optimizan los tiempos de búsqueda. Sobre esta base se aplican filtros por estado, últimas interacciones y directores, además de métricas generales que incluyen tasa de graduación por cohorte, la duración del trayecto de tesis, los abandonos por etapa y la carga por director. En el caso de las métricas, se trabaja en la implementación de funciones que permitan anticipar situaciones complejas y distribuir la carga de acompañamiento académico con equidad ($n=\text{directores}/n=\text{estudiantes}$) (Orellano, Tomaino, Vuotto, 2025b)..

En conjunto, estos desarrollos amplían y fortalecen el proceso de acompañamiento, integrando dimensiones pedagógicas, tecnológicas y organizacionales que optimizan el seguimiento y mejoran la toma de decisiones a partir de datos actualizados en tiempo real.

Percepciones de los estudiantes en el primer cuatrimestre

El proceso de tesis pone en juego dimensiones cognitivas y afectivas, ya que la investigación supone una producción personal que se suma a la incorporación de conocimientos generados por otros (Wainerman, 2020). Etkin (2022) sostiene que quienes transitan este proceso ya conocen los altibajos de la escritura “se comienza con entusiasmo, se transita por mesetas y se llega al final con pocas fuerzas” (p. 11). Este estado, en el que cada estudiante

construye su trabajo dialogando con su objeto de estudio, reúne, por lo tanto, anécdotas de éxitos y fracasos.

La encuesta aplicada al finalizar el primer cuatrimestre de 2025 permitió relevar la valoración de los estudiantes sobre el acompañamiento recibido. Los resultados evidencian una percepción positiva del espacio: la mayoría manifestó haber avanzado significativamente en la elaboración de su tesina (81,8 %) y la totalidad de los encuestados consideró que los materiales y recursos disponibles en el aula virtual resultaron útiles y claros. Asimismo, casi todos destacaron que el acompañamiento docente fue cercano y adecuado, subrayando especialmente la predisposición de los equipos de cátedra, la rapidez en las respuestas y la claridad de las devoluciones, lo que refuerza la efectividad del dispositivo implementado.

Uno de los aspectos más valorados fue la obligatoriedad de las entregas, que permitió sostener un ritmo de escritura constante y evitar la postergación del trabajo. Varios testimonios resaltan el valor de la plantilla de tesina y también la utilidad de las tutorías sincrónicas como espacios de interacción y de reducción de la sensación de aislamiento. En palabras de un estudiante, las devoluciones y la plantilla orientadora “fueron un faro invaluable en este proceso”.

En cuanto a los aspectos a mejorar, algunos participantes manifestaron que sería conveniente incorporar ejemplos prácticos de escritura académica de distintos niveles de dificultad. Otros señalaron la necesidad de ofrecer mayor flexibilidad horaria para los encuentros sincrónicos y propusieron que las devoluciones se integren directamente en los documentos enviados, con comentarios insertos, complementados por instancias de videollamada.

No obstante, debido al volumen de estudiantes, esta modalidad no se implementa de forma individual. En su lugar, se opta por una devolución integral, con orientaciones generales que permitan a cada estudiante revisar sus avances de manera autónoma y considerar las sugerencias de sus compañeros para evaluar sus propias producciones. En el eje de la escritura académica, el espacio se ha ido fortaleciendo progresivamente mediante consejos y recomendaciones basados en la *Real Academia Española y Fundéu*, presentados a partir de ejemplos reales de las producciones estudiantiles, de modo que resulten cercanos y pertinentes al campo disciplinar.

Respecto de las proyecciones, la mayoría expresó interés en que estas instancias continúen en la próxima etapa de la tesis, particularmente bajo la forma de tutorías grupales virtuales y revisiones intermedias por parte del Área de Tesis. Se mencionó, además, el interés en disponer de un foro de consulta entre pares y de materiales adicionales de libre acceso.

En términos generales, el balance de la experiencia fue positivo. Varios estudiantes destacaron que el taller les permitió encaminar un proceso que suele estar asociado a frustraciones y dilaciones, y consideraron que constituye un ejemplo que debería replicarse en otras facultades. Las palabras de agradecimiento y el reconocimiento del espacio reflejan que la propuesta logró su objetivo principal: acompañar de manera efectiva y sostenida el inicio del proceso de escritura de la tesina.

Además de las valoraciones relevadas en las encuestas, la propuesta generó interés en estudiantes que, a pesar de contar con director, no lograban avanzar o habían postergado la escritura. Este grupo destacó el valor del taller como espacio de acompañamiento en la escritura de tesis. Este reconocimiento

refuerza la percepción de que la experiencia desarrollada en LICAD constituye una práctica innovadora y potencialmente replicable en otros contextos institucionales.

También emergen otras voces que, desde el agradecimiento, expresan con honestidad las dificultades que persisten incluso con acompañamiento. Una estudiante, por ejemplo, escribió: *“Aunque le dedico tiempo todos los días, se me hace muy difícil organizar las ideas y avanzar en la redacción. Eso me genera frustración y me hace ver que no tengo, por ahora, las herramientas necesarias para sostener el proceso [...] Sé que el taller está pensado para acompañar estas dificultades, pero aun así no estoy pudiendo hacer clic”*.

Este testimonio muestra otra cara del proceso: la dificultad emocional y cognitiva que implica la escritura académica cuando no se tienen condiciones personales, laborales o simbólicas favorables. Visibilizar estos recorridos también invita a pensar estrategias de acompañamiento más flexibles, sostenidas y personalizadas.

Conclusiones

En diálogo con los debates desarrollados durante el Ateneo *“Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías”* (SIED-UNMdP, 2025), las estrategias de acompañamiento implementadas en el Área de Tesis de LICAD pueden comprenderse como parte de una respuesta institucional frente a los desafíos que plantea la educación a distancia en lo referido a los requisitos de fin de carrera que impliquen la realización de actividades de investigación y la elaboración de una tesis. En ese espacio se destacó la importancia de implementar estrategias que permitan sostener un ritmo de

avance continuo y significativo en la trayectoria académica. El acompañamiento de la escritura de tesis en contextos de educación a distancia —y particularmente en el nivel de licenciatura, donde suele tratarse de la primera experiencia de investigación para la mayoría de los estudiantes— exige generar dinámicas de trabajo flexibles que favorezcan la planificación, el seguimiento y la retroalimentación constante entre docentes y tesisas. Estas reflexiones se vinculan con la necesidad de diseñar políticas que reconozcan los distintos momentos y condiciones de estudio, promoviendo un equilibrio entre el acompañamiento pedagógico y el uso inteligente de las herramientas tecnológicas disponibles para garantizar la finalización oportuna de los estudios de grado.

También, en el marco del Ateneo, se enfatizó la necesidad de fortalecer la capacidad de autogestión del estudiantado como condición indispensable para avanzar hacia la terminalidad en entornos virtuales. Desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada en LICAD constituye una experiencia de cómo las herramientas asincrónicas y sincrónicas, combinadas con un seguimiento institucional sistemático, pueden propiciar la continuidad y reducir los riesgos de abandono. El acompañamiento docente, el diseño de materiales de apoyo y la construcción de comunidades de práctica en línea se inscriben así en una política más amplia de inclusión y accesibilidad, orientada a garantizar el derecho a la educación superior en contextos de diversidad, distancia y transformación tecnológica permanente.

Estas consideraciones adquieren especial relevancia a la luz de los resultados obtenidos en la experiencia de LICAD, donde los datos analizados evidencian que el proceso de elaboración de tesina en la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación está atravesado por una combinación de factores personales e

institucionales que pueden facilitar u obstaculizar su desarrollo. Si bien el acompañamiento cercano por parte de los directores de tesis, el apoyo entre pares y el acceso a recursos de información son elementos que favorecen el avance, los compromisos laborales y personales, y las dificultades metodológicas emergen como los principales desafíos, de acuerdo con lo observado en el análisis de las encuestas.

A estos aspectos se suma lo que, en el ámbito de los talleres de tesis, se denomina metafóricamente la “puesta en papel” del proyecto. Este momento involucra un proceso en el que los y las tesisistas desarrollan y articulan los saberes teóricos, empíricos y metodológicos adquiridos, junto con las habilidades que se fortalecen en la práctica guiada del aprender mientras se hace. Ambos planos —el conocimiento codificado y la experiencia situada— confluyen en la construcción de un proyecto coherente, que articule de manera consistente el tema, el problema y la pregunta de investigación, el marco teórico, los objetivos, la metodología y las fuentes o datos de análisis. En este sentido, como señala Wainerman (2020), la elaboración del proyecto no constituye una mera antesala de la tesis, sino el inicio mismo del proceso de investigación, en el que se define la lógica que sostendrá su desarrollo posterior.

Estas problemáticas subrayan la importancia de implementar políticas y estrategias institucionales orientadas a fortalecer el acompañamiento académico, optimizar la comunicación entre los actores involucrados y brindar herramientas prácticas que faciliten la conciliación de los estudios con otras responsabilidades. En esta línea, las estrategias deben orientarse también a mitigar las dificultades estructurales y metodológicas que suelen obstaculizar el proceso, mediante recursos concretos como la entrega

secuencial y obligatoria de apartados, práctica que se ha demostrado clave para sostener un ritmo de escritura constante y evitar la postergación del trabajo final. La consolidación de un modelo híbrido de acompañamiento sincrónico y asincrónico – que articule tutorías grupales, materiales digitales y comunidades de práctica– se presenta como una estrategia institucional y pedagógica pertinente para sostener la continuidad y la motivación de los tesisistas.

En concordancia con ello, Casablanco (2025) advierte que los entornos educativos actuales deben ser comprendidos como “escenarios dinámicos de aprendizaje”, en los que las prácticas pedagógicas se reconfiguran constantemente ante la mediación tecnológica y la presencia de la inteligencia artificial. Desde esta perspectiva, el acompañamiento a los tesisistas no puede pensarse como un dispositivo estático, sino como un escenario en permanente transformación, que integra dimensiones humanas, identitarias y culturales del trabajo docente.

De este modo, la experiencia del Área de Tesis de LICAD no solo constituye una práctica de acompañamiento efectiva, sino un espacio que dialoga con los desafíos contemporáneos de la educación superior. Esto resulta fundamental ya que, si bien la irrupción de las inteligencias artificiales puede convertirse en un “aliado para las tareas del docente”, Casablanco (2025) advierte que “nunca opera en el vacío pedagógico” (p. 139), demandando siempre un posicionamiento pedagógico previo. Esta reflexión permite comprender que el desafío no radica solo en incorporar herramientas, sino en garantizar que su uso se enmarque en prácticas pedagógicas conscientes, críticas y situadas, capaces de recuperar el trazo humano y cultural que define el oficio de enseñar.

La experiencia evidencia que la articulación de un dispositivo de acompañamiento cuatrimestral, una base de datos normalizada y recursos de comunicación estandarizados fortalecen la gestión del Área de Tesis. Estas herramientas permiten ordenar el seguimiento, reducir los tramos de mayor abandono, distribuir con mayor equidad la carga de dirección y disponer de métricas en tiempo real que favorecen la toma de decisiones fundamentadas en resultados.

A su vez, la incorporación de inteligencia artificial generativa en tareas puntuales –como el diseño de fórmulas en *Google Sheets*, la creación de plantillas en *Gmail* y la estandarización de información– optimiza los tiempos de gestión y mejora la calidad de las interacciones, sin desplazar el rol académico de docentes y estudiantes.

Bibliografía

- Abreu, J. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All But Thesis Syndrome. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(2), 246-259.
- Araujo, S. (2008). Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso. *Aristas*, IV(5), pp. 199-220.
- Casablanco, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. Espacios en Blanco. *Revista De Educación*, 2(35), 135–146. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>
- Duckworth, A.L. (2006). Intelligence is not enough: Non-IQ predictors of achievement. (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania). Abstract. <https://psycnet.apa.org/record/2006-99018-025>

- Etkin, Eugenia, Ruiz Balza, A., Pagani, G., Etkin, P. (2022). *Todo sobre la tesis: del proyecto a la defensa*. La Crujía.
- Ferrer de Valero, Y, Malaver Hernández, M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad del Zulia. *Opción*, 16 (31), 112-129. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2474955.pdf>
- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. (2018, 5 de junio). Reglamento de tesis y/o tesinas de la Facultad de Humanidades (Ordenanza del Consejo Académico 393/18). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gascón, Y (2008) El síndrome de Todo Menos Tesis “TMT” como factor influyente en la labor investigativa Universidad de Oriente, Núcleo Monagas. *Revista Copérnico*, V(9).
- Maccagno, A., Mangeaud, A., Somazzi, C., & Esbry, N. (2017). *La deserción estudiantil en el primer año de la universidad*. Argentina: Copicentro
- Orellano, L. D., Tomaino, V., & Vuotto, A. (2025a, 22–24 de abril). *Síndrome Todo Menos Tesis (TMT): el caso de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (LICAD) del Departamento de Ciencia de la Información – UNMdP* [Ponencia]. XIV Encuentro de Directores/as y XIII de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur, Santiago, Chile.
- Orellano, L. D., Tomaino, V. y Vuotto, A. (2025b, octubre 24–25) *Acompañamiento de tesis en la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (UNMdP): modelos de gestión y análisis replicables*. [Ponencia]. 4.º Encuentro Anual de Bibliotecarios (ENABI 2025), San Juan, Argentina.

- Páyer Sánchez, M. (2011). *Índice de eficiencia de titulación. Algunos factores de incidencia*. Centro de Investigaciones Educativas Universidad Central de Venezuela.
- Sabino, C. A. (2015). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Lumen.
- Wainerman, C. (coord.) (2020). *En estado de tesis: como elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. Manantial.

Capítulo 3

Internacionalización en el aula: experiencia COIL en cátedras de Bibliotecología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad de Costa Rica

Micaela Gamero

Alicia B. Hernandez

Andrés Vuotto

Introducción

La globalización y los avances tecnológicos han transformado profundamente la manera en que se conciben, organizan y desarrollan los espacios educativos en el ámbito de la educación superior universitaria. Las dinámicas contemporáneas de circulación del conocimiento, la creciente interconexión entre instituciones y la expansión de los entornos digitales han modificado las expectativas sobre el rol de las universidades y las competencias que deben adquirir sus estudiantes para desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja, diversa e interdependiente. En este escenario, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ven atravesados por desafíos que trascienden las fronteras nacionales y culturales, lo que exige nuevas formas de cooperación académica y de integración curricular.

En este contexto, la internacionalización de la educación superior se ha consolidado como una estrategia prioritaria en la

agenda de las universidades del siglo XXI. Lejos de circunscribirse a la movilidad física de estudiantes o docentes, la internacionalización implica una transformación más profunda: la integración de una dimensión internacional, intercultural y global en la misión, las políticas y las prácticas institucionales. Desde esta perspectiva, internacionalizar supone revisar los programas de estudio, los enfoques pedagógicos y los objetivos formativos para promover una educación más inclusiva y contextualizada, capaz de articular saberes locales con perspectivas globales.

Diversos autores coinciden en señalar que esta orientación responde no solo a exigencias del sistema científico y académico, sino también a los cambios sociales y tecnológicos que caracterizan a la contemporaneidad. Beneitone (2022) subraya que la internacionalización del currículo constituye una herramienta para el fortalecimiento de la calidad educativa y la formación integral del estudiante, ya que promueve la apertura cultural, la comprensión de la diversidad y el diálogo intercultural. De Wit (2011), por su parte, la concibe como una respuesta institucional ante la globalización, entendida esta como un proceso económico, político, cultural y tecnológico que reconfigura los modos de producción y transmisión del conocimiento. Este enfoque permite enriquecer la formación académica, fomentar la colaboración intercultural y desarrollar habilidades globales (Conci et al., 2017).

Así, la internacionalización no se limita a la circulación de personas, sino que implica la creación de instancias de aprendizaje colaborativas, donde el intercambio académico se produce a través

de la interacción entre sujetos de diferentes contextos socioculturales. Estas experiencias promueven el desarrollo de competencias globales, entendidas como la capacidad de examinar cuestiones locales, globales e interculturales; de comprender y apreciar las perspectivas de otras personas; de comunicarse eficazmente con diversas culturas y de actuar de manera responsable y reflexiva en pos del bien común (OCDE, 2018).

En América Latina, la internacionalización universitaria ha adquirido un nuevo impulso a partir de la expansión de las tecnologías digitales y de la consolidación de redes académicas regionales. La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de modalidades híbridas y virtuales, ampliando las posibilidades de movilidad virtual y de instancias académicas a distancia. En este marco, las universidades públicas de la región enfrentan el desafío de incorporar la dimensión internacional sin comprometer los principios de equidad y acceso que las caracterizan, mediante formatos innovadores que promuevan la participación de toda la comunidad estudiantil.

Uno de los enfoques que ha cobrado especial relevancia en los últimos años es la metodología COIL (Collaborative Online International Learning), desarrollada en la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY) bajo la coordinación de Jon Rubin. Esta propuesta se basa en la creación de espacios de aprendizaje colaborativo en línea que vinculan a estudiantes y docentes de distintas instituciones del mundo. A diferencia de los programas tradicionales de intercambio o doble titulación, COIL se apoya en la movilidad virtual y el co-diseño docente internacional, lo que permite que los participantes trabajen conjuntamente en

proyectos académicos, compartan perspectivas culturales y construyan conocimiento en un entorno mediado por tecnología.

El modelo COIL se sustenta en principios pedagógicos constructivistas y colaborativos, donde el aprendizaje se entiende como un proceso social y dialógico. A través de actividades diseñadas de manera conjunta por docentes de diferentes países, los estudiantes se involucran en experiencias significativas que combinan el desarrollo disciplinar con la formación intercultural y la alfabetización digital. La interacción constante y la necesidad de negociar significados, resolver problemas comunes y reflexionar sobre las diferencias culturales constituyen el núcleo de este enfoque, que ha demostrado ser una herramienta poderosa para internacionalizar el currículo desde el aula.

El presente trabajo se enmarca en esta perspectiva y tiene por finalidad describir, analizar y reflexionar sobre la implementación de una experiencia COIL entre la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP, Argentina) y la Universidad de Costa Rica (UCR). La propuesta se llevó a cabo durante el primer semestre de 2024, en el marco de asignaturas afines en el campo de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información, y representó la primera experiencia de este tipo implementada en la Facultad de Humanidades de la UNMdP.

Este proyecto buscó contribuir al desarrollo de competencias interculturales, digitales y profesionales en los estudiantes participantes, fortaleciendo la capacidad de trabajo colaborativo en entornos virtuales internacionales y promoviendo una comprensión más amplia de las prácticas bibliotecarias en diferentes contextos socioculturales. Al mismo tiempo,

constituyó un espacio de experimentación pedagógica para los equipos docentes, quienes debieron coordinar objetivos, contenidos y estrategias didácticas desde instituciones con marcos académicos y tecnológicos distintos.

Más allá de sus resultados inmediatos, esta experiencia funcionó como un punto de partida para repensar las estrategias de internacionalización en carreras como Bibliotecología, donde la cooperación académica y el intercambio profesional constituyen pilares históricos de la disciplina. En este sentido, el trabajo busca también aportar al debate sobre la internacionalización del currículo en las Ciencias Sociales y Humanas, áreas que tradicionalmente han tenido menor protagonismo en los programas de movilidad y que, sin embargo, poseen un enorme potencial para promover el diálogo intercultural y la producción de conocimiento situado.

Finalmente, la experiencia aquí documentada se propone como una contribución concreta a los esfuerzos institucionales por consolidar una internacionalización inclusiva, sustentable y orientada al desarrollo integral de los estudiantes. En un contexto global caracterizado por la aceleración tecnológica, la diversidad cultural y los desafíos de sostenibilidad, este tipo de iniciativas permiten fortalecer el compromiso de las universidades públicas con la cooperación regional y la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y socialmente responsables.

Parte de estos avances fue compartida en el Ateneo SIED 2025, instancia que permitió contrastar la propuesta con otras experiencias institucionales y enriquecer el análisis.

Marco teórico

Internacionalización del currículo en la educación superior

La internacionalización del currículo se ha convertido, en las últimas décadas, en uno de los ejes estratégicos más relevantes dentro de las políticas de educación superior a nivel mundial. Más que un fin en sí mismo, este proceso se entiende hoy como una estrategia de mejora de la calidad educativa y de pertinencia social (De Wit, op. cit., 2011), orientada a garantizar que los estudiantes adquieran no solo conocimientos disciplinares, sino también una comprensión profunda de los contextos globales en los que esos saberes se producen, circulan y aplican.

En su definición más aceptada, la internacionalización del currículo implica la integración intencional de una dimensión internacional, intercultural y global en los contenidos, métodos, recursos y resultados del aprendizaje (Leask, Torres-Hernández, Bustos-Aguirre y De Wit, 2021). Esto supone no solo la incorporación de bibliografía extranjera o de ejemplos comparativos, sino también una transformación pedagógica más amplia: la reconfiguración de las prácticas docentes, de las dinámicas de aula y de las evaluaciones para incluir múltiples perspectivas culturales y epistemológicas.

La literatura especializada ha identificado distintas etapas en la evolución del concepto. En un primer momento, la internacionalización fue concebida como sinónimo de movilidad académica internacional, asociada a la circulación de estudiantes, investigadores y docentes entre instituciones de distintos países. Con el tiempo, se evidenció que este enfoque, aunque valioso,

resultaba limitado, ya que beneficiaba solo a una minoría del estudiantado con recursos o posibilidades de viajar. De allí surgió la idea de una “internacionalización en casa”, promovida especialmente por Beelen y Jones (2015), que busca garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a experiencias de aprendizaje con dimensión internacional sin necesidad de desplazarse físicamente.

Desde esta perspectiva, la internacionalización del currículo se concibe como un proceso transversal que atraviesa la totalidad del plan de estudios y que puede concretarse mediante diversas estrategias: diseño de actividades colaborativas entre universidades, integración de contenidos multilingües, incorporación de estudios de caso internacionales, invitación de docentes extranjeros, participación en redes académicas globales, y utilización de tecnologías digitales para la colaboración virtual.

Beneitone (2022) subraya que el desafío no radica únicamente en internacionalizar los contenidos, sino en formar ciudadanos globales con pensamiento crítico, sensibilidad cultural y capacidad para interactuar en contextos diversos. En consonancia, Gacel-Ávila (2017) propone concebir la internacionalización como una vía para promover la educación para la ciudadanía global, entendida como el desarrollo de competencias que permitan a las personas comprender las interdependencias del mundo contemporáneo, respetar la diversidad y comprometerse con la construcción de sociedades más equitativas.

La internacionalización en el contexto latinoamericano

En América Latina, los procesos de internacionalización universitaria presentan características propias, vinculadas a las particularidades históricas, políticas y económicas de la región. Durante gran parte del siglo XX, la cooperación académica se estructuró en torno a convenios bilaterales o programas impulsados por organismos internacionales —como la UNESCO, la OEA o el BID—, generalmente orientados a la movilidad de élites académicas o a la formación de posgrado en el exterior.

No obstante, a partir de los años 2000 se observa un cambio de paradigma. Las universidades públicas latinoamericanas comenzaron a adoptar políticas institucionales más integrales, en las que la internacionalización se concibe no como un objetivo aislado, sino como parte constitutiva de la misión universitaria, en estrecha relación con la extensión, la investigación y el compromiso social (Didou Aupetit y Jaramillo, 2014). Esta evolución se ve reflejada en la creación de redes interuniversitarias regionales como la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) o la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC), que han promovido la construcción académica conjunta, la movilidad y la producción de conocimiento compartido.

En este contexto, se consolidó la noción de “internacionalización en casa”, adaptada a las realidades de la región. Morosini, Woicolesco y de Nez (2021) destacan que, frente a las limitaciones estructurales que dificultan la movilidad presencial —como la desigualdad económica, las barreras idiomáticas y las diferencias en reconocimiento de créditos—, las

universidades latinoamericanas han apostado por estrategias de internacionalización inclusivas y sostenibles, aprovechando las potencialidades de las tecnologías digitales y la educación virtual.

Entre las principales acciones de internacionalización en casa se incluyen:

- la incorporación de docentes extranjeros en asignaturas locales mediante plataformas virtuales,
- la participación de estudiantes en proyectos colaborativos internacionales,
- la oferta de cursos compartidos entre universidades de distintos países, y
- la creación de redes temáticas que permitan la interacción académica continua.

Estas iniciativas no solo amplían el horizonte cultural de los estudiantes, sino que también fortalecen las capacidades institucionales y fomentan la cooperación sur-sur, contribuyendo a equilibrar las asimetrías históricas en la producción del conocimiento.

Desafíos conceptuales y pedagógicos

A pesar de los avances, la internacionalización del currículo en América Latina enfrenta aún varios desafíos. Uno de ellos es la tensión entre globalización e identidad local: mientras las universidades buscan integrarse a redes internacionales y adoptar estándares globales de calidad, también deben preservar su compromiso con los contextos socioculturales y las problemáticas regionales.

Otro desafío clave radica en la formación docente. La implementación efectiva de estrategias de internacionalización en el aula requiere que los equipos académicos cuenten con las competencias pedagógicas, tecnológicas y lingüísticas necesarias para diseñar experiencias interculturales significativas. En muchos casos, los docentes no han recibido formación específica para ello, lo que demanda políticas institucionales de capacitación y acompañamiento (Leask, Torres-Hernández, Bustos-Aguirre y De Wit, 2021).

Asimismo, la internacionalización plantea la necesidad de repensar las formas de evaluación del aprendizaje, incorporando criterios que valoren la reflexión intercultural, el trabajo colaborativo y la competencia comunicativa, más allá de la simple adquisición de conocimientos conceptuales.

El rol de la tecnología y la virtualidad

Las tecnologías digitales han desempeñado un papel central en la expansión de la internacionalización del currículo, al permitir la creación de entornos de aprendizaje colaborativos sin barreras geográficas. Plataformas como Moodle, Zoom, Teams o Google Workspace, junto con herramientas de trabajo cooperativo como Padlet, han abierto nuevas posibilidades para el intercambio académico y la co-creación de conocimiento.

Este contexto ha dado lugar al desarrollo de modelos pedagógicos basados en la movilidad virtual, entre los que destaca la metodología COIL. Dicho enfoque representa una de las materializaciones más concretas de la internacionalización en casa, ya que permite que estudiantes y docentes de distintas partes del

mundo trabajen de manera conjunta en proyectos diseñados colaborativamente. En lugar de entender la tecnología como un simple canal, esta metodología la concibe como un espacio de encuentro, interacción y producción cultural.

En síntesis, el marco teórico que sustenta este trabajo se apoya en la idea de que la internacionalización del currículo constituye una estrategia fundamental para promover una educación superior más inclusiva, equitativa y globalmente conectada. Su implementación demanda no solo decisiones institucionales, sino también transformaciones pedagógicas profundas que reconozcan el valor del diálogo intercultural y de la cooperación digital como ejes del aprendizaje en el siglo XXI.

Fundamentos teóricos y pedagógicos

Desde el punto de vista teórico, COIL se inscribe en las corrientes del aprendizaje colaborativo, el constructivismo social y la educación intercultural. Estas perspectivas coinciden en considerar que el conocimiento no es una entidad fija que se transmite, sino una construcción colectiva que emerge de la interacción entre sujetos con diferentes experiencias, saberes y contextos (Bruner, 1997).

En este sentido, el entorno de este modelo funciona como una comunidad de práctica internacional, en la que los participantes aprenden no solo contenidos disciplinares, sino también modos de relacionarse, comunicarse y resolver problemas en contextos culturalmente diversos. El aprendizaje ocurre en la interacción, a partir de la comparación de perspectivas, la negociación de significados y la construcción conjunta de soluciones.

El enfoque metodológico propuesto también se alinea con la noción de aprendizaje experiencial, ya que los estudiantes no solo reciben información, sino que participan activamente en situaciones auténticas de cooperación y reflexión. El proceso de aprendizaje se organiza en torno a experiencias compartidas que requieren investigación, creatividad y diálogo intercultural, permitiendo la integración de teoría y práctica.

A su vez, COIL se sustenta en los principios de la pedagogía intercultural crítica (Núñez, 2025), la cual busca trascender la mera exposición a la diversidad para promover la comprensión profunda de las diferencias culturales y la reflexión ética sobre las propias creencias, prejuicios y formas de pensar. En este marco, el error o el malentendido intercultural no se conciben como fallas, sino como oportunidades para el aprendizaje reflexivo.

Estructura metodológica del modelo COIL

Aunque cada experiencia se diseña de manera particular, el modelo presenta una estructura general que puede sintetizarse en tres principios fundamentales:

1. Co-diseño docente internacional

Los equipos de profesores de distintas universidades planifican conjuntamente la experiencia, definiendo objetivos de aprendizaje comunes, seleccionando contenidos compatibles dentro de sus programas y elaborando actividades colaborativas que promuevan la interacción entre los grupos. Este proceso de co-diseño no es meramente técnico, sino también epistemológico y cultural:

implica negociar enfoques pedagógicos, estilos de comunicación, lenguas de trabajo y criterios de evaluación.

2. Interacción intercultural y trabajo en equipo

Los estudiantes participan en grupos mixtos internacionales, organizados para garantizar la diversidad de perspectivas y el equilibrio en la participación. A lo largo del proceso, los participantes deben aprender a comunicarse de manera efectiva, negociar significados, coordinar tareas y construir conocimiento compartido, lo que promueve el desarrollo de habilidades comunicativas, empáticas y de resolución de conflictos.

3. Uso intensivo de entornos digitales

Las plataformas de aprendizaje virtual, las redes académicas y las herramientas colaborativas (como Google Drive, Padlet, Miro o foros de Moodle) constituyen el soporte principal de la experiencia. Estas herramientas no solo facilitan la comunicación asincrónica y sincrónica, sino que también se convierten en espacios de mediación cultural, donde la tecnología actúa como un puente entre contextos distintos.

A estos tres pilares se suman otros componentes transversales, como la evaluación formativa y reflexiva, el acompañamiento docente y el registro sistemático del proceso. En muchos casos, se promueven actividades de metacognición —como diarios de aprendizaje o foros de reflexión— que permiten a los estudiantes analizar sus propias percepciones culturales y el impacto del trabajo colaborativo en su desarrollo profesional.

Competencias promovidas por COIL

A partir de lo descripto, es posible afirmar que las experiencias COIL contribuyen de manera significativa al fortalecimiento de competencias globales y transversales. Entre ellas se destacan:

- Comunicación intercultural: la capacidad de interactuar eficazmente con personas de diferentes orígenes culturales, utilizando estrategias de comprensión y adaptación lingüística.
- Empatía y sensibilidad cultural: el reconocimiento de la diversidad como fuente de aprendizaje y la disposición a cuestionar las propias perspectivas.
- Pensamiento crítico: la habilidad para analizar problemas desde múltiples enfoques culturales y disciplinarios.
- Colaboración y trabajo en equipo: la gestión de proyectos compartidos y la negociación de roles en entornos virtuales.
- Alfabetización digital: el manejo responsable y creativo de las tecnologías de la información como medios de aprendizaje y comunicación académica.

En este sentido, esta metodología no solo enriquece los aprendizajes disciplinares, sino que promueve el desarrollo integral de los estudiantes en dimensiones sociales, éticas y emocionales.

Beneficios institucionales y desafíos

Además de su impacto pedagógico, la adopción de esta metodología tiene implicancias estratégicas para las instituciones. Permite fortalecer alianzas internacionales sostenibles, dinamizar la cooperación docente, diversificar la oferta académica y aumentar la visibilidad global de las universidades. Desde el punto

de vista de la gestión, este enfoque contribuye a construir una cultura de internacionalización transversal, integrada en los procesos cotidianos de enseñanza y no limitada a acciones aisladas de movilidad.

No obstante, su implementación presenta también desafíos. Entre los más mencionados se encuentran:

- la necesidad de coordinación temporal e institucional entre universidades con calendarios y sistemas diferentes
- las diferencias en infraestructura tecnológica o acceso a internet
- la brecha idiomática que puede afectar la participación equitativa
- la formación docente específica para el diseño de experiencias interculturales mediadas por tecnología.

Abordar estos desafíos requiere políticas institucionales de apoyo, inversión tecnológica, acompañamiento pedagógico y una visión estratégica que reconozca el valor de COIL como parte del proceso de internacionalización del currículo.

COIL en América Latina y en la Ciencia de la Información

En América Latina, las iniciativas COIL comenzaron a expandirse a partir de 2019, impulsadas por redes promovidas por universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), entre otras.

La expansión de este enfoque metodológico en la región se enmarca en un contexto de búsqueda de formas más inclusivas de

internacionalización, donde las universidades públicas enfrentan el desafío de garantizar acceso equitativo y de reducir las brechas de participación. Los proyectos desarrollados se destacan precisamente por su capacidad democratizadora, al permitir la internacionalización “desde el aula” y ofrecer experiencias globales sin necesidad de movilidad física.

En el campo de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información, la aplicación de esta metodología adquiere un significado particular. Estas disciplinas, tradicionalmente orientadas a la gestión del conocimiento y al acceso equitativo a la información, encuentran en la metodología COIL un marco ideal para promover colaboraciones internacionales que trascienden las fronteras culturales y tecnológicas. Además, las competencias digitales, comunicacionales y de trabajo en red que se desarrollan en los proyectos COIL resultan directamente aplicables a las prácticas profesionales en bibliotecas, archivos y repositorios digitales.

A pesar de los avances, los registros de experiencias en Bibliotecología en América Latina siguen siendo escasos. Esto otorga especial relevancia al proyecto desarrollado entre la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y la Universidad de Costa Rica (UCR), que constituye un ejemplo pionero de colaboración académica virtual en este campo. Los aportes demuestran que COIL puede adaptarse exitosamente a disciplinas donde la gestión de la información, la alfabetización digital y la cooperación institucional son pilares fundamentales, contribuyendo así a formar profesionales con visión global, sensibilidad intercultural y compromiso social.

Metodología COIL y desarrollo de la experiencia

Diseño y estructura del proyecto

El proyecto COIL entre la UNMdP y UCR se desarrolló durante el primer semestre de 2024, con una duración total de seis semanas. Participaron 35 estudiantes —11 de la UNMdP y 24 de la UCR— y cuatro docentes responsables, tres de Argentina y uno de Costa Rica.

En la UNMdP, la experiencia se integró en la asignatura Automatización de Servicios de Información II, perteneciente al tercer año de la carrera de Bibliotecología. En la UCR, se articuló con Automatización de Unidades de Información, materia del cuarto año del Bachillerato en Bibliotecología con énfasis en Ciencias de la Información. Ambas cátedras comparten objetivos formativos centrados en el análisis y evaluación de tecnologías aplicadas a bibliotecas, lo que facilitó la definición de un núcleo temático común.

El proceso de planificación se extendió durante dos meses previos al inicio del cursado conjunto. Los equipos docentes mantuvieron reuniones virtuales semanales para acordar objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estrategias de acompañamiento. Este co-diseño permitió armonizar los calendarios académicos y las cargas horarias, garantizando una participación equitativa entre los grupos.

El plan pedagógico se organizó en cuatro etapas progresivas:

1. Introducción y sensibilización intercultural, con actividades de presentación y reflexión sobre percepciones culturales entre ambos países.

2. Exploración conceptual y contextual, con lecturas y debates sobre automatización, software libre y gestión de tecnologías en unidades de información.
3. Proyecto colaborativo internacional, en el que los grupos mixtos diseñaron propuestas de automatización para bibliotecas tipo, considerando recursos, necesidades y sostenibilidad.
4. Socialización y evaluación, mediante presentaciones sincrónicas, encuestas reflexivas y elaboración de diarios de aprendizaje individuales.

Herramientas tecnológicas y acompañamiento docente

Las herramientas tecnológicas utilizadas se seleccionaron bajo criterios de accesibilidad y funcionalidad colaborativa. Se priorizaron plataformas gratuitas y de bajo requerimiento técnico, con el fin de garantizar equidad en el acceso. Entre ellas se destacaron Google Drive, Padlet, junto con los campus virtuales institucionales de la Facultad de Humanidades UNMdP y la UCR, basados en Moodle.

El acompañamiento docente fue clave para sostener la comunicación y la cohesión grupal. Los profesores asumieron el rol de mediadores interculturales, facilitando la interacción entre los grupos y promoviendo la resolución colaborativa de conflictos. Se habilitaron distintos canales de comunicación —correo institucional, foros virtuales y grupos de mensajería— que permitieron atender dudas y realizar tutorías personalizadas.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación se concibió de manera integral y formativa, combinando instrumentos cuantitativos y cualitativos. Se aplicaron encuestas anónimas para recoger percepciones sobre el trabajo en equipo, la utilidad de las herramientas digitales y el desarrollo de competencias interculturales. Además, se analizaron los informes finales y las reflexiones individuales de los estudiantes.

Los resultados revelaron una valoración positiva de la experiencia, destacándose el aprendizaje colaborativo, la adquisición de habilidades digitales y la ampliación de la perspectiva profesional. Entre las dificultades mencionadas se encontraron la coordinación de horarios, las diferencias en el dominio tecnológico y los desafíos comunicativos propios del trabajo intercultural. Pese a ello, la mayoría de los participantes consideró que COIL contribuyó significativamente a su formación académica y profesional.

Resultados y análisis

El análisis de la iniciativa COIL desarrollada entre la UNMdP y la UCR permitió identificar tres dimensiones principales de impacto: (1) el fortalecimiento de las competencias digitales y tecnológicas; (2) el desarrollo de competencias interculturales y comunicacionales; y (3) la consolidación de competencias profesionales y transversales vinculadas al ejercicio de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información.

Además, surgieron aprendizajes institucionales que aportan elementos para la mejora y sostenibilidad de futuras experiencias de internacionalización del currículo en la región, caracterizadas

por el constante cambio y un público diverso actuando desde contextos que en muchos casos son divergentes y distantes. Tal como señala Casablancas (2025), la universidad contemporánea transita escenarios educativos “móviles y amplificados”, en los que la planificación didáctica requiere integrar actividades asincrónicas y sincrónicas, curaduría de recursos y una formación docente continua orientada al uso crítico de la tecnología. La metodología COIL se enmarca plenamente en este horizonte, al promover espacios de aprendizaje colaborativo mediados por herramientas digitales y acompañamiento reflexivo.

Competencias digitales y tecnológicas

La totalidad de los estudiantes manifestó haber mejorado su manejo de herramientas digitales, tanto en el plano operativo como en la comprensión de su valor pedagógico y profesional. El uso de plataformas colaborativas como Google Drive y Padlet favoreció la producción colectiva y el trabajo asincrónico, consolidando un entorno de aprendizaje activo y participativo.

Los estudiantes destacaron el carácter transformador del uso pedagógico de la tecnología, superando una visión instrumental y comprendiendo los entornos digitales como espacios sociales de interacción y construcción cultural. La apropiación tecnológica fue acompañada por una reflexión crítica sobre el uso responsable de la información, la accesibilidad, la gestión de datos personales y el valor del software libre en la promoción del acceso equitativo al conocimiento (Beneitone, 2022).

Desde la perspectiva docente, se observó un aumento significativo en la autonomía digital del estudiantado. Hacia la

mitad del proyecto, los propios grupos habían desarrollado tutoriales y guías de ayuda, lo que evidencia procesos de aprendizaje colaborativo genuinos. Esta autonomía refuerza la idea de que las experiencias COIL contribuyen a desarrollar competencias tecnológicas situadas y sostenibles.

Competencias interculturales y comunicacionales

El intercambio entre estudiantes de Argentina y Costa Rica generó un espacio de aprendizaje intercultural que permitió reflexionar sobre las diferencias, los estereotipos y las formas de comunicación en contextos diversos. Aunque ambos grupos compartían el idioma español, surgieron variaciones terminológicas y profesionales que dieron lugar a debates enriquecedores sobre las prácticas bibliotecarias y los marcos institucionales de cada país.

Los testimonios estudiantiles reflejaron el desarrollo de habilidades comunicativas y de empatía, esenciales para la cooperación internacional. Se valoró la posibilidad de “escuchar otras realidades bibliotecarias” y de “reconocer similitudes y diferencias en las condiciones laborales y tecnológicas”.

La experiencia también fortaleció la alfabetización académica y digital. Los estudiantes debieron producir informes colaborativos, presentaciones orales en línea y materiales visuales, integrando múltiples lenguajes de comunicación. Este proceso favoreció la adquisición de destrezas necesarias para el trabajo en entornos virtuales internacionales y para la publicación científica en el futuro.

Competencias profesionales y transversales

En el plano profesional, el modelo COIL permitió vincular el aprendizaje teórico con la práctica mediante la elaboración de proyectos concretos de automatización de bibliotecas. Los estudiantes demostraron avances en la gestión de proyectos, la planificación del trabajo en equipo y la resolución de problemas técnicos y organizacionales.

El trabajo interdisciplinario propició el desarrollo de liderazgo distribuido, negociación de roles y toma de decisiones colectivas. Estas competencias transversales son clave para la formación de profesionales capaces de desempeñarse en entornos colaborativos y multiculturales, donde la comunicación, la responsabilidad y la adaptabilidad son valores esenciales (Gacel-Ávila, 2019).

La experiencia promovió además una reflexión ética sobre el rol del bibliotecario como garante del acceso a la información. Las discusiones sobre software libre, datos abiertos y sostenibilidad tecnológica evidenciaron la apropiación de valores asociados al compromiso social de la profesión. En este sentido, este enfoque metodológico permitió reafirmar la dimensión ética y comunitaria de la Bibliotecología, vinculándola con los principios del acceso abierto y la democratización del conocimiento (Didou Aupetit y Jaramillo, 2014).

Aprendizajes institucionales y desafíos

El proyecto puso de manifiesto que las experiencias de internacionalización virtual requieren un marco institucional que las respalde. La coordinación entre áreas académicas, técnicas y de relaciones internacionales fue un factor decisivo para el éxito del

proyecto. Tanto en la UNMdP como en la UCR, se evidenció la importancia de contar con estructuras de apoyo y políticas de capacitación docente en metodologías colaborativas y uso pedagógico de tecnologías.

Entre los principales desafíos identificados se destacan:

- Desigualdades en conectividad y acceso a recursos tecnológicos, que afectan la participación equitativa de todos los estudiantes.
- Diferencias en calendarios académicos y cargas horarias, que demandan flexibilidad organizativa y planificación anticipada.
- Necesidad de formación docente específica, orientada al diseño de experiencias interculturales y al uso pedagógico de plataformas virtuales.

Superar estos desafíos exige políticas institucionales sostenidas que reconozcan el valor de las experiencias COIL como parte integral de la internacionalización del currículo. Su consolidación depende del compromiso de las universidades con la cooperación regional y con la construcción de una educación superior más inclusiva y solidaria.

Conclusiones

La experiencia COIL desarrollada entre la UNMdP y la UCR constituyó un hito académico e institucional, al representar la primera experiencia formal de internacionalización del currículo en la Facultad de Humanidades de la UNMdP mediante el uso intensivo de tecnologías digitales. Su implementación demostró que la vinculación académica internacional puede materializarse

en entornos virtuales diseñados con intencionalidad pedagógica y visión de inclusión, sin depender de la movilidad física.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia permitió constatar que los entornos colaborativos virtuales pueden generar aprendizajes significativos, siempre que se basen en la planificación conjunta y el acompañamiento docente activo. Los estudiantes fortalecieron su alfabetización digital, sus habilidades comunicativas e interculturales, y sus competencias profesionales vinculadas al trabajo en equipo, la resolución de problemas y la reflexión crítica sobre el uso de la información. Estas capacidades constituyen un capital formativo esencial para los desafíos de la educación superior contemporánea.

En el plano institucional, el proyecto evidenció la importancia de la articulación entre áreas académicas, técnicas y de cooperación internacional. Su desarrollo fortaleció los vínculos interdepartamentales y disciplinares.

Asimismo, la experiencia confirmó que el modelo COIL es una herramienta eficaz para promover una internacionalización inclusiva, que garantice el acceso equitativo a experiencias globales de aprendizaje. En las carreras de Bibliotecología y Ciencia de la Información, esta metodología resulta especialmente pertinente, ya que articula la dimensión tecnológica con los valores de la disciplina: cooperación, democratización del conocimiento y compromiso social.

Mirando hacia el futuro, la consolidación de esta práctica requerirá políticas institucionales que aseguren su continuidad. Entre las acciones prioritarias se destacan la creación de programas permanentes de formación docente en internacionalización del

currículo, el reconocimiento académico de las iniciativas COIL y la promoción de redes temáticas por áreas disciplinares. Estas medidas permitirán avanzar hacia una internacionalización estructural y sostenible, basada en la cooperación regional y el fortalecimiento de las universidades públicas latinoamericanas.

Estas reflexiones se vinculan estrechamente con los debates contemporáneos sobre la educación a distancia, tal como se evidenció en el Ateneo “Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías”, realizado en agosto de 2025 en la Universidad Nacional de Mar del Plata y organizado por el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UNMDP). Los aprendizajes derivados de esta experiencia COIL se inscriben en problemáticas más amplias que atraviesan hoy a la educación universitaria en modalidad a distancia. En ese espacio se destacaron tensiones vinculadas con la masividad y la proporción docente-estudiante. Estas situaciones demandan estrategias pedagógicas innovadoras y canales de comunicación más dinámicos para evitar la sobrecarga laboral del profesorado. También se señaló la importancia de promover en el estudiantado mayores niveles de autogestión y autonomía en el uso de las tecnologías y en la organización de su propio aprendizaje, aspecto que la metodología COIL contribuye a fortalecer al situar a los estudiantes como protagonistas activos del proceso formativo. Asimismo, la discusión sobre la necesidad de contar con recursos tecnológicos adecuados y de consolidar políticas institucionales para su sostenimiento resulta coincidente con los desafíos que enfrentaron los equipos docentes durante la implementación de esta propuesta. Finalmente, el reconocimiento del crecimiento

sostenido de la educación a distancia dentro de las ofertas de grado invita a pensar experiencias como COIL no solo como prácticas excepcionales, sino como parte de una transformación estructural hacia modelos educativos más flexibles, inclusivos y globalmente interconectados. En sintonía con lo planteado por Casablancas (2025), los entornos educativos contemporáneos demandan docentes capaces de diagnosticar y anticipar escenarios, construir su propia “brújula pedagógica” y articular estrategias asincrónicas y sincrónicas que favorezcan aprendizajes significativos en contextos digitalizados. Estas perspectivas refuerzan la necesidad de consolidar modelos flexibles e innovadores, donde la integración de tecnologías no se limite a un soporte instrumental, sino que habilite nuevas formas de interacción, colaboración y construcción de conocimiento.

Concluimos determinando que la metodología COIL se consolida como una estrategia pedagógica, tecnológica y política que posibilita aprender con otros desde la diversidad, contribuyendo a formar profesionales capaces de dialogar con el mundo desde sus realidades locales y de construir conocimiento compartido en un marco de respeto, equidad y compromiso social.

Referencias

Ávila, J. (2019). *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*.
https://www.academia.edu/download/88200409/2019_RIE_SAL_Buenas_practicas_en_la_int_de_ALC_capitulo_caso_MEXFITEC.pdf

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59-72). Cham: Springer International Publishing.
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. *Integración y Conocimiento*, 11(1), 163–181. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v11.n1.36536>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor. https://www.academia.edu/download/46597313/BRUNER_Pedagogia_Popular.pdf
- Casablanco, S. (2025, 14 de agosto). *Conect@r saberes: Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías* [Presentación en Ateneo]. Ateneo del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UNMDP), Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Conci, M. C., Moine, M. B., Priarollo, M. I. y Luna, C. A. (2017). Desarrollo de la Internacionalización de la Educación Superior Pública en la Región Centro del País desde 2005 hasta 2016. *Sociales Investiga*, (4), 75-91. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n1.27606>
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77–164. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>
- Didou Aupetit, S. y Jaramillo de Escobar, V. (2014). Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte. *Mendoza, Argentina:*

Observatorio de Movilidades Académicas y Científicas del IESALC-UNESCO: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. https://www.researchgate.net/publication/277012803_Internacionalizacion_de_la_educacion_superior_y_las_ciencias_en_America_Latina_un_estado_del_arte_Sylvie_Didou_y_Vielka_de_Escobar_coords

Gacel-Ávila, J. (2017). Ciudadanía global: concepto emergente y polémico. *Educación Superior y Sociedad*, (21), 44–63. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/26>

Leask, B., Torres-Hernández, A. M., Bustos-Aguirre, M. L. y De Wit, H. (2021). Reimaginar la internacionalización del currículo. *Mejores prácticas y posibilidades prometedoras. Universidad de Guadalajara, editor. México*, 1-694. <https://repositoriointernacional.anui.es.mx/wp-content/uploads/2022/08/Reimaginar-la-internacionalizacion-del-curriculo-Leask-et-al-2022-.pdf>

Morosini, M. C., Woicolesco, V. G. y de Nez, E. (2021). Pedagogía de la Internacionalización en Casa en el contexto de la Educación Superior Brasileña. *La internacionalización de la educación superior: prácticas y reflexiones de Brasil y Australia.* https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/24933/2/Pedagoga_de_la_Internacionalizacin_en_Casa_en_el_contexto_de_la_Educacin_Superior_Brasilea.pdf

Núñez, G. R. (2025). Desarrollo de la competencia intercultural en la formación inicial docente: una experiencia COIL entre Chile y Colombia. *Revista Científica Simiente Educativa*, 1(1),

70-79.

<https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/serc/article/view/942/878>

OCDE. (2018). *Marco de competencia global PISA: Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/global-competence>

PARTE II

Capítulo 4

La organización y planificación de asignaturas dictadas en modalidad a distancia

Emilia Garmendia

Andrea Rainolter

Manuela Fuertes

Introducción

El capítulo presenta un desarrollo de corte teórico-analítico que ubica a la planificación y a la organización educativas en el contexto de la educación a distancia. Se nutre de producciones previas en el marco de actividades de las autoras como docentes de la UAC del SIED UNMdP, las profundiza y amplía. Por un lado, dos de los libros de la colección Intersecciones y TIC: “Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior” (EUDEM 2024) y “Educación a distancia. Historias, tensiones y perspectivas” (EUDEM 2025). Por otro, materiales elaborados como clases asincrónicas del curso “Aproximaciones Teóricas y referencias operativas de la educación Universitaria a distancia” (ediciones 2023 y 2024), y “Bases conceptuales y modelos organizativos en educación a distancia” (ediciones 1999-2005). Finalmente se recuperan también apuntes del desarrollo del Ateneo “Conectar saberes” (2025).

Organización y planeamiento acompañan la configuración de las instituciones, son procesos situados, en constante dinamismo y

diferenciación, que se expresan con especificidad como en una micro clase, y a la vez en altos niveles de generalidad, en instituciones tan complejas como las universidades. En ese marco, lejos de entender a la planificación didáctica como un formalismo de carácter burocrático, se sostiene que ella representa un punto de partida de alta significación y un eslabón vertebrador de la propuesta de enseñanza en el que se juegan concepciones políticas y pedagógicas. Se esbozan algunas consideraciones en torno a cómo permean las normas (locales y de alcance nacional), el contexto institucional y la forma de organización de ciertas áreas y dependencias, en las decisiones autónomas que los equipos docentes toman durante el proceso de planificación, particularmente en la modalidad a distancia. En este sentido, se resaltan en tanto hitos significativos, la institucionalización de los SIED y la promulgación -a posteriori de la pandemia- de la resolución ministerial que aprueba el nuevo reglamento sobre la modalidad propuesto por el Consejo de Universidades. Ambas instauran una matriz de organización en la EaD que se propaga en las instituciones de educación superior en Argentina.

Sobre el final, se aborda la idea de red. Red que se entreteje tanto a través de la representación de facultades en el seno del SIED como desde los avances que cada unidad académica va transitando en el marco de los requerimientos de sus propuestas educativas a distancia. Ello logra configurarse paulatinamente en un sostenido interjuego entre la planificación, la organización, la autonomía y la libertad de cátedra, en una dimensión reticulada y emergente de alternativas que recorren un continuo desde la educación a distancia hasta innumerables propuestas de mediación tecnológica en la enseñanza universitaria. Una red que albergue consensos y promueva procesos de análisis y reflexión

que pongan en juego conocidas y nuevas estrategias de enseñanza posibilitadoras de planteos renovados que faciliten la resolución de problemáticas e inviten a espacios de indagación y trabajo en equipo.

1. La organización y planificación como actos políticos y pedagógicos en las instituciones educativas

"El futuro ya no es lo que era"
Arthur C. Clarke

En las prácticas y procesos de institucionalización de las ofertas formativas con modalidad a distancia, cobran especial relevancia aspectos que intervienen en la mayoría de las actividades que se desarrollan en las instituciones educativas: estructura, centralización, descentralización, cobertura, distribución geográfica, costos, sistemas de poder, sistema de comunicación, entre tantos otros. Estos elementos que integran las organizaciones, constitutivos de la mayoría de las instituciones que persiguen objetivos educativos, son los que sostienen el desarrollo y fortalecimiento de la modalidad que nos ocupa, o no. En algunos casos estos mismos factores se convirtieron en verdaderos obstáculos que lo dificultaron o condujeron a la extinción de programas y proyectos con modalidad a distancia.

Lo instituido opera de forma manifiesta a través de un modelo institucional desde el que se pauta y asignan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las relaciones y las normas para la valoración de la producción institucional. (Fernández, 1998: 19).

Ya en 1975 René Lourau advierte la relatividad del término "institución". Se utiliza como sinónimo de regularidad social,

aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites. Cuando se trata de organizaciones concretas, Fernández, (p. 14) dice que el término “Institución” se utiliza como sinónimo de establecimiento y alude a una “organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas”. La mayoría de las organizaciones en las que se desarrollan o gestan actividades formativas se constituyen como sistemas semicerrados que poseen una organización propia y se caracterizan por mantener una relación asimétrica con la sociedad. En esta relación, los radares para decodificar el contexto son precarios en casi cualquier mediación entre la institución oferente y la sociedad. La relación entre la institución educativa y la sociedad se sustenta en un diálogo que tiene como eje el ofrecimiento de productos centrales: conocimientos científicos y tecnológicos. Ello supone en paralelo un interjuego con lo que es demandado por la sociedad y/o resulta necesario para ella desde la perspectiva de la institución.

De manera menos evidente, lo instituido incide también a través de la trama de expectativas de la sociedad con que se presiona a los actores institucionales para que respondan según los modelos operantes y confirmen las predicciones sociales. Con respecto a las formas/configuraciones en que se instituyen, existen en nuestro país y con más razón en el ámbito internacional, innumerables experiencias de educación a distancia que han desarrollado las estrategias más diversas y la combinación de sus elementos constitutivos de los modos más singulares e imaginables.

La tendencia se reafirma en este siglo presentando ante nuestros ojos organizaciones cada vez más complejas, en ampliación y diversificación constante (B. Klisberg, 2000). Diferentes propuestas formativas con modalidad a distancia han reflejado una lenta pero paulatina manera de plasmar lecturas de la realidad y del contexto e intervenciones acorde a esas interpretaciones, tanto de instituciones estatales como privadas. Retomando a Klisberg encontramos un perfecto correlato a lo largo del continuo presencial-distancia, dado que los objetivos, las “racionalidades” institucionales, la combinación de elementos y estrategias, ha permitido el desarrollo y la puesta en marcha de proyectos que expresan una “complejidad en ampliación”. La preocupación central está en observar y analizar cómo están dispuestos los elementos que constituyen la organización y cómo se administra esa organización para lograr los fines que se propone. Un número significativo de proyectos que se llevan a cabo con modalidad a distancia han configurado propuestas que con originalidad, creatividad y uso apropiado de sus propios recursos, responden con pertinencia al contexto en el que se enclavan.

Tal vez sea oportuno mencionar, sólo a título ilustrativo, algunas instituciones de orden nacional e internacional que han llevado a cabo experiencias en la modalidad de distintos niveles de la enseñanza y que pueden ser ubicadas a lo largo del continuo presencial-distancia. En el ámbito universitario encontramos instituciones que se constituyeron adoptando la modalidad “a distancia como exclusiva”, como es el caso de la UNA de Venezuela, la UNED de Costa Rica, la OPEN University de Inglaterra, y la UNED de España, entre otras. En nuestro país, esta opción no registra ninguna iniciativa hasta el momento. En este tipo de universidades la estructura organizativa suele ser en general

similar a la de las universidades presenciales, es decir, con un rectorado y facultades o departamentos, etc. (Garmendia y Hoffmann, 2025).

En Canadá, la red de l'Université de Québec constituye un hecho particular dado que la Télé-université -fundada en 1972-, entre todas las universidades que integran la red, es la única creada con el fin exclusivo de impartir enseñanza con la modalidad a distancia¹. Con mucha más frecuencia, se observan en el mundo aquellas instituciones que han optado por el modelo que algunos autores denominan “bimodal o mixto”, es decir, que coexisten en la misma institución la modalidad presencial y a distancia para iguales o diferentes ofertas formativas. Tal es el caso de la Universidad de Pennsylvania en Estados Unidos, la UNAM de Méjico y la Universidad de Guadalajara en ese mismo país, la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia, y la Universidad de Deakin en Australia.

En nuestro país, en el marco de las universidades nacionales, encontramos entre otras, las propuestas de UBA, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de la Patagonia de San Juan Bosco, Universidad de Rosario y el de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Todas estas experiencias se encuentran tipificadas por la institución oferente como de enseñanza a distancia. Para estas instituciones educativas que han optado por el sistema mixto o bimodal la estructura organizativa es sumamente diversa y asume particularidades diferentes. Es así

¹ Le Réseau de l'Université du Québec está integrada por l'Université du Québec à Montréal, à Trois-Rivières, à Chicoutimi, à Rimouski, à Hull, en Abitibi-Temiscamingue, el Institut National de la Recherche Scientifique, Institut Armand-Frappier, la École Nationale D'Administration Publique, École de Technologie Supérieure y la Télé-université.

como los proyectos o programas podrán depender del Rectorado como un área de servicio a todas las Facultades, como es el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. También podrán tener un órgano centralizado donde se establecen los lineamientos generales de la modalidad y un área por cada una de las Facultades que opten ofrecer sus actividades académicas con dicha modalidad, como es el caso de la UNAM de México. Otras propuestas tienen dependencia directa desde alguna Facultad o Departamento que han tomado la iniciativa de encarar alguna de sus actividades académicas con modalidad a distancia.

En la mayoría de las universidades de nuestro país coexisten junto a las actividades presenciales y a distancia propuestas didácticas denominadas “semipresenciales” que requieren obligatoriamente la presencia del estudiante en alguno de los tramos de formación. Estas prácticas conllevan criterios, principios y presentan problemas típicos de la modalidad que nos ocupa. Fuera del ámbito universitario se pueden hallar innumerables organizaciones educativas que han adoptado modelos y estructuras diversas tanto en el nivel secundario² como en capacitación y actualización³.

² La experiencia promovida en el año 1988 por el Ministerio de Bienestar Social y Educación de la Provincia de Misiones, ESA (Educación Secundaria Abierta), a través del SIPTED (Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo) se puede caracterizar como creada y pensada con modalidad a distancia exclusiva. Existen también en el otro polo del continuo, instituciones presenciales de enseñanza de adultos que han incorporado paulatinamente iniciativas semipresenciales o con modalidad a distancia.

³ En el ámbito de capacitación profesional, actualización y perfeccionamiento, es decir, como actividad de difusión del conocimiento, existen también instituciones de origen privado creadas con el fin de brindar servicios educativos con modalidad a distancia exclusiva como es el caso de FORMAR, Educación

Muy oportunas resultan las palabras de Rama (2021:78) al decir: “En este sentido, dada la tendencia a la expansión del conocimiento junto al desarrollo de las tecnologías de comunicación e información, la propia diferenciación también se incrementará.” Y aún más, en términos de educación a distancia, las organizaciones cada vez toman formas y estructuras más disímiles. De algún modo, y como se verá más adelante, la RM N° 2641/17 insta en el nivel universitario una matriz de organización en EaD que se propaga en las universidades argentinas. Esta matriz alberga en su seno la posibilidad de que se “fraguen” innumerables disposiciones de elementos constitutivos en modelos más o menos pertinentes en virtud de contextos, finalidades, intencionalidades y recursos disponibles. Las miradas que aporta Morgan, G. (1980) para el análisis de las organizaciones posibilitan disímiles lecturas de los modos en los que los SIED hoy vigentes en nuestro país se han constituido. Si bien en este trabajo ese análisis resulta excesivo, un recorrido comparativo de los SIED

a Distancia, cuyo soporte principal fue un canal de televisión abierta. En el otro extremo, más frecuentes y con gran difusión en nuestro país son los sistemas de capacitación internos de empresas de carácter estatal o privado que apelan a una u otra modalidad educativa, acompañando estrategias y políticas de formación de recursos humanos. Tal es el caso de INAP (Instituto Nacional de la Administración Pública) que tiene una oferta permanente de capacitación y actualización del personal. En la formación docente y de la alfabetización, hubo en jurisdicción provincial y nacional diversas experiencias creadas exclusivamente con modalidad a distancia. Sin embargo, la mayoría de estas iniciativas se ha caracterizado por apelar a estrategias que se apoyan en la estructura presencial existente, potenciando la capacidad institucional mediante la incorporación de recursos, métodos, técnicas y otros elementos propios de la modalidad a distancia para ofrecer cursos semipresenciales.

desde las metáforas⁴ que aporta el autor para superar las limitaciones de los paradigmas tradicionales contribuiría a visibilizar matices, continuidades, rupturas, semejanzas y diferencias entre instituciones. El relevamiento de aspectos diferentes y necesarios que proporcionan estas perspectivas habilitaría una comprensión amplia y mejorada, por ejemplo, de los niveles de diferenciación, en términos de Rama de estas organizaciones, y de los SIED que intervienen en ese marco en el campo de la educación a distancia.

Organización y planeamiento son dos procesos que se imbrican, dialogan, que acontecen y se acompañan en la configuración de las instituciones, procesos situados, singulares... Ambos procesos se dan en altos niveles de especificidad como la micro clase, en el diseño y concreción de un material educativo y a la vez en altos niveles de generalidad, de intervención estatal, en instituciones tan complejas como las universidades. Marquina (2014) expande perspectivas de este diálogo necesario entre autonomía y planificación, cuando presenta en su Introducción los ensayos elaborados por Follari, Stubrin, y Camou sobre esta problemática.

Follari sostiene que el planeamiento estatal es indispensable debido al crecimiento del sistema universitario y su carácter público. Considera que la autonomía universitaria ha representado históricamente intereses oligárquicos, por lo que debe ser limitada en favor de la voluntad popular expresada por el

⁴ Morgan desarrolla ocho metáforas principales para analizar las organizaciones con enfoque pluralista que combina diferentes perspectivas (funcionalista, interpretativa, estructuralista radical y humanista radical) superadoras de un único paradigma: Máquina; Organismo; Cerebro; Cultura; Sistema político; Prisión psíquica; Flujo y transformación; Instrumento de dominación.

Estado. Reivindica las políticas de los años 90, que fortalecieron la planificación y coordinación institucional. Para él, la autonomía debe garantizar la libertad de pensamiento, pero no el autogobierno. Propone una mayor presencia estatal en el gobierno universitario para asegurar coherencia, eficiencia y dirección estratégica, superando así la dicotomía entre planificación y autonomía. Stubrin sostiene que autonomía universitaria y planeamiento estatal pueden coexistir armónicamente. Concibe la autonomía como libertad académica y autogobierno legítimo, condición necesaria para formar e investigar con independencia. Reconoce, sin embargo, la importancia del planeamiento como parte inherente de la política pública y del crecimiento del sistema. Analiza la historia universitaria argentina, destacando los años 90, cuando la aplicación de políticas promovió consensos y aprendizajes institucionales. Propone un planeamiento participativo, coordinado entre universidades, Ejecutivo y Congreso, basado en lineamientos nacionales. Aunque su visión es optimista, advierte riesgos derivados de intereses corporativos y la debilidad parlamentaria actual. Por último, Camou plantea que la tensión entre autonomía y regulación en la universidad argentina es constitutiva e irresoluble, ya que su equilibrio dinamiza el sistema. Define la autonomía como un concepto relacional —por su distancia frente al poder— e histórico —por sus significados cambiantes—, que requiere autocrítica institucional. Advierte amenazas a la autonomía desde arriba (Estado), afuera (mercado) y adentro (política partidaria). Analiza los efectos de la Ley de Educación Superior de los '90, que generó nuevas configuraciones institucionales y estrategias entre cooperación y resistencia. Finalmente, destaca la necesidad de

mantener tensiones positivas que impulsen reflexión, equilibrio y vitalidad universitaria.

En este capítulo el foco estará puesto en el planeamiento a nivel de asignatura, aunque no se desconoce el importante nivel de incidencia que tienen la institución y sus condicionamientos, sus características e identidad, su modelo de gestión, contexto, relaciones de poder y otros dispositivos institucionales en lo que definitivamente queda plasmado en el plan docente. Resulta oportuno rescatar la idea de la planificación como planos sucesivos de objetivación desde lo macro a lo micro que se ha desarrollado en la obra *Presencias compartidas* (Rainolter, Garmendia, Fuertes, 2024), específicamente en el Capítulo 2 “Planificación de la propuesta de enseñanza como punto de partida. Implicancias en el diseño y configuración del aula virtual”.

La planificación, planeación o planeamiento, es un proceso que implica la selección de objetivos y las acciones requeridas para alcanzarlos con éxito. Refiriéndonos específicamente a las prácticas cotidianas de planificación a nivel de asignatura, el Plan Docente puede ser asociado a una exigencia formal y reducirse a un mero instrumento burocrático, despojado de su función primordial de guiar, organizar y estructurar las prácticas docentes, su alcance es mucho más profundo. Al igual que los niveles de planeamiento institucional, areal, departamental, el proceso de planificación docente constituye un acto inherentemente político y social. Situar la planificación en el campo del currículum universitario, en el que intervienen sujetos y grupos que sostienen determinados proyectos sociales, implica conocer y visibilizar elementos y factores que interjuegan en la determinación, estructuración y desarrollo curricular. El diseño de la enseñanza no puede realizarse sin partir de una concepción pedagógica y

psicológica, supuestos que intervienen en las decisiones implícita o explícitamente. De este modo es que el equipo docente y la institución ponen de manifiesto en sus prácticas una concepción compleja de la educación y del ser humano, sean o no conscientes de ello. Como afirman Rainolter, Garmendia y Fuertes (2024:40) en el capítulo ya citado:

El PD actúa como un portavoz racionalizante de los ideales y un potencial marco para la práctica. Entender al currículum como una forma de política cultural aproxima también la idea del PD como un dispositivo que muestra una realidad fragmentada (McLaren y Giroux, 1998) Y en ese marco se entiende al recorte textual de la bibliografía, al aula virtual y a todo lo que ella propone como un modo de uso del lenguaje, como un acto eminentemente social y político (Bajtín, 1989, McLaren, 1998). Para Agamben, “todo dispositivo implica de hecho un proceso de subjetivación sin el cual no puede funcionar como dispositivo de gobierno, sin reducirse a un mero ejercicio de violencia” (2011: 261).

1.1. Tensión entre los marcos normativos y libertad de cátedra

El currículum es un documento público y tiene un carácter normativo, estableciendo contenidos comunes. La planificación se inserta en un contexto donde los marcos institucionales — generados por normas y tradiciones— condicionan el desarrollo de sus finalidades. El diseño del Plan Docente debe atender a estos condicionantes, como las normas de ingreso, regularidad, permanencia, regímenes de evaluación y promoción, y requisitos de egreso.

La vida universitaria se desarrolla en un clima de autonomía, desde la institucional hasta la personal (docente o estudiante). Este continuo de autonomía se refleja en los modos de construcción

curricular y en los planos de objetivación identificados en los currícula universitarios. Más allá de los planes de estudio institucionales, la planificación docente (PD) representa un plano de objetivación mayor, tal como lo plantean Salit (2008) y Terigi (1999).

Una particularidad del currículo universitario es el amparo de la libertad de cátedra, que se distingue como una regulación de nivel micro. La libertad de cátedra es una tradición reconocida en las universidades argentinas, que en ocasiones se ha manifestado en la reificación de la “cátedra feudo” (Salit, 2008).

Esta libertad académica hace que el recorte del corpus textual de la bibliografía que realiza el agente docente constituya un plano de objetivación más, un nivel de concreción de la autonomía y libertad de cátedra. Este dispositivo, regido por el principio de libertad académica, constituye un espacio “privilegiado” de elaboración, experimentación curricular, deliberación y negociación de sentido entre diversos actores. Lo curricular, y la elección de los textos, implica procesos abiertos de transformación académica y social en los que se deliberan y confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas en un contexto histórico dado. El docente, como sujeto activo, retraduce la determinación curricular a través de la práctica, imprimiéndole diversos significados y sentidos de acuerdo con sus propios proyectos sociales.

1.2. La planificación didáctica: un entramado de dimensiones y decisiones

Planificar implica elaborar hipótesis de acción y anticipar posibles escenarios a partir de determinados condicionantes contextuales y situacionales. Supone pensar en términos de relaciones entre

decisiones y consecuencias: *si* en determinado momento se opta por una acción, *entonces* podrían derivarse ciertos efectos; *si* se advierte una situación imprevista, *entonces* será necesario reconsiderar el rumbo o redefinir las estrategias. En este sentido, la planificación se concibe como un proceso reflexivo y dinámico, a veces colectivo, en el que se articulan intenciones, contextos y posibilidades. Si de planificación didáctica se trata, lo que cada docente espera es que los estudiantes logren alcanzar los objetivos de la formación. A su vez, al establecer estos condicionantes o al pensarlos, proyectarlos... se están tomando decisiones, cursos posibles de acción que contemplan -o deben hacerlo- los factores internos a los equipos docentes o externos a ellos que puedan influir. Quien ya ha transitado algunos años de experiencia docente, sabrá que esa realidad en la que se opera, ese escenario posible, está habilitado para albergar lo incierto, lo imprevisto ... No obstante, la planificación resguarda... Hemos postulado:

Toda situación de enseñanza está condicionada por la inmediatez e imprevisibilidad, por lo que la planificación permite reducir el nivel de incertidumbre y anticipar lo que sucederá, otorgando rigurosidad y coherencia a la tarea pedagógica. La planificación opera como un eslabón intermedio entre la teoría pedagógica y la acción, y el plan se entiende como una hipótesis de trabajo y un instrumento. (Rainolter, Garmendia, Fuertes 2024: 36)

La organización que supone la modalidad a distancia, hace que el equipo docente luego de elaborar la planificación con sus decisiones, elecciones, selecciones y articulaciones (de textos, de estrategias, de materiales, de instancias de evaluación) recorra la etapa de diseño previo a la implementación preponderantemente asincrónica de la enseñanza. Podría pensarse que ello reduce la

imprevisibilidad de la que hablamos, pero no la exime totalmente. La atención al acontecer ha de ser lo más permanente que sea posible para redireccionar no solo lo anticipado ante lo surgido espontáneamente sino también ante la información que surge del acompañamiento que supone la función tutorial.

Independientemente de la modalidad (a distancia, presencial, híbrida, etc.) los elementos y aspectos básicos que han de definirse en la planificación didáctica giran en torno a la definición de propósitos de enseñanza; objetivos / resultados de aprendizaje / competencias; bibliografía; estrategias didácticas y actividades; estrategias, modalidades e instrumentos de evaluación y seguimiento y cronograma. En la UNMdP la OCS 690/93 los prevé e incluye además, la distribución de tareas del equipo de cátedra y una justificación. Particularmente en la opción pedagógica a distancia, cabría atender además a la inclusión de previsiones sobre la organización de la tutoría y a brindar mayores detalles y orientaciones respecto del cronograma.

Más allá de los usos y normas institucionales en torno a la planificación, es claro que resulta menester entenderla como un proceso situado, como una construcción que se gesta y cristaliza a la luz de cada situación didáctica particular, desechando la posibilidad de pensar en un modelo único y generalizable. En tal sentido las decisiones en el proceso de planificar suponen una construcción metodológica en la que las características del contenido y las de los sujetos que aprenden son importantes. Esto ha de ser ampliamente atendido al definir secuencias didácticas. Ello resulta central al establecer el orden particular que se otorga a los componentes de una propuesta de enseñanza para lograr determinados objetivos. La secuencia didáctica debe establecer una serie de actividades que partan de la intención de recuperar

nociones previas del estudiante, se vinculen con situaciones problemáticas y de contextos reales para que la información sea significativa y abra un sólido proceso de aprendizaje.

2. El desafío de la Distancia

La organización y la planificación en sus diferentes planos adquieren en la distancia ciertos giros diferenciales que, muchas veces, nos hablan de desafíos. Se podrían esbozar algunas hipótesis para tal aseveración como el aumento de áreas intervinientes y de aspectos a considerar, la menor experiencia de docentes en la modalidad, las necesarias decisiones que llevan a la elección de los medios pertinentes en función de los destinatarios y la disponibilidad de la institución, la demanda -en tiempo y trabajo- que implica la etapa de diseño previa a la implementación, y se podrían dar algunas más... Este apartado brinda un recorrido posible por algunas consideraciones y previsiones que se espera generen reflexiones oportunas y potentes a la hora de pensar la organización y planificación de experiencias formativas a distancia. Se presentan breves conceptualizaciones, algunas referencias prácticas a la par que se explicitan algunos aspectos normativos de alcance nacional y local.

2.1. El carácter sistémico de la EaD

La EaD es una modalidad con una historia que se remonta al siglo pasado, claramente, no surgió con la pandemia. Es innegable que los avances tecnológicos han tenido un impacto contundente, imponiendo abordajes renovados en sus prácticas, en la configuración de sus componentes y en la forma de concebir su interrelación en la propuesta de enseñanza. Esto ha generado nuevos modos de acceder al saber y de aprender. No obstante, a lo

largo del tiempo, se ha mantenido su incesante motivación por impulsar la democratización del conocimiento y promover la igualdad de oportunidades. Asimismo, en un plano más operativo, ha conservado su carácter sistémico.

Actualmente, EaD es un término universalmente aceptado. Como señala Litwin (2000), su rasgo esencial distintivo es la mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes. Sin embargo, se trata de un concepto amplio que ha cobrado centralidad, reuniendo expresiones como educación virtual, en línea, remota, híbrida o bimodal, entre otras. Tales expresiones, en ocasiones, presentan fronteras porosas que dificultan precisiones e invitan al debate.

Tras las innovaciones impulsadas por las instituciones universitarias durante y después de la pandemia, el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional han emitido una serie de documentos que plantean desafíos significativos para las políticas académicas mediadas de este nivel. Con el fin de clarificar criterios de aplicación para la EaD en las universidades, la última normativa nacional —la R. M. 2599/2023— la define de la siguiente manera:

[...] se entiende por Educación a Distancia la modalidad pedagógica y didáctica donde la relación docente estudiante se encuentra separada en el tiempo y en el espacio durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

Al hablar del carácter sistémico, es fundamental destacar la idea de *estrategia pedagógica integral*. Esta concepción se ve reforzada por

la formalización de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED), -proceso iniciado a nivel nacional en 2018- en tanto estructura requerida para toda universidad que proyecte ofrecer carreras a distancia. Instituir los SIED supuso formas particulares de concreción. Se crearon nuevas estructuras que, en algunos casos, se integraron con áreas y/o equipos preexistentes a nivel central o de unidades académicas con injerencia en cuestiones pedagógicas, administrativas, tecnológicas y/o de comunicación. Esto da cuenta de que, más allá de la puesta en vigor de estas normas, y tal como se esboza precedentemente, la diversidad de formas de organización persiste en el seno de las instituciones universitarias públicas y privadas.

De este modo se teje una red, un andamiaje sobre el cual carreras y, posteriormente, cátedras, edificarán sus propuestas sostenidas y potenciadas en la sinergia de recursos humanos y materiales, cuyas tareas y responsabilidades se integran como nodos entramados. Es importante considerar, sin embargo, que ciertas lógicas internas de estas áreas también pueden operar como condicionantes u obstaculizadores.

2.2. La planificación como eje articulador en la complejidad de la EaD

La planificación de una asignatura o curso a distancia requiere abordar integralmente sus componentes constitutivos: los medios, los materiales, la tutoría y la evaluación. Su articulación estratégica, con pleno sentido didáctico, ha de prever la promoción de los resultados de aprendizaje esperados, facilitando el abordaje de los contenidos de manera predominantemente “asincrónica”.

En consecuencia, la organización y la planificación han de prever una etapa de diseño de los materiales y del entorno (si la modalidad es virtual) previa a la implementación. En paralelo y de modo integrado, se proyectarán: la propuesta de actividades, la organización del acompañamiento tutorial y las instancias de evaluación. Para el equipo docente, será crucial familiarizarse con las estructuras de apoyo disponibles y sus dinámicas antes de iniciar el recorrido en esta modalidad. Resultará clave también atender al perfil del grupo destinatario considerando aspectos disciplinares y habilidades tecnológicas. Es importante destacar que, en esta modalidad, es frecuente enfrentar una marcada heterogeneidad en aspectos como la edad, la experiencia previa con la temática, el tiempo transcurrido desde la última formación y los niveles de conectividad, entre otros.

Se retoman, con una muy breve descripción, los puntos que en general establecen las normativas institucionales al momento de determinar cómo han de elaborarse las planificaciones docentes. Tales puntos incluyen:

1. Propósitos y Objetivos: definición de los propósitos desde la enseñanza y los objetivos que se espera que logre cada estudiante, con atención a los alcances, incumbencias y perfil del egreso (en el caso de carreras).
2. Contenidos: propuesta de temas contemplando los contenidos mínimos estipulados en el plan de estudios.
3. Bibliografía: materiales de lectura obligatoria y complementaria.
4. Estrategias Didácticas: que promoverán los aprendizajes atendiendo a las actividades que pondrán a cada estudiante en acción para poder seguir su proceso y concluir exitosamente la formación.

5. Evaluación: Modalidades, estrategias e instrumentos de evaluación y seguimiento.
6. Distribución de Tareas: detalle de responsabilidades y tareas al interior del equipo de cátedra.
7. Cronograma y Tiempos: cronograma con carga horaria y distribución de tiempos, considerando los medios disponibles y las características de la población objetivo.

Como se anticipa, los elementos y aspectos a definir al momento de planificar espacios curriculares no difieren, en esencia, de una a otra opción pedagógica. No obstante, la modalidad a distancia imprime rasgos distintivos a cada uno de ellos. En particular, las previsiones relativas al cronograma, la carga horaria y la distribución de tiempos (el séptimo punto mencionado) merecen una atención especial y profunda. El trabajo de Chiecher, Donolo, y Rinaudo (2009) proporciona un acercamiento a la cuestión de los tiempos conforme el destinatario, sus características y lo que implica el estudio en cada opción pedagógica:

El tema del manejo y la regulación del tiempo ha sido estudiado en una variedad de contextos y ha sido identificado como predictor del rendimiento académico y como estrategia que puede disponer a los estudiantes a usar otras estrategias de autorregulación (Terry y Doolittle, 2006; Pérez González et al., 2003). Las dimensiones espacial y temporal parecen experimentar cambios radicales al considerarlas en ambientes presenciales y en contextos de aprendizaje online. Como es sabido, los estudiantes presenciales generalmente usan espacios (aulas) y tiempos (horarios) delimitados en donde se producen la mayoría de los procesos educativos formales. En cambio, en el caso de los alumnos que siguen estudios virtualmente, participan en un tipo de modalidad educativa -caracterizada por una organización menos definida del tiempo y el espacio educativos- en

la cual pueden y deben programarse por sí mismos (Barberá y Badia, 2004). Pareciera que para los estudiantes virtuales, la organización de su propio tiempo de trabajo es una oportunidad y al mismo tiempo un reto. En tal sentido, y en la línea de lo que anticipábamos en la introducción, el alumno debe desarrollar una fuerte capacidad de autorregulación, sin la cual puede fracasar en este contexto de aprendizaje. Justamente, entre las regulaciones más importantes que los estudiantes deben realizar está la gestión del tiempo disponible para realizar las tareas (Monereo y Romero, 2007).

Como señalan los autores, las habilidades tecnológicas, las facilidades de acceso, la motivación por aprender en un entorno virtual y la autorregulación como característica intrínseca de quienes estudian a distancia, generan condiciones particulares al momento de planificar. Este colectivo estudiantil elige participar de un proceso de aprendizaje, mayormente, online y dispone en consecuencia de las habilidades tecnológicas para manejar el entorno -o en su defecto, de motivación por aprenderlas- como así también de un dispositivo con conexión a la red para atender lo requerido. Tal como plantean Barberá y Badia (2004), saben que participan de una modalidad educativa en la cual pueden y deben organizarse, programar y planificar por sí mismos.

Así, contextos más laxos y flexibles temporal y espacialmente -como los ambientes virtuales- facilitan y promueven -pero al mismo tiempo exigen- una rigurosa regulación de estos aspectos (Chiecher et al., 2008; Chiecher et al., 2009; De la Barrera, 2008; Monereo y Romero, 2007); regulación que solo podrán llevar delante de manera exitosa aquellos alumnos autorregulados, caracterizados por una fuerte motivación, por sostener sólidas percepciones acerca de sus competencias y habilidades respecto de la tecnología y por disponer

de los equipos técnicos para acceder en cualquier momento al aula virtual." (Chiecher, Donolo, y Rinaudo. 2009, p 225).

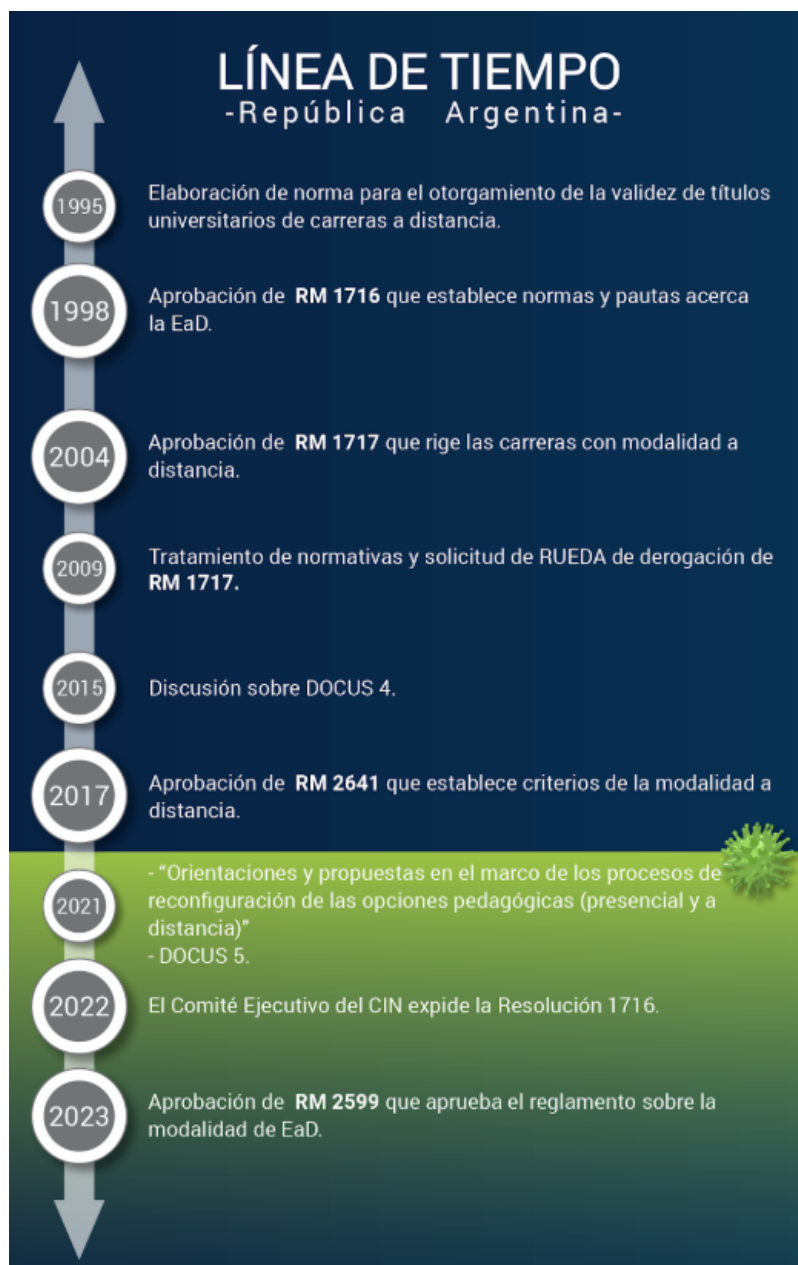
Si bien el uso de aulas virtuales no es exclusivo de la EaD, en la actualidad, en esta modalidad la mayoría de las propuestas recurren a plataformas educativas de forma casi ineludible. Esto se debe a que, especialmente en el nivel universitario, las propuestas a distancia se desarrollan de manera virtual. Bajo esta premisa, el aula virtual se constituye en un eje articulador. Por consiguiente, avanzar en la construcción del plan implica considerar el aula virtual y la manera de disponer e integrar en ella los elementos involucrados en las proyecciones de la planificación.

2.3. Normativas nacionales, repercusiones locales e incidencia en las prácticas docentes

Junto a los factores mencionados, los marcos institucionales generados por normas y tradiciones que cada universidad se ha dado para el desarrollo de sus finalidades, constituyen un punto de partida para la planificación. Ello, a su vez, se concatena con el devenir de procesos a nivel nacional que cristalizan en una serie de documentos y resoluciones ministeriales vinculadas con la educación a distancia y mediadas por tecnologías.

Las líneas de tiempo que muestran las imágenes dan cuenta del progreso en este recorrido a nivel nacional y local.

Página siguiente: Línea de tiempo (elaboración propia) que presenta referencias a normativas y documentos de alcance nacional sobre la Educación a distancia en Argentina



Desde la cronología ilustrada en la imagen, que tiene como punto de llegada la RM 2599/23 aún vigente, muy sintéticamente, se rescatan algunos señalamientos que a lo largo de estos años permiten analizar con mayor profundidad los alcances de las normas en vigor y que, de manera directa o tangencial, se vinculan con el tema que nos convoca en este capítulo.

A partir de la década del 80, el pensamiento neoliberal se traduce en políticas educativas que se insinúan y profundizan en proyectos de educación a distancia desde los 90 en adelante: entre otros síntomas, paulatinamente, instituciones públicas han ido trasladando costos a los alumnos, antes asumidos por cada institución, por ejemplo, provisión de materiales y bibliografía impresa, comunicaciones, servicios locales de tutoría y atención. La visión de la educación como “actividad ineficiente cuyo costo económico a cargo fundamental del Estado no es totalmente justificable” comienza a “permear” lentamente las prácticas en la modalidad, y, gradualmente, se arancelan en primer lugar las propuestas de extensión y postgrado, luego las de pregrado y algunas de enseñanza de grado. En 1993 se sanciona en nuestro país la Ley Federal de Educación Nº 24.195, que incorpora la modalidad a distancia refiriéndose especialmente a las universidades e instituciones del nivel. A partir de 1995 la Dirección Nacional de Gestión Universitaria elabora una norma que utiliza para la Evaluación de Proyectos y el otorgamiento de validez a títulos correspondientes a carreras universitarias, gestionadas con modalidad a distancia, y que encuadra luego en el artículo 9º de la RM. 1716/98.

La Ley de Educación Superior 24.521/95 regula el Sistema Universitario Nacional, reconociendo la autonomía universitaria

y el derecho a la educación superior. Esta ley deja abierta la posibilidad del arancelamiento. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206, sancionada en el año 2006, reafirma el carácter público y gratuito del sistema educativo argentino, al establecer la gratuidad y la igualdad de oportunidades como principios rectores. En coherencia con ello, impide que el Estado celebre tratados de libre comercio que reduzcan la educación a una mercancía o a un servicio lucrativo. Esta ley reemplazó a la anterior Ley Federal de Educación, lo que reorientó las estrategias de financiamiento de la educación a distancia al interior de las universidades y redefinió la estructura y principios del sistema educativo argentino, incluyendo la gratuidad, obligatoriedad y responsabilidad indelegable del Estado en la educación. Al respecto, si bien la Ley de Educación Superior sigue vigente y estructura todo el sistema universitario y terciario argentino y pese a la declaración de gratuidad en todo el sistema educativo de la Ley nacional, es en 2015 con la Ley 27.204 que se introducen modificaciones que instauran el ingreso irrestricto y prohíbe, de manera explícita, establecer cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos sobre los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal.

Página siguiente: Línea de tiempo (elaboración propia) que presenta Ordenanzas de consejo Superior de la UNMdP sobre la Educación a distancia



La formalización de los SIED -a partir de 2017- fue un hito clave para la EaD en Argentina. Resultó como corolario de un largo proceso a nivel nacional protagonizado por la Red Universitaria de Educación a Distancia -RUEDA- (con representación de universidades públicas y privadas de todo el país), que convalida el

CIN y a posteriori reglamenta el Ministerio de Educación mediante la promulgación de la RM N° 2641/17 cuyo Anexo fue derogado por el artículo 2° de la RM 2599/23. En lo local, el SIED UNMdP es aprobado en 2019 (OCS 079) incorporando como Unidad de Apoyo Central (UAC) al área dedicada a la modalidad desde los años 80. En su seno y con representación de todas las facultades, se discuten pautas que intentan aportar orientación para las actividades a distancia de pregrado, grado y posgrado. En su reglamento de funcionamiento prevé acciones explícitamente encaminadas a acompañar iniciativas docentes a través de sus líneas programáticas de capacitación y editorial.

Las normativas nacionales y locales pautan lineamientos que implican la perspectiva sistémica de los proyectos a distancia al invocar la atención a sus componentes de manera integrada apelando a su vez a atender a la par de lo disciplinar, las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y administrativas.

La vivencia atravesada durante la pandemia impactó ampliamente en el ámbito educativo y, especialmente, en la EaD. Aunque forzado por un contexto de emergencia, este tránsito generó variados replanteos de las propias estrategias didácticas que, trascendiendo la mera integración de recursos digitales, catalizó en prácticas de enseñanza muchas veces innovadoras y disruptivas. Ciertos componentes de la planificación entraron en revisión, en especial la evaluación. La conjunción de las experiencias durante la pandemia y los primeros pasos de los recientemente creados SIED en las universidades argentinas, pareciera haber generado una mirada “más empática y confiada” de la EaD. Se reconocen potencialidades en torno a sus dinámicas prototípicas y al aporte que representa su flexibilidad a las trayectorias estudiantiles. Ello, sumado a la proliferación de

nuevas y cada vez más accesibles tecnologías, deviene en un incremento de experiencias mediadas que se integran a propuestas presenciales.

La promulgación de las últimas resoluciones que involucran a la EaD establecieron perspectivas integrales e institucionales. Comienza a circular la idea de “nueva presencialidad” que se expresa en una progresiva porosidad en las fronteras entre modalidades. Emerge la necesidad de reconfiguraciones en la enseñanza y el aprendizaje y de reconceptualizar los alcances de cada opción pedagógica (presencial y a distancia) y su posible combinación.

El derrame de estas normas en el ámbito de las prácticas y su implementación es parcial, relativo.... En la UNMdP, las acciones que suponen la implementación de las carreras a distancia, sean estas de larga como de reciente trayectoria, estarían demostrando que aún resta avanzar en desarrollar documentos u ordenanzas que formulen directrices específicas, algunas de las cuales podrían tener correlatos en las planificaciones docentes. En este sentido las unidades académicas con ofertas en curso o en proceso de creación, se encuentran trabajando en aspectos como: dinámicas y requerimientos para concursos docentes; elementos a incluir en los PTD; modalidades para la sustanciación de exámenes finales; sistemas de acreditación de identidad; reglamentos de estudiantes; uso de aulas virtuales; interacción entre equipos docentes, áreas técnicas y administrativas; condiciones de ciudadanía estudiantiles y docentes, entre otros. Se espera que desde la representación de cada facultad en la Comisión Central de SIED pueda continuar entramándose la red de modo que se amplíen, potencien y consoliden los progresos y las experiencias individuales. Una red que albergue consensos y promueva procesos de análisis y

reflexión que pongan en juego conocidas y nuevas estrategias de enseñanza posibilitadoras de planteos renovados que faciliten la resolución de problemáticas e inviten a espacios de indagación y trabajo en equipo.

Relecturas finales

Retomando un plano más general, y dando continuidad al tejido de la red: el futuro de la acción mancomunada entre universidades mediante una planificación colaborativa se percibe como posible para refundar la educación a distancia como una modalidad democratizadora y generadora de igualdad de oportunidades. En este diálogo necesario entre autonomía y planificación, como describe Marquina a partir de las distintas perspectivas de Follari, Stubrin, y Camou (2014), también se pronuncia en un plano de objetivación más cercano al aula, mediante la conversación entre la libertad de cátedra, los aspectos organizacionales y la planificación institucional. La educación a distancia expresa estos contrapuntos con contundencia pero cuenta con dispositivos que pueden potenciar su vocación de igualar oportunidades de acceso al conocimiento. Entre otros, la red: en el plano micro, al interior de cada universidad que se entreteje tanto a través de la representación de facultades en el seno del SIED como desde los avances que cada unidad académica va transitando en el marco de los requerimientos de sus propuestas educativas a distancia. Ello logra configurarse paulatinamente en un sostenido interjuego entre la planificación, la organización, la autonomía y la libertad de cátedra, en una dimensión reticulada y emergente de alternativas que recorren un continuo desde la educación a distancia hasta innumerables propuestas de mediación tecnológica en la enseñanza universitaria. Y en un plano macro, la avanzada

consolidación de la RUEDA como dispositivo capaz de albergar consensos-acuerdos y promover procesos de análisis y reflexión que pongan en juego conocidas y nuevas estrategias de enseñanza posibilitadoras de planteos renovados y cada vez más democratizadores que faciliten la resolución de problemáticas e inviten a espacios de indagación y trabajo en equipo.

Referencias bibliográficas

- Area-Moreira, M. (2017). *Tecnología educativa: La enseñanza y el aprendizaje con TIC* (Capítulo 1).
- Barberá, E. y Badia, A. (2004) *Educación con aulas virtuales*. Madrid: Machado libros
- Chiecher, A.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2009). “Gestión del tiempo y el ambiente de estudio en cursos online” en Actas del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, 222-225. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-020/331.pdf?view>
- Fernández, L. (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela..* Barcelona. Paidós.
- García Aretio, L. (2014). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis
- Garmendia, E.; Hoffmann, M. (2025) Educación a distancia: continuidades y rupturas en sus enfoques, tecnologías y contextos. Relecturas de educación a distancia ¿Una modalidad educativa innovadora? en *Educación a distancia: historias, tensiones y perspectivas* / E. Garmendia...[et al.]; Mar del Plata: EUDEM. <https://eudem.mdp.edu.ar/novedad-libro/1749>

- Garmendia, E.; Juric, J.; Malvassi, S. (1999) La educación abierta y a distancia ¿una experiencia innovadora?. Guía y documento Base: Universidad Abierta. UNMdP
- Klisberg, B. (1992) Prólogo en Etkin, J., & Schvarstein, L. . *Identidad de las organizaciones: invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (Comp.). (2000). *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Loureau, R. (1975): *El análisis institucional*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Marquina, M. (2014). Autonomía y planificación: una tensión inherente a la vida de la universidad moderna, en Follari, R.; Stubrin, A.; Camou, A.; compilado por Marquina, M. *La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*. Colección Universidad, Serie Educación. UNGS. IEC CONADU.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 25, No. 4, pp. 605-622. Cornell University
- Rainolter, A.; Garmendia, E.; Fuertes, M. (2024) Planificación de la propuesta de enseñanza como punto de partida. Implicancias en el diseño y configuración del aula virtual en *Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior*. Mar del Plata: EUEM
- Rama, C. (2021) El futuro de la educación a distancia: la diferenciación, en Leal Afanador, J.; Abadía García, C.; Cervantes Pérez, F.... [et al.], *Visiones en educación sin barreras ni fronteras: Un homenaje al Maestro Lorenzo García Aretio*. Bogotá: Sello Editorial UNAD

[.https://www.google.com.ar/books/edition/Visiones_en_educaci%C3%B3n_sin_barreras_ni_f/cy60EAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.ar/books/edition/Visiones_en_educaci%C3%B3n_sin_barreras_ni_f/cy60EAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover)

- Rivero, A. (2022). Planeamiento estratégico de la educación a distancia: demandas en el escenario pospandemia. Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6365>
- Salit, C. L. (2008). El currículo universitario: bisagra entre lo político, lo académico-pedagógico y lo institucional/organizacional. Tandil: UNICEN.
- Terigi, F.. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires: Santillana
- UQAM. (2025). Acerca de la UQAM. <https://uqam.ca/es/informacion/acerca/>
- WATSON, M. T.(1997): La Organización y Gestión Curricular de proyectos de Educación a Distancia como Construcción de una trama no trivial de Articulaciones. En: Revista RUEDA. Boletín 7. 61-75. Buenos Aires.

Capítulo 5

La planificación como proceso integrador que fomenta el aprendizaje autorregulado

María Segunda Varela

Carlos Guillermo Schvindt Durand

Florencia Badoza

La propuesta curricular que se acercó al *Ateneo Conect@r saberes* constituye una de las asignaturas clave para la formación de los Bibliotecarios Escolares. La misma, denominada Taller de Gestión de Usuarios, fue creada a partir de la última reforma del plan de estudios (OCA N°2420/14) de la carrera de Bibliotecario Escolar en la modalidad a distancia del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades. Junto con la Práctica Profesional II, constituye el núcleo exclusivo de la profesión, orientado a cuestiones pedagógicas y didácticas que hacen al quehacer profesional.

Su planificación, en líneas generales, es vista como un proceso integrador que fomenta el aprendizaje autorregulado a través del desarrollo de un proyecto integral que involucra conocer las características esenciales de las organizaciones de información, su estructura y el funcionamiento de la administración, junto a los principios y las técnicas para la planificación, gestión y evaluación de sistemas, unidades y servicios.

Esta estrategia cognitiva permite a los estudiantes de la asignatura estructurar sus conocimientos en simultáneo con el

aprendizaje de los saberes y quehaceres de la vida del profesional de la información. Esto a su vez genera nuevas habilidades, Montagud Rubio lo expresa de la siguiente manera: “Estos estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas para saber cómo planificar la tarea que van a hacer, ya sea en forma de un trabajo académico o el propio estudio. Encaminan diversos procesos mentales necesarios para la consecución de la meta planteada.” (2020: 2)

Si bien en un principio las habilidades adquiridas son utilizadas en trabajos académicos, más adelante, le permitirán al estudiante aplicarlas en una situación concreta en su desempeño en una unidad de información logrando así una óptima incorporación y empleo de estas.

Tal como lo define Ander Egg (1997), planificar es un proceso, en donde la propuesta es vista como una actividad continua y unitaria, que parte de su formulación, con un permanente ajuste de medios, actividades y fines y, sobre todo, de caminos y procedimientos a través de los cuales se pretende incidir sobre algunos aspectos de la realidad.

Estas habilidades metacognitivas alistan al estudiante para dar su próximo paso en su carrera universitaria y prepararse para su desafío final que comenzará con su práctica como futuro profesional de la información.

Desde esta perspectiva, la práctica docente debe concebirse como un proceso integral que trasciende la mera transmisión de saberes, situándose en la construcción de experiencias formativas que promuevan el desarrollo crítico y reflexivo de los sujetos involucrados. Asimismo, resulta imprescindible reconocer la influencia del contexto institucional, social y cultural en la configuración de ellas, entendiendo que toda intervención

pedagógica se encuentra mediada por condiciones históricas y estructurales específicas. De este modo, el trabajo docente se posiciona como una tarea ética y política orientada a la formación de sujetos autónomos, comprometidos y capaces de participar activamente en la transformación de su realidad.

El diseño del curso es un determinante clave de la eficacia del aprendizaje, bien estructurado que incluya objetivos claros, actividades interactivas y recursos de alta calidad puede mejorar significativamente la experiencia de aprendizaje. Según Merrill, los principios del diseño instruccional, como la activación del conocimiento previo, la demostración, la aplicación y la integración, son fundamentales para el éxito de los cursos en línea. (Solano-Gutiérrez, 2024:61).

Casablancas (2025: 135) hoy nos propone recuperar el centro del quehacer pedagógico “que pone en primer plano la dimensión humana, identitaria y cultural del trabajo docente”; para ello, es necesario tener en cuenta los diferentes actores, docentes y estudiantes, junto a factores que inciden en el escenario educativo donde se desarrolla el plan.

Cabe aclarar que dicho plan, por la bibliografía abordada, incluye y replica lo propuesto por los autores antes nombrados. Uno de los pilares en los que se apoya el Taller y que conserva de la anterior asignatura es el de la Alfabetización Informacional. El contenido es transversal a toda la cursada por lo que los estudiantes lo utilizan como estrategia para sus aprendizajes futuros.

El concepto principal de la Alfabetización Informacional puede expresarse en la siguiente cita:

El término *alfabetización informacional* describe un conjunto de habilidades que permiten a una persona adquirir, evaluar y utilizar información. Se puede pensar en ella como un conjunto de cinco

componentes: identificar, encontrar, evaluar, aplicar y reconocer fuentes de información. La alfabetización informacional es un proceso de aprendizaje permanente, algo que comienza antes de llegar a la universidad y se desarrolla a medida que se crece. (Seminole State College: 2025: 2)

De esta forma se advierte una clara correspondencia entre los procesos, lo que permite inferir que el procedimiento propio del aprendizaje autorregulado no resulta ajeno para los estudiantes. Tal como señalan Tur, Ramírez-Mera y Marín (2022), el aprendizaje autorregulado constituye una competencia fundamental que habilita al sujeto a actuar de manera autónoma y proactiva frente a su propio proceso formativo. Desarrollar la capacidad de identificar los objetivos de aprendizaje, seleccionar las estrategias más adecuadas y ejecutar las acciones necesarias para alcanzarlos resulta esencial ya que permite situar el análisis en la intersección entre la autonomía del estudiante y los procesos pedagógicos que favorecen su desarrollo, al configurarse así el punto de partida del presente trabajo.

La importancia de planificar

El escenario pedagógico hoy se ha vuelto dinámico, cambiante, se desplaza y se transforma, por lo que las propuestas deben ajustarse a distintas situaciones. Se afirma que “el circuito tradicional de coordenadas espacio temporales se ha desdibujado desde hace tiempo, refiriendo al lugar que ocupaban tradicionalmente las aulas físicas, como espacio privilegiado de la acción pedagógica.” (Casablancas, 2025: 136).

Taller de Gestión de Usuarios tiene sus orígenes en un Seminario correspondiente al plan anterior. En dicho marco, tal como expresa Alicia Camilloni (2001: 45) los seminarios

constituyen “asignaturas donde se hace un tratamiento en profundidad de algún tema o algún problema con fuerte acento en aportes teóricos” y se configuran con mayores opciones y oportunidades para el debate, el intercambio, la discusión y la reflexión sobre un tema en particular. De este modo, la propuesta no sólo promovía el análisis de cuestiones específicas, sino que contribuía al desarrollo de aprendizajes significativos y competencias profesionales que se profundizaban desde el debate y el análisis colectivo, a través de un reto personal y una motivación intrínseca. La dinámica pedagógica, habilitaba a su vez, una experiencia de síntesis entre el pensar, el sentir y el actuar, aspecto central en la formación de los bibliotecarios escolares.

Con las necesidades manifiestas de los estudiantes, y ante la reforma del plan de estudios, Taller de Gestión de Usuarios adquirió un nuevo estatus académico. Tal como se mencionó anteriormente, comenzó a integrar junto a Práctica Profesional II, el conjunto de saberes clave centrados exclusivamente en las cuestiones de enseñanza y de aprendizaje que definen la labor del profesional. Asimismo, asumió un rol protagónico en el área de gestión bajo la modalidad de taller, lo que implicó un rediseño de su planificación, en concordancia con las demandas actuales, tanto sociales como profesionales, de la formación en bibliotecología y ciencia de la información.

En este marco, el equipo docente de Taller de Gestión de Usuarios se propone a través de su plan de trabajo, implementar estrategias de enseñanza orientadas a la promoción del aprendizaje autorregulado, con el fin de favorecer a los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades de aprender a aprender. Esta perspectiva reconoce al estudiante como sujeto activo de su propio proceso de formación, es decir que, se presenta un cambio de

paradigma, pasando de ver al alumno como un *recipiente pasivo* a ser el protagonista de la construcción de su propio conocimiento.

En Pedagogía de la Autonomía, Paulo Freire (1997: 47) sostiene que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Desde esta perspectiva, es fundamental comprender que “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos concedernos unos a los otros” (Freire, 1997: 58). El estudiante se convierte en un sujeto activo al dejar de ser un mero receptor de información para asumirse como constructor de su propio conocimiento. La actividad se centra en el diálogo y la reflexión crítica (es decir la praxis) sobre su realidad para transformarla.

En la idea del dialogo y reflexión crítica sobre la realidad, así como su transformación, es fundamental pensar en ayudar a los alumnos a afrontar su aprendizaje de forma intencional, autónoma y efectiva, proceso denominado específicamente como autorregulación, el cual se puede definir como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Panadero y Tapia, 2014: 451).

Ortiz Espinal et al. (2024: 3) sostienen que la autorregulación del aprendizaje requiere de un conjunto de competencias que les permiten a los estudiantes poner en marcha las estrategias de autoaprendizaje que necesitan para alcanzar las metas establecidas. En este sentido, los autores involucran la propuesta planteada por Zimmerman y Moylan(2009), quien trabaja sobre un modelo cíclico de tres fases: planificación, ejecución y auto reflexión.

En concordancia con la conceptualización de la planificación como proceso integrador que fomenta el aprendizaje

autorregulado, Panadero y Tapia (2014) establecen a la misma como aquella fase donde la persona estudiante se permite analizar la tarea y le atribuye valor, activando su interés desde “creencias auto motivadoras que le impulsan a tomar el control de su proceso académico” (Ortiz Espinal et al., 2024: 6). Ellos exponen que el estudiante “analiza la tarea, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y planifica. El interés por la tarea y la orientación motivacional juegan un papel crucial para alcanzar una buena planificación y realizar la actividad adecuadamente” (Panadero y Tapia, 2014: 451).

El concepto de una creencia automotivadora está en estrecha relación con la teoría de la autoeficacia. “Al afrontar el desafío, ¿sientes que estás a la altura y puedes conseguir el objetivo?” (García-Allen: 2025:1) Esta simple pero profunda pregunta es el muro infranqueable o uno de los últimos escalones que será la base para el éxito en el aprendizaje autorregulado. Un estudiante motivado tomará cada situación adversa como un desafío a superar, pero si la pregunta se transforma en el muro, conspirará en la planificación de su aprendizaje y lo desmotivará al punto de poner en riesgo su continuidad académica.

Para García-Allen (2025: 1) el concepto de autoeficacia es un aspecto central, “enfatisa el rol del aprendizaje observacional, la experiencia social, y el impacto en el desarrollo personal de una persona. Puede ser definido como el conjunto de creencias que asociamos a nuestras habilidades y aptitudes...”. Si analizamos este último párrafo no solo se limita a la actitud o el pensar académico, aquí se plantea en el estudiante el sentir de la profesión como un objetivo más motivador y comienza a apropiarse del perfil profesional de una manera completa. El estudiante se siente profesional de la información y la dinámica del Taller de Gestión

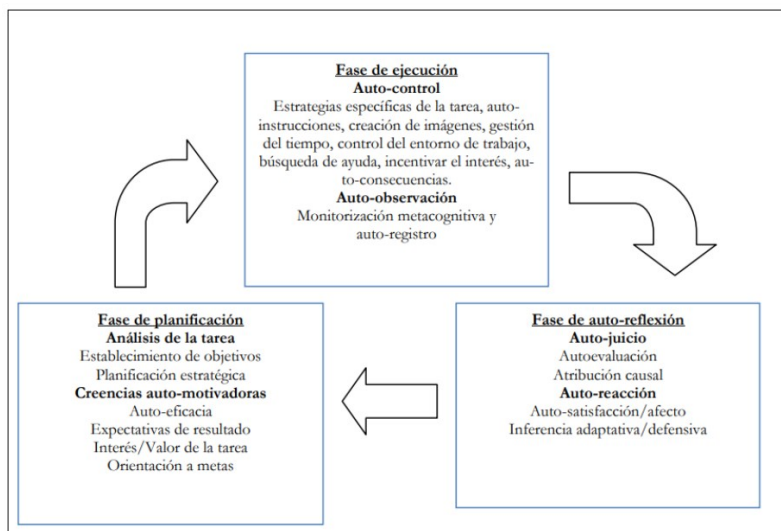
de Usuarios lo acerca un poco más a la *vida real* de su futura profesión.

Las creencias auto motivadoras de los estudiantes respecto a la asignatura Taller de Gestión de Usuarios, según Ortega Rubio (2009), deben ser predominantemente favorables, optimistas, lo que propicia un contexto positivo en el proceso de enseñanza. Si esto no fuera así, hay que tener cuidado porque cuando están en forma pesimista y desfavorables, son muy difíciles de modificar teniendo en cuenta que ellas obstaculizan el aprendizaje y ante fracaso de los alumnos se pierde la motivación por aprender.

Al ser favorables, los estudiantes valoran las actividades de aprendizaje y no se depende tanto del estímulo, el incentivo y la recompensa, se interesan más por sus propuestas, para los que creen que tienen más competencia o capacidades nuevas. El hecho de gustar o atraerles con la automotivación se propicia la autodeterminación y esto conlleva a la retroalimentación para conseguir que haya una nueva motivación. Para ello, se deben realizar actividades y tareas que sean significativas para los estudiantes relacionándolas con el valor intrínseco de las mismas y con aplicaciones potenciales con otras asignaturas u otros ámbitos del entorno.

Respecto a las fases restantes del modelo cíclico planteado por Zimmerman y Molyan (2009), estas permiten convertir un proceso lineal en un ciclo adaptativo y autónomo de formación. Por un lado, durante la fase de ejecución es importante que “el alumno mantenga la concentración y utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas” (Panadero y Tapia, 2014: 455). El estudiante activo no solo sigue el plan, sino que demuestra la capacidad de modificar la estrategia en tiempo real, si el resultado no es el esperado. Esta fase se convierte en un bucle de *feedback*

interno. Por el otro, la fase de auto reflexión es entendida como aquel momento durante el cual “el alumno valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos” (Panadero y Tapia, 2014: 457).



Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009: 300).

Es fundamental planificar la enseñanza y ejercitación de estrategias en el ambiente educativo. Este debe ser fruto de la aplicación de didácticas afines, ya que desde allí se puede pensar en las propuestas que integren la autorregulación en pos de atribuir metodologías y prácticas enriquecedoras para los estudiantes.

La virtualidad, en palabras de Verónica Plaza Schaefer (2024), obligó a desarrollar nuevas prácticas de autonomía, con el fin de organizar los tiempos y espacios para el estudio de un modo no tradicional. Surgen así “nuevos roles de estudiantes que pueden

participar si son convocados, pueden crear si se brinda el espacio y pueden diseñar con las herramientas que conocen (multialfabetismos) y con las que les enseñe.” (Casablanca, 2017: 23)

Como lo planteara anteriormente Plaza Schaefer (2024), la virtualidad generó un nuevo paradigma y una nueva forma de incorporar y organizar el aprendizaje, el año 2020 y lo sucedido en él llevó a generar un cambio abrupto en algunas costumbres, culturas y la comunicación interpersonal entre otras.

Tal como se viene planteando, en las últimas décadas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje están profundamente impactados por la expansión de las tecnologías y los cambios culturales que estas generan. Las instituciones educativas enfrentan el desafío de adaptarse a las nuevas dinámicas cognitivas, comunicaciones y sociales que redefinen al sujeto. Los modos de acceder a la información, procesarla y asimilarla para construir saberes se transforman a un ritmo muy acelerado y esto exige una revisión continua y profunda de las prácticas pedagógicas y del rol docente actual. En palabras de Mariana Maggio:

...hay un tema que tiene que ver con que el mundo cambia, el conocimiento cambia, las formas en que nos divertimos, nos relacionamos, nos alimentamos, todo cambia desde una perspectiva que en algún sentido está atravesada por las tecnologías de la comunicación y la información, pero hay algo que nos importa centralmente en este punto y es que cambian la forma en que los niños y las niñas conocen y cambian los modos en que se construyen el conocimiento especializado. (Formación Continua - Provincia de Buenos Aires: 2016: 0m40s)

Los alumnos mediados por las tecnologías ya no pueden ser contenidos por estructuras pedagógicas tradicionales, lo que abre un nuevo paradigma en cual el método de enseñanza y de aprendizaje comienza a generar un cambio, no por su obsolescencia temporal sino por una nueva cultura que exige tanto a estudiantes y a docentes aplicar nuevos métodos que de algún modo son disruptivos, pero a su vez innovadores para ellos mismos.

Este nuevo paradigma presenta nuevos desafíos, entre ellos la gestión del tiempo, los contenidos y las nuevas habilidades. Es inevitable no volver sobre el concepto de la creencia auto motivadora, por lo que el Taller de Gestión de Usuarios lleva al estudiante al punto de tensión de sus capacidades y habilidades a los efectos de hacerlas visibles y que descubra todo su potencial.

El plan de trabajo docente del Taller de Gestión de Usuarios...

Ante estos desafíos y en miras al desarrollo del plan de trabajo docente, el equipo pedagógico plantea hacer una revisión y reformulación de la propuesta del Taller de Gestión de Usuarios.

A través del curso “Aproximaciones teóricas y referencias operativas en la educación universitaria a distancia” dictado por el SIED se posibilitó analizar las prácticas desde una mirada objetiva, reflexiva y crítica, lo que permitió ampliar la comprensión sobre los fundamentos pedagógicos y las estrategias didácticas específicas para la enseñanza en entornos virtuales. Esta nueva realidad que se materializó de una manera inesperada por la pandemia pero que permitió la aplicación de nuevas estrategias que eran planteadas solamente desde la perspectiva de postulados teóricos dio paso al inicio de una nueva cultura en el abordaje

iniciando así un nuevo paradigma educativo que comenzaba a perfilar de una manera más difusa el límite entre educación presencial y educación a distancia.

Esta nueva realidad ponía en tensión los marcos teóricos tradicionales de la educación fuera de las aulas y replanteaban estructuras y teorías pedagógicas que hasta el momento eran concebidas como novedosas. El análisis de la situación anterior lleva a profundizar en las teorías educativas que sustentan la educación a distancia, así como en las metodologías y recursos operativos que facilitan una enseñanza efectiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes en este formato, permite no solo comprender los fundamentos que respaldan sino también diseñar propuestas didácticas innovadoras, inclusivas y centradas en el proceso de autorregulación de los aprendizajes. En palabras de Casablancas (2021), se amplió la noción de aula a un *ambiente cualquiera*. Esto obligó a repensar la planificación, la evaluación y las estrategias de enseñanza.

Al ampliar la noción de aula, el Taller se enfocó en el desarrollo de nuevas habilidades, no solamente pedagógicas sino multimediales atravesadas por la nueva cultura digital. Desde la modalidad y su dinámica se ve la necesidad de una planificación rigurosa que combine objetivos claros, metodologías activas, herramientas digitales y una buena gestión del tiempo y de la participación.

Para ello el Taller de Gestión de Usuarios, tiene como meta que los estudiantes desarrollen competencias y adquieran habilidades de forma colectiva a través de sus objetivos en donde los mismos puedan:

- Desarrollar el concepto de Biblioteca Escolar desde la Teoría General de Sistemas.

- Evaluar productos /servicios en las Bibliotecas Escolares.
- Desarrollar conceptos, programas y principios asociados al multialfabetismo informacional.
- Integrar enfoques pedagógicos y didácticos para el desarrollo de competencias, estrategias y habilidades asociados al multialfabetismo informacional.
- Converger en un espacio de reflexión grupal y de prácticas pedagógicas necesarias para desempeñarse como futuros formadores multialfabetismo informacional.

Para conseguirlo, promueve el aprendizaje compartido y una interacción que facilite la adquisición de contenidos. En el marco de que un taller “es una estrategia didáctica que busca, esencialmente, que las personas aprendan de manera colectiva, por lo tanto, es una forma de enseñanza y de aprendizaje en colaboración donde es posible reconocer múltiples escenarios” (De la Jara Morales: 2017: 1).

En la asignatura esta estrategia y multiplicidad de escenarios que nos indica la autora están dados por la organización de contenidos y las diferentes actividades que se les propone a los estudiantes. Para Flechsig y Schiefelbein (2003) hay por los menos seis momentos que responden a las distintas fases del desarrollo del taller:



Fases de desarrollo según Flechsig y Schiefelbein (2003)

A lo largo de la cursada los estudiantes transitan los seis momentos en tres recorridos:

Primer recorrido: la cursada propiamente dicha con las propuestas teórico-prácticas y la realización individual y colaborativa de los trabajos prácticos (organización y preparación).

Segundo recorrido: la preentrega del trabajo final, donde cada estudiante realiza una recapitulación de los contenidos aprendidos y recibe los lineamientos para la presentación de las actividades realizadas (explicación e interacción).

Tercer recorrido: defensa del trabajo final por medio de un video y cierre de la propuesta mediante un informe final extendido por los docentes de la asignatura (presentación y evaluación).

Al pensar la planificación de una secuencia didáctica como proceso integrador para el desarrollo de la asignatura, se ha considerado la adquisición de recursos óptimos, la organización de secuencias pertinentes y el seguimiento de los trabajos que integrarán la producción individual de un trabajo final integrador.

Por último, hacia una comprensión integradora

Definir la planificación como proceso integrador que fomenta el aprendizaje autorregulado, reconoce el papel central de la misma en la construcción de experiencias significativas, especialmente en contextos virtuales. Fomentar habilidades como el establecimiento de metas claras, la selección de estrategias de estudio adecuadas, la autoevaluación constante y la adaptación frente a los desafíos es la meta que se propone el Taller de Gestión de Usuarios cuando acompaña a los estudiantes a alcanzar y poner en tensión nuevas formas de aprendizajes de manera activa, que fomenten el trabajo colaborativo y la construcción comunitaria del conocimiento.

El aprendizaje autorregulado, como nueva forma, constituye la habilidad de actuar de manera independiente y proactiva para aprender, es decir, es la habilidad que tiene un individuo para saber cómo cumplir con los objetivos de aprendizaje, qué se necesita hacer y cómo actuar para alcanzar ese objetivo (Dabbagh y Kitsantas, 2013).

Esta concepción permite articular tal como se indicó anteriormente los objetivos, las metodologías activas, las herramientas digitales y la gestión del tiempo, de manera que promueva en los estudiantes una mayor autonomía, responsabilidad y reflexión sobre su propio proceso formativo. Tal como plantea Zangara y Sanz (2015: 81) “los estudiantes son responsables de su propio ritmo de aprendizaje, (...) asumen la responsabilidad del ritmo de su propio progreso con libertad para organizar sus tiempos, logros, etc.”. La modalidad a distancia, por su propia naturaleza, exige un mayor grado de independencia por parte del estudiante, por ello la autorregulación cobra especial relevancia. En este sentido, se observa a “las tecnologías emergen como el gran signifiante de cambio de época y de vinculación entre docentes y estudiantes, (...) que ha dado la gran oportunidad de revisar roles, funciones y modos de entender”. (Casablancas, 2017: 26). Los futuros profesionales deben contar con la posibilidad de capacitarse y actualizarse facilitando el desarrollo de nuevas experiencias formativas a partir de la funcionalidad e interactividad de todos sus actores.

En este aprendizaje como proceso continuo, hoy y más que nunca, los cuatro pilares de la educación, establecidos por la Unesco (1997), deben estar presentes en los escenarios pedagógicos; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, permiten la búsqueda del desarrollo

integral del individuo, fomentando la adquisición de conocimientos y habilidades, la capacidad de aplicar el saber, la convivencia en sociedad y el desarrollo personal completo. Por ello, es un desafío como docentes, la búsqueda constante de estrategias, modalidades y técnicas de enseñanza donde esté presente la participación, el debate, la reflexión y el aprendizaje activo y colaborativo por parte de los alumnos.

La planificación trasciende su dimensión técnica para convertirse en una herramienta pedagógica que orienta, adapta y personaliza la enseñanza, respondiendo a diversas necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Así, el acto de planificar se consolida como un componente esencial para garantizar la calidad y equidad educativa en entornos cada vez más dinámicos y complejos.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1997): *Como elaborar un proyecto*, Buenos Aires, Lumen.
- Camilloni, A. (2001): “Modalidades y proyectos de cambio curricular”, en Schuster, N. (coord.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, p. 23 - 52.
- Casablancas, S. (2017): “No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital”, en Sevilla, H.; Tarasow, F.; Luna, M. (coord.), *Educación en la era digital*, Guadalajara, Pandora, p. 17 – 33.
- Casablancas, S. (2021): “Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia2”, en Correa Cortez, E.; Tarasow, F.; Luna, M. (coord.), *De la emergencia a la estrategia*,

- experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina*, Maestría de Tecnología en el aprendizaje (MTA), p. 46 - 58.
- Casablanco, S. (2025): “Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG”, *Revista De Educación*, 2(35), p. 135–146.
- Dabbagh, N. y Kitsantas, A. (2013). “The role of social media in self-regulated learning.” en *International Journal of Web Based Communities*, 9(2), p. 256-273.
- De La Jara Morales, I. (2017): “El taller como estrategia de aprendizaje”, en *Dirección de bibliotecas, archivos y museos*, p. 1 – 6.
- Flehsig, K.; Schiefelbein, E. (2003): *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Washington, Organización de los Estados Americanos.
- Formación Continua - Provincia de Buenos Aires. (23 septiembre 2016). *Nuevas tecnologías Mariana Maggio* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=v1QJERqBDBw>
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía*, Argentina, Siglo veintiuno editores.
- García-Allen, J. (2025): “La Autoeficacia de Albert Bandura: ¿crees en ti mismo?”, *Psicología y Mente*.
- Montagud Rubio, N. (27 de diciembre de 2020). “Aprendizaje autorregulado: qué es y cómo afecta a la educación”. En *Psicología y mente*.
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-autorregulado>

- OCA N°2420 de 2014 [Facultad de Humanidades]. *Plan de estudios de la carrera de Bibliotecario Escolar de la UNMDP*. (2014, 8 de octubre).
- Ortega Rubio, A. M. (2009): “La motivación en el aula. Aspectos favorables y desfavorables”, *Innovación y experiencia educativa*, núm. 19, p. 1 - 8.
- Ortiz-Espinal, N.; Márquez-Ángel, L. J.; Mejía, E.; Mahecha, J. (2024): “La planificación, proceso fundamental en la autorregulación del aprendizaje en la educación media”, *Revista Educación*, 48(1), p. 1 – 20.
- Panadero, E.; Tapia, J.A. (2014): “¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje”, *Anales de psicología*, vol. 30, núm. 2, p. 450 – 462.
- Plaza Schaefer, V. (2024): “¿Hacia una reconfiguración los escenarios educativos? Posibilidades y desafíos para la educación universitaria en tiempos de (post) pandemia Virtualidad, Educación y Ciencia”, *Revista Universidad Nacional de Córdoba*, 28(15), p. 23 – 33.
- Simelone State Collage. (2025): *Fundamentos de la investigación: alfabetización* *informativa*.
<https://libguides.seminolestate.edu/researchfoundations/informationliteracy>
- Solano-Gutiérrez, G. A. (2024): “La Tecnología en la Educación a Distancia: Revisión de Progresos y Obstáculos a Superar”, *Revista Científica Zambos*, 3(2), p. 48-73.
- Tur, G.; Ramírez-Mera, U.; Marín, V. I. (2022): “Aprendizaje autorregulado y Entornos Personales de Aprendizaje en la formación inicial docente: percepciones del alumnado y

- propuestas de herramientas y recursos”, *Revista Complutense de Educación*, 33(1), p. 41 - 55.
- UNESCO. (1997): *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Zangara, A.; Sanz, C. (2015): “Importancia de las estrategias de autorregulación en el aprendizaje y sus derivaciones para la enseñanza”. En *X Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009): “Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect”, en Hacker, D. J.; Dunlosky, J.; Graesser, A. C. (ed.), *Handbook of Metacognition in Education*, New York, Routledge, p. 299 - 315.

Capítulo 6

Planificación y diseño de un aula de ambientación para ingresantes a las carreras de educación a distancia en BIBES y LICAD

Marcela Cataldi

Micaela Gamero

Laura Daniela Orellano

Valeria Tomaino

Andrés Vuotto

Contexto y fundamentos

En las últimas décadas se ha registrado un incremento significativo de ingresantes a la educación superior, acompañado por una creciente heterogeneidad de los perfiles estudiantiles. La expansión y el crecimiento del sistema universitario durante el siglo XX en nuestro país alentaron expectativas igualitarias en una realidad social caracterizada por profundas desigualdades. Tal como señala Ezcurra (2011), este proceso comporta una disparidad social intensa y creciente. En este marco, el aumento de la matrícula plantea desafíos a las instituciones en relación con la equidad en el acceso, la permanencia y la terminalidad de los estudios (Araujo, 2008; Carli, 2012; Navarro, 2014).

En este contexto, la masificación del ingreso y la coexistencia de trayectorias estudiantiles diversas evidencian la persistencia de desigualdades en los capitales culturales y tecnológicos de los ingresantes. Estas diferencias inciden en las posibilidades de

apropiación de herramientas necesarias para la vida universitaria. Por ello, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de diseñar estrategias de acompañamiento que garanticen el derecho a la educación superior (Bourdieu, 2005).

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Por el contrario, depende en gran medida de la interacción entre estudiantes, docentes e instituciones, así como de las condiciones tanto materiales como tecnológicas que estas ofrecen (Carlino, 2019). En este trayecto, el aula se configura como un espacio complejo, dinámico y heterogéneo que Casablancas (2025) describe como un escenario pedagógico habitado por sujetos singulares, diferentes entre sí, capaces de transformar ese espacio desde sus trayectorias socioculturales. Se trata de personas con historias de vida y recorridos formativos diversos que actúan en contextos determinados, mediados por los recursos disponibles en cada época –desde los libros impresos hasta la inteligencia artificial–. Este escenario, atravesado por las condiciones y las modalidades de uso de la tecnología se renueva constantemente, impulsado por las prácticas culturales de quienes lo habitan.

Desde esta concepción del aula como espacio en transformación, las políticas y dispositivos de acompañamiento no pueden pensarse de manera estanca, sino como propuestas situadas, flexibles y adaptadas a las condiciones cambiantes de quienes integran la comunidad universitaria. Esta perspectiva enfatiza que los procesos de enseñanza y de aprendizaje requieren políticas capaces de reconocer la diversidad de trayectorias. En ese marco, la planificación de espacios formativos iniciales, como las aulas de ambientación o los programas de tutorías, adquiere un papel central en la educación superior.

En consonancia con este enfoque, la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata ha impulsado en los últimos años distintas acciones orientadas a fortalecer la inclusión y el acompañamiento estudiantil. Entre ellas, se destacan el Programa Integral de Acompañamiento a la Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad, la creación del Área de Asuntos Estudiantiles, y las jornadas “Viernes en Humanidades” y “Vení a Humanidades” que convocan a estudiantes de escuelas secundarias y aspirantes al ingreso, con el propósito de fortalecer los vínculos y promover la participación temprana en la vida universitaria.

En este marco, el Departamento de Ciencia de la Información, desarrolla también una línea sostenida de trabajo destinada a acompañar a sus ingresantes. Actualmente dicta cuatro carreras: Bibliotecario Escolar –en modalidades presencial y a distancia–, Bibliotecología y Profesorado en Bibliotecología y Documentación –ambas presenciales– y la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación, que se ofrece en modalidad a distancia. Estas propuestas reúnen una proporción mayoritaria de la matrícula total de la Facultad y, en el caso de las carreras virtuales, han registrado un crecimiento sostenido en los últimos años. A modo de ejemplo, en el año 2025, las inscripciones en modalidad a distancia alcanzaron aproximadamente los tres mil ingresantes, lo que evidencia la consolidación de una población estudiantil amplia, heterogénea y en expansión.

A nivel departamental, se destacan dos dispositivos específicos de acompañamiento: el Programa de Tutorías del Departamento de Ciencia de la Información, orientado a brindar apoyo académico y orientación a lo largo de la trayectoria formativa, y la asignatura *Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio*

de la Bibliotecología, común a todas las carreras. Esta última tiene como propósito contribuir al desarrollo de competencias no solo intelectuales, sino también actitudinales e instrumentales, necesarias para transitar la vida universitaria. Entre sus contenidos centrales se abordan la vida universitaria, la lectura y la escritura en el nivel superior, así como los problemas y estrategias vinculados con la formación de competencias científicas y comunicativas en el marco de la alfabetización académica (Orellano, 2025).

Este incremento revela tanto la democratización del acceso como la necesidad de atender las condiciones reales en las que los ingresantes transitan sus primeras experiencias universitarias. Al respecto, Parrino (2014) identifica entre las principales dificultades la falta de conocimientos iniciales con los que los estudiantes acceden a la educación superior, las limitaciones en las herramientas que poseen para enfrentar el estudio y los desafíos de adaptación a la dinámica universitaria. En relación con la implementación de propuestas de acompañamiento, Marchini (2018), demuestra que los cursos de ingreso y los dispositivos de ambientación constituyen herramientas eficaces para reducir la deserción temprana y fortalecer la retención estudiantil.

En este marco, el Departamento de Ciencia de la Información ha desarrollado diversas estrategias institucionales destinadas a mejorar la experiencia de los ingresantes. Entre ellas, se destaca la creación del *Aula de Ambientación*, concebida como un espacio de iniciación a la vida universitaria en la modalidad a distancia. Su propósito central es ofrecer una instancia de orientación y acompañamiento previo a la cursada formal, con el fin de reducir brechas digitales, académicas y culturales y favorecer la integración progresiva a la comunidad universitaria.

Como señala Carlino (2019), los docentes universitarios enfrentan el desafío de “angostar la brecha inevitable entre sus culturas y las nuestras” (p. 219). En consonancia con esta perspectiva, el Aula de Ambientación se plantea como un entorno formativo inclusivo y accesible que promueve la alfabetización académica y digital inicial, al tiempo que habilita la construcción de vínculos entre los estudiantes. De este modo, constituye un dispositivo que articula objetivos pedagógicos y organizacionales, orientado a facilitar la adaptación inicial, reducir brechas digitales y académicas y promover la permanencia estudiantil. En su diseño convergen la experiencia del Departamento y la política de acompañamiento institucional, configurando un modelo de intervención sostenible y replicable.

Diseño, estructura y propósitos del aula

La iniciativa del Aula de Ambientación fue impulsada por el área de gestión de las carreras a distancia del Departamento de Ciencia de la Información, a partir del análisis de la base de datos que reúne las consultas recibidas por los tutores, así como las inquietudes planteadas a docentes de las asignaturas de primer año, del área tecnológica y de los correos institucionales de BIBES y LICAD. Este diagnóstico permitió reconocer patrones recurrentes de dificultad y la necesidad de contar con un espacio específico que no se configurara como una asignatura tradicional, sino como un entorno de apoyo y acompañamiento inicial, sostenido al menos durante el primer año de cursada.

El diseño del aula se estructuró en torno a un enfoque centrado en la reducción de brechas digitales, académicas y culturales de los ingresantes, promoviendo su autonomía y su familiarización progresiva con el entorno y las herramientas. Para ello, se priorizó

el uso de lenguaje claro, recursos en formatos variados –videos breves, guías descargables en PDF, infografías y enlaces útiles– y una organización visual que facilite la navegación. De este modo, se busca minimizar barreras de acceso, considerando la diversidad de perfiles y niveles de alfabetización digital presentes en las cohortes de ingreso.

En cuanto a su estructura, el aula se organiza en distintas secciones funcionales que articulan la información académica, los recursos administrativos y los materiales de apoyo. Entre ellos se incluyen espacios dedicados a la *Información necesaria para la cursada de la carrera*, *Herramientas para trámites administrativos* y *Tutoriales*, además de un *Espacio de práctica* para aplicar lo aprendido, una *Cafetería virtual* destinada a la socialización y un *Recurso académico* que integra herramientas útiles para el estudio y la participación institucional.

A continuación, se presenta cada una de las secciones que conforman el Aula de Ambientación, con el fin de explicitar su organización interna y las funciones pedagógicas, administrativas y comunicacionales que cumplen.

a. **Inicio:** este apartado da la bienvenida a los ingresantes y centraliza la información institucional necesaria para comenzar la vida universitaria. Su propósito principal es orientar a los estudiantes desde el primer ingreso al aula, brindando recursos, canales de consulta y vías de comunicación claras.

En primer lugar, se presentan las redes sociales oficiales de las carreras BIBES y LICAD (Instagram y Facebook), actualizadas de manera continua con novedades académicas y administrativas. Se recomienda seguirlas y revisarlas de forma periódica, ya que permiten acceder con rapidez a información relevante. Dado que las redes no siempre muestran todas las publicaciones, se sugiere

ingresar al perfil para garantizar el acceso a los contenidos más recientes.

Asimismo, se incorpora un enlace de tipo *Linktree* que concentra en un solo sitio los accesos al SIU Guaraní, al Campus Virtual, a los tutoriales, a los instructivos de inscripción y a los cronogramas de finales, entre otros recursos. Además, se ofrece un canal de difusión de WhatsApp que funciona como medio complementario para recibir avisos importantes. A su vez, se informan los correos institucionales para canalizar inquietudes específicas relacionadas con el ingreso y la cursada de cada carrera.

Por último, se incorpora un formulario de “Iniciación a la vida universitaria”, que permite registrar la participación en el aula y aporta información útil para el seguimiento institucional y la mejora continua del dispositivo.

b. Información necesaria para la cursada de la carrera: aquí se reúnen orientaciones académicas y administrativas que facilitan el ingreso al nivel superior y ayudan a anticipar las dinámicas de cursada. Contiene guías para resolver situaciones frecuentes, como abrir archivos PDF desde el celular, enviar consultas por correo electrónico o comprender el régimen de aprobación de materias en modalidad promocional o con final.

También propone recomendaciones sobre la organización del estudio: qué asignaturas cursar primero, cómo planificar la lectura, de qué manera seguir el cronograma de cada materia y cuándo entregar los trabajos prácticos. Estas orientaciones se complementan con el “ABC del estudiante”, un recurso visual que sintetiza pautas clave para sostener hábitos académicos responsables.

Además, incluye videos con estrategias para preparar parciales y finales, lo que permite que los estudiantes conozcan distintos

modos de evaluación y desarrollen técnicas de estudio adecuadas a la modalidad a distancia.

c. **Herramientas para trámites administrativos:** reúne recursos que orientan a los estudiantes en los procedimientos institucionales más frecuentes, con el fin de evitar errores y garantizar el cumplimiento de los requisitos formales de la Universidad. Contiene el calendario académico, donde se detallan las fechas de inicio y finalización de cuatrimestres, mesas de examen e instancias de inscripción, lo que permite planificar la cursada con anticipación.

También se proporciona un instructivo para el envío de la documentación requerida al momento de la inscripción a carreras de la Universidad. Este material explica cada paso del proceso y advierte sobre las consecuencias de no completarlo, ya que la ausencia de documentación puede generar la baja de la inscripción.

d. **Tutoriales:** funciona como un recurso formativo central para promover la autonomía digital de los ingresantes. Su organización en sub-apartados temáticos permite que cada estudiante acceda de manera rápida y guiada al tipo de procedimiento que necesita aprender, y evita la frustración inicial que suele generar el uso de múltiples plataformas institucionales. Se estructura en cuatro bloques principales:

i. *Tutoriales del aula virtual:* orientan sobre acciones esenciales para la cursada tales como comunicarse con los docentes, solicitar bajas del aula, subir entregas, responder cuestionarios, participar en foros o consultar calificaciones. Estas tareas, aunque básicas para el funcionamiento académico, suelen

generar dudas en las primeras cursadas, por lo que se prioriza su explicación paso a paso.

- ii. *Tutoriales del SIU Guaraní*: orientan el manejo del sistema de gestión académica institucional y muestran cómo ingresar, inscribirse o darse de baja en materias y solicitar certificados de alumno regular. Considerando que el SIU es el canal oficial para la administración académica, esta sección reduce de manera significativa los errores y consultas vinculados a trámites formales.
- iii. *Tutoriales de procesador de texto Word*: agrupa instructivos sobre formato de texto (fuente, color, interlineado, márgenes), organización del documento (orientación de las hojas) y creación y edición de tablas, con el objetivo de favorecer la adquisición de habilidades de edición de documentos que contribuyen a mejorar la calidad de las producciones académicas.
- iv. *Tutoriales de redes sociales*: responden a la realidad de que gran parte de la comunicación institucional circula también en estos entornos digitales. Ofrecen guías sobre el uso de Instagram, Facebook y los canales de difusión de WhatsApp, lo que permite que los estudiantes accedan a información actualizada y se integren a la vida universitaria.

e. **Espacio de práctica**: aquí se proponen actividades concretas para aplicar lo aprendido en los Tutoriales del aula virtual. Su objetivo principal es que los estudiantes experimenten el uso de las herramientas institucionales en un entorno seguro, sin consecuencias académicas.

Presenta tres instancias de práctica: entrega de trabajos prácticos, resolución de cuestionarios y participación en foros. Cada actividad replica las condiciones reales de cursada, pero

permite múltiples intentos, lo que posibilita la comprensión del procedimiento antes de aplicarlo en asignaturas de los planes de estudio.

Este espacio también contribuye a reducir la ansiedad que suele generar el uso de plataformas digitales en los primeros meses de cursada, ya que da lugar a la exploración libre y el error como parte del proceso de aprendizaje.

f. **Cafetería:** esta sección está destinada exclusivamente a los estudiantes y brinda un foro de interacción entre pares sin intervención docente. Su propósito es favorecer la construcción de vínculos, generar redes de apoyo y favorecer el encuentro entre estudiantes que cursan a distancia.

También funciona como un ámbito inicial de socialización académica: muchos trabajos en grupo podrían organizarse utilizando este espacio, por lo que actúa como punto de contacto para coordinar actividades colaborativas. A su vez, se incluyen orientaciones sobre privacidad y seguridad digital, ya que aun en un entorno cerrado es importante cuidar los datos personales. Además, se ofrecen tutoriales breves para crear o compartir enlaces a grupos de WhatsApp, lo que amplía las posibilidades de comunicación por fuera del Campus Virtual.

g. **Recursero:** este espacio aglutina tutoriales y herramientas que acompañan el recorrido académico de los estudiantes y fortalecen tanto la producción de trabajos como su participación en actividades institucionales. Incluye recursos para citar con normas APA, utilizar Google Drive en trabajos colaborativos y crear mapas conceptuales, con el fin de desarrollar estrategias de estudio.

También ofrece guías para diseñar materiales visuales con fines académicos, como videos, líneas de tiempo e infografías en Canva.

Estas herramientas permiten elaborar producciones visuales más claras y expresivas.

Por otro lado, el recursero incorpora tutoriales para ingresar a reuniones de Zoom o Meet y para digitalizar documentos mediante aplicaciones móviles, lo que facilita la participación en instancias sincrónicas y la gestión de archivos. Finalmente, se incorporan instructivos para comprimir y descomprimir archivos con *WinRar*, una habilidad técnica necesaria para enviar documentos en plataformas virtuales.

En conjunto, este dispositivo conforma un entorno que articula dimensiones tecnológicas, pedagógicas y comunicacionales orientadas a fortalecer la autonomía, el sentido de pertenencia institucional y la alfabetización de los estudiantes.

Evaluación inicial del Aula de Ambientación

Durante su primer año de funcionamiento se llevó a cabo una evaluación del Aula de Ambientación, con el fin de analizar su incidencia tanto en las experiencias de ingreso de los estudiantes como en las prácticas docentes de las asignaturas iniciales.

Los resultados evidenciaron avances significativos en la inclusión de recursos y herramientas orientadas a reducir las barreras que enfrentan los estudiantes cada año al ingresar al nivel superior. En las asignaturas iniciales se registró una disminución sostenida de las consultas relacionadas con el uso de recursos básicos y tecnológicos, lo cual indica una apropiación temprana de los entornos digitales por parte del estudiantado.

Asimismo, los equipos docentes destacaron que la existencia de un entorno centralizado que reúne instructivos y guías sobre el uso del Campus Virtual les permitió derivar consultas recurrentes sin interrumpir el desarrollo de las clases. Esta característica cobró

especial relevancia en contextos de alta masividad, ya que optimizó el tiempo destinado a los contenidos disciplinares y redujo la atención a cuestiones operativas.

No obstante, la evaluación también permitió identificar aspectos a mejorar. La automatriculación en las aulas de ambientación de ambas carreras (BIBES y LICAD) no representó en ninguno de los casos la totalidad de los estudiantes ingresantes, pese a la socialización que se realizó de su disponibilidad. En base a esta realidad, se prevé que desde el ciclo lectivo 2026 el Área Tecnológica de Educación a Distancia gestione directamente la matriculación, con el objetivo de garantizar el acceso universal al espacio desde el inicio de la cursada.

La experiencia de uso desarrollada durante este año se consolidó como una fuente valiosa para la mejora continua del aula. El análisis de las consultas recibidas, los informes sobre los materiales más utilizados y las dificultades persistentes permitirán ajustar y expandir los contenidos del aula e incorporar nuevos recursos y estrategias acordes a las necesidades emergentes del estudiantado. En consonancia con Casablanco (2025), el Aula de Ambientación se concibe como un espacio dinámico y complejo, en permanente revisión y con un papel estratégico en el fortalecimiento institucional. Su carácter flexible y su capacidad de adaptación lo posicionan como un componente clave dentro de las políticas de acompañamiento y democratización del acceso a la educación superior.

Debate en el Ateneo y aprendizajes posteriores

Más allá de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, la participación en el Ateneo del SIED 2025 permitió poner en diálogo la experiencia del Aula de Ambientación con los debates

actuales sobre la enseñanza universitaria en entornos virtuales. En ese ámbito, diversos equipos docentes de la UNMdP compartieron perspectivas y desafíos comunes que permitieron enriquecer la reflexión sobre la gestión académica en la modalidad a distancia.

Uno de los temas más debatidos fue la relación entre la masividad de la matrícula y la capacidad de acompañamiento docente. Varios participantes reconocieron que el crecimiento sostenido de las carreras virtuales genera nuevos retos para sostener la calidad de la interacción pedagógica sin sobrecargar el trabajo de los equipos docentes. En este sentido, se destacó la necesidad de desarrollar estrategias de comunicación y coordinación más eficientes, promoviendo dinámicas colaborativas, automatización de procedimientos y distribución equilibrada de tareas entre tutores, docentes y áreas de apoyo técnico. Estas discusiones se vinculan directamente con los aprendizajes derivados de la implementación del Aula de Ambientación, donde la planificación del trabajo colectivo y la claridad en la organización del aula resultaron fundamentales para atender a un número creciente de ingresantes.

Otro eje de análisis estuvo centrado en la autonomía y autogestión del estudiantado. Se enfatizó que la modalidad a distancia demanda el desarrollo de competencias de autorregulación, manejo del tiempo y apropiación tecnológica, aspectos que deben estimularse desde el inicio de la trayectoria universitaria. En esa línea, la experiencia del Aula de Ambientación evidenció que la orientación inicial y la alfabetización digital promueven la construcción progresiva de la autonomía y permiten que los estudiantes se desenvuelvan con mayor seguridad en los entornos virtuales de aprendizaje.

Otro eje de debate fue la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica y los recursos institucionales. Se destacó que la sostenibilidad de las carreras a distancia depende de contar con plataformas estables, materiales accesibles y soporte técnico permanente, así como de políticas de capacitación continua para el personal docente. Este punto resultó especialmente relevante para el Departamento de Ciencia de la Información, que viene impulsando la actualización del entorno virtual y la producción de materiales didácticos propios orientados a la inclusión digital.

Finalmente, el debate se orientó hacia una mirada prospectiva sobre el futuro de la educación de grado, reconociéndose el avance sostenido de la modalidad a distancia y las experiencias híbridas dentro de las ofertas académicas. Se coincidió en que la expansión de estas modalidades no debe concebirse solo como una respuesta coyuntural. Por el contrario, forma parte de una transformación estructural orientada a modelos universitarios más flexibles, colaborativos y tecnológicamente integrados.

En conjunto, aportes y debates del Ateneo reforzaron la convicción de que el Aula de Ambientación no solo constituye una herramienta pedagógica para el ingreso, sino también un espacio estratégico de innovación institucional. Su desarrollo anticipa los desafíos que plantea la masificación, fortalece la cultura de la autogestión estudiantil y consolida un modelo de acompañamiento docente sostenible, en sintonía con las transformaciones contemporáneas de la educación superior.

En continuidad con estos avances, y a partir de los resultados y valoraciones presentadas, se considera pertinente profundizar en aquellos aspectos que permiten comprender con mayor precisión el papel del Aula de Ambientación dentro de las políticas

institucionales de acompañamiento y alfabetización académica. En este sentido, se proponen a continuación una serie de reflexiones finales que integran los aportes de investigaciones recientes sobre educación híbrida, tutorías universitarias y tecnologías culturales aplicadas a la enseñanza superior.

Proyección y reflexiones finales

La experiencia de implementación del Aula de Ambientación evidencia el valor que adquieren los espacios formativos no curriculares cuando se diseñan atendiendo al perfil del estudiantado y de las condiciones reales de ingreso a la educación superior. En contextos caracterizados por la masividad, ofrecer un entorno accesible y orientado al acompañamiento en las primeras interacciones con la universidad resulta una estrategia decisiva para favorecer la permanencia y la terminalidad de los estudios.

Tal como sostienen Ezcurra (2011) y Carlino (2019), las dificultades que enfrentan muchos estudiantes para completar sus estudios superiores no se explican únicamente por la falta de habilidades cognitivas, sino por la ausencia de un conjunto de saberes y técnicas del trabajo intelectual que reúnen conocimientos tales como utilizar un diccionario, estructurar un trabajo, realizar un índice, tomar apuntes en clase, estudiar y comprender, entre otros. Este saber que solo algunos poseen, constituye un privilegio cultural (Bourdieu, 2005). Desde esta perspectiva, las acciones institucionales orientadas a fortalecer la igualdad de oportunidades adquieren un papel central en la democratización de la educación superior.

La alfabetización académica, entendida como el proceso de incorporación a una comunidad discursiva y epistémica específica (Carlino, 2019), se encuentra estrechamente vinculada con los

procesos de acompañamiento y orientación que las universidades deben promover desde el ingreso. En esta línea, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015) señalan que la alfabetización universitaria no puede reducirse a un conjunto de destrezas técnicas, sino que implica la adquisición de estrategias de lectura y escritura crítica que permitan al estudiante participar activamente en las prácticas discursivas propias del campo académico. Su estudio demuestra que las prácticas docentes que promueven la reflexión, la reescritura y el diálogo sobre los textos son las que logran los mayores niveles de autorregulación y conciencia intelectual. Esta concepción coincide con el enfoque del Aula de Ambientación, donde las guías y materiales no se limitan a transmitir contenidos, sino que buscan generar autonomía y comprensión profunda en la lectura y producción de textos académicos.

Desde este punto de vista, la alfabetización académica se convierte en una estrategia de inclusión, ya que permite que quienes ingresan a la universidad puedan apropiarse de los lenguajes y modos de pensamiento del ámbito científico. Como advierten Massone y González (2008), leer y escribir en la universidad son competencias que deben enseñarse y no darse por supuestas. Su estudio de caso en la Universidad Nacional de Mar del Plata demuestra que la implementación de dispositivos de intervención sobre la comprensión lectora y la producción textual mejora significativamente las posibilidades de ingreso y permanencia. Dichas autoras afirman que la lectura y la escritura deben ser entendidas como prácticas sociales que requieren acompañamiento docente, y no solo como habilidades individuales.

En este sentido, el Aula de Ambientación se concibe como un espacio pedagógico en el que la alfabetización académica y la

alfabetización digital se integran para generar condiciones de equidad. Esta concepción se alinea con las ideas de Fainholc (2009) sobre la tecnología educativa como un proceso cultural y reflexivo, donde los medios digitales se convierten en herramientas de mediación y no en fines en sí mismos. La tecnología, articulada con estrategias pedagógicas de acompañamiento, permite crear entornos de aprendizaje más inclusivos, participativos y significativos.

No obstante, los desafíos actuales exigen articular las guías, instructivos y recursos con la dimensión humana del acompañamiento. En ese sentido, la incorporación de tutores representa el siguiente paso para consolidar el acompañamiento integral de los ingresantes. Tal como señalan Capelari (2016) y Fainholc (2009), la figura del tutor cumple una función esencial de guía, coordinación y acompañamiento del proceso de aprendizaje mediante acciones didácticas y orientadoras específicas.

Los estudios recientes sobre tutoría universitaria refuerzan esta perspectiva. López-Gómez (2017) identifica la tutoría como un proceso formativo integral que debe atender las dimensiones personal, académica y profesional de los estudiantes. Desde una mirada holística, la tutoría se entiende como un sistema de acompañamiento que articula la orientación, el apoyo y la formación continua a lo largo de toda la trayectoria educativa. Su finalidad no es solo resolver dificultades puntuales, sino contribuir al desarrollo de competencias transversales, actitudes de autonomía y vínculos solidarios entre pares y docentes.

Por su parte, Klug y Peralta (2019) destacan que las tutorías universitarias constituyen un espacio pedagógico decisivo para mejorar la calidad de la experiencia educativa, ya que promueven

el sentido de pertenencia, la integración y la construcción de una mirada más reflexiva sobre el aprendizaje. Su estudio sobre las percepciones de tutores y estudiantes muestra que la capacidad de escucha, la empatía y la formación pedagógica son rasgos esenciales para que la tutoría cumpla su función formativa. Además, advierten que el desconocimiento del espacio tutorial por parte de gran parte del estudiantado impide aprovechar su potencial, lo que reafirma la necesidad de institucionalizar estos dispositivos y difundir su valor.

Complementariamente, Medianero Ayarza (2017) subraya que la tutoría universitaria debe concebirse como una estrategia de apoyo que articula las dimensiones académica, personal y vocacional, y que puede desarrollarse tanto en modalidades presenciales como virtuales. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos de educación híbrida o bajo modalidad a distancia, donde la interacción mediada por tecnologías requiere un acompañamiento que combine el seguimiento académico con la contención humana. En coincidencia con esta autora, Esquivel-Grados y Basilio Reyes (2024) evidencian que la tutoría impacta directamente en la formación profesional y personal de los estudiantes cuando se desarrolla de manera sistemática, con planificación y evaluación. Las tutorías, afirman, no solo ayudan a prevenir la deserción, sino que potencian la autonomía y la responsabilidad en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, Hernández Ruiz, Campillo Alhama y Álvarez Teruel (2012) plantean que la acción tutorial en la universidad contemporánea no puede entenderse aislada de las políticas de acceso abierto y del compromiso institucional con la circulación del conocimiento. La tutoría, en este marco, no es una práctica individual del docente, sino parte de una estrategia colectiva que

involucra la gestión del conocimiento, la cooperación y la participación activa de la comunidad académica. Este enfoque resulta especialmente relevante para las universidades públicas, donde la misión social y el derecho a la educación exigen políticas sostenidas de acompañamiento y democratización del saber.

En conjunto, estos aportes refuerzan la idea de que el acompañamiento estudiantil es una dimensión estructural de la educación superior. El Aula de Ambientación, al articular la alfabetización académica con la orientación tutorial, consolida una política institucional de inclusión y permanencia. Las experiencias recogidas en el ámbito de la Facultad de Humanidades muestran que los estudiantes que participan de estas instancias desarrollan con mayor rapidez las habilidades necesarias para organizar su estudio, comunicarse en entornos virtuales y participar activamente en las dinámicas académicas.

Desde esta perspectiva, este modelo demuestra que la organización de espacios formativos no curriculares diseñados en base al perfil del estudiantado resulta fundamental para la adaptación de quienes ingresan a la universidad, contribuyendo a la permanencia, la alfabetización académica y la inclusión digital inicial. A la vez, constituye un campo fértil para la formación de tutores y tutoras en competencias pedagógicas y comunicacionales, fortaleciendo la identidad institucional y promoviendo una cultura de acompañamiento continuo.

Las reflexiones de López-Gómez (2017) y Klug y Peralta (2019) convergen en considerar que la tutoría no debe limitarse a la resolución de problemas académicos, sino que debe concebirse como un proceso de aprendizaje conjunto entre docentes y estudiantes. El acompañamiento, en este sentido, se traduce en un espacio dialógico donde ambos actores construyen significados,

comparten estrategias y consolidan vínculos que favorecen la permanencia.

Por otro lado, la alfabetización académica, entendida como práctica social situada (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015), implica reconocer que los estudiantes provienen de contextos culturales y educativos diversos. Las universidades, por tanto, deben asumir la responsabilidad de enseñar los modos de leer y escribir propios del ámbito científico. Como demuestran Massone y González (2008), la implementación de dispositivos pedagógicos que abordan las dificultades en comprensión y producción textual produce mejoras tangibles en el rendimiento y la confianza de los estudiantes.

La conjunción de tutoría y alfabetización académica, entonces, configura un modelo institucional orientado a la equidad. Este modelo reconoce que aprender en la universidad supone no solo acceder a nuevos contenidos, sino también a nuevas formas de participación, comunicación y reflexión. La tutoría se convierte en el espacio donde se negocian los sentidos de esa experiencia y donde se acompaña a los estudiantes en su proceso de transformación intelectual y personal.

En etapas siguientes, se proyecta continuar con el monitoreo del Aula de Ambientación, incorporar nuevos recursos y herramientas, y fortalecer la articulación con los programas de tutorías existentes, consolidando así un dispositivo institucional en mejora continua que articule tecnología, acompañamiento y democratización del conocimiento. En palabras de López-Gómez (2017), se trata de “evitar que los estudiantes simplemente pasen por la universidad, para lograr que la universidad pase por ellos”.

En síntesis, la revisión teórica y la experiencia desarrollada en el Aula de Ambientación confirman que las políticas de

acompañamiento, alfabetización académica y tutoría universitaria son componentes inseparables de una educación superior inclusiva y de calidad. Las perspectivas abordadas por los autores consultados permiten reconocer que la permanencia y el éxito académico dependen tanto del acceso a saberes y recursos como de la construcción de vínculos pedagógicos significativos. En este sentido, el Departamento de Ciencia de Información asume el compromiso de seguir fortaleciendo espacios institucionales que articulen tecnología, orientación y mediación humana, asegurando así trayectorias formativas integrales y equitativas para todos los estudiantes.

Bibliografía

- Araujo, S. (2008). Los estudios universitarios en los alumnos de nuevo ingreso. *Aristas*, IV(5), pp. 199-220.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Capelari, M. I. (2016). *El rol del tutor en la Universidad: configuraciones, significados y prácticas*. España: Sb editorial.
- Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Casablanco, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 2(35), 135–146. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>
- Coronado, M. y Gómez Bowling, M. J. (2016) *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior: Análisis de*

- trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas.* Noveduc.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior: hipótesis y conceptos. En Nora Gluz (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 23-62). https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2527.pdf
- Fainholc, B. (2009). *Diccionario práctico de tecnología educativa.* Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Esquivel-Grados, J. T. y Basilio Reyes, S. E. (2024). Tutoría universitaria: impacto de su aplicación en la formación profesional y personal. *Revista Edutech*, 3(1), 1–17. <https://edulab.es/revEDUTECH/article/view/5426>
- Guzmán-Simón, Fernando y García-Jiménez, Eduardo (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5018>
- Hernández Ruiz, A., Campillo Alhama, C. y Álvarez Teruel, J. D. (2012). El conocimiento en acceso abierto en los planes de acción tutorial de las universidades españolas. *Vivat Academia*, 117, 1–24. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752959041.pdf>
- Klug, M. A. y Peralta, M. (2019). Tutorías universitarias: percepciones de estudiantes y personal tutor. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 319–334. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.16>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de*

- Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61–78.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338253221004>
- Marchini, D. (2018). *Los cursos de ingreso como dispositivos para promover la equidad en el acceso a la educación superior. El caso de las universidades del conurbano bonaerense creadas en el kirchnerismo* [Tesis de Maestría]. FLACSO. Sede Académica Argentina.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/13896>
- Massone, A. y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior: Estudio de caso en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(3), 1–5. <https://doi.org/10.35362/rie4631990>
- Medianero Ayarza, Y. E. (2017). La tutoría en la enseñanza universitaria: una revisión sistemática de la literatura. *Acción y Reflexión Educativa*, (42), 33–47.
https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/83
- Navarro, F. y Brown, A. (2014). Unidad 4: Leer y escribir en la universidad. En Navarro, F. (coord) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp. 86-95). Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires.
- Orellano, L. D. (2025). *Las tutorías universitarias como tecnología organizacional para la permanencia estudiantil en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2018-2022)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
<https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5394>

Parrino, M.D.C. (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Biblos

PARTE III

Capítulo 7

¿Una nueva protagonista?: la Inteligencia Artificial en los procesos universitarios de enseñanza y de aprendizaje

*Mayra Ortiz Rodríguez
Alejandra Del Potro*

1. Interrogantes iniciales

Múltiples estudios se han abocado a las implicancias e impactos del contexto de la pandemia de 2020 en las dinámicas educativas, momento considerado como bisagra para la vinculación entre la innovación tecnológica y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, en el tránsito de la pospandemia, cuando parecían ya haberse consolidado las principales herramientas vinculadas a las TIC que hicieron posible que la educación se sostuviera en situación de ASPO, irrumpió en escena un nuevo recurso cuyas posibilidades, luego de unos años, han crecido de manera exponencial: la Inteligencia Artificial generativa (IA). En lo que atañe a la educación superior, su aparición no representa simplemente la incorporación de una nueva herramienta tecnológica más en el aula: constituye una disrupción que cuestiona los fundamentos mismos sobre los que hemos construido nuestras prácticas pedagógicas durante décadas. En estos pocos años desde el lanzamiento público de *ChatGPT*, hemos sido testigos, por ejemplo, de cómo los exámenes escritos tradicionales perdieron su capacidad de evaluar auténticamente el

aprendizaje, cómo la noción de *autoría* se volvió difusa, y cómo las tareas que diseñamos cuidadosamente para promover el pensamiento crítico pueden ahora ser resueltas en segundos con el empleo de estos recursos. Frente a esta realidad, cabe preguntarse: ¿estamos ante el fin de ciertas formas de enseñar y evaluar, o ante la oportunidad de repensar radicalmente qué significa educar en el siglo XXI? Y, más aún, ¿las herramientas de IA se convertirán insoslayablemente en parte sustancial de las prácticas distintivas del ámbito académico?

La respuesta a estas preguntas no puede posponerse. La urgencia no radica únicamente en la velocidad del cambio tecnológico -que es, sin duda, vertiginosa- sino en la necesidad de que el sistema educativo asuma un rol protagónico en la configuración de este nuevo escenario, antes que limitarse a reaccionar defensivamente ante él. Consideramos imprescindible el movimiento de posturas reactivas -ya sean prohibitivas o de adopción irreflexiva- hacia un abordaje crítico, informado y situado que reconozca tanto las potencialidades pedagógicas como los riesgos éticos y sociales que estas tecnologías conllevan.

El propósito de este capítulo es ofrecer un recorrido reflexivo y analítico sobre los desafíos y oportunidades que la IA plantea a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. Partimos de la premisa de que para abordar críticamente la IA es imprescindible, primero, desmitificarla. Esto implica comprender que estos sistemas no *razonan* ni *comprenden* en el sentido humano, sino que operan mediante patrones estadísticos, así como reconocer sus limitaciones inherentes -desde las mal llamadas *alucinaciones* hasta su opacidad explicativa- y sus sesgos culturales y algorítmicos (Gómez et al., 2024; UNESCO, 2024).

Solo desde esa comprensión epistemológica es posible avanzar hacia un uso pedagógico intencionado y responsable.

Aquí consideraremos cinco ejes fundamentales que concebimos como inseparables e íntimamente articulados. En primer lugar, exploraremos la naturaleza y las limitaciones de la IA, desnaturalizando la idea de que estos sistemas poseen alguna forma de inteligencia análoga a la humana. En segundo lugar, analizaremos el uso de la IA con finalidad pedagógica, no como un tutor automático que reemplaza al docente, sino como un facilitador de procesos metacognitivos, un generador de retroalimentación, o incluso como un *compañero de equipo* en tareas colaborativas (Chiecher, 2025). A partir de allí abordaremos las nuevas capacidades a enseñar, enfatizando que la llegada de la IA obliga a revisar el currículum en cada materia y a centrarse en habilidades de pensamiento de orden superior que la IA no puede sustituir; además, su empleo supone una necesidad de desarrollar una alfabetización crítica en IA que incluya el diseño de *prompts* y la evaluación situada (Artopoulos, 2025; Gómez et al., 2024). Luego, indagaremos en la necesidad de formación docente específica como condición necesaria para la integración ética y eficaz de la IA, destacando que esta capacitación debe ir más allá del dominio técnico y debe acompañarse de una comprensión crítica y ética profunda (González-Fernández et al., 2025; Muñoz Martínez et al., 2025). Finalmente, examinaremos los desafíos éticos, de equidad y la necesidad de regulación: desde la perpetuación de sesgos culturales y de género, hasta la concentración del poder tecnológico en pocas corporaciones, pasando por la crisis de la integridad académica y la urgencia de marcos regulatorios humanistas (Molina et al., 2024; UNESCO, 2024).

El argumento central que atraviesa estas páginas es que la integración de la IA en educación superior exige una reinención curricular y didáctica profunda. No se trata solo de *agregar IA* a las prácticas existentes, sino de repensar qué capacidades debemos priorizar en nuestros estudiantes (como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas complejos), qué nuevas formas de evaluación debemos diseñar y cómo debemos redefinir el rol profesional docente en este contexto. Nuestro propósito no es ofrecer recetas ni pautas concretas de trabajo; la incertidumbre es, de hecho, una característica constitutiva de este momento histórico. Buscamos, en cambio, promover la reflexión de docentes, investigadores y quienes se desempeñan en espacios de gestión en educación superior para abordar la IA desde una perspectiva que sea crítica, ética y pedagógicamente fundamentada. Porque si algo resulta evidente es que la IA ya está aquí, en nuestras aulas y en las manos de nuestros estudiantes. La pregunta ya no es si debemos integrarla, sino cómo hacerlo de manera que potencie, y no erosione, los valores y propósitos que definen a la educación superior como un bien público fundamental.

2. Naturaleza y limitaciones de la IA: un cuestionamiento epistemológico

Para integrar responsablemente la IA en nuestras prácticas educativas, resulta imprescindible comenzar por comprender qué es -y, sobre todo, qué no es- esta tecnología. La fascinación que generan herramientas como *ChatGPT*, *Gemini* o *Claude* a menudo oscurece una verdad fundamental: estos sistemas no piensan, no comprenden, no razonan en el sentido que le atribuimos a esos verbos cuando los aplicamos a seres humanos; de

ahí que hasta el propio concepto de *inteligencia* amerite ser revisado en tanto solo es pertinente si se aplica de modo metafórico. Desmitificar la IA no es un ejercicio académico abstracto, sino una condición necesaria para evitar tanto la tecnofilia acrítica como el rechazo infundado, y para diseñar estrategias pedagógicas que aprovechen sus potencialidades sin ignorar sus limitaciones estructurales. Consideramos, asimismo, que esta perspectiva es aplicable para todos los actores intervinientes en la vida universitaria dado que, si bien evidentemente los más jóvenes tienen un manejo diferencial de algunas de estas herramientas, no por ello lo hacen con la adecuación necesaria para las prácticas académicas; por esta razón, es imperioso erradicar las implicancias de nociones arraigadas como la de *nativos digitales*, puesto que la totalidad de quienes forman parte de las prácticas educativas, inclusive los estudiantes, deben formarse en el conocimiento y correcto empleo de estos recursos con fines educativos.

2.a. Funcionamiento estadístico, no razonamiento consciente

En el centro de la confusión sobre la naturaleza de la IA se encuentra una paradoja: estas tecnologías pueden producir textos extraordinariamente coherentes, responder preguntas complejas, e incluso generar argumentaciones aparentemente sofisticadas, sin poseer capacidad de juicio alguno sobre la información que generan (y mucho menos *comprensión* o *discernimiento*, habilidades inherentemente humanas). Estos sistemas operan mediante la identificación de patrones estadísticos en cantidades masivas de texto procesado durante su entrenamiento; su funcionamiento se basa en calcular probabilidades, es decir, dada

una secuencia de palabras, operan a partir de cuál es la palabra más probable que continuará (Gómez et al., 2024).

Esta diferencia fundamental entre procesamiento estadístico y razonamiento consciente tiene implicaciones profundas para la educación. Cuando un estudiante realiza un trabajo de escritura, no solo produce palabras, sino que, por sobre todo, elabora argumentos, establece relaciones causales, evalúa evidencias, y, en consecuencia, construye significado. La IA, por el contrario, genera secuencias de *tokens* que resultan estadísticamente plausibles según los patrones que absorbió de sus datos de entrenamiento, sin construir representaciones conceptuales ni experimentar comprensión semántica (Gómez et al., 2024). Reconocer esta distinción es clave para el debate sobre la veracidad del contenido generado por IA: la coherencia superficial no garantiza veracidad, ni la fluidez lingüística implica *pensamiento*.

Para docentes e investigadores, esta comprensión resulta crucial: significa que la IA puede ser una herramienta extraordinariamente útil para ciertas tareas (como generar borradores, reformular ideas, proponer estructuras) pero no puede sustituir el proceso cognitivo profundo que buscamos desarrollar en nuestros estudiantes. Delegar en la IA tareas de escritura sin reflexión crítica no sólo constituye un problema de integridad académica, sino que priva al alumnado de los procesos de elaboración conceptual que ocurren precisamente durante el acto de escribir.

2.b. El problema de las “alucinaciones”

Una de las limitaciones más evidentes, y potencialmente peligrosas, de la IA es su tendencia a lo que se ha denominado *alucinar*, es decir, generar información que parece plausible y es

expresada con notable seguridad, pero que factualmente resulta incorrecta, carece de sustento, o simplemente no tiene sentido (Artopoulos, 2025, pp. 6-7; UNESCO, 2024, p.16). Frente a ello, se abren dos cuestiones insoslayables que se delinean a continuación.

En primer lugar, este fenómeno no es un error ocasional ni un problema técnico menor que desaparecerá con mejores versiones del software: es una consecuencia directa del funcionamiento estadístico descrito anteriormente. Cuando la IA enfrenta una laguna en su bagaje o una pregunta sobre un tema del que dispone de información limitada en sus datos de entrenamiento o en sus accesos a través de la web, no responde indicando esta carencia. Por el contrario, completa los patrones lingüísticos con información que resulta estadísticamente coherente con el contexto, aunque sea una falacia. Puede generar referencias bibliográficas inexistentes con autores reales, atribuir citas falsas a fuentes que nunca hicieron planteos semejantes, o inventar datos numéricos que encajan en el patrón narrativo esperado. La información así generada resulta especialmente peligrosa porque viene envuelta en la misma prosa fluida y segura que caracteriza a las respuestas correctas. Para el contexto educativo, esto plantea desafíos inmediatos. Confiar ciegamente en la información generada por IA expone a estudiantes y docentes a riesgos significativos (Artopoulos, 2025; Gómez et al., 2024): desde incorporar información falsa en trabajos académicos hasta tomar decisiones basadas en datos inexistentes. Sin embargo, y frente a ciertas perspectivas iniciales ciertamente radicalizadas, la respuesta pedagógica no puede ser simplemente prohibir el uso de IA. Debe ser, más bien, educar explícitamente sobre esta limitación y diseñar actividades que requieran verificación, documentación de fuentes,

justificación y evaluación crítica de la información. Si la IA es una *bicicleta para la mente* (una metáfora que popularizó Steve Jobs en los años '80 para referirse a las computadoras como herramientas amplificadoras del intelecto humano), es una bicicleta que requiere que el ciclista permanezca atento, verifique el camino, y no confíe ciegamente en el piloto automático.

La segunda cuestión que deseamos enfatizar es la impropiedad terminológica. El concepto de *alucinación*, al igual que la *comprensión* y el *discernimiento* antes señalados, son inherentes a la mente humana en su infinito abanico de posibilidades de aprehensión y de interacción con aquello que se nos presenta como realidad. Si esta noción apunta a un evento cuasipatológico en el que se produce una percepción sensorial vívida y aparentemente real sin que exista un estímulo externo que la genere, resulta inapropiado vincularlo con lo que concretamente son falacias tecnológicas o erratas informativas. Si bien conceptos como *razonamiento* o *conocimiento* en el campo de la IA son aplicados de manera metafórica vinculados a lo que en verdad se trata de generación algorítmica, el caso de *alucinación* es inadecuado puesto que enmascara un fallo semántico o de contenido bajo una estructura formal y gramatical correcta.

2.c. Falta de explicabilidad: el problema de la caja negra

Otra de las limitaciones fundamentales de los sistemas de IA basados en aprendizaje automático profundo es su opacidad explicativa. Por ello se dice que operan como "cajas negras" (UNESCO, 2024: p. 15): reciben un *input* y producen un *output*, pero el proceso interno es tan complejo —porque intervienen millones o miles de millones de cálculos y conexiones matemáticas— que resulta muy difícil explicar exactamente por

qué se escogieron ciertas palabras o ideas, de manera que el *interior* del sistema no es completamente transparente ni fácil de interpretar, incluso para los propios desarrolladores. Esta falta de explicabilidad presenta desafíos particulares para la educación, un ámbito donde tradicionalmente valoramos no solo el resultado sino el proceso. Cuando un docente evalúa un trabajo estudiantil, no sólo examina la respuesta final, sino que busca comprender el razonamiento que llevó a ella, identificar fortalezas y debilidades en el proceso de pensamiento y proporcionar retroalimentación específica. La IA, por su naturaleza de *caja negra*, no puede explicar genuinamente por qué generó una respuesta particular, cuáles fueron sus *razonamientos* intermedios o qué aspectos del prompt influyeron más en el resultado. Esto tiene consecuencias para el uso de IA por parte del alumnado: si un estudiante utiliza IA para resolver un problema y no puede explicar el razonamiento que llevó a esa solución, ¿realmente ha aprendido algo? ¿o simplemente ha tercerizado el proceso cognitivo a un sistema que él mismo no comprende?

La opacidad de la IA también dificulta detectar y corregir sesgos. Cuando produce respuestas problemáticas, por ejemplo, perpetuando estereotipos de género o culturales, resulta extremadamente complejo rastrear en qué parte del proceso de decisión se originó el sesgo y cómo corregirlo sin reentrenar completamente dicho sistema. Para docentes comprometidos con la equidad y la justicia social, esta limitación no es menor: significa que estas herramientas pueden reproducir y amplificar desigualdades de modos que permanecen ocultos y que, en consecuencia, son muy difíciles de impugnar.

2.d. Implicaciones pedagógicas del cuestionamiento epistemológico

Comprender estas limitaciones fundamentales no debe llevarnos a rechazar la IA en el ámbito de la educación superior (lo cual además sería inconducente dado que gran parte del conjunto estudiantil la emplea más allá de las indicaciones docentes), pero sí debe condicionar cómo la integramos. Estas limitaciones sugieren que la IA es más apropiada para ciertas tareas que para otras, y que su uso siempre debe estar mediado por el juicio humano crítico. En los procesos de enseñanza y de aprendizaje, esto significa que la IA puede ser valiosa para tareas tales como generar ideas iniciales, ofrecer retroalimentación sobre borradores, proporcionar ejemplos diversos, o facilitar la práctica repetitiva. Sin embargo, no puede sustituir la construcción activa de conocimiento por parte del estudiante, la evaluación contextualizada y matizada por parte del docente, o el desarrollo del pensamiento reflexivo que emerge precisamente cuando nos enfrentamos a la dificultad de elaborar nuestras propias ideas.

La labor que tenemos por delante, entonces, es determinar cómo formamos a nuestros estudiantes para que sean usuarios críticos y perspicaces de estas tecnologías. Esto requiere, primero, que los propios educadores comprendamos profundamente la naturaleza epistemológica de la IA. Solo desde esa comprensión podremos diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechen sus potencialidades sin caer en sus trampas.

3. Usos de la IA con finalidad pedagógica

El potencial pedagógico de la IA no radica en su capacidad de sustituir la labor de docentes o estudiantes, sino en su posibilidad de operar como un soporte cognitivo y metacognitivo dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La IA puede asumir

múltiples funciones, desde la generación de ideas hasta la retroalimentación personalizada, siempre que su uso esté mediado por la reflexión crítica y orientado a fines educativos explícitos. Integrarla con finalidad pedagógica implica comprender que estas tecnologías no reemplazan la experiencia humana, sino que pueden operar como soporte y aún amplificar dicha experiencia si se la emplea apropiadamente.

3.a. La IA como apoyo en los procesos de enseñanza

Desde la perspectiva del docente, la IA puede actuar como asistente pedagógico en distintas etapas del trabajo didáctico. En primer lugar, se presenta como un productor de posibilidades didácticas, capaz de sugerir actividades, dinámicas y enfoques alternativos que inspiren la planificación. Como señala Chiecher, la IA puede ser utilizada por los docentes para “generar ideas para plantear actividades a los estudiantes” (2025: p. 52), ampliando el repertorio creativo del aula.

En segundo lugar, la IA ofrece soporte en la planificación docente, dado que permite bosquejar secuencias didácticas, sugerir actividades o proponer criterios de evaluación iniciales. En este sentido, Molina et al. proponen que la IA puede “ayudar en la planificación de las clases y la creación de contenidos” (2024: p. 8), mientras que la UNESCO (2024) sostiene que incluso podría asistir en la definición de la estructura curricular. No obstante, esta asistencia debe entenderse siempre como un punto de partida que requiere el juicio profesional del docente, su contextualización disciplinar y su revisión ética.

Otra aplicación significativa es la de la IA como coautora de materiales didácticos. Estas tecnologías pueden generar textos base, ejemplos o ejercicios adaptados, funcionando como apoyo

para la producción de recursos educativos (Gómez et al., 2024: p. 32). Del mismo modo, la IA puede desempeñar el rol de asistente de evaluación, facilitando la creación de cuestionarios, rúbricas o retroalimentaciones automáticas. Al respecto, Chiecher destaca que los docentes pueden recurrir a la IA para “generar preguntas, evaluaciones automáticas o feedback sobre las producciones de los estudiantes” (2025: p. 4). Estas posibilidades, si bien prometedoras, exigen una vigilancia crítica: los modelos de IA deben ser validados, ajustados al contexto y revisados por el docente para garantizar la pertinencia según los objetivos de aprendizaje, observando además la equidad de los instrumentos evaluativos.

3.b. La IA como apoyo en los procesos de aprendizaje

Desde la perspectiva del estudiante, la IA puede configurarse como un par de aprendizaje con la capacidad de apoyar la exploración de ideas, la autoevaluación y la práctica autónoma. Una de sus funciones más destacadas es la de generación de ideas: la IA puede inspirar nuevas formas de abordar una tarea o ampliar el horizonte conceptual de quienes se encuentran en proceso de aprendizaje, y aún también, por ejemplo, es útil para romper el bloqueo creativo en dinámicas como el *brainstorming*. Según la UNESCO, la IA puede “inspirar nuevas ideas” (2024: p. 29), mientras que Morán et al. destacan su capacidad para ayudar a los estudiantes a generar ideas y estructurar pensamiento crítico (2025).

Asimismo, la IA puede facilitar *feedback*, ofreciendo comentarios inmediatos sobre borradores o producciones en curso; esta función es especialmente valiosa en entornos donde el docente no puede ofrecer retroalimentación constante. Como

explican Mollick y Mollick (2023), los asistentes basados en IA pueden brindar a los estudiantes comentarios o retroalimentación sobre sus trabajos, permitiéndoles “revisar sus producciones e introducir mejoras previas a su entrega definitiva” (Chiecher, 2025: p. 5). En contextos colaborativos, incluso pueden intervenir en el cierre o la revisión de informes grupales, aportando sugerencias de mejora o ayudando a sintetizar conclusiones.

También es destacable el uso de la IA en el rol de consultor o tutor, a través de agentes conversacionales capaces de responder preguntas, explicar conceptos o adaptar explicaciones al nivel del estudiante. Según Molina et al. (2024), los sistemas de tutoría basados en IA pueden resolver dudas, distribuir materiales y ofrecer retroalimentación personalizada. De modo similar, la UNESCO (2024) reconoce el potencial de estos sistemas para funcionar como entrenadores, favoreciendo la práctica autónoma y el aprendizaje a ritmo propio.

Finalmente, la IA puede emplearse en la co-creación de contenido, acompañando al estudiante en la elaboración de textos, presentaciones, imágenes o videos. Esta dimensión creativa permite experimentar con nuevos lenguajes expresivos y desarrollar competencias multimodales. Artopoulos (2025) subraya que la IA puede acelerar los procesos de aprendizaje mediante la asistencia en la escritura y la composición sintética de imágenes, mientras que la UNESCO (2024) proyecta un futuro en el que el conocimiento se genere en diálogo entre humanos y sistemas inteligentes. En ese sentido, la IA no reemplaza la producción humana, sino que la expande y la resignifica dentro de un proceso de aprendizaje situado.

En suma, tanto para docentes como para estudiantes, la IA puede constituir un aliado pedagógico valioso, siempre que se la

utilice de manera intencionada, reflexiva y ética. El desafío consiste en mantener la centralidad humana en la educación: asegurar que las decisiones, interpretaciones y evaluaciones continúen dependiendo de sujetos críticos capaces de comprender los límites y las implicancias de estas tecnologías. Usar la IA con finalidad pedagógica no significa delegar la enseñanza o el aprendizaje, sino redefinirlos a la luz de un nuevo ecosistema cognitivo donde lo humano y lo artificial coexisten, se complementan y, potencialmente, se enriquecen mutuamente.

En este sentido, es crucial brindar al estudiantado pautas específicas sobre el empleo de herramientas de IA en el aprendizaje universitario. Un punto de partida productivo es el reconocimiento de que estos recursos cuentan con un potencial innegable y que, de hecho, hoy ocupan más espacios en nuestra cotidianidad de los que podemos reconocer; en proyección, en unos pocos años, estas tecnologías serán transversales a todos los planos y ámbitos que impliquen comunicación. A partir de este panorama, es importante fomentar la reflexión sobre su uso como apoyo a las tareas académicas, considerando algunas cuestiones esenciales que desarrollaremos a continuación.

En principio, en ningún caso reemplazan la resolución humana de actividades académicas. Esto se debe a dos razones fundamentales:

1. El producto final generado por la IA siempre debe ser revisado críticamente y reelaborado en función del conocimiento específico adquirido. La IA opera mediante probabilidades, generando contenido que puede ser útil pero que también es cuestionable y perfectible. Por ejemplo, no es viable darle una consigna evaluativa y pretender que la herramienta simplemente la resuelva con solvencia sin ninguna intervención humana.

2. El uso sistemático de herramientas de IA sin una perspectiva crítica ni una elaboración personal afecta el progreso académico del estudiante. Esto sucede porque se pierde el entrenamiento en habilidades esenciales como la resolución de consignas, la redacción de trabajos de escritura académica y la lectura comprensiva, todo lo cual atenta contra la adquisición de habilidades y, por lo tanto, contra su progreso en la trayectoria universitaria. Asimismo, si un estudiante utiliza IA para realizar resúmenes o simplificar ideas en lugar de realizar un recorrido analítico propio por la bibliografía propuesta, pierde la oportunidad de entrenarse en la comprensión textual. De esta manera, le será muy difícil enfrentar el abordaje de obras progresivamente más complejas, lo cual es parte del proceso sustancial en todas las carreras universitarias.

Por estos motivos, las herramientas de IA abren posibilidades interesantes para el aprendizaje, pero nunca deben ser vistas como generadoras de resoluciones definitivas. Es fundamental, entonces, por una parte, transparentar su uso: si se emplea IA en la elaboración de un trabajo, debe mencionarse explícitamente (de hecho, debe tenerse en cuenta que existen modos formales de citar su intervención). Por otro lado, es clave desarrollar una perspectiva crítica: la información proporcionada por la IA siempre es susceptible de ser reelaborada, por lo que debe analizarse, cuestionarse y adaptarse al contexto académico en el que se utiliza. En definitiva, los estudiantes deben tener muy presente y de modo constante que la IA pueden ser un soporte valioso, pero su uso debe estar acompañado de una mirada crítica, una revisión consciente y una elaboración personal; solo así podrá contribuir al desarrollo integral de cada individuo en su trayectoria académica.

4. El currículum y las nuevas capacidades a enseñar

La irrupción de la IA generativa en la educación superior no puede resolverse mediante ajustes superficiales o la mera incorporación de nuevas tecnologías a las prácticas existentes. La transformación que vivimos exige una revisión profunda del currículum en cada disciplina (Artopoulos, 2025), no limitándose a capacitar a los docentes en el uso de estas tecnologías, sino repensando qué conocimientos, habilidades y disposiciones necesitan desarrollar nuestros estudiantes para habitar un mundo donde la IA es ubicua. Este replanteamiento curricular implica reconocer que la IA no es simplemente un recurso instrumental que se *agrega* al aula, sino un contenido en sí mismo que debe ser abordado críticamente en cada campo disciplinar (Artopoulos, 2025, p. 4 y 7; Gómez et al., 2024, pp. 4 y 35-36). Preparar a los estudiantes para un futuro incierto requiere, paradójicamente, enseñarles sobre la tecnología que está reconfigurando ese futuro, al mismo tiempo que fortalecemos aquellas capacidades humanas que la IA no puede -ni debe- sustituir.

El desafío central que enfrenta el currículum contemporáneo es cómo equilibrar dos imperativos aparentemente contradictorios. Por un lado, necesitamos formar a los estudiantes en el uso perspicaz, crítico y ético de las tecnologías de IA, reconociendo que estas serán parte integral de su vida profesional y ciudadana. Por otra parte, debemos concentrarnos en desarrollar precisamente aquellas habilidades de pensamiento de orden superior que la IA no puede replicar: la creatividad genuina, el pensamiento crítico-analítico situado, el razonamiento ético, el conocimiento práctico en entornos de colaboración con IA y la resolución de problemas complejos que requieren juicio contextual (Artopoulos, 2025; Chiecher, 2025; Gómez et al.,

2024; Molina et al., 2024; UNESCO, 2024). Lejos de ser contradictorios, estos dos imperativos son complementarios: solo formando usuarios críticos de IA podemos asegurar que la tecnología amplifique, en lugar de atrofiar, nuestras capacidades cognitivas más valiosas.

Retomando la metáfora de la bicicleta para la mente, Artopoulos la actualiza como "bicicleta eléctrica" (2025, p. 4), una visión amplificadora que concibe la IA como un facilitador cognitivo cuyo propósito es liberar a las personas de tareas repetitivas y rutinarias para que puedan concentrar su energía intelectual en el pensamiento crítico, la creatividad, y la resolución de problemas complejos que requieren comprensión profunda (Artopoulos, 2025; Molina et al., 2024). Sin embargo, para que esta amplificación sea efectiva y no degenera en dependencia o atrofia cognitiva, resulta imprescindible desarrollar lo que podríamos llamar una *alfabetización en IA*: una nueva generación de alfabetización digital que promueva el pensamiento computacional crítico y permita a los estudiantes comprender cómo funciona la IA, cuáles son sus límites y posibilidades, qué sesgos porta, y cómo puede ser empleada de manera responsable (Artopoulos, 2025; Chiecher, 2025; Gómez et al., 2024; Molina et al., 2024). Solo así evitaremos que nuestros estudiantes queden aturdidos por la aceleración tecnológica, incapaces de ejercer agencia crítica sobre las tecnologías que median cada vez más aspectos de su vida profesional e intelectual. Esta alfabetización en IA no es una habilidad genérica que pueda enseñarse de manera descontextualizada, sino que debe ser abordada desde cada disciplina, reconociendo que la IA plantea preguntas y desafíos específicos en cada campo del conocimiento, y que debería integrarse como contenido, no sólo como tecnología.

Dentro de este marco amplio de alfabetización en IA, podemos identificar tres capacidades fundamentales que el currículo debe priorizar de manera transversal: el diseño crítico de *prompts*, la evaluación crítica y situada de los *outputs* generados por IA, y la reflexión metacognitiva sobre el proceso de colaboración humano-máquina. Estas tres capacidades no son meramente técnicas, sino que involucran la cognición y la ética, y constituyen la base sobre la cual los estudiantes podrán ejercer agencia crítica en un entorno mediado por tecnologías inteligentes.

La primera capacidad esencial es el diseño crítico de *prompts*. A primera vista, la elaboración de instrucciones efectivas para tecnologías de IA podría parecer una habilidad meramente técnica o instrumental. Sin embargo, la *ingeniería de prompts* -término que se ha popularizado para describir esta práctica- es, en realidad, una forma de pensamiento complejo que requiere claridad conceptual, precisión lingüística y comprensión de las capacidades y limitaciones del sistema con el que se interactúa. Diseñar un buen *prompt* implica ser capaz de descomponer un problema complejo en componentes manejables, explicitar el contexto relevante, especificar criterios de calidad, anticipar ambigüedades y proporcionar ejemplos cuando sea necesario. En este sentido, aprender a formular *prompts* efectivos es, simultáneamente, aprender a pensar con mayor claridad, a comunicar con mayor precisión y a reflexionar explícitamente sobre lo que se busca y por qué. Enseñar diseño de *prompts* no significa ofrecer un catálogo de *trucos* o fórmulas para obtener mejores respuestas de *ChatGPT*. Significa, más bien, desarrollar en los estudiantes la capacidad de dialogar críticamente con sistemas de IA, comprendiendo que la calidad del *output* depende críticamente de la calidad del *input*. Esto requiere experimentación iterativa, análisis de qué aspectos

del *prompt* influyeron en la respuesta obtenida y refinamiento progresivo de las instrucciones. Implica también comprender qué diferentes tareas demandan distintos tipos de *prompts*: no es lo mismo solicitar una lluvia de ideas exploratoria que pedir un análisis técnico especializado, ni es equivalente generar un borrador inicial que solicitar retroalimentación sobre un texto ya elaborado. Los estudiantes deben aprender a reconocer estas diferencias y adaptar su comunicación con la IA en consecuencia. Más aún, deben desarrollar sensibilidad hacia los sesgos que pueden introducirse a través de los *prompts*: una pregunta formulada de cierta manera puede orientar la respuesta de la IA hacia perspectivas particulares, o incluso puede ser conducente a reproducir estereotipos o invisibilizar alternativas. La formulación de *prompts* es también, entonces, una práctica ética.

La segunda capacidad fundamental es la evaluación crítica y situada de los *outputs* generados por IA. Como ya se ha referido, la IA produce contenido que puede ser fluido, coherente y aparentemente sofisticado, pero que a la vez puede estar sujeto a falacias semánticas, sesgos y opacidades. Por lo tanto, resulta absolutamente crucial que los estudiantes desarrollen la capacidad de evaluar críticamente los contenidos generados por IA, no aceptándolos al pie de la letra sino sometiénolos al mismo escrutinio riguroso que aplicarían a cualquier otra fuente de información. Esta evaluación debe operar en múltiples dimensiones. En primer lugar, los estudiantes deben ser capaces de verificar la veracidad factual del contenido: ¿Los datos mencionados son correctos? ¿Las referencias bibliográficas existen realmente? ¿Los argumentos se sostienen en evidencia fáctica? Esto implica desarrollar hábitos de verificación activa, consultando fuentes primarias, contrastando información entre

múltiples recursos confiables, y sospechando de afirmaciones presentadas con excesiva seguridad pero sin sustento explícito.

En segundo lugar, necesitan evaluar la pertinencia disciplinar: ¿la respuesta de la IA demuestra comprensión sofisticada del campo, o simplemente ensambla lugares comunes? ¿Utiliza conceptos técnicos de manera precisa, o los emplea superficialmente? ¿Reconoce debates actuales en la disciplina, o reproduce visiones anticuadas? Esta dimensión requiere que los estudiantes posean conocimiento disciplinar sólido –no se puede evaluar críticamente lo que no se comprende–, subrayando que la IA no puede sustituir la construcción de conocimiento experto.

En tercer lugar, deben ser capaces de identificar sesgos culturales, de género, políticos o ideológicos presentes en las respuestas de la IA. Los estudiantes deben desarrollar sensibilidad para detectar cuándo una respuesta naturaliza desigualdades, invisibiliza perspectivas marginadas, o reproduce estereotipos. Esta capacidad de lectura crítica es especialmente importante en campos como las ciencias sociales, las humanidades o la comunicación, pero resulta relevante en cualquier disciplina.

Por último, también sería oportuno que los estudiantes desarrollen la capacidad de evaluar la calidad argumentativa y retórica: ¿el texto generado presenta una estructura lógica coherente? ¿Los argumentos están bien fundamentados o se apoyan en falacias? ¿El tono y el registro lingüístico son apropiados para el contexto académico? Esta dimensión conecta con habilidades tradicionales de alfabetización académica, pero aplicadas ahora a textos generados por máquinas.

El desarrollo de la capacidad de evaluación crítica sobre estos diversos aspectos no ocurre espontáneamente: requiere enseñanza explícita, práctica guiada y retroalimentación docente. Implica

diseñar actividades donde los estudiantes analicen *outputs* de IA colaborativamente, identifiquen fortalezas y debilidades, comparen respuestas generadas por diferentes modelos o con diferentes *prompts*, y justifiquen sus juicios evaluativos. Demanda también enseñar estrategias concretas de verificación: cómo buscar fuentes primarias, cómo identificar señales de alerta (por ejemplo, referencias con formato inconsistente, datos demasiado precisos sin fuente explícita), cómo contrastar información entre múltiples tecnologías. La evaluación crítica es, en última instancia, una práctica intelectual sofisticada que requiere conocimiento disciplinar, disposiciones epistémicas (curiosidad, escepticismo saludable, apertura a la corrección) y habilidades metacognitivas.

La tercera capacidad fundamental es la reflexión metacognitiva sobre el proceso de colaboración humano-máquina. No basta con que los estudiantes sepan formular buenos *prompts* y evaluar críticamente los *outputs*; necesitan también desarrollar conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje cuando interactúan con IA, reconociendo qué aporta la tecnología, qué aportan ellos mismos, y cómo se modifica su pensamiento en esta interacción. Esta dimensión metacognitiva es quizás la más sutil pero también la más crucial para evitar que el uso de IA degenera en dependencia cognitiva o atrofia de capacidades. La reflexión metacognitiva implica que los estudiantes se pregunten sistemáticamente: ¿Qué problema estoy tratando de resolver y por qué recurro a la IA para abordarlo? ¿Qué estrategias alternativas podría emplear? ¿Qué aspectos de la tarea estoy delegando a la IA y cuáles reservo para mi propio esfuerzo cognitivo? ¿Cómo influyó la respuesta de la IA en mi comprensión del problema? ¿Me ayudó a pensar de manera más sofisticada, o simplemente me ahorró el trabajo de pensar? ¿Qué aprendí del proceso y qué modificaría si tuviera que hacerlo

nuevamente? Estas preguntas no son retóricas: deben ser incorporadas explícitamente en las tareas académicas, por ejemplo, solicitando a los estudiantes que documenten su proceso de colaboración con IA, que expliciten qué *prompts* utilizaron y por qué, que reflexionen sobre las decisiones que tomaron al evaluar y modificar los *outputs*, y que identifiquen qué valor agregó la IA a su trabajo.

Esta reflexión metacognitiva cumple múltiples funciones pedagógicas. Por un lado, ayuda a los estudiantes a desarrollar autorregulación: a ser más conscientes de sus propias fortalezas y debilidades, y a emplear la IA estratégicamente para compensar limitaciones o explorar territorios desconocidos. Por otro lado, promueve la transparencia académica: cuando los estudiantes documentan su proceso de colaboración con IA, se vuelve posible distinguir entre uso legítimo y delegación inapropiada, entre amplificación cognitiva y plagio algorítmico. Finalmente, la reflexión metacognitiva contribuye a formar profesionales conscientes de las implicaciones éticas de su uso de tecnología: personas que no solo saben usar IA, sino que reflexionan sobre cuándo es apropiado usarla, cuándo no, y qué responsabilidades conlleva su uso.

Integrar las capacidades mencionadas sobre el empleo de IA en el currículum de educación superior no es tarea sencilla. Requiere tiempo curricular, lo que implica tomar decisiones complejas acerca de qué contenidos tradicionales podrían reducirse o reorganizarse. Demanda además –cuestión no menor– que los docentes desarrollemos primero estas capacidades en nosotros mismos (lo que nos lleva a la siguiente sección sobre formación docente). Requiere asimismo repensar nuestras estrategias de evaluación: si queremos que los estudiantes desarrollen estas

habilidades, debemos evaluarlas explícitamente, no solo evaluar productos finales. Esto podría implicar, por ejemplo, solicitar portafolios reflexivos donde documenten su proceso de trabajo con IA, diseñar rúbricas que valoren la calidad de los *prompts* y la profundidad de la evaluación crítica, o incorporar instancias de autoevaluación y evaluación entre pares centradas en el uso reflexivo de tecnología.

El desafío curricular que plantea la IA no es, en última instancia, solo un reto técnico o pedagógico: es un desafío profundamente humanista. Se trata de formar personas que puedan habitar un mundo tecnológicamente mediado sin perder su agencia intelectual, su capacidad crítica y su responsabilidad ética. Implica preparar futuros profesionales que no sean meros operadores de tecnologías sofisticadas, sino pensadores capaces de usar esas tecnologías para amplificar su creatividad, profundizar su comprensión y contribuir a la construcción de conocimiento colectivo. Consiste, en definitiva, en defender la especificidad del pensamiento humano: esa capacidad nuestra de comprender significados particulares y globales, de establecer conexiones inesperadas, de juzgar contextualmente, de crear contenido genuinamente nuevo, y de responsabilizarnos éticamente por nuestras acciones y producciones intelectuales.

5. Formación docente: condición necesaria para la integración crítica de la IA

Las perspectivas de expertos en la actualidad convergen en señalar la formación docente como un eje central e ineludible para la integración de la IA en la educación superior (Muñoz Martínez et al. 2025, p. 245). Sin embargo, no se trata simplemente de capacitar en un uso técnico de nuevas tecnologías, dado que este

se trata de un enfoque instrumental que ha caracterizado muchas iniciativas de capacitación docente en el pasado y que ha demostrado ser insuficiente. El desafío que plantea la IA requiere una reconceptualización urgente y profunda de este proceso de formación, especialmente en los profesorados donde se instruyen quienes educarán a las futuras generaciones (Maggio, 2024, p. 161). La irrupción de la IA generativa ha sido caracterizada como un momento que "ha hackeado nuestro sistema operativo como humanidad: el lenguaje" (Chul Han, 2022, p. 59), una afirmación que, si bien puede parecer hiperbólica, captura la magnitud de la transformación en curso. Este escenario exige que los docentes no solo reaccionen defensivamente a los cambios, sino que se anticipen a las tendencias culturales emergentes y desarrollen la agencia necesaria para participar activamente en la configuración de este nuevo escenario educativo (Maggio, 2024, p. 147, 152).

La centralidad de la formación docente en este contexto no puede subestimarse. Como señala Rivas, "la formación de los docentes es un eje central para comenzar desde las raíces en la formulación de una ciudadanía digital reflexiva para la práctica pedagógica" (2025, p. 57-58). Los espacios de formación y capacitación docente –los profesorados, los programas de posgrado en educación, las instancias de desarrollo profesional continuo– son lugares privilegiados donde es posible cultivar el desarrollo de una agencia docente crítica, reflexiva y éticamente fundamentada. Una formación crítica y ética sobre IA incidirá no solo en el desarrollo profesional de los propios docentes, sino también, de manera multiplicadora, en cómo educarán a sus futuros estudiantes. Los profesorados, en particular, tienen la responsabilidad de formar a los futuros profesionales para enseñar en contextos ubicuos y tecnológicamente mediados que quizás

todavía no conocemos completamente, por eso no basta con ofrecer respuestas definitivas o recetas aplicables a situaciones predefinidas; es necesario desarrollar habilidades docentes para la toma de decisiones situadas, informadas y éticamente responsables sobre cuestiones que quizás todavía no han aparecido pero que inevitablemente surgirán en un paisaje tecnológico en constante transformación.

No obstante, la realidad actual dista mucho de este ideal. Una de las principales barreras que limitan el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren la IA y promuevan el pensamiento crítico es precisamente la insuficiente formación docente en pensamiento crítico y en el uso reflexivo de estas tecnologías (Muñoz Martínez et al., 2025). Este déficit de formación no es meramente técnico: refleja una carencia más profunda de marcos conceptuales, disposiciones críticas y herramientas pedagógicas que permitan a los docentes abordar la IA desde una perspectiva informada y situada. Las consecuencias de este déficit son evidentes: muchos docentes se encuentran en una posición paradójica, reconociendo la importancia de integrar la IA en sus prácticas, pero careciendo de la formación necesaria para hacerlo de manera crítica y pedagógicamente fundamentada. Esta situación genera ansiedad, inseguridad y, a menudo, conduce a posiciones extremas: o bien el rechazo defensivo de la tecnología, o bien su adopción acrítica sin reflexión sobre sus implicaciones.

Frente a este déficit, podemos identificar tres pilares fundamentales que deben sostener una formación docente crítica y transformadora. El primer pilar es el desarrollo de un posicionamiento crítico y contrahegemónico sobre la IA, que vaya más allá de la fascinación tecnológica para comprender su sentido económico, social, cultural y político (Maggio, 2024, p. 160). Los

sistemas de IA no son entidades neutrales que simplemente *procesan información*: dependen de vastas estructuras políticas, económicas y sociales, y están diseñados para servir intereses dominantes ya existentes. Como argumenta Crawford, la IA "no es ni artificial ni inteligente" (2023, p. 29) en los sentidos que comúnmente se asumen: es el producto de trabajo humano (a menudo precarizado y explotado), decisiones corporativas, infraestructuras materiales con impacto ambiental y elecciones políticas que reflejan y reproducen estructuras de poder. Una formación docente crítica debe, entonces, develar estas dimensiones ocultas, ayudando a comprender que integrar IA en educación no es solo una decisión pedagógica, sino también política y ética.

El segundo pilar fundamental es la capacitación en competencias digitales entendidas de forma amplia y sofisticada. La transformación digital en las universidades debe incluir como prioridad la capacitación del personal docente, pero no limitándose al dominio técnico de plataformas o aplicaciones (Díaz, 2024, p. 72). El desarrollo de competencias tecnológicas es crucial para que los docentes comprendan los nuevos lenguajes comunicativos y las nuevas formas de producción y circulación del conocimiento, intervengan críticamente en sus campos profesionales y aprovechen las tecnologías para transformar la realidad educativa en lugar de simplemente reproducirla. Esto implica desarrollar lo que anteriormente denominamos alfabetización en IA: comprender los fundamentos del funcionamiento de estos sistemas, reconocer sus limitaciones epistemológicas, identificar sus sesgos y ser capaces de evaluar críticamente tanto los contenidos que generan como las implicaciones de su uso en diferentes contextos pedagógicos.

El tercer pilar, a menudo olvidado pero absolutamente crucial, es la reafirmación de la corporeidad y lo específicamente humano. Frente a la simulación de pensamiento y emociones por parte de las máquinas, resulta imprescindible reafirmar la importancia de educar desde y para la corporeidad, entendida como la dimensión integral (física, cognitiva, emocional, ética) que expresa la humanidad y singularidad del sujeto (Maggio, 2024, p. 166). La educación es fundamentalmente un encuentro entre cuerpos, presencias, afectos. Es en la interacción corporeizada donde se despliegan dimensiones esenciales del aprendizaje que ninguna tecnología puede replicar: la empatía que permite al docente leer el desconcierto en el rostro de un estudiante y ajustar su explicación; el entusiasmo contagioso que surge en una discusión apasionada; la paciencia materializada que sostiene el proceso lento y a menudo tortuoso del aprendizaje profundo. Formar docentes para un mundo atravesado por IA implica, paradójicamente, fortalecer su comprensión de lo específicamente humano, de aquello que las máquinas no pueden –ni deben– sustituir. Esta dimensión de las *humanidades corporales* no es un añadido opcional a la formación docente, sino un núcleo constitutivo que cobra mayor relevancia precisamente en un contexto de creciente mediación tecnológica.

Estos tres pilares deben sostenerse sobre un nuevo paradigma didáctico, radicalmente diferente de los modelos tradicionales de formación docente. La integración crítica de la IA en educación superior demanda una profunda transformación pedagógica y didáctica. La IA interpela directamente los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación que han estructurado la práctica docente durante décadas, lo que requiere que los formadores de docentes adopten una didáctica de "nuevo tipo" (Kap, 2024, p.

11). Esta nueva didáctica no puede ser prescriptiva ni basarse en certezas absolutas, dado que el paisaje tecnológico cambia constantemente y las respuestas que funcionan hoy pueden volverse obsoletas mañana. Se requiere, más bien, lo que Perosi (2021, citada por Lion, 2024, p. 138) denomina una *didáctica en estado beta*: experimental, arriesgada, que incluya el error constructivo y se atreva a arriesgar con *brújulas de sentido* más que con mapas definitivos (Lion, 2024, p. 138). Esta perspectiva implica reconocer que no tenemos todas las respuestas, que es necesario experimentar, equivocarse, aprender, ajustar. Implica también cultivar una disposición de apertura y curiosidad, más que de control y certeza.

Esta didáctica experimental debe ser, al mismo tiempo, *polifónica* y *coral* (Lion, 2024, p. 136): debe priorizar la inclusión de voces diversas, el diálogo genuino, la escucha auténtica y la construcción colectiva de conocimiento. En un contexto donde la IA puede generar respuestas aparentemente autoritativas con notable fluidez, resulta más importante que nunca cultivar espacios educativos donde puedan coexistir múltiples perspectivas, donde el desacuerdo sea productivo y donde el conocimiento se construya colaborativamente en lugar de transmitirse unidireccionalmente. La formación docente debe modelar esta polifonía, creando comunidades de práctica donde los educadores aprendan unos de otros, compartan experiencias, discutan dilemas y construyan colectivamente comprensión sobre cómo navegar estos desafíos.

Precisamente aquí radica una de las condiciones más importantes para la transformación educativa que demanda la IA: lo colectivo como condición de posibilidad (Kap, 2024, p. 113-115). Para llevar a cabo prácticas disruptivas o indisciplinadas en

la enseñanza frente a estos desafíos, resulta esencial la conformación de colectivos docentes, lo que Kap denomina *colectivos vanguardistas*. Ellos brindan una red de protección que permite tomar riesgos pedagógicos y experimentar con nuevas propuestas didácticas sin el temor paralizante al fracaso individual, a la vez que multiplican el sentido de los proyectos al conectarlos con horizontes compartidos de transformación educativa. La labor colectiva es, además, condición para la consolidación de redes de trabajo que sostienen la transformación institucional más allá de las iniciativas individuales aisladas. Cuando un docente experimenta con la integración de IA en soledad, sus esfuerzos pueden resultar heroicos pero también frágiles y difíciles de sostener en el tiempo. Por el contrario, cuando esa experimentación ocurre en el marco de un colectivo que la sostiene, reflexiona sobre ella y la conecta con propósitos pedagógicos compartidos, las posibilidades de transformación sostenida se multiplican.

La formación docente para la era de la IA no puede, entonces, concebirse como un evento puntual (un taller, un curso) sino como un proceso continuo, colectivo, y situado. Requiere crear espacios institucionales donde los educadores puedan experimentar, reflexionar, compartir, equivocarse y aprender juntos. También necesita de políticas institucionales que valoren y recompensen estas capacitaciones, reconociendo que el desarrollo profesional docente no es un añadido opcional sino una inversión fundamental en la calidad educativa. Y requiere, finalmente, que los propios formadores de docentes, quienes enseñan en los profesorados y programas de posgrado, modelen en sus prácticas la integración crítica, reflexiva y éticamente fundamentada de la IA; solo así la formación docente podrá

cumplir su rol central en la construcción de una educación superior que aproveche las potencialidades de la IA sin sacrificar los valores humanistas que la definen.

6. A modo de cierre

Luego de este recorrido reflexivo, volvemos a la pregunta inicial: ¿la Inteligencia Artificial es una nueva protagonista en los procesos universitarios de enseñanza y de aprendizaje? La respuesta a este interrogante es, cuanto menos, matizable: el eje de cualquier proceso educativo siempre va a estar protagonizado por el factor humano, con preponderancia del contenido propuesto en una dinámica fluida e intervincular entre estudiantes y docentes. No obstante, hoy en día la IA resulta transversal a todas las prácticas, lo cual indudablemente se ahondará y globalizará en los próximos años, con la posibilidad de llegar a los resquicios más recónditos de cada instancia involucrada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ante ello, la formación de todos los actores involucrados resulta insoslayable, con miras a garantizar usos reflexivos y conscientes de estos recursos que no operen en detrimento de la adquisición de habilidades académicas sino que, por el contrario, contribuyan con todo su potencial a la optimización de las diversas facetas de la educación universitaria.

Bibliografía

- Artopoulos, A. (2025). Aprender con Inteligencia Artificial en el nivel superior. El caso de la Lectura Distante. *Praxis educativa*, 29(2), 1–19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290203>
- Chiecher, A. C. (2025). La inteligencia artificial como compañera de equipo de estudiantes universitarios. Potencialidades para la

- promoción de competencias transversales. *Praxis Educativa*, 29(2), 1–19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290204>
- Chul Han, B. (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*. Berlín: Taurus.
- Crawford, K. (2023). *Atlas de IA. Poder, política y costes planetarios de la inteligencia artificial*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Díaz, M. (2024). Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en las prácticas de enseñanza del nivel superior. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos. En M. Kap. (Ed.) *Didáctica y Tecnología. Encrucijadas, debates y desafíos*. Mar del Plata: EUDEM, pp. 66-92.
- Gómez, M. J., Martínez López, P. E., Dabbah, J., & Borchardt, M. (2024). *Diez preguntas frecuentes y urgentes sobre inteligencia artificial*. Program.ar. Fundación Sadosky. <https://program.ar/wp-content/uploads/2024/08/Diez-preguntas-frecuentes-yurgentes-sobre-Inteligencia-Artificial.pdf>
- González-Fernández, M. O., Romero-López, M. A., Sgreccia, N. F., & Latorre Medina, M. J. (2025). Normative framework for ethical and trustworthy AI in higher education: state of the art. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 181–208. <https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43511>
- Kap, M. (2024). Didáctica Indisciplinada: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza. En M. Kap. (Ed.) *Didáctica y Tecnología. Encrucijadas, debates y desafíos*. Mar del Plata: EUDEM, pp. 93-121.

- Lion, C. (2024). Dilemas didácticos en tiempos de algoritmos. En M. Kap. (Ed.) *Didáctica y Tecnología. Encrucijadas, debates y desafíos*. Mar del Plata: EUEM, pp. 122-146.
- Lion, C. y Kap, M. (2024). Las inteligencias artificiales generativas desde un prisma multidimensional. Propuestas que rompen con el binomio oportunidad-amenaza en la educación superior. *Trayectorias Universitarias*, 10 (19), e164, 1-17. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/17444>
- Maggio, M. (2024). Aprender a ver lo que está viniendo. Desafíos didácticos entre la hibridación y la inteligencia artificial. En M. Kap. (Ed.) *Didáctica y Tecnología. Encrucijadas, debates y desafíos*. Mar del Plata: EUEM, pp. 147-169.
- Molina, E., Cobo, C., Pineda, J., & Rovner, H. (2024). *La revolución de las IAs en educación: Lo que hay que saber*. Banco Mundial. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/099355206192434920>
- 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 Ed. a Distancia*, 28(2), 233–273. <https://oi.org/10.5944/ried.28.2.43556>
- Rivas, A. (2025). *La llegada de la IA a la educación en América Latina: en construcción*. ProFuturo - OEI.
- UNESCO (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>

Capítulo 8

Inteligencia Artificial: saberes técnicos, prácticas situadas y dilemas éticos

Carlos A. Pardo
Soledad Fornasier
Sebastián Salgueiro
Matías Santiago
Francisco Carrasco

Introducción

La integración de la inteligencia artificial (IA) en los procesos educativos constituye uno de los desafíos más significativos de la contemporaneidad. Su irrupción en el campo de la enseñanza interpela las prácticas docentes, las formas de producción del conocimiento y los marcos éticos que sostienen la acción pedagógica. En este contexto, la experiencia desarrollada en el Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia” de la Universidad Nacional de Mar del Plata se inscribe en una línea institucional orientada a incorporar la IA desde una perspectiva crítica, situada y reflexiva, reconociendo tanto su potencial formativo como los dilemas que plantea su uso en el ámbito escolar.

En un escenario marcado por la expansión de tecnologías generativas y su creciente presencia en la vida cotidiana, la escuela se erige como un espacio privilegiado para analizar los modos en que estas herramientas configuran nuevas formas de pensar, aprender y comunicarse. Enseñar con y sobre IA implica no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también la promoción de comprensiones éticas, políticas y culturales acerca de los procesos

de automatización que atraviesan la sociedad contemporánea. En sintonía con esta exigencia, Casablancas (2021) sostiene que toda innovación tecnológica en educación debe ser leída pedagógicamente y orientada por horizontes de justicia y responsabilidad pública.

Los intercambios generados en los ámbitos de trabajo académico donde se socializó esta experiencia reunieron propuestas de diversas unidades y carreras. Al compartir prácticas de inclusión de IA en actividades de enseñanza y aprendizaje, se hicieron visibles debates, tensiones y oportunidades comunes. Entre ellas destacaron las vinculadas con la autoría y la evaluación, la exploración de lenguajes expresivos y la redefinición de los modos de acompañamiento docente. En esa pluralidad de enfoques se fue configurando una noción compartida de la IA como territorio pedagógico en construcción, capaz de reconfigurar prácticas y abrir horizontes de sentido para una educación en clave digital.

Desde este marco, la propuesta del Colegio Illia se orienta a consolidar una pedagogía de la inteligencia artificial que articule saberes técnicos con prácticas reflexivas, reconociendo la dimensión cultural y ética de toda mediación tecnológica. La IA deja así de concebirse como un mero instrumento para entenderse como objeto de conocimiento y de problematización: enseñar supone, por tanto, interrogar sus límites, promesas e implicancias en un futuro crecientemente automatizado.

1. La experiencia original: un enfoque situado

El proyecto impulsado por el Departamento de Informática del Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia” se propuso integrar la inteligencia artificial (IA) de manera crítica y contextualizada en

las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Desde su diseño, la IA fue abordada simultáneamente como objeto de conocimiento —por su andamiaje conceptual y técnico— y como problema cultural y pedagógico —por las mediaciones que introduce en la experiencia escolar—. Este doble anclaje permitió evitar tanto la deriva instrumentalista como la tecnofobia, configurando un punto de vista pedagógico situado.

El equipo docente acordó tres dimensiones que organizaron la intervención.

En primer lugar, se priorizó la comprensión técnica de los fundamentos de la IA —algoritmos, modelos de entrenamiento, redes neuronales y nociones como corpus, sesgo y aprendizaje supervisado—, mediante ejemplos y simulaciones que hicieran inteligibles sus principios de funcionamiento.

En segundo lugar, se promovió el uso reflexivo de herramientas generativas de texto, imagen y código en proyectos interdisciplinarios, explicitando criterios de trazabilidad (registro de prompts, versiones y decisiones de edición) y de verificación (contraste de fuentes y revisión humana).

En tercer lugar, se sostuvo una reflexión ética y ciudadana orientada a pensar la tecnología desde perspectivas humanistas y democráticas, atendiendo a la autoría, la privacidad, la equidad y la responsabilidad en contextos educativos.

Este encuadre respondió a una convicción pedagógica: la escuela tiene la responsabilidad de formar sujetos capaces de comprender, cuestionar y decidir sobre las tecnologías que median la vida cotidiana. Por ello, la alfabetización digital se concibió en clave crítica: no se trató de enseñar a usar herramientas, sino de aprender a leerlas, interpretarlas y transformarlas (Area, 2020; Buckingham, 2005). En este punto, resulta pertinente la tesis de

Casablancas (2021) acerca de que la potencia educativa de las tecnologías no reside en el dispositivo, sino en el sentido pedagógico que la docencia logra construir en sus prácticas.

La experiencia se nutrió de un proceso sostenido de formación docente, tanto institucional como externa. Entre los aportes más significativos, se destacan líneas que confluyen en una misma dirección: la tecnología no sustituye el vínculo pedagógico, sino que —cuando media una decisión didáctica con sentido— puede ampliarlo y enriquecerlo (Maggio, 2012; Anijovich, 2014). Esta perspectiva permitió avanzar en un trabajo gradual y colaborativo sobre el currículum, los modos de evaluación y la producción de materiales, procurando coherencia entre lo que se enseña acerca de la IA, lo que se hace con ella en el aula y lo que se espera que el estudiantado pueda deliberar y decidir en tanto ciudadanía digital.

2. Debate y aprendizaje colectivo en el contexto del Ateneo Conect@r saberes

La instancia de intercambio generada en el marco del Ateneo Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías constituyó un espacio de reflexión colectiva de alto valor epistemológico y pedagógico. En ella, docentes de distintos niveles y disciplinas compartieron experiencias de integración de la inteligencia artificial (IA) en actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que permitió poner en diálogo perspectivas teóricas, decisiones didácticas y marcos éticos diversos.

Más que un repertorio de buenas prácticas, el Ateneo configuró un territorio de debate sobre los modos en que la IA reconfigura las relaciones entre saber, enseñanza y subjetividad. Las presentaciones revelaron problemáticas comunes que

atravesan tanto la educación universitaria como la escolar: la redefinición de la autoría, la mediación tecnológica en los procesos creativos, la transformación del rol docente, las nuevas formas de evaluación y la necesidad de construir criterios éticos compartidos.

2.1. Tensiones entre autoría, mediación y aprendizaje

Uno de los debates más fecundos giró en torno a las transformaciones que introduce la IA en la noción misma de producción de conocimiento. En distintas experiencias se analizó cómo la interacción con sistemas generativos —capaces de producir textos, imágenes o códigos— obliga a repensar la autoría como proceso colectivo y mediado. La IA interpela la centralidad del sujeto creador, pero también amplía las posibilidades de exploración expresiva cuando se integra en entornos pedagógicos deliberadamente diseñados.

Estas discusiones dialogan con lo que Casablancas (2021) denomina mediaciones deliberadas: aquellas que no se limitan a incorporar herramientas, sino que producen sentido educativo en el acto mismo de enseñar. Desde esta perspectiva, enseñar con IA implica enseñar a pensar con mediaciones, no a través de sustituciones automáticas, sino como oportunidad para fortalecer la reflexión metacognitiva y la toma de decisiones fundamentadas.

2.2. Evaluar en tiempos de automatización

Otro eje central del debate fue la evaluación de los aprendizajes en escenarios mediados por tecnologías inteligentes. Las reflexiones evidenciaron tanto las potencialidades como los riesgos de la automatización: mientras algunos valoraron la posibilidad de retroalimentación rápida o de detección de patrones, otros

advirtieron que la validez pedagógica de la evaluación depende del juicio humano y de su dimensión formativa (Anijovich, 2014).

La IA fue comprendida como un instrumento auxiliar que puede facilitar la organización de información o la formulación de consignas, pero que nunca debe reemplazar la interpretación situada del docente. La evaluación, entendida en clave freireana, conserva su sentido dialógico y emancipador: más que medir, busca comprender. Por ello, los debates reafirmaron que la evaluación con IA debe sostenerse en principios de transparencia, explicabilidad y revisión humana, evitando la delegación acrítica del juicio pedagógico.

2.3. Creatividad, lenguaje y pensamiento crítico

La IA también se analizó como catalizador de procesos creativos. En varias experiencias, la generación automatizada de textos, guiones, imágenes o simulaciones se utilizó como punto de partida para reflexionar sobre los lenguajes, los géneros discursivos y las estéticas contemporáneas. Lejos de reducir la creatividad, el trabajo docente orientado favoreció la apropiación crítica de los medios digitales, habilitando la comparación entre lo producido por los sistemas y lo reelaborado por los estudiantes.

Desde este enfoque, la IA se revela como un dispositivo epistemológico capaz de ampliar la imaginación pedagógica cuando se contextualiza en marcos teóricos sólidos y en prácticas de acompañamiento docente sostenido (Cabero, 2015; Area, 2020). Enseñar con IA, en esta perspectiva, es enseñar a leerla, interpretarla y disputarle su aparente neutralidad.

2.4. Ética, sesgos y justicia educativa

Una de las preocupaciones transversales del debate fue la dimensión ética. Se coincidió en que la IA debe incorporarse desde una mirada crítica que atienda a los sesgos de entrenamiento, la privacidad de los datos y la responsabilidad en la generación de información. Esta preocupación dialoga con lo que Casablanco (2024) denomina ética del algoritmo educativo, que invita a pensar las tecnologías en términos de justicia y equidad.

Las intervenciones docentes subrayaron que la innovación no es un valor en sí mismo, sino una práctica que debe orientarse por la justicia educativa. La IA no garantiza, por sí sola, inclusión ni democratización del conocimiento: es la mediación pedagógica la que define su sentido político. En este punto, los debates convergieron en la necesidad de formar estudiantes como ciudadanos digitales críticos, capaces de reconocer la dimensión ideológica y cultural de los sistemas automatizados.

2.5. Aprendizajes y condiciones de posibilidad

El análisis colectivo permitió reconocer que las experiencias más significativas no dependieron de la sofisticación técnica, sino del andamiaje pedagógico y reflexivo que acompañó su implementación. Cuando la IA se integró como recurso al servicio de un proyecto formativo —y no como finalidad en sí misma—, se observaron mayores niveles de autonomía, motivación y colaboración entre los estudiantes.

Asimismo, se destacó el papel de la formación docente continua como condición indispensable para la apropiación crítica de la tecnología. Sin espacios de reflexión institucional y sin comunidades de práctica, la IA corre el riesgo de ser usada de forma instrumental o tecnocrática. En este punto, las conclusiones

coincidieron en reivindicar el carácter político de la docencia: enseñar con IA implica decidir qué modelos de conocimiento, de humanidad y de sociedad se desean reproducir (Casablancas, 2021).

2.6. Síntesis de sentidos emergentes

En conjunto, el debate del Ateneo permitió construir una noción compartida de la IA como objeto pedagógico complejo, simultáneamente técnico, ético y cultural. Los aportes de distintas disciplinas evidenciaron que su valor educativo no reside en la automatización de tareas, sino en la capacidad de generar reflexión, diálogo y producción de conocimiento situado.

Concebida desde este enfoque, la IA se inscribe en una pedagogía del pensamiento crítico y de la justicia educativa: una enseñanza que promueve la interrogación sobre los medios digitales, la construcción colaborativa del saber y la responsabilidad ética frente a los procesos de mediación tecnológica.

3. Aprendizajes y desafíos emergentes

El proceso de intercambio académico y las reflexiones institucionales posteriores al Ateneo Conect@r saberes permitieron identificar un conjunto de aprendizajes y desafíos que atraviesan la integración de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza. Estas conclusiones no solo derivan de las discusiones teóricas sostenidas en el encuentro, sino también de la revisión crítica del recorrido pedagógico desarrollado en el Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia”.

En este sentido, los aprendizajes emergentes se inscriben en un marco de construcción colectiva, en el que la tecnología se

entiende como mediación cultural y ética antes que como recurso técnico o tendencia innovadora.

3.1. Aprendizajes institucionales: hacia una cultura digital crítica

Uno de los principales aprendizajes del proceso fue la consolidación de una cultura institucional de reflexión pedagógica sobre las tecnologías. La IA actuó como catalizador de debates sobre el sentido de la enseñanza en la era digital, movilizandopreguntas que trascienden lo instrumental: ¿qué significa aprender en un entorno donde el conocimiento puede generarse automáticamente? ¿qué lugar ocupa la experiencia humana en la mediación tecnológica?

A partir de estos interrogantes, el equipo docente del Colegio Illia fue construyendo una mirada situada, basada en la colectivización del saber pedagógico y en la cooperación interdisciplinaria. Esta perspectiva coincide con lo que Casablanca (2021) denomina innovación con responsabilidad institucional, entendida como un proceso en el que la incorporación tecnológica se acompaña de políticas de reflexión, acompañamiento y análisis ético.

En términos pedagógicos, este aprendizaje se tradujo en una mayor articulación entre áreas curriculares, en la creación de espacios de intercambio docente y en la revisión de los marcos evaluativos, promoviendo una comprensión más amplia de la competencia digital y de la ciudadanía tecnológica.

3.2. Aprendizajes didácticos: autonomía, pensamiento crítico y creatividad

En el aula, los resultados evidenciaron un fortalecimiento del pensamiento crítico y la autonomía estudiantil. Las estrategias

basadas en el uso de IA generativa —como la creación de textos, proyectos visuales o pseudocódigos— funcionaron como disparadores de procesos de metacognición y análisis del conocimiento automatizado.

Este hallazgo dialoga con las perspectivas de Anijovich (2014) y Freire (1993), quienes sostienen que el aprendizaje genuino surge de la reflexión sobre la práctica y de la toma de conciencia de los procesos de producción del saber. En esta línea, los estudiantes aprendieron no solo a utilizar herramientas, sino a interpretar sus límites, identificar sesgos y distinguir entre información, dato y conocimiento.

La creatividad emergió como dimensión transversal del aprendizaje. Las tecnologías generativas fueron recontextualizadas como medios para la expresión y la problematización cultural, no como fines en sí mismas. Esta resignificación permitió recuperar el valor del error, la revisión y la exploración como formas legítimas de aprendizaje significativo (Ausubel, 2002).

3.3. Desafíos éticos y políticos: enseñar desde la incertidumbre

Entre los desafíos más relevantes se destaca la necesidad de formar sujetos capaces de habitar la incertidumbre tecnológica. La rápida expansión de la IA plantea dilemas que aún carecen de respuestas cerradas: la trazabilidad de la información, la propiedad intelectual, la privacidad de los datos, la manipulación algorítmica o la sustitución del trabajo humano. En este contexto, la educación asume una función ética insustituible: enseñar a pensar críticamente los sistemas que median la vida social y cultural.

Casablancas (2024) advierte que la escuela debe asumir una posición política frente a la automatización del conocimiento. No se trata de adaptarse pasivamente al cambio tecnológico, sino de

orientarlo hacia una justicia educativa que preserve la dignidad y la diversidad cognitiva. Enseñar con IA, desde esta perspectiva, implica también enseñar contra sus determinismos, promoviendo una conciencia crítica sobre las lógicas de poder que atraviesan los algoritmos.

Este desafío demanda una formación docente que trascienda la dimensión técnica para incluir competencias éticas, epistemológicas y políticas. En el Colegio Illia, ello se tradujo en la elaboración de acuerdos pedagógicos sobre el uso responsable de la IA y en la construcción de orientaciones comunes sobre transparencia, citación y revisión humana en las producciones escolares.

3.4. Desafíos pedagógicos: evaluación y sentido de la enseñanza

La incorporación de la IA tensiona los modos tradicionales de evaluar. Si puede generar textos, resolver problemas o redactar código, ¿cómo redefinir la autenticidad del aprendizaje?

El debate llevó a replantear la evaluación como proceso dialógico, en el que el énfasis se traslada del producto al proceso y donde el acompañamiento docente adquiere centralidad. La retroalimentación personalizada, la autoevaluación y la coevaluación se fortalecen como estrategias que preservan la singularidad de cada trayectoria.

En este marco, la función de la escuela no es verificar respuestas, sino formar criterios. Evaluar, entonces, implica habilitar la reflexión sobre la fiabilidad, la pertinencia y la ética del conocimiento producido.

Esta concepción, coherente con la “evaluación formativa y situada” de Anijovich (2014), refuerza el papel del docente como mediador cultural, capaz de traducir los desafíos de la

automatización en oportunidades de diálogo y aprendizaje compartido.

3.5. Desafíos institucionales: sostenibilidad e innovación con sentido

Finalmente, la experiencia mostró que la sostenibilidad de las innovaciones tecnológicas depende de las condiciones institucionales. La infraestructura técnica es necesaria, pero no suficiente: lo decisivo es la existencia de un proyecto pedagógico común y de una comunidad profesional reflexiva.

Como sostiene Area (2020), las instituciones educativas deben construir una cultura digital que articule tecnología, pedagogía y ética, evitando tanto el entusiasmo tecnocrático como la resistencia conservadora.

En el Colegio Illia, esta reflexión se tradujo en acciones de formación interna, repositorios de recursos compartidos y espacios de debate pedagógico permanente. Estas iniciativas no solo fortalecen la innovación, sino que garantizan su coherencia con los principios de equidad, inclusión y justicia educativa.

Los aprendizajes y desafíos identificados muestran que la incorporación de la IA en la educación es, ante todo, una tarea pedagógica, ética y política. Su potencia no radica en la sofisticación del algoritmo, sino en la capacidad de las instituciones y los docentes para dotarla de sentido.

Como advierte Casablanco (2021), “no hay tecnología educativa sin proyecto de humanidad”. Esa premisa sintetiza el horizonte hacia el cual se orientan las transformaciones pedagógicas actuales: una educación que enseñe con IA, pero, sobre todo, que enseñe a pensar críticamente el mundo digital que habitamos.

4. Aportes de la Dra. Silvina Casablancas: brújulas pedagógicas para una innovación ética y situada

El plenario de cierre del Ateneo Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías constituyó un espacio de síntesis y proyección de los debates sobre la enseñanza en escenarios mediados por tecnologías e inteligencia artificial. La intervención de la Dra. Silvina Casablancas ofreció una lectura amplia y profunda de los modos en que la universidad y la escuela están redefiniendo sus prácticas pedagógicas en contextos híbridos, flexibles y digitalizados.

Desde una perspectiva que articula sus líneas de investigación sobre mediaciones tecnológicas, ética educativa y justicia cognitiva, propuso comprender los actuales entornos de aprendizaje como espacios dinámicos y en transformación, donde los límites entre lo presencial y lo virtual se vuelven porosos, y las temporalidades del trabajo docente y estudiantil se reconfiguran de manera permanente. En ese marco, la docencia se concibe como una práctica móvil, situada entre distintos lenguajes, plataformas y contextos institucionales, que exige una mirada capaz de diagnosticar, anticipar y acompañar los procesos formativos.

La reflexión sobre los escenarios móviles de trabajo docente se vincula con la necesidad de desarrollar brújulas pedagógicas para navegar la complejidad contemporánea. Innovar, en esta clave, no implica seguir la lógica del cambio tecnológico, sino orientar la práctica desde criterios éticos y pedagógicos que otorguen sentido a las decisiones didácticas. Supone asumir una actitud de discernimiento frente a la aceleración digital, evitando tanto la tecnofilia ingenua como el rechazo conservador, y reconociendo que toda mediación tecnológica debe sostenerse en un proyecto educativo deliberado.

Estos lineamientos dialogan con los análisis desarrollados en *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina* (2022), donde se examina el tránsito desde las respuestas urgentes de la pandemia hacia una planificación pedagógica más reflexiva. En particular, el capítulo “Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas” plantea que el desafío no radica en incorporar cada vez más herramientas, sino en transformar la experiencia tecnológica en conocimiento pedagógico. La clave está en releer la enseñanza como práctica de mediación, capaz de articular recursos, tiempos y vínculos humanos en función del aprendizaje significativo.

Del mismo modo, en *Educación con sentido transformador en la universidad* (2023), Casablanca destaca la importancia de escuchar las voces de docentes y estudiantes para comprender las transformaciones reales de la educación superior. Ese enfoque dialógico y situado atraviesa también su intervención en el Ateneo, al reconocer que los procesos de virtualización y de incorporación de IA solo adquieren valor formativo cuando están acompañados por decisiones institucionales que promuevan inclusión, equidad y reflexión crítica.

La exposición insistió en que los entornos digitales —como Moodle u otras plataformas institucionales de enseñanza— deben ser comprendidos como territorios pedagógicos, donde el diseño didáctico y la curaduría de recursos se convierten en actos éticos. En esa perspectiva, el rol docente no se limita a administrar tecnologías, sino que implica construir una caja de herramientas propia, flexible y contextualizada, que sostenga la autonomía profesional frente a la estandarización del trabajo educativo.

Otra noción relevante es la del transeúnte digital, que alude al sujeto capaz de desplazarse entre múltiples escenarios y lenguajes

tecnológicos sin perder la orientación pedagógica. Formar en la era digital supone reconocer la diversidad de competencias y experiencias que los estudiantes traen consigo, e integrar esas diferencias como parte constitutiva del aprendizaje.

Las ideas presentadas convergen en una concepción de la enseñanza entendida como práctica de invención responsable. Integrar inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes requiere hacerlo con conciencia de sus implicancias culturales, políticas y epistemológicas. La innovación educativa, en este horizonte, no es un fin en sí mismo, sino una oportunidad para repensar el sentido de la educación pública, fortalecer los lazos de cuidado y recuperar la centralidad del pensamiento pedagógico.

En última instancia, comprender que no hay tecnología educativa sin horizonte de sentido humano constituye una convicción transversal en la obra de Casablanca y en las reflexiones compartidas en el Ateneo. Asumir la mediación tecnológica como un acto ético y político implica enseñar con tecnologías, pero también enseñar a pensar críticamente las condiciones en que esas tecnologías producen conocimiento, subjetividad y ciudadanía.

5. La experiencia del Colegio Illia en diálogo con otras propuestas

El intercambio generado en el marco del Ateneo Conect@r saberes y la lectura crítica de los aportes de Silvina Casablanca permitieron al equipo docente del Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia” revisar y proyectar su práctica en torno a la integración de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza. Lejos de concebirse como una experiencia aislada, el trabajo institucional se inscribe en

una red de prácticas, debates y reflexiones compartidas que atraviesan hoy al sistema educativo argentino en su conjunto.

Este diálogo con otras experiencias posibilitó repensar la IA no solo como contenido técnico o herramienta didáctica, sino como problema pedagógico, cultural y político que interpela la manera en que las instituciones producen saber y sostienen la función pública del conocimiento. En ese sentido, las resonancias entre las distintas propuestas presentadas en el Ateneo —tanto universitarias como preuniversitarias— contribuyeron a consolidar una comprensión más compleja y crítica del fenómeno tecnológico.

5.1. Enriquecimientos conceptuales: de la técnica a la cultura

El contraste de perspectivas amplió la mirada del equipo del Illia sobre el lugar de la IA en la enseñanza. Las discusiones evidenciaron que la cuestión tecnológica no puede reducirse a la adquisición de habilidades instrumentales ni a la incorporación de aplicaciones. Como sostienen Casablancas (2019) y Area (2020), enseñar con tecnologías implica pensar las condiciones culturales, simbólicas y políticas de la mediación digital.

Desde esta premisa, la IA fue resignificada como parte de un ecosistema cultural más amplio, donde los modos de leer, escribir, imaginar y producir conocimiento se transforman. Las experiencias compartidas en el Ateneo mostraron que la IA genera nuevas gramáticas de pensamiento —desde los lenguajes visuales hasta los algoritmos narrativos— y que estas transformaciones exigen un trabajo de alfabetización crítica permanente.

En el Illia, esta reflexión se tradujo en el fortalecimiento de proyectos que abordan la IA como campo transversal, integrando lo técnico, lo ético y lo comunicacional.

5.2. Replanteos metodológicos: aprender con IA y sobre IA

Los debates del Ateneo impulsaron también una revisión de las estrategias didácticas y evaluativas del Departamento de Informática. La exposición de experiencias de otras instituciones permitió reconocer que la IA puede funcionar como instrumento de mediación cognitiva, capaz de acompañar procesos de diseño, planificación y reflexión metadidáctica, siempre que su uso esté guiado por criterios pedagógicos claros.

En este marco, el Illia reformuló parte de sus secuencias de trabajo, incorporando instancias de autoanálisis y coevaluación mediadas por IA, donde los estudiantes utilizan herramientas generativas no para reemplazar el pensamiento humano, sino para hacerlo visible y discutible.

El foco se desplazó hacia la metacognición: comprender cómo la IA procesa, organiza y presenta la información, y cómo esas operaciones pueden convertirse en objeto de análisis crítico.

Esta perspectiva recupera la noción freireana de conciencia del proceso y la idea de Casablancas (2021) sobre la mediación como oportunidad de invención pedagógica: la tecnología como espejo que permite interrogar los propios modos de conocer.

5.3. Revisión ética y normativa: hacia una práctica con responsabilidad colectiva

Los intercambios académicos y la lectura de los aportes teóricos más recientes de Casablancas llevaron a elaborar orientaciones institucionales sobre el uso ético de la inteligencia artificial. Estas orientaciones, construidas colectivamente por el Departamento de Informática, se sustentan en tres principios rectores:

1. Transparencia: toda producción que involucre IA debe explicitar su grado de intervención, sus fuentes y las decisiones humanas que median el proceso.
2. Responsabilidad humana final: las decisiones pedagógicas, interpretativas y evaluativas no pueden delegarse en sistemas automatizados.
3. Reflexión crítica y decolonial: toda práctica con IA debe considerar los sesgos culturales, lingüísticos y de género presentes en los modelos de entrenamiento.

Estos criterios se alinean con la noción de ética del algoritmo educativo propuesta por Casablanco (2024), donde la justicia educativa y la soberanía cognitiva se constituyen en horizontes para la acción docente. De este modo, la IA deja de ser un recurso neutro para convertirse en un campo de deliberación pedagógica y política.

5.4. Articulaciones interdisciplinarias y expansión del trabajo colectivo

El diálogo con otras propuestas impulsó un movimiento de expansión institucional. Las experiencias compartidas en el Ateneo mostraron la potencia del trabajo colaborativo entre áreas —Lengua, Ciencias Sociales, Filosofía, Matemática y Ciudadanía— para abordar los desafíos de la cultura digital desde múltiples perspectivas.

Se fortalecieron así espacios de articulación entre docentes de distintas disciplinas, con el objetivo de diseñar proyectos transversales de IA y cultura digital centrados en problemas reales y en la formación de una ciudadanía crítica.

Esta apertura interdisciplinaria responde a lo que Casablanco (2017) define como justicia cognitiva en la práctica docente: el reconocimiento de que los saberes se construyen colectivamente y que toda innovación requiere diálogo entre lenguajes, cuerpos y experiencias.

En este contexto, la IA actúa como mediador común que permite conectar las ciencias formales con las humanidades, lo técnico con lo ético, la creatividad con la reflexión. La docencia se configura, así, como una práctica de traducción entre distintos mundos de conocimiento.

5.5. Convergencias teóricas y proyección pedagógica

El diálogo entre los marcos conceptuales del Ateneo y las prácticas del Colegio Illia permitió construir una síntesis teórico-operativa en torno a la enseñanza con IA, organizada en tres principios:

1. Pedagogía crítica de la mediación tecnológica: toda práctica con IA debe promover pensamiento reflexivo, análisis del discurso digital y comprensión de las estructuras que condicionan la producción de saber.
2. Innovación con justicia educativa: la incorporación tecnológica solo tiene valor pedagógico cuando amplía derechos, favorece la participación y fortalece la equidad.
3. Soberanía cognitiva y ética del cuidado: el conocimiento digital debe gestionarse desde una posición ética que priorice la autonomía, la diversidad y el respeto por la singularidad del aprendizaje.

Estos principios se consolidaron como orientación institucional y se proyectan en nuevas líneas de trabajo para los próximos ciclos lectivos: la formalización curricular del eje “IA y Cultura Digital”,

la creación de un repositorio institucional de experiencias didácticas, la elaboración de guías éticas para docentes y estudiantes, y la participación activa en redes interinstitucionales de innovación educativa.

El diálogo con las experiencias presentadas en el Ateneo y con el pensamiento de Casablancas permitió al Colegio Illia reafirmar una identidad pedagógica fundada en la reflexión, la ética y la colaboración.

La IA, en este proceso, no aparece como un destino inevitable, sino como una oportunidad para reconstruir el sentido de la educación pública en tiempos de automatización.

Como señala Casablancas (2024), “la responsabilidad de la escuela no es seguir el ritmo del cambio tecnológico, sino enseñarle a la sociedad a pensar sus consecuencias”.

Este horizonte orienta las acciones presentes y futuras del Colegio Illia: enseñar con IA, sí, pero, sobre todo, enseñar a pensar críticamente la inteligencia, la tecnología y la humanidad en su mutua interdependencia.

6. Fundamentación teórica ampliada

El análisis de la experiencia se apoya en un entramado teórico que permite comprender la integración de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza como un proceso pedagógico complejo, donde confluyen dimensiones técnicas, éticas y culturales. Desde esta mirada, la IA no se concibe como herramienta neutra, sino como objeto de conocimiento y campo de problematización que demanda nuevas alfabetizaciones y formas de mediación docente.

En primer lugar, la propuesta se inscribe en la tradición de la alfabetización digital crítica, que entiende la educación tecnológica como un ejercicio de lectura y reescritura del mundo

mediado por datos, algoritmos y representaciones. Kellner y Share (2007) sostienen que enseñar en la era digital implica formar sujetos capaces de analizar cómo se produce la información, quién controla los flujos de conocimiento y con qué fines circulan los discursos tecnológicos. Aprender con IA, en esta línea, supone desarrollar la capacidad de interpretar, cuestionar y transformar las prácticas digitales, más que limitarse a operarlas.

A su vez, el trabajo se nutre de las pedagogías críticas y emancipadoras, particularmente del legado de Freire (1993), para quien la enseñanza es una práctica ética guiada por la pregunta y el diálogo. Incorporar IA en la escuela significa abrir espacios de reflexión sobre el poder, la desigualdad y la producción del saber, reconociendo que la tecnología no es solo un medio, sino también un lenguaje que configura modos de pensar y de habitar la realidad. La educación digital, en este sentido, debe contribuir a que los estudiantes adopten una posición activa frente a los sistemas automatizados, capaces de analizar sus lógicas y disputar sus efectos culturales.

Desde el campo de la tecnología educativa, los aportes de Cabero (2015), Coll (2004) y Onrubia (2016) permiten situar la innovación en un marco didáctico coherente. La integración tecnológica adquiere valor pedagógico únicamente cuando responde a decisiones de diseño deliberadas, sustentadas en criterios de pertinencia, accesibilidad y sentido formativo. Enseñar con IA requiere, por tanto, una mediación docente que organice las experiencias, regule los tiempos y genere vínculos significativos entre saberes humanos y saberes automatizados.

En diálogo con estas perspectivas, la cultura digital y la teoría del prosumo (Jenkins, 2009; Scolari, 2018) amplían la comprensión del aprendizaje como proceso participativo. Los

estudiantes no solo consumen contenidos, sino que los producen, reinterpretan y difunden en entornos colaborativos. La IA amplifica estas dinámicas al posibilitar la generación de textos, imágenes y simulaciones, pero también exige una actitud crítica frente a la autoría, la originalidad y la veracidad de la información. El aula, entonces, se configura como laboratorio de producción cultural, donde se negocian sentidos y se ejercita la creatividad colectiva.

Por último, la ética algorítmica y la política educativa constituyen un eje transversal del marco teórico. Siguiendo a Casablancas (2024), la incorporación de IA en los procesos formativos requiere una ética del diseño educativo automatizado, basada en la transparencia, la trazabilidad y el respeto por la diversidad cognitiva. Esta perspectiva invita a concebir la inteligencia artificial no como un destino inevitable, sino como un campo de decisión humana orientado por valores de justicia educativa y de cuidado.

Estas corrientes convergen en una concepción de la enseñanza como práctica reflexiva, deliberativa y situada. En este horizonte, la IA se convierte en una oportunidad para renovar el pensamiento pedagógico, fortalecer la autonomía docente y promover una ciudadanía digital crítica, capaz de imaginar futuros más justos y democráticos en el marco de la cultura tecnológica contemporánea.

7. Resultados y aprendizajes institucionales

La implementación de la experiencia permitió reconocer transformaciones significativas tanto en los aprendizajes estudiantiles como en el desarrollo institucional del Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia”. El proceso no se limitó a incorporar

herramientas de inteligencia artificial (IA), sino que implicó un cambio profundo en las formas de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la cultura digital dentro de la escuela.

En el plano pedagógico, los estudiantes se aproximaron a conceptos técnicos complejos —como red neuronal, sesgo algorítmico o modelo de entrenamiento— desde un enfoque comprensivo y contextualizado. Estas nociones, habitualmente restringidas a niveles superiores, se tradujeron en situaciones de aprendizaje accesibles mediante actividades que combinaron exploración práctica y reflexión conceptual. El uso de IA generativa en proyectos interdisciplinarios permitió vincular el conocimiento técnico con la producción creativa, favoreciendo la comprensión de los procesos de diseño y el desarrollo del pensamiento crítico.

Otro resultado destacado fue el fortalecimiento de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. El trabajo con herramientas de IA potenció la capacidad de los estudiantes para planificar tareas, analizar la pertinencia de la información y revisar sus propias producciones. Esta apropiación no derivó en dependencia tecnológica, sino en un uso consciente, mediado por criterios éticos y pedagógicos. Se promovió así una relación más madura con la tecnología, orientada a la indagación, la interpretación y la mejora de los procesos de aprendizaje.

En el plano institucional, la experiencia consolidó una comunidad pedagógica reflexiva dentro del Departamento de Informática. La planificación colectiva, la revisión conjunta de materiales y la discusión sobre los alcances y límites de la IA generaron espacios de formación interna y de trabajo colaborativo. Estos intercambios fortalecieron la cohesión del equipo, impulsaron la construcción de acuerdos didácticos y posibilitaron

la producción de materiales reutilizables en otros espacios curriculares.

El proyecto derivó, además, en la creación de un repositorio institucional de recursos digitales que reúne secuencias didácticas, rúbricas, proyectos interdisciplinarios y producciones estudiantiles vinculadas con la IA. Este acervo constituye una base para futuras experiencias y favorece la circulación de saberes entre docentes, consolidando la memoria pedagógica del colegio.

La propuesta también promovió la articulación con otras áreas curriculares —Lengua, Filosofía y Ciudadanía—, abriendo nuevas líneas de trabajo interdisciplinario en torno a la cultura digital y la ética tecnológica. Esta transversalidad fortaleció la coherencia formativa de las propuestas y permitió comprender la inteligencia artificial como fenómeno educativo integral, que interpela tanto los saberes técnicos como los culturales y sociales.

Entre los aprendizajes más relevantes se destaca la toma de conciencia sobre la necesidad de establecer marcos éticos y normativos claros para el uso de IA en contextos escolares. A partir del debate institucional, se elaboraron orientaciones específicas sobre citación, autoría, uso responsable y verificación de fuentes. Estas pautas se constituyeron en herramientas pedagógicas para docentes y estudiantes, contribuyendo a la construcción de una cultura digital más crítica y responsable.

Finalmente, la experiencia evidenció que la formación docente continua es condición indispensable para sostener innovaciones con sentido. La incorporación de tecnologías inteligentes requiere procesos permanentes de actualización, en los que la reflexión sobre la práctica tenga el mismo valor que el aprendizaje técnico. Este principio, coherente con la noción de docencia como práctica de invención responsable, orienta las próximas líneas de trabajo

institucional y reafirma el compromiso del colegio con una educación pública de calidad, capaz de integrar la inteligencia artificial desde un enfoque humanista y democrático.

8. Proyecciones y líneas de continuidad

La experiencia desarrollada durante el ciclo 2025 abre líneas de continuidad que proyectan la integración de la inteligencia artificial (IA) como política pedagógica institucional. Estas proyecciones se orientan a consolidar tres ejes: curricular, formativo e investigativo.

En el plano curricular, se avanza en la formalización del eje “IA y Cultura Digital”, con el propósito de articular saberes técnicos, éticos y comunicacionales como contenidos transversales de formación.

En el plano docente, se fortalecerán instancias de capacitación y reflexión pedagógica sobre el uso crítico de tecnologías emergentes, promoviendo una comunidad profesional capaz de integrar innovación, ética y sentido educativo.

En el plano institucional, se prevé la elaboración de guías sobre uso ético de IA, la ampliación del repositorio digital de recursos y la articulación con otras escuelas de la Universidad Nacional de Mar del Plata para impulsar proyectos colaborativos e investigaciones aplicadas.

Estas acciones expresan una visión de continuidad que entiende la IA no como fin, sino como medio para enriquecer la enseñanza, expandir oportunidades de aprendizaje y fortalecer el compromiso con una educación pública crítica, inclusiva y humanista.

9. Conclusión

La experiencia del Colegio Nacional “Dr. Arturo Illia” confirma que integrar inteligencia artificial (IA) en la educación no significa incorporar tecnología, sino repensar el sentido mismo de la enseñanza. Enseñar con IA es revisar las mediaciones pedagógicas, reconfigurar la relación entre conocimiento y tecnología y fortalecer la dimensión ética y humanizadora del trabajo docente.

Cuando se la inscribe en contextos reflexivos y situados, la IA actúa como dispositivo de expansión del aprendizaje: genera preguntas, estimula la creatividad y promueve pensamiento crítico. Los estudiantes aprendieron a reconocer los límites y sesgos de los sistemas generativos y a ejercer un uso responsable de las herramientas digitales, evidenciando una apropiación consciente de la tecnología.

En el plano institucional, el proyecto consolidó una cultura de colaboración y reflexión profesional que trascendió el área de informática, fortaleciendo la identidad pedagógica del colegio y su compromiso con una educación pública de calidad, equitativa y abierta a la innovación.

Desde una perspectiva más amplia, la experiencia se inscribe en el horizonte de una pedagogía de la mediación responsable (Casablancas, 2021), que concibe la tecnología como un campo de decisión humana orientado por valores de cuidado, inclusión y justicia cognitiva.

El desafío no consiste en adaptarse a la IA, sino en educar para comprenderla y transformarla. La enseñanza, entendida como práctica de invención y esperanza colectiva, reafirma que toda innovación adquiere sentido solo cuando amplía el derecho a aprender y a imaginar futuros más justos.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Area Moreira, M. (coord.) (2020). Escuel@ Digit@l. Los materiales didácticos en la red. Graó.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós.
- Cabero, J. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación para la formación de docentes. Síntesis.
- Casablanco, S. (2014). Enseñar con tecnologías: Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC. Estación Mandioca.
- Casablanco, S. (2022). De la emergencia a la estrategia: Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina. En S. Casablanco (Comp.), Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas: Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia (pp. 37–56). Editorial Universitaria.
- Casablanco, S. (2023). Educar con sentido transformador en la universidad. En S. Casablanco (Comp.), Claves para reconfigurar las prácticas universitarias en pandemia: Escuchar a sus protagonistas y analizar las experiencias (pp. 241–260). Editorial Universitaria.
- Coll, C. (2008). Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Morata.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Jenkins, H. (2008). Cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Paidós.

- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Learning Inquiry*, 1(1), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0001-7>
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós.
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50), 1–16. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/ead/red/50/onrubia.pdf>
- Scolari, C. A. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El Profesional de la Información*, 27(4), 801–812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janés

Capítulo 9

Nuevos diseños didácticos con integración tecnológica: construyendo mi propia caja de herramientas docentes

Piedad Cristina Rivas López

Gracias al vertiginoso avance que ha tenido la tecnología durante los últimos años, los ámbitos educativos no han podido abstraerse de ello, adoptando cada vez más estas herramientas, para enriquecer, pluralizar y mejorar sus prácticas docentes; todo esto, aunado al hecho de que estas herramientas tecnológicas parecen estar al alcance de todo el mundo, sin distingo de edad, condición social, o ubicación geográfica, ha permitido la creación de una nueva modalidad de enseñanza, que se realiza bajo el entorno virtual, o bien, que utiliza estos recursos como palancas que permitan a los estudiantes, acceder a la formación superior más fácilmente.

Como dicen Sevilla y col. (2017), educar es una práctica que no suele realizarse de manera perfecta o inmóvil. La cualidad cambiante del fenómeno educativo permite que la atención sea dirigida a las situaciones concretas de cada ámbito de estudio, a la realidad vivida por los estudiantes y a las circunstancias que rodean los procesos de enseñanza. Así las cosas, como docentes debemos aceptar que las herramientas tecnológicas cambian y se perfeccionan día a día, con lo que es parte de nuestro quehacer, flexibilizarnos y tratar de adoptar estos cambios, de manera que los

procesos de enseñanza se vean favorecidos. Por ello es necesario que empecemos a replantear nuestros métodos educativos, teniendo en cuenta que la tecnología ya no es algo externo que simplemente se usa, sino que puede ser un componente clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA), pudiendo incluso, determinar o definir la manera en la que un programa académico se percibe, pero también pudiendo orientar a los estudiantes en cuanto a cómo se identifican al interior de la asignatura; todos estos cambios hacen posible que el rol del docente cambie diametralmente, pues ya no es más el poseedor único de los conocimientos, como tampoco es el único que orienta y guía a los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Ahora, el docente pasa a ser un actor más en la co-construcción del conocimiento, entendida como un acto colectivo, en el que el estudiante, como sujeto autónomo, puede utilizar la tecnología, para complementar y hasta personalizar lo que aprende, mientras que el docente, se convierte más en un acompañante, un guía, un coach, que aporta al primero, sus saberes y expertises, para que éste los amalgame con los suyos propios y de esta forma, geste su propio saber; mismo que al profesor y a los compañeros, les aporta y les enriquece en sus propios procesos intelectuales. Como es natural, todos estos cambios deben empezar de la mano del docente, que tiene la responsabilidad de acercar esas herramientas tecnológicas, haciendo hincapié en la importancia de saber cuándo, dónde y por qué utilizarlas, pero, además, recalcando la importancia de su uso pertinente y ético, como material promotor de la formación, pero sin caer en la mediocridad o el facilismo.

Casablancas (2014) utiliza un término muy apropiado, para definir a todo aquel, que, estando ya inmerso en un mundo tecnológico, es decir, los conocidos, como nativos digitales, hace

uso de estas herramientas y las adopta como parte de su vida cotidiana; ese término es, transeúnte digital, que incluye tanto a los estudiantes, como a los docentes, que, al tener la tecnología a su alcance, la utilizan como herramienta de EA. Pero el reto más fuerte es para el docente, que habitualmente no hace parte del grupo de nativos digitales, por lo que podría estar alejado de la tecnología o bien, desconocer algunas herramientas, a las que, muy a menudo, les teme; sin embargo, es menester que los docentes se acerquen a estas nuevas herramientas, reconociendo la necesidad de integrarlas en su trabajo, con un enfoque proactivo y adaptativo, para seguir siendo relevante y efectivo en la formación de nuevas generaciones.

En este contexto, me dispongo a relatar mis experiencias, como docente, tratando de integrar las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis estudiantes, de la cátedra Anatomía y Fisiología Animal, para la carrera Ingeniería Agronómica, de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dichas experiencias, se dividen en dos, la primera, se enfoca en el tipo de clases “espejo” o COIL (Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea) y la segunda apunta a la integración de la inteligencia artificial (IA) en el proceso de aprendizaje, que incluye una experiencia en el aula.

1. Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)

El Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, Collaborative Online International Learning) se trata de un enfoque que, como parte de su clase, conecta a estudiantes y profesores de diferentes culturas para aprender, discutir y colaborar entre sí. Los profesores participan en el diseño de la experiencia y los estudiantes en la ejecución de las actividades

diseñadas. El COIL se vuelve parte de la clase, permitiendo que todos los estudiantes tengan una experiencia intercultural significativa dentro de su curso de estudio (Lazo-Jerez, 2023).

El COIL no es simplemente una videoconferencia compartida; es un modelo que problematiza la enseñanza tradicional al descentralizar la autoridad del conocimiento. Según Lazo-Jerez (2023), este enfoque conecta culturas para co-construir saberes. En mi experiencia iniciada en 2022 con la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA) de Bogotá, el diseño no fue una "clase espejo" pasiva, sino un ejercicio de aprendizaje situado. En ese contexto, se programó una experiencia conjunta entre la cátedra Fisiología de la Producción de la Carrera Zootecnia de la Facultad de Ciencias Agrarias, de la USTA y la cátedra Anatomía y Fisiología Animal, dictada para estudiantes de Ingeniería Agronómica, de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA), de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). El tema elegido, para trabajar en conjunto fue, La Producción de Bovinos para Leche y para Carne, en la Zona Templada, Vs la Zona Tórrida". La temática llamó nuestra atención, porque como es bien sabido, la tecnificación de la producción de bovinos en la Argentina es muy conocida en toda Latinoamérica y por supuesto, es muy admirada en todas las latitudes, pues la calidad de la carne de bovino, producida en este país es muy superior y altamente reconocida; pero también es de señalar que los sistemas de producción bovina dependen también de los factores climáticos, por lo que según las estaciones del año, se programan diferentes actividades, ajustándose a lo que el clima y la intensidad lumínica provean. En contraposición, en Colombia, por ser un país ubicado en la zona tórrida o tropical, la producción de bovinos es totalmente diferente, pues al carecer de estaciones, tener la misma

intensidad lumínica todo el año y definir la temperatura ambiental, por la altitud del terreno, se requiere de sistemas de producción diferentes, que se adecúen a estas condiciones, empezando por el tipo de animal con el que se trabaja y terminando por el tipo de explotación que se utiliza según las condiciones de cada piso térmico. Así las cosas, se planeó, que mediante una clase *espejo* en la que intervinieran los dos grupos, se pudieran compartir los conocimientos concernientes al tipo de condiciones climáticas, suelos y sistemas de producción, que se implementan en ambas latitudes, haciendo hincapié, por ejemplo, en los puntos clave, que han hecho que en la Argentina, este tipo de producción sea tan relevante en el país y que goce de tan alto prestigio en el mundo, pero también conociendo las limitantes y fortalezas que este tipo de producción presenta en Colombia y cómo en ese país se han establecido estrategias para satisfacer la demanda del mercado, tanto nacional, como internacional. Para abordar esta experiencia se tuvieron en cuenta los siguientes puntos.

1.1. El sentido colaborativo: de la exposición al diálogo intercultural

El sentido colaborativo de esta experiencia residió en la interdependencia pedagógica. No se limitó a yuxtaponer dos realidades productivas (Argentina y Colombia), sino que obligó a los estudiantes a realizar un ejercicio de traducción técnica y cultural. Al trabajar la "Producción de Bovinos en Zona Templada vs. Zona Tórrida", la colaboración se manifestó en:

- *La negociación de significados*: La necesidad de aclarar el lenguaje técnico no fue solo una barrera idiomática, sino una oportunidad para que el estudiante comprendiera que la ciencia animal no es universal, sino que está anclada a territorios y normativas locales.

- *La construcción de síntesis:* El cierre de la clase, donde los estudiantes elaboraron un documento paralelo, transformó al alumno de receptor a co-autor del conocimiento, validando la teoría a través del contraste con el "otro".

1.2. Supuestos teóricos: socio-constructivismo y globalización curricular

La experiencia se sustentó bajo el supuesto del socio-constructivismo, donde el aprendizaje es un proceso social. Al enfrentar a los estudiantes de la UNMDP con la realidad de los pisos térmicos colombianos, se generó un conflicto cognitivo necesario para repensar conceptos que a menudo se dan por sentados en la zona pampeana. Esto permitió una visión holística y una *internacionalización en casa*, democratizando el acceso a perspectivas globales para aquellos estudiantes que no pueden realizar movilidad física.

1.3. El rol de la tecnología: más allá de la conectividad

En esta experiencia, la tecnología no funcionó como un mero soporte, sino como una herramienta de mediación cognitiva. Su aporte se puede resumir en tres dimensiones:

1. *Ruptura del aula física:* Permitió una "presencialidad extendida", donde el entorno productivo de Bogotá y Balcarce convergieron en un mismo espacio de debate.
2. *Ubicuidad y memoria:* El uso de documentos compartidos y grabaciones permitió que la colaboración fuera asincrónica y permanente, facilitando que el intercambio no terminara con la desconexión de la cámara.
3. *Visualización multimodal:* La integración de presentaciones y videos actuó como un andamiaje que permitió a los estudiantes

"ver" sistemas de producción (como los de ladera o trópico alto) que serían abstractos sin la mediación digital.

En conclusión, el uso de la tecnología aquí no fue un fin, sino el medio que permitió cualificar la formación profesional, preparando a los futuros ingenieros agrónomos para un mercado laboral globalizado donde la competencia técnica debe ir acompañada de la competencia intercultural, interdisciplinar y el manejo fluido de entornos digitales de trabajo. Por último, la experiencia ha sido tan bien recibida por los alumnos, que se han programado otras experiencias COIL, pero en esas ocasiones con la Universidad de Antioquia (2023) y con el Politécnico Jaime Isaza Cadavid (2024), ambas instituciones de la ciudad de Medellín en Colombia, abarcando temas como el manejo sanitario de la hembra bovina de cría y biotécnicas reproductivas, entre otros; en el 2026 prepararemos otra experiencia más, pero en compañía de la Universidad Bolivariana de Guayaquil, en Ecuador, buscando siempre mejorar y enriquecer este tipo de herramientas educativas, para el beneficio de nuestros estudiantes.

2. Integración de la inteligencia artificial (IA) en el proceso de aprendizaje (una experiencia en el aula)

La importancia de acceder a la innovación que representan las TIC reside también en la posibilidad de reflexionar sobre estos recursos y encontrarles el propio sentido educativo (Casablanco, 2014). En este contexto, las ciencias de la computación, específicamente la Inteligencia Artificial (IA) abren un nuevo campo al área educativa para dar progreso al modo de enseñar que, durante años, ha estado estático y muy parecido al de épocas pasadas. En la era digital, la inteligencia artificial permite hacer frente a muchos de los desafíos que afronta, hoy en día, el ámbito educativo, como lo

es desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras que aceleren el constructo del hombre nuevo, adaptado a las nuevas tecnologías y a los beneficios que se gestan a través de ella. La gran parte de los cambios educativos del siglo XXI han estado marcados por cambios tecnológicos en el mundo del trabajo y la vida social (Carbonel et. Al., 2023)

En vista del auge que la IA, ha tenido y en vista de los problemas que su uso inadecuado puede conllevar, decidí integrar el empleo de esta nueva tecnología al interior del aula, tratando de ayudar a los estudiantes a identificar las fortalezas, amenazas y oportunidades que esta herramienta podría aportarles en sus vidas académicas. La incorporación de la IA en el aula de Anatomía y Fisiología Animal (FCA-UNMDP) se fundamentó, entonces, en la necesidad de superar modelos estáticos de enseñanza. Esta experiencia se concibe dentro de un proceso de E-A entendido como una construcción social y dialógica. Aquí, el docente no es el único depositario del saber, sino un mediador que facilita la interacción entre el estudiante, el contenido científico y las herramientas tecnológicas (Casablancas, 2014).

2.1. Anclaje curricular: contenidos y objetivos

La propuesta no se realizó de forma aislada, sino que se ancló en el eje temático de "Fisiología del sistema digestivo en Bovinos".

Objetivos de aprendizaje:

1. Comprender los componentes de la microbiota ruminal y su importancia en el proceso de alimentación del rumiante.
2. Desarrollar un juicio crítico sobre la veracidad de la información técnica generada por algoritmos de lenguaje natural.

3. Identificar sesgos y "alucinaciones" en la IA aplicadas a la producción animal.

2.2. Fases de la experiencia y el rol de la "lúdica"

La intervención se estructuró en tres fases donde la lúdica actuó como el motor de la experiencia. En el nivel superior, la lúdica se define como una estrategia pedagógica de involucramiento que utiliza el juego para crear un entorno de experimentación seguro (Díaz-Barriga, 2006), reduciendo la resistencia al error y fomentando la curiosidad intelectual (UNESCO, 2024).

- *Fase 1:* Preparación (Semanas 1-2): Se trabajó el sustento teórico de la fisiología bovina mediante recursos en Moodle y sesiones de debate.
- *Fase 2:* Experimentación y Diseño de Prompts (Semanas 3-4): Para anclar la propuesta, los estudiantes trabajaron en la construcción de prompts complejos. Un ejemplo de prompt generado fue: "Actuando como un Ingeniero Agrónomo especialista en nutrición de poligástricos, explica la composición, fisiología e importancia de la microbiota ruminal, en la alimentación y producción de los bovinos". Al evaluar las respuestas, los alumnos descubrieron que la IA a menudo inventaba referencias bibliográficas, lo que permitió abordar las implicaciones éticas y legales del uso de información no comprobada, pero también descubrieron que de la precisión y claridad del prompt, dependía que la respuesta fuese completa y fidedigna. Además, comprobaron que siempre hay que constatar la veracidad de la respuesta, pues es posible que algunos datos no sean correctos; esto les ayudó a comprender, por qué habíamos hecho una fase de preparación,

consistente en estudiar el tema, para tener suficientes recursos que les permitieran hacer la lectura de la respuesta ofrecida por la IA, de forma criteriosa y atenta.

- *Fase 3: Consolidación mediante el "Concurso Lúdico"* (Semanas 5-6): Se utilizó la dinámica del programa concurso "Quién quiere ser millonario" con apoyo de audio y luces. Aquí, la IA funcionó como el "comodín" o tutor externo. La lúdica permitió que la presión del tiempo obligara a los estudiantes a discernir rápidamente si la respuesta de la IA era consistente con la fisiología estudiada, consolidando así el aprendizaje autónomo.

2.3. El Aporte de la Tecnología al Proceso E-A

La tecnología aquí aportó una dimensión de autocrítica. Al comparar la respuesta de "cristinaAI" (el docente actuando como chatbot) con los resultados de los chatbots reales, los estudiantes pudieron "ver" la lógica de procesamiento de datos. La tecnología no fue un sustituto del estudio, sino un reactivo cognitivo que puso a prueba su manejo de la temática.

2.4. Conclusión

Esta experiencia demuestra que la IA, cuando se integra bajo un diseño lúdico y con objetivos curriculares claros, potencia el constructo de un profesional adaptado a la era digital, capaz de usar la tecnología con responsabilidad, ética y rigor científico.

Al finalizar esta experiencia, que fue perfeccionándose a lo largo de tres años, pues durante el primero, sólo contamos con la fase dos, realizada muy escuetamente y durante el segundo, tuvimos la fase uno y la fase dos, pude entender que para los estudiantes es importante que en el ámbito universitario, también

se les forme al respecto del correcto uso de las herramientas tecnológicas, no sólo en lo procedimental, sino también en las implicaciones éticas que éstas conllevan; para los docentes debiese ser una tarea permanente, el estar actualizando no sólo nuestros conocimientos académicos, atinentes a las cátedras que impartimos, sino también trayendo al aula los nuevos desarrollos tecnológicos que puedan convertirse en herramientas valiosas en la educación y que aporten a la formación integral de los futuros profesionales. Por ello, abordar la IA, para enriquecer y mejorar el ámbito educativo es muy necesario. Con base en esto, Pascuas-Rengifo, et al (2020) afirman, la innovación que produce la IA en educación es esencial para la generación actual, ya que con el uso de dispositivos dentro y fuera del aula ha sido posible la integración virtual. Es decir, la ejecución de la inteligencia artificial en la educación puede ofrecer diversos beneficios en el proceso de EA.

La tecnología llegó para implantarse como un modelo de vida, principalmente la IA, ya que la misma se desprendió de la ciencia ficción y pasó a formar parte de la realidad, repercutiendo en todos los aspectos del hombre. Además, el impacto en el uso de técnicas de Inteligencia Artificial en la sociedad es muy grande, y sin duda puede ser una oportunidad para mejorarla, si se emplea adecuadamente, entendiendo que para crear esa vía se requiere de educación (UNESCO, 2024).

3. Consideraciones finales

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin un soporte pedagógico, es sólo una actividad y una manera de estar a la “moda” en un contexto social, permeado por el avance tecnológico, por tanto, cada vez que se

piensa en incorporar el uso de herramientas digitales, es imprescindible pensar primero en qué impacto tendría esto en el proceso de EA y si es posible utilizarlas integradas a modelos pedagógicos ya existentes o bien que nos lleven a obtener resultados y competencias fácilmente medibles en términos académicos. Por tanto, la educación debe ser asumida como un agente sociabilizado, que por ende, debe valerse de las herramientas tecnológicas existentes en el contexto formativo con el fin de optimizar y maximizar los alcances de estas.

Como ya afirmaron Coll (2004) y Onrubia (2005), las TIC ofrecen la posibilidad de una interacción sincrónica y asincrónica; por lo que en la experiencia COIL, que aquí se comparte, fue posible comprobar que los actores del acto pedagógico pueden proceder de diferentes latitudes y culturas, con lo que estas herramientas se constituyen en “amplificadoras” de todos los elementos del acto educativo si es que nos preparamos para potenciarlas, como ya mencionaban Sevilla y col. En 2017.

En cuanto a la IA, es un hecho que sus aportes pueden facilitar muchas labores del día a día en la educación e incrementar su calidad. Sin embargo, no se debe olvidar el riesgo de la fisura digital en aquellos que no tienen recursos para acceder a la tecnología, así como asegurar que en el aula y en la Facultad, se cuente con conectividad apropiada, para poder involucrarla en los procesos áulicos (UNESCO, 2024). Por lo tanto, la IA es una herramienta con un gran potencial para cambiar la forma en la que se enseña y en la que se aprende, por lo que es importante conocerla y analizar las aplicaciones e implicaciones que puede tener en el entorno educativo.

En los distintos modelos pedagógicos, el rol del docente necesita condiciones fundamentales para incorporarse en los

procesos de innovación, empezando desde una capacitación constante y aplicada y terminando con un cambio de paradigma, que tanto las instituciones, como los profesores deben asumir, para permitir que estas innovaciones moldeen o de plano, cambien algunos modelos pedagógicos, para el beneficio de los estudiantes.

Por otro lado, el estudiante en un modelo innovador recupera su esencia de persona y de sujeto activo que participa y se modifica a sí mismo durante el proceso. Un alumno que logra desarrollar competencias sistémicas como la autogestión, logra conseguir no solo su desarrollo en competencias profesionales sino de manera muy importante, su desarrollo integral como profesional (Sevilla y col. 2017). Sólo así, será posible involucrar las TIC en los procesos cotidianos de EA, en el ámbito universitario, logrando integrar las herramientas tecnológicas a los modelos pedagógicos existentes, para conseguir una amalgama que favorezca la formación integral y holística de los futuros profesionales.

4. Galería de fotos

1. Aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL)



Figura 1. Invitación a la primera clase espejo, entre la FCA de la UNMDP y la FCA de la UST

2. Integración de la inteligencia artificial (IA) en el proceso de aprendizaje (una experiencia en el aula)

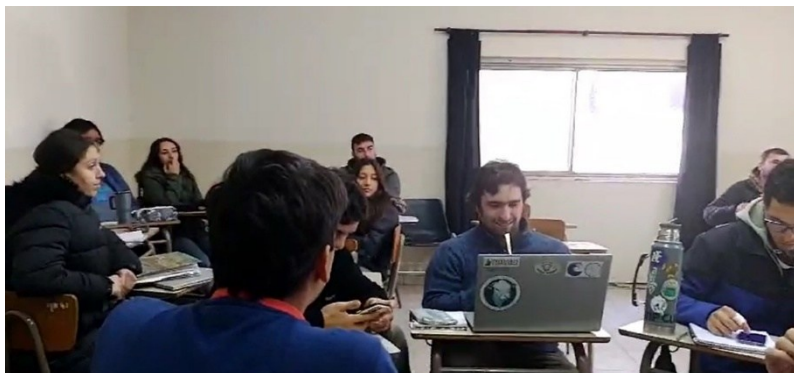


Figura 2. Fase 2, experiencia en aula



Figura 3. Fase 3. Programa concurso

Bibliografía

- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con Tecnologías*. Estación Mandioca Ediciones.
- Coll, C. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación". *Sinéctica*, (25), 1–24.

- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw-Hill.
- Lazo-Jerez, N. (2023). Enseñar para el Siglo XXI. *Revista Universitaria sobre la crisis de la educación en Chile, sus causas y desafíos futuros*. N° 173, Dossier. Recuperado a partir de <https://revistauniversitaria.uc.cl/dossier/ensenar-para-el-siglo-xxi/19563/>
- Onrubia, J. (2005). “Aprender en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. *Revista de Educación a Distancia*, IV (II). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/24721/24041>
- Pascuas-Rengifo, et al. (2020). Dispositivos móviles en la educación: tendencias e impacto para la innovación. [Mobile devices in education: trends and impact for innovation]. *Revista Politécnica*, 16(31), 97-109. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/6078/607863449008/html>
- Sevilla, H. Tarasow, F. Luna, M. (2017). *Educaren la Era Digital. Docencia, Tecnología y Aprendizaje*. Editorial Pandora.
- UNESCO (2024). *Guía de orientación sobre IA generativa en educación e investigación*. Ed. UNESCO.

Capítulo 10

Integración de la IA en la formación inicial en Turismo: un estudio de caso

Amancaay Romero Trucco

Valeria Faginas

Astrid Riquert

Esteban Zaballa

Tamara Jones

Introducción

Actualmente, el modelo educativo en la Educación Superior se centra en el estudiantado, en la búsqueda de incentivar el aprendizaje activo de forma más personalizada y colaborativa en un contexto marcado por la digitalización y la globalización (Argudo, *et. al.*, 2024). En este sentido, no es menor señalar que el período de pandemia aceleró el manejo y la apropiación de tecnologías que, siguiendo a Casablancas (2015), ha sucedido - incluso- sin criterio pedagógico. Siguiendo a la autora, la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) y sus posibilidades de uso se constituyen como una problemática actual que enfrentan las instituciones educativas en sus distintos niveles, permitiendo “ver de qué forma problematizarla, usarla, diseñarla, optimizarla, pero nunca negarla” (2025, pp. 138).

La IAGen, es entendida como aquella inteligencia artificial que crea contenido nuevo y original en distintos formatos como audio, video, texto e imagen (Cárdenas, 2023) que, aplicada a la

educación, permite el desarrollo de distintas habilidades para el futuro en un marco ético y transparente (Russell Group, 2023).

Como señalan Santana Giler *et. al.* (2025), uno de los mayores retos que se plantean con respecto a su uso, es la posible disminución de la interacción humana en los procesos de enseñanza y formación, dado el temor de que una dependencia excesiva de estas herramientas pueda limitar el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes.

Siguiendo a Casablanco (2015), la IA no opera en el vacío pedagógico dado que nos encuentra en una etapa de nuestra carrera en la que, ya sea en un estado inicial o avanzado, tenemos posicionamientos pedagógicos previos y modos de ejercer la docencia ya asumidos que no se deben abandonar en perjuicio de su uso. En todo caso, esta es una herramienta más dentro del abanico de posibles estrategias con las cuales contamos los y las profesionales en los escenarios tan dinámicos y cambiantes que atravesamos en la carrera docente.

En relación con los posicionamientos pedagógicos previos, como hace mención la autora previamente citada, consideramos de particular significación hacer una breve mención al concepto de “ambiente de aprendizaje” propuesto por Leal (2011, como se cita en Casablanco, 2025), el cual considera la existencia de interacciones entre los sujetos involucrados no sólo entre sí sino también con las propuestas y herramientas tecnológicas que se encuentren disponibles.

Por ello, ante la gran masividad alcanzada por la IA en el último tiempo resulta imprescindible considerar su incorporación en la Universidad y, más precisamente, en las aulas. En líneas generales, los cambios contextuales de todo tipo implican que la educación sea lo suficientemente flexible para adaptarse a los desafíos

constantes que se van presentando. Ahora bien, los cambios introducidos por la IAGen en el ámbito educativo abrieron interrogantes respecto a su libre acceso y uso por parte del estudiantado, generando ciertas resistencias. No obstante, negar la existencia de estas cuestiones en una era marcada por el predominio de lo digital, refleja la necesidad de problematizar la situación y actuar de manera proactiva frente al reto presentado. En este sentido, en cuanto a las oportunidades y ventajas que ofrece la IAGen para el equipo docente, se destacan algunas herramientas como: apoyo en la preparación de material para el dictado de clases a través de sugerencias de lectura o diseño de ejercicios prácticos, generación de resúmenes de textos y apoyo en herramientas que permiten creación de contenido variado como los chatbots (partiendo de un prompt se crea otro texto), los creadores de imágenes o videos a partir de descripciones, recursos que elaboran presentaciones en formato Power Point en segundos y muchas otras alternativas que pueden ser utilizadas con formatos pedagógicos para colaborar con la tarea docente.

En función de lo planteado y expresado en las líneas precedentes, la cátedra *Introducción al Turismo* que pertenece a las carreras de Licenciatura en Turismo y Tecnicatura Universitaria en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FCEyS-UNMDP), se propuso como objetivo para el primer cuatrimestre 2025 desarrollar una primera experiencia de integración de la inteligencia artificial en la asignatura a través de su incorporación en los trabajos prácticos. La intención fue generar aportes a la interpretación, la creatividad y la aplicación de contenidos teóricos en contextos simulados y dinámicos.

Para alcanzar el objetivo propuesto, se llevaron adelante inicialmente revisiones y reuniones de equipo con el fin de identificar qué herramientas de IA eran más adecuadas para ser incorporadas a los temas abordados en las clases prácticas. Posteriormente, al seleccionar las temáticas en las cuales se consideraba conveniente incorporar este tipo de estrategias pedagógicas, se adecuaron las consignas de los trabajos prácticos y con ello la planificación del desarrollo en clase correspondiente. La experiencia que se llevó a cabo refleja una posibilidad de afrontar los desafíos que se presentan en el nuevo contexto educativo a partir de alinear la IA con los objetivos formativos de la asignatura. Así, se puede impulsar un ambiente de aprendizaje dinámico y contextualizado que favorece la adquisición de competencias digitales alineadas con las demandas actuales del sector laboral en el cual se insertarán durante sus carreras o al finalizarlas, sumando a su “caja de herramientas” nuevos recursos a utilizar.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: en primera instancia se realiza una breve caracterización de la asignatura en la cual se llevó a cabo la implementación de la propuesta. A continuación, se hace un breve desarrollo del rol del equipo docente de la práctica para seguidamente avanzar hacia el desarrollo de la experiencia y finalizar con los resultados obtenidos de la encuesta estudiantil realizada al concluir la cursada, los cuales consideran sus percepciones y opiniones, así como también las valoraciones del equipo docente.

Caracterización de la asignatura

La cátedra “Introducción al Turismo” pertenece a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de

Mar del Plata y se dicta en el primer cuatrimestre del primer año, dentro del ciclo básico del plan de estudios de la Licenciatura en Turismo (Plan 2005 E) y de la Tecnicatura en Turismo (Plan 2015). Para ambas carreras, esta asignatura constituye el primer acercamiento a los conceptos disciplinares del campo turístico. El programa está conformado por siete unidades teóricas, cada una acompañada por un trabajo práctico integrador que permite aplicar los contenidos desarrollados en la unidad. Además, se realiza una "Actividad Pedagógica" integradora de los siete módulos, que constituye una instancia evaluativa prevista en el Régimen de Enseñanza de dicha Unidad Académica, y cuya aprobación es condición necesaria para promocionar⁵ la materia.

A lo largo del desarrollo del curso se abordan temáticas vinculadas con la evolución del turismo y su relación con el tiempo libre, el ocio y la recreación, considerando su carácter multidisciplinario y sus diversas manifestaciones. También se analizan los factores que influyen en la demanda turística, las motivaciones y tipos de turistas, sus características y los métodos de medición cualitativos y cuantitativos. Se estudia la oferta turística, sus componentes y la interrelación entre atractivos, infraestructura y servicios, junto con la teoría del espacio turístico. Asimismo, se tratan los procesos de comercialización, las características de los servicios y empresas turísticas, las tendencias del mercado, la segmentación y las estrategias de marketing y promoción.

⁵ De acuerdo al Régimen de enseñanza de la FCEyS, promocionará la asignatura el alumno que cumplimente los siguientes requisitos: a) Haber aprobado la totalidad de las evaluaciones parciales, logrando una nota promedio de seis (6) o más. b) Haber aprobado el 50% de las actividades pedagógicas evaluativas a los efectos del cursado y promoción, instrumentadas.

El programa incluye además el análisis de la organización institucional del turismo a escala mundial y nacional. Se examinan los flujos turísticos internacionales y la situación del turismo en Argentina, su oferta, infraestructura, principales destinos y patrimonios de la humanidad. Finalmente, se incorpora una mirada sistémica de este fenómeno, aplicando la teoría general de sistemas para comprender su estructura, funcionamiento e impactos económicos, sociales y ambientales.

El rol del equipo docente de la práctica

Actualmente, la cátedra está integrada por un profesor titular, una profesora adjunta, dos jefes de trabajos prácticos, cinco ayudantes graduados y dos ayudantes estudiantes. En la sección práctica de la asignatura, los jefes de trabajos prácticos y los ayudantes - graduados y estudiantes- son quienes están a cargo de coordinar e impartir estas clases. En relación a esto, se llevan a cabo reuniones de cátedra previo al inicio de la cursada donde se realizan las revisiones de las consignas de cada trabajo práctico considerando los resultados obtenidos en la cursada del año anterior con el objetivo de detectar elementos a mantener, mejorar o modificar. En estos espacios de (re)elaboración docente, la lógica de trabajo es horizontal donde todos los aportes de los integrantes de la cátedra son valiosos y se toman en cuenta para su potencial incorporación.

En este sentido, se genera un clima propicio para el surgimiento de una variedad de ideas innovadoras en términos pedagógicos y propuestas disruptivas, teniendo siempre como horizonte la búsqueda constante de propiciar aprendizajes más personalizados y colaborativos —alejados de modelos tradicionalistas—, como se señaló al inicio del trabajo. Así es como se gestaron los procesos

para la incorporación de la perspectiva de género en la asignatura (hoy ya institucionalizada a partir del Programa de Políticas de Género de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP) y se discutió posteriormente acerca de la integración de la IA. Esto resulta una característica distintiva de la cátedra que permite dialogar sobre la constante actualización de los docentes en distintas diversas cuestiones más allá de lo específicamente tecnológico en pos de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Casablancas (2015) define a los docentes contemporáneos como "transeúntes digitales", resaltando su tránsito constante por nuevos saberes, entornos y desafíos. En este marco, resulta fundamental comprender que la docencia actual exige una adaptación permanente a contextos cambiantes, atravesados por realidades y necesidades en continua transformación. Esta labor implica, además, reconocer y valorar los saberes previos que el alumnado aporta al aula. En este sentido, el contexto digital actual requiere que el docente no solo enseñe con tecnología, sino que también se permita aprender, explorar y equivocarse junto a sus estudiantes, construyendo así una experiencia educativa más significativa y colaborativa.

De esta manera, el equipo docente de la asignatura "Introducción al Turismo" retomaron estos saberes previos que los y las estudiantes ya poseían, integrándolos como punto de partida para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo de la propuesta

A partir del propósito de incorporar nuevas herramientas digitales a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cátedra inició un proceso sistemático de planificación a cargo del equipo docente

responsable de los trabajos prácticos. En esta instancia, se llevaron a cabo revisiones y evaluaciones comparativas de distintas plataformas digitales, y en sucesivas reuniones de equipo se debatió su potencial de integración y su aporte al fortalecimiento de la comprensión de los contenidos teóricos centrales. Como resultado de este proceso de análisis y selección, se definieron las alternativas más viables para su implementación en los Trabajos Prácticos correspondientes a la Unidad N.º 2 (“Demanda Turística”) y la Unidad N.º 3 (“Oferta Turística”). La propuesta se implementó durante los meses de mayo y junio del año 2025, en las cinco comisiones prácticas de la asignatura.

Estas unidades constituyen pilares conceptuales fundamentales para comprender el funcionamiento del sistema turístico y representan el punto de partida para el análisis de fenómenos más complejos en etapas avanzadas de la carrera. En este marco, su elección para la implementación de esta “prueba piloto” se sustenta en la intención de promover una aproximación más dinámica, aplicada e interactiva a los contenidos, mediante el uso de herramientas de inteligencia artificial. Esta incorporación busca fomentar la exploración de datos, la simulación de escenarios y el desarrollo de habilidades analíticas, al tiempo que brinda la oportunidad de reflexionar críticamente sobre las limitaciones y errores que estas tecnologías pueden presentar al abordar problemáticas turísticas de mayor complejidad.

El primer caso, enfocado en las tipologías de turistas (Plog, 1974), consistió en un ejercicio de *role playing* donde cada grupo de estudiantes debió representar las distintas tipologías de turistas en un escenario ficticio asignado por los docentes, que podía ser: un programa de streaming, un viaje familiar, una reunión de amigos o un video de un youtuber “viajero”. Una vez asignado este

escenario, cada equipo debió elaborar un guion mediante el uso del Chat GTP y perfeccionarlo para obtener un producto coherente con la propuesta teórica que responda a la consigna. Luego, con ese guion se llevó adelante un *role playing* en la clase práctica. Para finalizar la actividad, cada grupo debió entregar la totalidad de la “conversación” con Chat GPT, en donde se incluyó tanto el guion inicial como las interacciones realizadas con la IA y el resultado final. Cabe mencionar que, independientemente de la suposición del conocimiento previo del estudiantado con la herramienta, se incorporaron videos tutoriales de *You Tube* acerca de su uso para garantizar el acceso a la misma.

Para el segundo caso de aplicación, centrado en la oferta turística, se propuso la creación de un perfil institucional de Instagram sobre un destino asignado por la cátedra. Para continuar, cada equipo de trabajo debió crear un chatbot para integrar en dicho perfil mediante la herramienta “Tidio”. De esta manera, este ChatBot, respondería automáticamente a preguntas formuladas por potenciales turistas del destino sobre los componentes de la oferta tales como: atractivos, alojamiento, recreación y gastronomía, entre otros. Para ello, cada grupo de estudiantes debieron diseñar la estructura de preguntas y respuestas que utilizará el chatbot, para luego programarlo en la plataforma indicada.

En ambos casos, a modo de cierre de la actividad, se incluyó una instancia de debate orientada a propiciar la reflexión crítica sobre el uso de las herramientas de IA empleadas. En este sentido, mediante el diálogo abierto con el alumnado, se discutió acerca de las potencialidades y limitaciones de dichas tecnologías, y la necesidad de utilizarlas de manera ética, consciente y responsable. De esta manera, se apuntó a resaltar el valor de la IA como recurso

complementario para el aprendizaje, sin que resulte un atajo que reemplace el esfuerzo formativo.

Resultados de la propuesta

Para el análisis de los resultados obtenidos en las clases prácticas, resulta fundamental considerar las percepciones y opiniones tanto del equipo docente de la cátedra como de los y las estudiantes.

En relación al equipo docente, para conocer sus impresiones, una vez desarrollados los trabajos prácticos en cuestión se generaron distintas instancias en las reuniones de cátedra para consultar cómo se dio la implementación de los mismos en cada una de las comisiones y se abrió la posibilidad a la reflexión sobre la incorporación de estas nuevas herramientas en el aula.

En cuanto al desarrollo de los trabajos prácticos, no se detectaron mayores dificultades respecto de la comprensión de los temas tratados en la asignatura. No obstante, se presentó un obstáculo asociado a la conectividad a internet en la Universidad, para la integración del *Chatbot* “Tidio” a los perfiles de *Instagram* creados en el Trabajo Práctico N°3. Independientemente de esta cuestión, existe un acuerdo general entre el cuerpo docente, en que las producciones realizadas a partir de la incorporación de herramientas de inteligencia artificial resultaron superadoras, evidenciando una mejora significativa en la comprensión y el análisis de las temáticas abordadas. Además, se valora como positivo, el espacio de intercambio generado al cierre de cada trabajo, para que el estudiantado cuente sus experiencias en la realización de la actividad.

En resumen, entre el equipo docente existe un consenso en que las herramientas digitales y de inteligencia artificial forman parte del uso cotidiano, tanto en las prácticas estudiantiles como en las

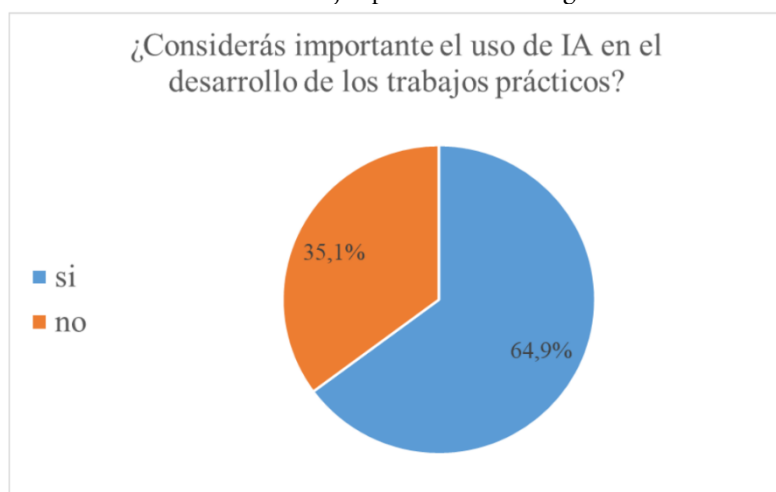
propias tareas de enseñanza. En este sentido, se reconoce la importancia de incorporarlas de manera transversal en la praxis docente, no sólo como recursos instrumentales, sino también como objeto de reflexión crítica. Asimismo, se considera esencial orientar al alumnado hacia un uso responsable y pertinente de estas tecnologías, promoviendo una comprensión crítica de sus alcances y limitaciones, de modo que puedan aprovechar su potencial para enriquecer sus producciones académicas y fortalecer sus procesos de aprendizaje.

Respecto al estudiantado, para recabar sus apreciaciones, se llevó adelante una encuesta de fin de cursada instrumentada de forma anónima realizada en Google Forms y difundida mediante la Plataforma Moodle de la asignatura, donde se incluyeron dos preguntas relacionadas con la implementación de la IA: una cerrada donde se pregunta sobre la importancia de la incorporación de la IA en la práctica (*¿Considerás importante el uso de IA en el desarrollo de los trabajos prácticos?*); y otra abierta, donde se consultan los motivos o argumentos afirmativos o negativos respecto de la respuesta anterior (*¿Por qué?*). Se contó con 37 casos, lo cual representa el 43% de las personas que cursaron la materia durante el primer cuatrimestre de 2025. Cabe destacar que el muestreo es no probabilístico, por oportunidad y conveniencia.

Los resultados permitieron establecer que el 64,9% de las personas encuestadas consideran importante la incorporación de la IA en los trabajos prácticos, mientras que el 35% optó por la negativa (Figura 1). Estos resultados en cierto punto refutan la creencia de que del cuerpo estudiantil (principalmente los más jóvenes, como es el caso de la mayoría de las personas cursantes en Introducción al Turismo) están completamente familiarizados

con la IA, y eligen utilizarla para todos los ámbitos de su vida, considerándola esencial en este caso para la educación.

Figura 1. Opinión de del estudiantado sobre la importancia en el uso de la IA en los trabajos prácticos de la asignatura



Fuente: elaboración propia

Asimismo, se indagó sobre los motivos por los cuáles consideraban importante o no la incorporación de la herramienta en el desarrollo de los trabajos prácticos. Los argumentos entre los encuestados que eligieron la positiva se vincularon con la utilidad general de la IA en el aprendizaje, resaltando su funcionalidad para corroborar escritura y generar ejemplos. En definitiva, entienden el recurso como un complemento o soporte para comprender los temas. Por eso mismo, en algunos casos, mencionan la necesidad de regular su uso para evitar dependencias ante lo inevitable de la incorporación y las ventajas que propone.

Por otro lado, los motivos expresados por quienes no consideran importante la incorporación de la IA en la práctica de

la asignatura se centraron en las desventajas de la herramienta y los potenciales perjuicios en el hecho educativo. Así mencionaron su preferencia por consultar de manera tradicional al equipo docente o a la bibliografía ante la falta de precisión o fallos en las respuestas por parte del Chat GPT y la necesidad que detectan de desarrollar habilidades creativas y de pensamiento crítico. Además, la mayoría resalta la importancia de un uso ético de la IA, que funcione como complemento al material tradicional, pero que aún genera cierta desconfianza o incertidumbre.

Puede decirse entonces que el estudiantado, en términos generales, reconoce la importancia de realizar un uso responsable de la inteligencia artificial. No obstante, se considera imprescindible generar espacios sistemáticos de reflexión y debate en torno a esta temática, que les permitan analizar críticamente sus propias percepciones, temores y preconceitos vinculados al uso de estas herramientas. A través de estas instancias de intercambio, el alumnado podría desarrollar una comprensión más profunda de la funcionalidad de la IA, reconociendo sus potencialidades y limitaciones, y de este modo, aprender a utilizarla de forma ética, consciente y provechosa en su formación académica.

Conclusiones

Se considera que la experiencia desarrollada permitió alcanzar el objetivo propuesto y evidencia que, mediante una planificación pedagógica cuidadosa y alineada con los objetivos formativos, es posible integrar la IA como recurso didáctico que favorezca el desarrollo de competencias en los y las estudiantes.

En este marco, los trabajos prácticos diseñados con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial, no solo fomentan una apropiación significativa de los contenidos, sino que también

preparan al estudiantado para desenvolverse en un entorno profesional cada vez más atravesado por tecnologías emergentes y altamente competitivo. Sin embargo, resulta imprescindible reflexionar junto a ellos sobre sus potencialidades y limitaciones con la intención de generar un posicionamiento crítico sobre los mismos que los prepare para su uso responsable. Además, es importante contar con las opiniones de los destinatarios de estas intervenciones porque ayuda a mantener procesos de mejora continua y, al mismo tiempo, conocer y comprender a las personas que cursan la asignatura, con quienes trabajamos para desarmar prejuicios acerca de su uso de la tecnología.

Esta experiencia permitió reafirmar la relevancia de adoptar una mirada pedagógica innovadora, que no se limite a resistir los cambios tecnológicos, sino que los incorpore de manera crítica, en función de una formación ética, contextualizada y de calidad. Para ello, además de la predisposición y el compromiso del cuerpo docente, es necesario profundizar en la formación continua en tecnología para asistir la práctica docente con la IA (y otras herramientas) desde un sentido pedagógico real, así como también en la construcción colaborativa de una “caja de herramientas” concreta y flexible que permita articular saberes pedagógicos con recursos tecnológicos de manera coherente y eficaz.

No obstante, es relevante señalar que una multiplicidad de autores y autoras advierten acerca de los riesgos que existen al hacer uso de estas herramientas, entre ellos es posible mencionar: privacidad y seguridad de los datos, acceso equitativo a la tecnología y presentación de sesgos algorítmicos, entre otros (Santana Giler, et. al., 2025; Argudo, et. al., 2024). En esta línea, Casablanco (2025) expresa que la diversidad de personas, formas de pensar y lenguajes no se halla representada de una forma

equitativa o democrática, de modo que se perpetúan e intensifican las desigualdades ya existentes. Ella lo ejemplifica cuando se solicitan imágenes o información sobre alguna personalidad -artistas, deportistas o investigadores/as-: los perfiles de las figuras mencionadas no tendrán la misma probabilidad de aparecer en los resultados de la búsqueda. De esta forma, es esencial tener presente que los recursos tecnológicos no son neutrales y, por tanto, es fundamental que se establezcan políticas y marcos éticos sólidos para guiar su desarrollo y uso responsable en todos los ámbitos (Argudo, et. al., 2024, Santana Giler, et. al., 2025).

También es importante controlar el uso de la IA ya que un abuso en su utilización puede producir una “dependencia perjudicial que obstaculice el desarrollo de habilidades cognitivas superiores” (Tambuskar (2022) y Hwang et al. (2020) como se cita en Santana Giler, et. al., 2025). Siguiendo a Santana Giler et. al. (2025), encontrar el equilibrio entre el uso de estas herramientas tecnológicas e incentivar habilidades blandas en estudiantes como el pensamiento crítico y la creatividad, será prioritario con el fin de no caer en la dependencia anteriormente mencionada. Por ello, como se expresa en la “Guía de la UNMDP para el uso responsable de la IA generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (2025), es fundamental que los docentes mantengan el control en la toma de decisiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como que los estudiantes adquieran habilidades para analizar críticamente la veracidad y la confiabilidad de la información que produce.

Ante todo lo expuesto, desde la cátedra se espera ahondar en el uso de estas herramientas en el futuro, considerando tanto los aportes realizados por el estudiantado durante las charlas de debate al cierre de cada instancia práctica, como los resultados expuestos

en la encuesta final de cursada sobre el uso de la IA. En esta línea, la incorporación de estos recursos debe pensarse al servicio de quienes forman parte del hecho educativo (docentes y estudiantes), partiendo de sus necesidades, demandas y apreciaciones para que resulte en un beneficio y tenga un aporte efectivo en lugar de solo seguir una corriente actual. Solo así será posible garantizar que el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza trascienda la mera incorporación de tendencias y se convierta en una verdadera herramienta para transformar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, la experiencia permitió comprender que la incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior no debe concebirse como una meta en sí misma, sino como una oportunidad para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica, ética y situada. El desafío consiste en promover una cultura educativa que combine innovación tecnológica con compromiso humano, donde docentes y estudiantes construyan saberes de manera colaborativa. Solo a través de esta articulación será posible garantizar que la IA contribuya genuinamente a la formación de profesionales reflexivos, creativos y conscientes de su papel en una sociedad en constante transformación.

Referencias Bibliográficas

- Cárdenas, J. (2023). Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción. RES. Revista Española de Sociología, 32(4), 199.
- Casablanco, S. (2015). El uso de las tecnologías vuelve transparentes las paredes del aula. Aptus,

- No23. https://aptus.com.ar/el-uso-de-las-tecnologias-vuelve-transparentes-las-paredes-del-aula/?utm_source=chatgpt.com
- Casablanco, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. *Redalyc*, Vol. 2, Num. 35, pp. 135 - 146. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>
- Cruz Argudo, F., et al. (2024). *La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria: Oportunidades, desafíos y recomendaciones*. Crue Universidades Españolas. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/03/Crue-Digitalizacion-IA-Generativa.pdf>
- Plog, S. (1974). Why Destination Areas Rise and Fall in popularity. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 55-58.
- Russell Group. (2023, julio 24). Principios del Grupo Russell sobre el uso de herramientas de IA generativa en la educación. *Medium*. <https://fsanta.medium.com/principios-del-grupo-russell-sobre-el-uso-de-herramientas-de-ia-generativa-en-la-educaci%C3%B3n-4>
- Santana Giler, M. K., Meza Moreno, M. N., Elizondo Saltos, A. H., Fresia Susana, C. R. (2025). La implementación de la Inteligencia Artificial en educación superior: beneficios y limitaciones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Asunción, Paraguay. Vol. V (6), pp. 3391 – 3405. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3249>
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2025). Guía de la Universidad Nacional de Mar del Plata para el uso responsable de la IA generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comité de Expertos sobre IA. Disponible: [AQUÍ](#)

PARTE IV

Capítulo 11

Reflexiones sobre el uso e integración pedagógica de los recursos y aplicaciones digitales en la enseñanza universitaria

Hernán Bergamaschi

Alejandro Lazzeri

En la actualidad, los recursos digitales dejaron de ser un complemento y pasaron a constituir una condición estructural para la organización curricular y para la experiencia estudiantil en contextos masivos de formación. La aceleración de los procesos de virtualización posterior a la pandemia colocó a la universidad en el dilema de integrar críticamente la tecnología o quedar subsumida por ella. En este escenario, el problema no es meramente técnico ni depende de la disponibilidad de plataformas o dispositivos. Es, fundamentalmente, pedagógico, político y ético. Lo que está en juego es el modo en que enseñamos, aprendemos, evaluamos y nos vinculamos en una institución que debe sostener su misión pública al tiempo que reconfigura sus mediaciones. En otras palabras, la transformación digital interroga directamente los fines y sentidos de la educación superior: ¿qué prácticas habilita?, ¿a quiénes incluye?, ¿qué vínculos promueve?, ¿qué formas del pensamiento refuerza o debilita? En este sentido, emergen dos convicciones:

1. La tecnología sólo adquiere valor educativo cuando se subordina a finalidades pedagógicas explícitas. Sin un para qué

definido, corre el riesgo de fetichizarse, de volverse una estética de lo nuevo que poco aporta al aprendizaje o al acceso.

2. La masividad exige rediseños institucionales estables, no soluciones espontáneas. Se requieren decisiones estructurales que garanticen humanidad en entornos híbridos y que conviertan el acceso ampliado en acceso significativo.

Desde esta perspectiva, proponemos leer la vida universitaria actual -en particular en la UNMDP- como una práctica atravesada por tensiones estructurales que no pueden resolverse desde un pragmatismo tecnicista. Para ello, organizamos dicha lectura a partir de seis núcleos problemáticos que funcionan como orientadores en la toma de decisiones en materia de Educación a Distancia:

1. Innovación tecnológica y equidad educativa: cómo evitar el “espejismo de la novedad” (Litwin, 1995) frente a brechas persistentes de conectividad, dispositivos y alfabetización digital; por qué la multicanalidad y el conocimiento situado de las condiciones estudiantiles son principios de justicia y no meras contingencias operativas.
2. Inteligencia Artificial y ética educativa: cómo automatizar lo repetitivo libera tiempo docente para el acompañamiento profundo (Maggio, 2024) y por qué la autenticidad del aprendizaje debe desplazarse del producto textual al proceso de construcción, la curaduría y la argumentación.
3. Sentido pedagógico de la tecnología: cómo equilibrar el triángulo disciplinar–didáctico–tecnológico para que el medio no opaque el mensaje y la interactividad no se reduzca a dinámicas vacías, sino que habilite operaciones intelectuales relevantes.

4. Masividad, vínculo y comunidad: qué dispositivos permiten sostener la dimensión afectiva y dialógica de la formación en cohortes numerosas (Bergamaschi, 2023); cómo articular canales de comunicación heterogéneos sin diluir la legitimidad institucional ni desbordar los tiempos de trabajo docente.
5. Del consumo a la autoría - rigor evaluativo: por qué desplazar el foco desde la reproducción de información hacia la producción situada de recursos exige criterios de validez que combinen contenido, forma, proceso y reflexión, especialmente en un ecosistema fuertemente influenciado por la IA.
6. Formación docente y adaptación curricular: qué decisiones institucionales habilitan prácticas sostenibles de hibridez y cómo evitar que la innovación dependa exclusivamente de iniciativas individuales.

Este recorrido analítico desplaza la pregunta por las tecnologías utilizadas hacia una mirada más crítica acerca de qué relación pedagógica sostener, qué operaciones del pensamiento promover, qué temporalidades y mediaciones instituir, qué evidencias reconocer como válidas, y qué condiciones materiales y simbólicas asegurar para garantizar derechos educativos en la universidad pública.

Para ello, proponemos una lectura que articula tres planos interdependientes de decisión universitaria:

- el diseño didáctico, donde se definen propósitos formativos, mediaciones y modos de interacción;
- la evaluación, donde se establecen criterios compatibles con entornos híbridos y con la agencia estudiantil mediada por IA;

- la arquitectura institucional, donde se redistribuyen roles, tiempos y soportes para que la innovación sea sistémica y no episódica.

La contribución esperada de este ensayo reside en ofrecer un mapa conceptual que permita a equipos docentes identificar los cuellos de botella que obstaculizan el pasaje desde el repositorio de contenidos hacia una didáctica de la presencia en la distancia y, al mismo tiempo, formular principios orientadores para la acción pedagógica en el corto y mediano plazo.

Si la masividad es el dato y la digitalización el medio, la presencia debe ser el criterio (Kap, 2024). Presencia entendida no como proximidad física, sino como diseño de relaciones: claridad de itinerarios, legibilidad de materiales, justicia evaluativa, hospitalidad docente, densidad de las interacciones y cuidado de los tiempos personales. En esta dirección, los seis ejes aquí analizados no funcionan como una lista de temas, sino como un sistema de decisiones desde el cual humanizar la masividad y consolidar a la universidad como comunidad de aprendizaje.

1. Innovación tecnológica y equidad educativa

La idea de innovación tecnológica se ha convertido en un signo de prestigio institucional y en un mandato. En el discurso educativo, la palabra “innovar” aparece con una frecuencia que bordea lo ritual, como si bastara con invocar el término para garantizar calidad. Sin embargo, detrás de esa retórica se esconde una paradoja: la innovación no siempre mejora las condiciones de aprendizaje, incluso puede deteriorarlas, cuando se desentiende del contexto sociocultural y económico de quienes habitan la universidad.

La transformación digital puede vaciarse de contenido si no se interroga críticamente su sentido. El riesgo es reducir la complejidad del problema educativo a una cuestión técnica y cuantitativa (más plataformas, más recursos interactivos, más conectividad). Sin embargo, la inclusión tecnológica no se mide por la cantidad de herramientas disponibles, sino por la capacidad de ampliar las oportunidades de aprendizaje y de hacer visibles las desigualdades que las mediaciones tecnológicas pueden acentuar. Es por ello que la enseñanza universitaria se enfrenta a un dilema estructural: cómo garantizar equidad en contextos de brecha digital (Bergamaschi, 2023).

Un estudiante con buena conexión, pero sin alfabetización digital, está igualmente excluido del universo académico. Por eso, toda política tecnológica debe nacer acompañada de políticas de alfabetización crítica, que no se limiten al adiestramiento técnico sino que habiliten la lectura y producción de sentidos en entornos digitales (Bergamaschi, 2023).

En este punto, la “alfabetización digital” no puede entenderse como una habilidad instrumental, sino como un saber situado, enraizado en prácticas culturales diversas y en experiencias concretas de participación. En este marco, pensar la innovación en la universidad pública requiere desplazar la mirada desde la herramienta hacia el ecosistema de relaciones que la sostiene. Las plataformas, los recursos multimedia o los entornos inmersivos no transforman la educación por sí solos. Lo que las vuelve transformadoras es su integración pedagógica. Esto es, la capacidad de los docentes y de las instituciones para redefinir propósitos, adaptar materiales, organizar la comunicación y cuidar la accesibilidad (Kap, 2024).

La innovación, entendida como práctica educativa, debe responder a un criterio de justicia pedagógica (Lion, 2024). Lo cual implica diseñar pensando también en quienes tienen menos posibilidades de acceso: formatos livianos, materiales descargables, accesibilidad offline, combinaciones de texto, audio y video que contemplen distintos modos de aprender y de conectarse. Por otro lado, la digitalización universitaria no puede quedar capturada por lógicas cuantitativas que traducen la enseñanza en indicadores de productividad o satisfacción. Cuando la tecnología se introduce sólo como mecanismo de control o estandarización, se debilita su potencial y se refuerzan lógicas mercantiles. Frente a ello, defender la dimensión pública del conocimiento implica recordar que la educación superior produce ciudadanos críticos capaces de intervenir en la sociedad.

En la vida cotidiana de la universidad, estas tensiones se manifiestan con nitidez. La expansión de aulas virtuales y sistemas de gestión educativa ha permitido sostener la enseñanza en contextos de crisis como la pandemia, pero también ha revelado la fragilidad estructural de muchos sectores estudiantiles. Las diferencias en conectividad, el uso compartido de dispositivos, la falta de espacios físicos adecuados para el estudio o el trabajo remoto, son factores que inciden directamente en la permanencia y el rendimiento.

El desafío es hacer a la tecnología parte de un entramado más amplio que contemple tutorías, acompañamiento personalizado y acciones institucionales de seguimiento (Bergamaschi, 2023). La tecnología no es la respuesta, sino el medio a través del cual se visibilizan las preguntas.

Superar el espejismo tecnológico requiere asumir que la brecha digital es una forma contemporánea de desigualdad educativa.

2. Inteligencia Artificial y ética educativa

La irrupción de la inteligencia artificial generativa marca un punto de inflexión en la historia reciente de la educación. Su velocidad de expansión y su impacto transversal en las prácticas del conocimiento han colocado a la universidad ante una nueva frontera epistemológica. Por primera vez, una tecnología no solo facilita la comunicación o la gestión del saber, sino que interviene directamente en los procesos de pensamiento y producción discursiva. Esto nos obliga a repensar el sentido mismo de lo que entendemos por aprender, enseñar y evaluar.

Durante décadas, la digitalización educativa se asoció con la eficiencia: optimizar tiempos, automatizar procesos, facilitar el acceso (Mergel et al., 2019). La IA lleva esa lógica al extremo y la desborda. Si la automatización puede encargarse de lo repetitivo, ¿qué queda del trabajo intelectual humano? Si un algoritmo puede producir un texto coherente, ¿qué se espera ahora de un estudiante o de un docente? Estas preguntas son oportunidades para redefinir el campo educativo. Podemos liberar tiempo humano de tareas mecánicas y reorientar la práctica docente hacia la mediación crítica, el acompañamiento y la creación colectiva de sentido. En la práctica, la IA puede ser una aliada si se la inscribe en una ética del aprendizaje. Esto significa comprender que su potencia no reside en reemplazar el pensamiento, sino en extender sus márgenes. Por eso, el desafío no pasa por prohibir o aceptar indiscriminadamente estas tecnologías, sino por instituir una nueva alfabetización crítica que habilite a estudiantes y docentes a disputar el poder de los algoritmos.

El problema de fondo no es técnico, sino epistemológico. Los modelos de lenguaje condensan los sesgos, jerarquías y valores del mundo que los produce. Operan como espejos del sistema

cultural, y su aparente neutralidad es una ilusión (Maggio, 2024). La educación universitaria tiene entonces la tarea política de enseñar a ver esos sesgos, a deconstruir las lógicas que los sostienen y a cultivar una relación activa con la tecnología. En este sentido, la IA se vuelve un campo pedagógico en sí misma: un espacio de interrogación sobre la originalidad y la producción de conocimiento.

El nuevo horizonte exige también repensar la evaluación. Si un texto puede ser generado automáticamente, evaluar solo el producto deja de tener sentido. La atención debe desplazarse al proceso de aprendizaje: las decisiones que el estudiante toma, los criterios que utiliza para seleccionar información, las reformulaciones que realiza y la capacidad de argumentar *por qué hace lo que hace*. El foco pasa de la respuesta a la justificación, del texto terminado a la trayectoria reflexiva. La autenticidad ya no depende de la ausencia de tecnología, sino de la presencia del pensamiento (Kap, 2024).

Desde esta perspectiva, no se trata de competir con la máquina, sino de ocupar el lugar que ninguna automatización puede reemplazar: el de la interpretación y la construcción de sentido. Esto requiere reposicionar el vínculo pedagógico (Maggio, 2023), fortaleciendo el espacio de conversación, el trabajo colaborativo y la evaluación procesual. La docencia deja de ser transmisora de contenidos para transformarse en curadora de experiencias cognitivas.

Por otra parte, la IA interpela la organización institucional de la universidad. Su incorporación en la gestión - por ejemplo, en la atención al estudiante, el procesamiento de datos o la administración académica - puede liberar al docente de procedimientos burocráticos y/o simplificarlos, siempre que no se

desdibuje el componente humano que sostiene la experiencia educativa. La eficiencia no puede convertirse en despersonalización. En esta lógica, la pregunta no es si la IA debe o no usarse, sino cómo se la integra y bajo qué valores. La universidad debe formar sujetos capaces de convivir con estas tecnologías sin delegar en ellas esos procesos cognitivos. Usar la IA de manera crítica implica enseñar a preguntar mejor, a desconfiar de la respuesta inmediata, a distinguir entre información y conocimiento, entre fluidez verbal y rigor conceptual. Significa recuperar el valor del error, de la revisión, de la argumentación como acto de autonomía intelectual.

El horizonte que se abre es exigente, si la IA se integra desde una perspectiva pedagógica, puede convertirse en una aliada de la equidad y la creatividad. Pero si se la incorpora desde la lógica del rendimiento o del control, corre el riesgo de reproducir el mismo sistema de exclusiones que dice querer resolver. Entonces, la cuestión no es técnica, sino política y epistemológica. El futuro del aprendizaje dependerá, entonces, de la capacidad institucional de recomponer criterios, de redefinir qué se considera saber, cómo se construye, quién lo valida y con qué propósito. Solo una mirada ética - atenta a los efectos sociales de la tecnología y a las condiciones materiales de la enseñanza - puede evitar que la automatización derive en alienación. La tarea no es frenar la IA, sino humanizar su presencia en el aula. La universidad, como espacio de pensamiento crítico, tiene la responsabilidad de orientar este proceso. En lugar de resistir la transformación o de celebrarla acríticamente, debe habitar la tensión.

3. El sentido pedagógico de la tecnología

Toda incorporación tecnológica en educación está atravesada por una pregunta: *¿para qué?* Esta cuestión, que puede parecer obvia, es en realidad el punto de inflexión entre una mirada instrumental y una de sentido pedagógico (Litwin, 1995). En la primera, la tecnología se utiliza como medio neutro para facilitar tareas o modernizar procedimientos; en la segunda, se la concibe como una mediación epistemológica, es decir, como un espacio donde se transforma la relación entre saber, enseñanza y experiencia. La diferencia no es menor: mientras la mirada instrumental mide objetivos por la eficiencia del recurso, la mirada pedagógica evalúa su potencia por la capacidad de generar pensamiento y vínculo.

El desplazamiento de la tecnología del plano técnico al plano pedagógico implica reconocerla como parte constitutiva del acto educativo. No se trata solo de usar herramientas digitales, sino de habitar sus lógicas, de comprender que cada soporte produce formas de ver, decir y aprender. Las interfaces no son ventanas neutras al conocimiento; son lenguajes que moldean la percepción y las prácticas. Por eso, el uso pedagógico de la tecnología exige una conciencia mediática, una alfabetización en los modos en que el dispositivo configura la experiencia del aprender. En este marco, el trabajo docente se sitúa en la tensión entre lo disciplinar, lo pedagógico y lo tecnológico. Estas tres dimensiones conforman lo que puede pensarse como un “triángulo didáctico” (Díaz, 2024) donde cada vértice debe mantener su autonomía sin imponerse sobre los otros.

- Lo disciplinar remite a los contenidos y modos de validación del conocimiento dentro de un campo específico.

- Lo pedagógico define las estrategias de mediación, los modos de hacer comprensible ese conocimiento.
- Lo tecnológico introduce las condiciones materiales y simbólicas que posibilitan su circulación.

Cuando una de estas dimensiones se desbalancea, el triángulo se deforma: la enseñanza se convierte en instrucción, el contenido se fosiliza o la tecnología se vuelve espectáculo. Mantener el equilibrio significa producir coherencia entre propósito, medio y forma, articulando las herramientas digitales con operaciones cognitivas complejas y con prácticas de sentido compartido. No basta con digitalizar materiales o añadir capas interactivas; el desafío es construir una relación más profunda entre los estudiantes y los contenidos. Esto se logra cuando la herramienta propicia la exploración, la autonomía y la construcción colectiva del saber. Un video enriquecido, un foro de debate o una infografía interactiva no valen por su dinamismo visual, sino por la operación cognitiva que desencadenan: comparar, argumentar, analizar, crear, narrar. El sentido pedagógico no está en la forma, sino en la acción que habilita.

Desde esta perspectiva, la tecnología no es un añadido externo al acto de enseñar, sino una condición de posibilidad de nuevas didácticas. La educación universitaria se encuentra ante la oportunidad de pensar su propio lenguaje transmedia: integrar texto, imagen, sonido y movimiento para expandir los modos de representación del conocimiento. En este punto, la noción de didáctica transmedia (Kap, 2024) adquiere relevancia porque plantea una enseñanza que atraviesa plataformas y formatos, rompiendo los límites del aula y del texto académico. La tecnología, lejos de fragmentar, puede multiplicar las entradas al

saber, permitiendo que la comprensión emerja desde distintos registros sensoriales y simbólicos.

Una animación, un reel o un simulador no garantizan por sí mismos un aprendizaje significativo. Lo que convierte a una experiencia tecnológica en un acontecimiento formativo es la presencia del docente como mediador: aquel que otorga sentido, que enmarca, que invita a leer más allá de la superficie interactiva. De hecho, podríamos decir que el verdadero riesgo de la innovación tecnológica es el vaciamiento de sentido. En nombre de la interactividad, muchas prácticas reducen el aprendizaje a la manipulación de estímulos, confundiendo acción con comprensión. Frente a este peligro, la tarea docente es reponer el espesor reflexivo de la experiencia: enseñar a los estudiantes a leer críticamente los recursos digitales, a preguntarse por sus intenciones, sus omisiones y sus efectos.

El sentido pedagógico de la tecnología se construye también en la dimensión colectiva. Cuando un grupo aprende a usar un entorno digital no sólo como repositorio, sino como espacio de comunidad, la herramienta deja de ser un simple canal y se convierte en territorio. Allí la enseñanza se vuelve acontecimiento: algo que sucede entre las personas, mediado por la técnica pero no determinado por ella. Este pasaje del instrumento al acontecimiento es lo que distingue una innovación superficial de una transformación profunda.

La tecnología no es pedagógica por naturaleza, sino por diseño. Su sentido se define en las decisiones cotidianas, en qué materiales se priorizan, cómo se organiza la comunicación, qué formas de participación se habilitan, qué modos de atención se promueven. Enseñar con tecnología es una práctica de curaduría, una apuesta

por seleccionar, combinar y resignificar medios en función de un proyecto educativo.

4. Masividad, vínculo y comunidad: la paradoja de la presencia en la distancia

Pocas tensiones describen mejor el presente de la educación a distancia universitaria, que la que se juega entre masividad y vínculo. La expansión del acceso a la educación superior produjo una paradoja inédita: cuanto más se democratiza el ingreso, más difícil se vuelve sostener la experiencia de comunidad (Bergamaschi, 2023). La universidad masiva se enfrenta al riesgo de convertirse en un espacio de tránsito, donde la multiplicación de estudiantes y plataformas diluye las dimensiones afectiva y simbólica del aprendizaje.

Por ejemplo, en la pandemia, esta tensión adquirió nuevas formas que llegaron para quedarse. La virtualidad amplió las posibilidades de participación, pero también reconfiguró las nociones de presencia y pertenencia. La conexión no garantiza vínculo, estar en línea no implica estar acompañado. De ahí la necesidad de repensar qué significa “estar presente” cuando la interacción ocurre en pantallas, foros y mensajes asincrónicos. La presencia en la distancia no es una cuestión técnica, sino una dimensión relacional, un modo de construir humanidad en un entorno donde el rostro se sustituye por un ícono y la palabra circula en diferido.

La pregunta es, entonces, cómo humanizar la masividad. Si la educación pública la asume como una conquista social, debe encontrar formas de sostener la singularidad de cada estudiante dentro del conjunto. No se trata de volver atrás ni de idealizar la intimidad del aula presencial, sino de diseñar dispositivos de

proximidad que devuelvan escala humana a los procesos de aprendizaje.

En este sentido, los foros de intercambio y los espacios de acompañamiento virtual se convierten en herramientas decisivas. Más que canales de comunicación, son espacios de encuentro simbólico, donde los estudiantes pueden narrar su experiencia, compartir dudas y reconocerse como parte de un colectivo (Bergamaschi, 2023). Su valor no reside en la cantidad de intervenciones, sino en la calidad del diálogo que propician. Cuando un foro se convierte en lugar de conversación, la masividad deja de ser obstáculo y se transforma en multiplicidad. La comunicación institucional enfrenta aquí un desafío delicado ¿cómo articular múltiples canales sin fragmentar la información ni perder la legitimidad? En contextos de cientos o miles de estudiantes, los mensajes oficiales conviven con redes paralelas - grupos de WhatsApp, cuentas de Instagram, foros informales - que muchas veces resultan más eficaces para resolver dudas o transmitir sentido de pertenencia. En lugar de desautorizar esos espacios, la universidad puede apropiárselos, asumiendo que lo institucional no se opone a lo cotidiano, sino que debe habitarlo con lenguaje propio, para evitar que la información se disperse y la comunidad se fragmente.

Sin embargo, la comunicación multicanal trae consigo un nuevo dilema, la erosión de los límites temporales. La no presencialidad tiende a disolver la frontera entre los tiempos del trabajo académico y los tiempos de la vida. El correo, el chat o la mensajería instantánea producen una sensación de disponibilidad permanente que puede derivar en agotamiento y ansiedad. En este punto, la planificación adquiere un valor ético: comunicar con claridad la hoja de ruta, los plazos y los modos de contacto no es

solo una cuestión organizativa, sino una forma de sostener y acompañar. La autonomía estudiantil no se construye por abandono, sino por acompañamiento previsible (UAC - SIED, 2024).

Más allá de los dispositivos, lo que está en juego es la dimensión afectiva del aprendizaje. La masividad no tiene por qué implicar frialdad si la enseñanza logra crear espacios simbólicos de reconocimiento. La universidad puede ser un territorio de vínculo incluso sin la cercanía física, siempre que sostenga una forma de presencia.

Esa presencia puede expresarse de diferentes maneras: en una consigna que interpela, en una devolución personalizada, en un mensaje que nombra. Cada interacción digital puede ser una forma de cuidado y las tecnologías pueden ser aliadas si se las orienta hacia la inteligencia colectiva.

La universidad del presente no puede elegir entre masividad o vínculo: debe construir vínculos masivos. Esto exige una gramática institucional capaz de traducir la expansión del acceso en una experiencia de pertenencia. La comunidad no es el punto de partida, sino el resultado de un diseño pedagógico consciente.

5. Del consumo a la autoría - rigurosidad evaluativa

El acceso masivo a la información y la irrupción de tecnologías generativas obligan a redefinir qué significa “saber” en un entorno donde casi todo puede buscarse y replicarse. La tarea docente, entonces, no puede limitarse a verificar la reproducción fiel del contenido, sino que debe formar sujetos capaces de crear, narrar y argumentar.

El estudiante contemporáneo se mueve en un ecosistema saturado de datos, imágenes y discursos. Navega múltiples

lenguajes y plataformas, construye identidad en redes sociales, produce mensajes breves y visuales, y aprende a través de experiencias interactivas. En este contexto, la universidad no puede sostener una lógica exclusivamente textual o evaluaciones centradas en la memorización. El desafío es integrar estas nuevas formas de expresión sin renunciar al rigor, transformando la evaluación en una instancia de pensamiento y no de control. Evaluar creativamente no implica bajar la exigencia, sino desplazarla de la “respuesta correcta” a la “elaboración significativa”. La producción audiovisual, los podcasts, los ensayos digitales o los proyectos transmedia pueden convertirse en vehículos para demostrar comprensión profunda, siempre que estén guiados por criterios claros de validez académica. La creatividad no reemplaza al conocimiento, lo reconfigura. La tarea del docente consiste en traducir las competencias disciplinares en lenguajes expresivos diversos, para que la creación sea un modo de pensar, no algo meramente estético.

En este sentido, la autoría se redefine. Cuando la inteligencia artificial puede generar textos coherentes en segundos, la evaluación debe centrarse en lo que ningún algoritmo puede simular del todo: la singularidad del proceso humano de interpretación. El rigor, lejos de desaparecer, se desplaza hacia la argumentación, la selección de fuentes, la curaduría del contenido y la reflexión metacognitiva sobre el propio acto de aprender (Lion, 2024).

La universidad que promueve la autoría creativa también redefine su vínculo con la cultura digital. Las redes sociales, por ejemplo, pueden convertirse en laboratorios de experimentación si se las habita críticamente. Un reel o un hilo de publicación no son, en sí mismos, formas menores del conocimiento: pueden ser

ensayos visuales o narrativos condensados, donde los estudiantes ponen en juego competencias analíticas y comunicacionales. El desafío institucional es reconocer esas producciones como formas legítimas de expresión académica y, al mismo tiempo, construir criterios de evaluación que preserven la densidad conceptual en formatos breves y visuales.

En este escenario, la oralidad recupera un papel central. Pedir al estudiante que hable, que explique, que fundamente frente a otros -ya sea en una exposición, en un video, o en un diálogo sincrónico- permite verificar la apropiación genuina del conocimiento. La palabra hablada funciona como contrapeso a la escritura automatizada; reintroduce el cuerpo, la voz, la temporalidad y la improvisación como signos de autenticidad intelectual.

Pero toda innovación evaluativa debe acompañarse de una ética del criterio. No se trata de celebrar la creatividad por sí misma, sino de sostener la responsabilidad académica. Los productos digitales -videos, infografías, podcasts, revistas o simulaciones- requieren marcos de evaluación transparentes que combinen forma y contenido: claridad conceptual, coherencia narrativa, originalidad argumentativa, adecuación técnica y reflexión crítica.

Este desplazamiento de la evaluación hacia la autoría tiene implicancias institucionales profundas. Supone revisar los sistemas de acreditación, los tiempos de corrección y los modos de acompañamiento. La masividad dificulta la personalización, pero también abre la posibilidad de evaluaciones colectivas y colaborativas, donde la producción compartida fomente el aprendizaje entre pares y la responsabilidad mutua (Kap, 2024).

El rigor y la creatividad, lejos de oponerse, son los dos polos de una misma ética del pensamiento; la que defiende la precisión conceptual, pero también el explorar otras formas de decir y de comprender. La educación universitaria a distancia, deberá sostener esta tensión.

6. Formación docente y adaptación curricular

Ninguna innovación tecnológica, por profunda que sea, puede sostenerse sin un trabajo sistemático sobre la formación docente y sin un proceso de revisión curricular que acompañe las transformaciones en los modos de enseñar y aprender. La formación docente universitaria enfrenta los desafíos de actualizar sus competencias digitales, entendidas no como dominio técnico, sino como alfabetización crítica en los códigos del presente. Y revisar las prácticas de enseñanza que aún responden a un modelo de transmisión propio de la cultura impresa (Area Moreira, 2024).

Sin embargo, la dificultad no radica solo en el aprendizaje de herramientas, sino en la reconfiguración del oficio docente. Muchos profesores se formaron en una universidad que valoraba la clase magistral como centro de la escena educativa. El pasaje hacia entornos híbridos los obliga a reimaginar su rol: de expositores a diseñadores, de transmisores a curadores, de autoridades cerradas a facilitadores de experiencias de aprendizaje. Esta mutación requiere tiempo, apoyo institucional y una cultura que reconozca la experimentación como parte del trabajo académico.

La innovación sostenida depende menos del entusiasmo personal que de la existencia de trayectorias de desarrollo profesional que integren reflexión pedagógica, acompañamiento

técnico y espacios de co-formación entre pares. Una universidad que aprende es aquella que construye comunidades docentes capaces de pensar juntas la enseñanza y de convertir la experimentación en conocimiento compartido.

Adaptar el currículum a la contemporaneidad significa reconocer las mutaciones culturales y cognitivas del conocimiento. La generación estudiantil actual aprende en red, produce contenidos, habita temporalidades simultáneas. La docencia no puede permanecer ajena a ese cambio. Las materias deben pensarse como ecosistemas de aprendizaje, donde lo presencial, lo virtual, lo sincrónico y lo asincrónico dialogan estratégicamente según los objetivos formativos (Baricco, 2019). En lugar de imponer una única forma de estar, debemos diseñar itinerarios flexibles que reconozcan la diversidad de trayectorias y contextos de sus estudiantes. Pero para lograrlo, el sistema universitario necesita revisar sus criterios de evaluación docente, de carga horaria y de reconocimiento académico. Innovar no puede depender del esfuerzo invisible de quienes sostienen proyectos experimentales sin respaldo estructural. Formar docentes implica también cultivar la capacidad de enseñar en condiciones inciertas, de revisar supuestos y de aprender junto a los estudiantes. En este sentido, la docencia universitaria es un acto de investigación permanente, una filosofía de la praxis. La adaptación curricular, por su parte, debe acompañar esta lógica. Es condición necesaria, pero no suficiente, incorporar materias sobre tecnología o educación virtual; es también indispensable transversalizar la reflexión didáctica en todos los campos disciplinarios. Cada área del conocimiento debe preguntarse cómo se transforma su modo de enseñar y de aprender.

Finalmente, la formación docente y la adaptación curricular convergen en un mismo propósito: sostener la promesa pública de la universidad como espacio de pensamiento crítico y de desarrollo de la esfera pública. La tecnología, lejos de erosionar esa misión, puede revitalizarla si se la integra desde un horizonte ético y político claro.

Conclusiones: la educación superior a distancia como territorio de disputa de sentidos

La transformación digital de la educación superior no es un proceso técnico, sino un acontecimiento cultural. La universidad contemporánea se encuentra inmersa en un cambio de época que desafía sus estructuras, sus lenguajes y sus modos de pensar el conocimiento. La masividad, la virtualidad y la inteligencia artificial son condiciones constitutivas del presente. Asumirlas críticamente es una responsabilidad y una oportunidad para reinventar el sentido público de la educación. A lo largo de los seis ejes desarrollados, se delineó un mapa de tensiones que configuran este nuevo escenario: la innovación tecnológica y la equidad educativa, la inteligencia artificial y la ética del aprendizaje, el sentido pedagógico de la tecnología, la construcción de comunidad en la masividad, la evaluación creativa y rigurosa, y la formación docente y la adaptación curricular. Cada una de estas dimensiones, aunque distinta, converge en una misma exigencia: devolverle centralidad a los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En la universidad pública, innovar significa democratizar el acceso al conocimiento sin renunciar a la calidad del pensamiento. La equidad no es un punto de partida garantizado, sino una tarea permanente que implica diseñar y pensar la enseñanza desde las

condiciones reales de los estudiantes y reconocer que la brecha digital es una forma contemporánea de desigualdad estructural. La inteligencia artificial, por su parte, nos enfrenta a un nuevo umbral ético. No se trata de resistir la tecnología ni de celebrarla acríticamente, sino de *enseñar a pensar con ella sin “pensar” como ella*.

En este contexto, el sentido pedagógico de la tecnología radica en su potencia de ampliar las formas del pensamiento. Enseñar con medios digitales no consiste en ornamentar contenidos con interactividad, sino en producir experiencias cognitivas que transformen la relación entre saber y sujeto. La didáctica universitaria del siglo XXI debe concebir la tecnología como una forma de narrar el conocimiento, donde lo transmedia y lo multiformato sean recursos para construir sentido. Frente a la masividad, el desafío es recuperar el rostro humano de la enseñanza. No se trata de reducir el número de estudiantes, sino de multiplicar los modos de acompañamiento. La universidad puede ser una red de vínculos, incluso en la distancia, si redefine la presencia como una práctica del cuidado. Estar disponible no siempre es estar presente; estar presente es hacerse cargo del otro. La masividad sin comunidad produce anonimato; la comunidad en la masividad, produce pertenencia.

En el terreno de la evaluación, la autoría se convierte en la forma contemporánea de la responsabilidad. Evaluar creativamente significa reconocer que la comprensión se evidencia no solo en lo que se repite, sino en lo que se produce. La universidad que promueve la creación, la reflexión y la argumentación crítica, no renuncia al rigor sino que lo redefine.

Nada de esto será sostenible sin una constante autoevaluación de la formación docente y de la currícula. Los docentes deben ser

acompañados, formados y reconocidos en su tarea de exploración. La universidad debe pensarse a sí misma como organización que aprende, capaz de institucionalizar la experimentación, valorar la reflexión didáctica y proyectar políticas de formación continua. En última instancia, el horizonte que vislumbramos es el de una universidad que utiliza las tecnologías para ampliar su función social, para conectar saberes, para sostener el pensamiento crítico y para cuidar los vínculos en medio de la masividad. La universidad pública, en este tránsito, sigue siendo el laboratorio donde se ensaya la posibilidad de una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2024). Nostalgias, miedos y prohibiciones: La contrarreforma digital de la educación. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos* (pp. 38–65). EUDEM.
- Baricco, A. (2019) *The game*. Barcelona: Anagrama.
- Bergamaschi, H. (2023). Acortando distancias. Programa de tutores pares. En H. Bergamaschi (Comp.), *Co-nexiones: Estrategias de acompañamiento en el ingreso a la universidad* (pp. 7–28).
- Díaz, G. (2024). Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en las prácticas de enseñanza del nivel superior: Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos* (pp. 66–92). EUDEM.
- Kap, M. (2024). Didáctica indisciplina: transformaciones contrahegemónicas en la enseñanza. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos* (pp. 93–121). EUDEM.

- Lion, C. (2024). Dilemas didácticos en tiempos de algoritmos. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos* (pp. 122–146). EUDEM.
- Litwin, E. (1995) *Comp. Tecnología Educativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M. (2024). Aprender a ver lo que está viniendo: Desafíos didácticos entre la hibridación y la inteligencia artificial. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos* (pp. 147–169). EUDEM.
- Mergel, I., Edelman, N., & Haug, N. (2019). Defining digital transformation: Results from expert interviews. *Government Information Quarterly*, 36(4), 101385. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.06.002>
- UAC - SIED UNMDP (2024). Criterios y pautas para el diseño y gestión de aulas virtuales en la opción pedagógica a distancia (Serie de publicaciones pedagógicas breves). https://sied.mdp.edu.ar/recursos/bitacora/BITACORA_C RITERIOS_PARA_EL_DISEÑO_Y_GESTION_DE_AULAS.pdf

Capítulo 12

Integración de tecnologías digitales en la formación profesional en turismo: una experiencia de producción audiovisual colaborativa

Ane Miren Diez Alberdi

Daniel Lefrou

Violeta Mertens

Introducción

Esta presentación da cuenta de una experiencia de enseñanza innovadora en el marco de una asignatura de formación profesional, centrada en el desarrollo de actividades prácticas mediadas por tecnologías digitales para fortalecer competencias clave: búsqueda de noticias relevantes del sector turístico a nivel internacional, nacional y local, selección crítica de información, producción y comunicación efectiva.

La experiencia que se relata tuvo desarrollo en el marco de la asignatura “Práctica Profesional en Turismo”, actividad curricular correspondiente al 5to año de la carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). La asignatura fue incorporada a la formación en Turismo en ocasión de la formulación del plan “E”, implementado en el año 2005. El diseño curricular entonces formulado presentaba entre sus objetivos que los estudiantes pudieran explorar la aplicación de métodos y

técnicas para analizar la realidad y abordar problemas específicos del sector turístico.

“Práctica Profesional en Turismo” se ubica en el Ciclo Profesional de la carrera y busca que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios que conforman el perfil profesional del Licenciado en Turismo. Este ciclo está integrado por un conjunto de asignaturas distribuidas en cinco cuatrimestres, que constituyen una base específica de formación para todos los estudiantes de la carrera (Ordenanza del Consejo Académico N° 1441/05).

El perfil del egresado de la Licenciatura en Turismo propone que los graduados presenten las actitudes, aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñarse en ámbitos organizacionales tanto públicos como privados. Se espera que sean profesionales integrados en la realidad social en la que intervienen, con espíritu crítico e innovador, fundamentado en valores éticos, solidarios y humanitarios. Además, deben contar con la capacidad para comprender las problemáticas de la disciplina, adoptar una visión generalista y demostrar especial competencia para actuar en organizaciones relacionadas con la actividad turística (Ordenanza del Consejo Académico N° 1441/05).

En este contexto, el objetivo principal de la asignatura es acercar a los estudiantes al entorno laboral real del sector turístico, promoviendo un enfoque activo del aprendizaje. Para ello, se propone desplazar la transmisión unidireccional de conocimientos y fomentar la producción autónoma y reflexiva del estudiantado.

El programa de la materia se estructura en cuatro unidades temáticas: 1. Análisis del entorno contextual, 2. Empresas turísticas como espacios de desempeño profesional, 3.

Organismos públicos e intermedios para el ejercicio profesional, 4. El futuro de la actividad y el nuevo rol del Licenciado en Turismo.

Tradicionalmente, en el marco de la primera unidad se solicitaba a los estudiantes de indagar y traer en el encuentro siguiente, noticias relevantes del sector para comentar en clase. Sin embargo, esta dinámica resultaba muy limitada, ya que la participación era baja y los aportes, en general, superficiales. En reiteradas ocasiones, frente a la escasa preparación de los estudiantes, el/la docente a cargo de la clase se veía obligado/a a desarrollar el tema en función de sus propios conocimientos de la realidad sectorial. A partir de esto, en 2023 se decidió reformular la propuesta pedagógica, con el propósito de involucrar activamente a todos los estudiantes y lograr de su parte un rol activo para profundizar en el análisis de la coyuntura local, regional, nacional e internacional. Así nació el Trabajo Práctico 'Informativo turístico: noticias de actualidad', una propuesta que combinó la indagación rigurosa con la producción audiovisual. Se solicitó a los estudiantes la elaboración de un video informativo dirigido a especialistas del sector turístico, orientado a favorecer la contextualización laboral de los estudiantes y el ejercicio de competencias vinculadas al análisis de coyuntura y la divulgación especializada.

Marco teórico

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior atraviesan en la actualidad un escenario de transformaciones. Las tecnologías digitales, las nuevas culturas del conocimiento y los cambios sociales interpelan las formas tradicionales de enseñar, demandando propuestas pedagógicas más flexibles, participativas y significativas. Como señala Maggio (2012), el desafío consiste en

construir experiencias de aprendizaje poderosas, que movilicen a los estudiantes, les permitan apropiarse del conocimiento y transformen su modo de pensar o de actuar. Esta perspectiva pone el acento en el sentido y la implicación emocional del aprender, entendiendo que el compromiso se produce cuando el estudiante encuentra relevancia en la experiencia educativa.

Hernández-Hernández y Sancho Gil (2022) invitan a recordar que los jóvenes universitarios no llegan al aula como recipientes vacíos, sino como sujetos cargados de experiencias, saberes y expectativas, que influyen en su modo de aprender. Reconocer esta diversidad y peculiaridad de cada participante implica pensar la enseñanza como una práctica situada, abierta al diálogo y a la construcción conjunta de significados. En esta misma línea, Litwin (2008) sostiene que enseñar supone poner en juego saberes, afectos y decisiones en contextos cambiantes, donde la cultura y la tecnología desafían continuamente los modos de enseñar y aprender.

La innovación educativa no constituye una mera incorporación de tecnología, sino que representa una oportunidad para repensar la práctica docente desde una mirada crítica y creativa. Innovar implica revisar el sentido de lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Maggio (2014) advierte que la verdadera innovación surge cuando las tecnologías se integran de manera coherente con el proyecto pedagógico, favoreciendo experiencias de aprendizaje poderosas y transformadoras. Desde esta perspectiva, la innovación requiere una docencia reflexiva, capaz de articular lo técnico con lo ético, lo cognitivo y lo afectivo.

Casablanca (2021, 2025) retoma esta idea al afirmar que la pandemia de COVID-19 desnaturalizó la clase presencial como

único espacio de aprendizaje, obligando a revisar críticamente las prácticas docentes y la noción misma de clase. La autora propone pensar en una ‘brújula docente’ (Casablancas, 2025), entendida como la capacidad de orientarse pedagógicamente en medio de la incertidumbre, a partir de la reflexión sobre los fines y sentidos de la enseñanza. Así, innovar supone sostener una actitud de búsqueda permanente y una disposición a la experimentación pedagógica, lo cual, en opinión de la cátedra “Práctica Profesional en Turismo” constituye la única manera de lograr definir “el propio norte” (Casablancas, 2025).

La alfabetización digital constituye hoy una dimensión esencial de la formación universitaria. No se trata solamente de manejar herramientas tecnológicas, sino de desarrollar una comprensión crítica sobre cómo se produce, distribuye y transforma la información en la sociedad contemporánea. Sevilla (2013) define la alfabetización multimedia como la capacidad de analizar, producir y comunicar información de manera crítica y creativa, favoreciendo la participación activa en entornos digitales.

Limas-Suárez et al. (2022) señalan que las competencias digitales son un requisito indispensable para la educación superior actual, ya que permiten a los estudiantes desenvolverse en entornos abiertos y colaborativos. En la misma línea, Ramos y Méndez (2020) destacan que la formación docente en competencias digitales es un factor determinante para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza mediada por tecnología. El fortalecimiento de estas capacidades resulta clave para una práctica universitaria innovadora y equitativa y es aún un desafío en nuestras universidades.

Entre los múltiples recursos digitales disponibles, el video educativo ocupa un lugar central en las estrategias de enseñanza

universitaria contemporánea. Bravo Ramos (1996) señala que un video es educativo cuando cumple una función didáctica específica y se integra en un contexto pedagógico que favorece el aprendizaje. En este sentido, su valor no está determinado por la tecnología en sí, sino por el modo en el que se articula con las intenciones formativas del docente.

Sevilla (2013) sostiene que los recursos audiovisuales promueven la construcción colectiva del conocimiento y estimulan la argumentación y la participación estudiantil. Arguedas y Herrera (2018) demuestran que el uso de plataformas como YouTube permite fortalecer la autonomía del estudiante, facilitando el aprendizaje ubicuo y la revisión permanente de los contenidos. Estos aportes evidencian que, cuando se utilizan con intencionalidad pedagógica, los recursos audiovisuales pueden transformar la experiencia educativa en un proceso más dinámico, inclusivo y participativo.

Integrar tecnologías digitales en la enseñanza universitaria no implica solo modernizar los recursos, sino transformar las relaciones entre docentes, estudiantes y conocimiento. Maggio (2012) afirma que las tecnologías ofrecen oportunidades para repensar la enseñanza desde una perspectiva inclusiva y creativa. Por su parte, Alonso-López y Terol-Bolinches (2023) destacan que las redes sociales pueden configurarse como entornos de aprendizaje colaborativo, capaces de generar comunidades virtuales activas y comprometidas.

Casablanco (2025) advierte que el aprendizaje mediado por tecnología debe entenderse no como un fenómeno técnico, sino como una oportunidad para fortalecer el sentido pedagógico de las prácticas docentes. El desafío consiste en aprovechar el potencial

de las herramientas digitales sin perder de vista su dimensión humana y educativa.

En síntesis, las transformaciones tecnológicas y pedagógicas analizadas invitan a concebir la enseñanza universitaria como un espacio de creación colectiva. Los recursos audiovisuales se configuran como mediaciones potentes para construir experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y emocionalmente implicadas, que favorecen la formación integral de los futuros profesionales.

Descripción de la experiencia

El trabajo práctico correspondientes a la unidad 1, que aborda como tema el contexto turístico, fue incorporado en 2023 y se ha reiterado en los dictados posteriores, de 2024 y 2025, con ajustes menores. La consigna solicita que cada equipo de estudiantes desarrolle un programa informativo multimedia orientado a un público profesional del sector. El proceso a llevar adelante por cada equipo de trabajo incluye, siguiendo la consigna 2025:

1. una indagación exhaustiva sobre la situación actual del turismo en diferentes escalas;
2. la selección de diferentes temáticas clave del entorno turístico;
3. la documentación y análisis crítico mediante fuentes académicas, datos actualizados y testimonios pertinentes;
4. el diseño estructural del programa, definiendo tono, formato y elementos visuales,
5. la producción de una presentación audiovisual en uno de los siguientes formatos: a) YouTube: video de hasta 6

minutos, o b) Reels/TikTok: 3 microvideos por noticia de una duración máxima de 2 minutos cada uno, y

6. la entrega de un informe académico al equipo docente. Este constituye el documento de sustento de la entrega audiovisual, donde se deben detallar las temáticas abordadas, fundamentos, análisis crítico y fuentes de información utilizadas.

El producto final se entrega en la plataforma Moodle, contando el estudiantado con 15 días para la ejecución de la tarea. Las producciones se presentan el día de entrega en clase para una puesta en común con discusión y aportes tanto en relación con los contenidos en sí, relevantes para la unidad, como con el abordaje comunicacional, de interés a los fines de las habilidades y aptitudes de los futuros profesionales.

Los criterios de evaluación del trabajo práctico incluyen: a) rigor académico: uso adecuado y variado de fuentes, b) Capacidad crítica y profundidad de análisis, c) Traducción comunicacional: habilidad para llevar la investigación a un formato audiovisual claro, d) Creatividad y presentación: atractivo visual y narrativa innovadora, e) Coherencia entre informe y producto audiovisual.

Resultados

Considerando todas las experiencias que la cátedra ha tenido bajo este formato de trabajo práctico, un aspecto muy destacado ha sido la diversidad de enfoques y estructuras audiovisuales adoptadas. En las distintas ocasiones se registraron producciones que incluyeron noticieros simulados, podcasts con apoyos visuales, entrevistas a especialistas y público en general, y cápsulas

animadas. Esta heterogeneidad en las formas expresivas demostró una búsqueda genuina por parte de los equipos, no solo por informar, sino también por lograr impacto y pertinencia comunicacional en función de los destinatarios.

Desde el punto de vista tecnológico, la actividad impulsó la integración de herramientas avanzadas de edición, diseño y producción multimedia, tales como CapCut, Canva y Filmora, así como plataformas colaborativas en línea. En varios casos se incorporaron recursos de inteligencia artificial para la elaboración de guiones, generación de locuciones y diseño de materiales visuales, elecciones que reflejan un alto nivel de experimentación y una rápida capacidad de adaptación a tecnologías emergentes, aspecto particularmente valioso en términos pedagógicos.

En relación con los contenidos, se apreció una notable amplitud y profundidad. Los grupos abordaron problemáticas contemporáneas y estratégicas del sector turístico, elecciones temáticas que revelan una apropiación crítica del contexto sectorial y una clara voluntad de vincular la formación académica con los desafíos reales del campo profesional.

A los fines de mostrar resultados concretos de la experiencia, se aborda de modo particular lo observado en la edición 2025. Para ello, se describen las entregas audiovisuales de tres de los equipos de trabajo correspondientes a dicha cursada.

Hoy las competencias digitales ya no son un complemento, sino parte constitutiva del perfil profesional, y las producciones de los estudiantes dan cuenta de un recorrido formativo en ese sentido. Cada grupo, con recursos distintos y enfoques propios, experimentó con lenguajes, plataformas y tecnologías que reflejan

tanto la diversidad del campo turístico como la plasticidad del aprendizaje contemporáneo.

Equipo 1: Comunicación institucional y experimentación con IA

El primer equipo eligió un conjunto de temas vinculados a la comunicación institucional del turismo y la innovación tecnológica aplicada a la promoción. Se generaron videos en formato de tres reels que muestran una clara conciencia del entorno digital actual, priorizando el formato breve y vertical diseñado para redes sociales.

Los tres temas presentados fueron “Visa Mundial”, “Foro Nacional de Turismo” y “Feriados 2026”.

“Visa Mundial” explora el imaginario del viaje como metáfora de apertura cultural, recurriendo a imágenes generadas por inteligencia artificial para construir un mensaje aspiracional. “Foro Nacional de TMO” traduce la experiencia académica y profesional del sector en una pieza de registro institucional que documenta participación y aprendizaje colectivo. Finalmente, “Feriados 2026” articula información técnica en un formato de divulgación ágil, demostrando comprensión de las lógicas de atención y ritmo propias del entorno digital.

Este grupo se destaca por su dominio de la gramática del reel: edición rápida, sincronización musical, tipografía moderna y narrativa visual condensada. Desde una perspectiva pedagógica, representan la apropiación inicial de la IA y del montaje como herramientas de comunicación turística, entendidas no como fin, sino como medio expresivo. Su trabajo construye puentes entre la estética publicitaria y la función informativa, dando forma a un

turismo que se comunica a través de emociones, datos y tecnología.

Equipo 2: Testimonios formativos y autorrepresentación profesional

El segundo equipo se centra en la experiencia personal y la construcción de identidad profesional. Los tres videos son retratos breves en formato vertical, diseñados para redes o entornos de aprendizaje virtual. A diferencia del grupo anterior, aquí el eje no es el destino o el evento, sino la persona que se forma para trabajar en turismo.

El primer video utiliza el testimonio de la estudiante como relato vocacional: su voz y su presencia ante cámara comunican sensibilidad y propósito. En el Segundo video se adopta un tono más discursivo, asumiendo la figura de comunicadora que explica, interpreta y conecta conceptos. Por último, el tercer video propone un registro más visual y poético, con ritmo pausado e intención estética.

En conjunto, estos videos constituyen una práctica de autopresentación profesional mediada por tecnología, donde los estudiantes ejercitan la capacidad de comunicar desde la autenticidad. No hay artificio ni guion complejo: la sencillez técnica es compensada por la profundidad reflexiva. Desde lo formativo, el equipo demuestra comprensión de la dimensión humana del turismo y de la importancia de la comunicación empática en un entorno digital. El uso de recursos básicos (teléfonos móviles, edición simple, música libre) refuerza el aprendizaje situado y la autonomía tecnológica.

Equipo 3: Divulgación turística con enfoque científico y sostenibilidad

El tercer equipo trasciende el formato breve y opta por un micro programa audiovisual para YouTube, de estructura televisiva e intención divulgativa. Su elección temática —el programa Starlight y el turismo astronómico— revela un enfoque más analítico y maduro, donde la tecnología se usa para comunicar conocimiento especializado.

El video integra narración en off, material visual de apoyo, fotografías y gráficos explicativos, con ritmo pausado y guion informativo. Es el paso lógico posterior a los reels y los testimonios: una producción más extensa, horizontal en formato y destinada a plataformas de mayor profundidad de consumo.

El equipo muestra habilidades en la elaboración del guión, producción y edición colaborativa, evidenciando planificación comunicacional. La elección del tema, vinculado a la sostenibilidad y la ciencia, también expresa una comprensión contemporánea del turismo como fenómeno educativo y ambiental. Aquí, la tecnología se convierte en un medio para la divulgación de saberes turísticos complejos de forma accesible, demostrando competencia técnica y pensamiento crítico.

Las tres experiencias conforman un itinerario de aprendizaje donde se observa la evolución de la competencia digital aplicada al turismo. El primer grupo representa la fase de experimentación creativa con IA y redes sociales. El segundo, la interiorización reflexiva del lenguaje audiovisual para comunicar identidad profesional. El tercero, la consolidación comunicativa mediante la producción informativa y divulgativa.

Al finalizar el cursado, habitualmente se aplica una encuesta en la que los participantes del curso pueden opinar de manera

anónima sobre la propuesta pedagógica de la asignatura y el desempeño docente. Los resultados muestran una alta valoración de los estudiantes respecto de las prácticas innovadoras implementadas en la asignatura. Entre las valoraciones positivas, se destaca que un fomento a la participación activa. Estos datos confirman que la estrategia de desplazar la transmisión unidireccional hacia dinámicas más activas y colaborativas tiene un efecto positivo en la implicación estudiantil.

En relación con los recursos innovadores utilizados, los estudiantes valoraron como “muy útiles” o “bastante útiles” la mayoría de las propuestas de la cátedra. El trabajo práctico audiovisual fue reconocido como instancia significativa de aprendizaje, que les permitió articular teoría con práctica y ejercitar competencias transversales vinculadas a la comunicación y al análisis crítico.

En conjunto, la voz de los estudiantes reafirma que las prácticas innovadoras y participativas implementadas resultan efectivas. Se señala como altamente positiva la existencia de una vinculación efectiva y un ida y vuelta con el equipo docente, la cual da cuenta de una práctica docente que habilita el diálogo, el reconocimiento de las inquietudes del estudiantado y la construcción conjunta del conocimiento.

Discusión

El conjunto de producciones de 2025 presentado permite afirmar que la integración de tecnologías digitales en la formación profesional en turismo promueve una alfabetización múltiple: técnica, comunicacional y ética. Los tres grupos —con estilos, temas y objetivos distintos— configuran un laboratorio educativo

donde se ensayan modos de narrar el turismo del siglo XXI: emocional, reflexivo, científico y siempre mediado por lo digital.

El trabajo práctico no se orienta a formar productores audiovisuales, sino profesionales del turismo capaces de pensar y comunicar su campo con herramientas contemporáneas. En esa convergencia entre tecnología, creatividad y vocación se encuentra el verdadero sentido de esta experiencia: aprender haciendo, comunicar pensando y formar mirando el mundo a través de la lente del presente.

En un análisis general, la tecnología no aparece como un recurso aislado ni exagerado, sino como parte del proceso de aprendizaje y del discurso profesional del turismo. La cámara, el montaje, la voz, el guion y la música se vuelven herramientas cognitivas, no solo expresivas. El trabajo colaborativo entre los equipos sugiere además una comprensión profunda del ecosistema digital contemporáneo: los estudiantes aprenden no sólo a usar plataformas, sino a leer críticamente los modos de comunicación que definen la experiencia turística actual.

El recurso tecnológico mantiene su rol de herramienta y soporte, que aporta calidad al resultado final pero que está condicionado centralmente por la selección y curación de contenidos que el equipo de trabajo realiza, y las decisiones que toma para transmitir una postura crítica que se asume.

Conclusiones

Innovar en el aula implica repensar de manera crítica la práctica docente y animarse a trascender los formatos tradicionales con el propósito de generar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje. Cabe mencionar que el curso “Recursos Audiovisuales en los procesos de enseñanza”, brindado por el

Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNMdP (SIED), constituyó un impulso para que los docentes tomaran la iniciativa de reformular la actividad.

En el diseño de las dinámicas que aquí se han presentado, se recuperaron y resignificaron diversas herramientas pedagógicas — como informes, fuentes especializadas y propuestas didácticas tradicionales—, las cuales sirvieron de base para estructurar prácticas innovadoras en la cátedra.

Estas nuevas experiencias se sostienen bajo la premisa de que un buen aprendizaje se construye en contextos de clases dinámicas y didácticas, donde la participación estudiantil no es un complemento, sino un eje constitutivo. En consecuencia, la innovación se expresa también en la configuración de un espacio de enseñanza-aprendizaje participativo y reflexivo, capaz de preparar a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos de su disciplina (Documento Pensando la FCEYS del Futuro).

La propuesta se desarrolló bajo la premisa de que *“los desafíos de la enseñanza universitaria en los escenarios de la contemporaneidad son múltiples y complejos”*. La implementación del trabajo práctico evidenció un impacto positivo en la formación profesional del estudiantado, especialmente en el desarrollo de competencias profundas vinculadas con la búsqueda, el análisis crítico, la evaluación, la selección y la producción de información. Asimismo, la actividad promovió una apropiación crítica y creativa de las herramientas tecnológicas, fortaleciendo tanto la participación como la capacidad de análisis de los estudiantes.

El ejercicio contribuyó a elevar la calidad de las producciones académicas, integrando componentes de análisis contextual, narrativa digital, pensamiento crítico y proyección profesional. En este sentido, el trabajo permitió avanzar hacia un uso de las TIC

que trasciende lo meramente instrumental, habilitando formas de conocimiento y comunicación más complejas y situadas. Como señalan Ramos y Méndez (2020), *“la alfabetización informacional se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida”*, al permitir a las personas *“buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas”* (Declaración de Alejandría, 2005).

Respecto del enfoque temático de la actividad, trabajar con la coyuntura se revela como una estrategia potente: *“La actualidad entra al aula como potencia y nos da la oportunidad de apalancarse en la creación, que aborda la provisionalidad para generar el deseo de saber”* (Maggio, 2014). Este abordaje permite incluir contenidos relevantes y significativos, incluso cuando no forman parte explícita del programa de estudio.

Para finalizar, transformar las prácticas de enseñanza resulta imprescindible en un contexto que exige a las instituciones de educación superior una actualización permanente. Desde la perspectiva del estudiante, *“aprender a aprender implica mucho más que memorizar y retener nociones, pues el estudiante debe investigar, comunicarse e interactuar”* (Ramos & Méndez, 2020). Solo propiciando estos procesos se podrán formar profesionales que estén a la altura de los desafíos que se proyectan en el futuro próximo.

Nota: Para la elaboración de este capítulo se empleó la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT (OpenAI, 2025) con fines de apoyo en la búsqueda bibliográfica y en la revisión lingüística y de estilo. Todas las decisiones analíticas, interpretaciones y contenidos finales son de autoría y responsabilidad exclusiva de los autores.

Bibliografía

- Alonso-López, M., & Terol-Bolinches, R. (2023). Redes sociales e innovación educativa en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(2), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie9225862>
- Arguedas Matarrita, C., & Herrera Molina, E. (2018). Un canal en YouTube como herramienta de apoyo a un curso de física en educación a distancia. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(1), 107–130. <https://doi.org/10.15359/rep.13-1.5>
- Bravo Ramos, J. L. (1996). El vídeo educativo: uso y análisis en el aula. Paidós.
- Casablancas, S. (2021). Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. En A. Maggio (Coord.), *Educación y tecnologías: los nuevos escenarios del aprendizaje* (pp. 37–55). Ed UNQ.
- Casablancas, S. (2025, 14 de agosto). Conect@r saberes: Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías [Conferencia de cierre del Ateneo “Conect@r saberes”, Universidad Nacional de Mar del Plata]. UNMDP.
- Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata. (2023). *Documento Pensando la FCEYS del Futuro*. UNMDP.
- Faros para la Sociedad de la Información. (2005). *Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida*. UNESCO / IFLA. <https://www.ifla.org/node/7275>
- Hernández-Hernández, F., & Sancho Gil, J. M. (2022). Los sentidos del aprender de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia. En A. Maggio (Coord.), *Educación y tecnologías: los nuevos escenarios del aprendizaje* (pp. 123–138). Ed. UNQ.

- Limas-Suárez, S. J., Asanza, E., & Machado, M. (2022). Las redes sociales y su uso en la educación superior. *Educación y Humanismo*, 24(42), 1–16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4418>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). *Tecnología educativa. Política, historias y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza: desafíos para la educación superior en entornos digitales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3–21.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramos, M. M., & Méndez, M. M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 13(1), 97-117.
- Sevilla, B. S. (2013). Recursos audiovisuales y educación. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 24, 153–160.
- Ugalde, M., & González-Cabrera, C. (2021). Edutubers, influencers y TikTok en la educación a partir de la COVID-19. *Revista Comunicar*, 29(68), 101–111. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-09>
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2005). *Ordenanza del Consejo Académico N° 1441/05: Plan de estudios de la Licenciatura en Turismo*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UNMDP.

Capítulo 13

Adaptación de recursos didácticos mediante H5P para potenciar la enseñanza en entornos virtuales

Nelson Medardo Pérez Ramírez

Introducción

Como docente-investigador formado en las Ciencias Agrarias, mi trayectoria académica estuvo marcada por la búsqueda de evidencia, la rigurosidad metodológica y el análisis sistemático de datos. Sin embargo, el ejercicio de la docencia me interpeló constantemente a mirar más allá de mi formación científica, invitándome a explorar territorios que inicialmente me resultaban ajenos: la pedagogía, la didáctica y, más recientemente, las tecnologías educativas. La relación entre mi formación científica y mi compromiso con la enseñanza constituyó el punto de partida de un recorrido de formación continua que me llevó a reflexionar sobre los desafíos particulares de la educación superior en modalidades a distancia.

Este capítulo presenta una intervención didáctica desarrollada en la asignatura Horticultura III, dictada completamente en modalidad a distancia en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La experiencia consistió en la transformación de un video tradicional en un recurso interactivo mediante H5P, herramienta de código abierto integrada en Moodle, con el propósito de superar las limitaciones

del material audiovisual convencional y promover una participación más activa del estudiantado en entornos virtuales.

El recorrido que aquí se comparte parte de una pregunta concreta: ¿cómo ejercer el rol de mediador pedagógico cuando la distancia física y temporal parecen amplificar la brecha entre el conocimiento disciplinar y el estudiantado? Para abordarla, el capítulo presenta el contexto institucional de la experiencia, el marco teórico que la sustenta, la descripción de la intervención realizada y los desafíos que supone integrar tecnologías educativas en la práctica docente cotidiana. Las conclusiones recuperan los logros obtenidos y proponen reflexiones sobre el rol docente en escenarios digitales dinámicos.

Contexto de la experiencia

La Universidad Nacional de Mar del Plata, como muchas instituciones de educación superior, ha venido ampliando y diversificando su oferta académica en respuesta a transformaciones sociales, tecnológicas y laborales que demandan nuevas formas de acceso al conocimiento. En ese marco, la Facultad de Ciencias Agrarias aprobó mediante Ordenanza de Consejo Académico N.º 268/18, ratificada en 2019, la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas (TUPVI), la primera carrera de pregrado dictada completamente en modalidad a distancia desde esa unidad académica. La primera cohorte comenzó en agosto de 2022.

La TUPVI tiene una carga horaria total de 1664 horas y su plan de estudios combina materias obligatorias con optativas, lo que permite a cada estudiante construir un recorrido formativo adaptado a sus intereses y posibilidades. Esta flexibilidad curricular responde al perfil heterogéneo del estudiantado al que la carrera

apunta: estudiantes que buscan una rápida salida laboral, trabajadores del sector agropecuario que buscan formalizar sus conocimientos, personas interesadas en la producción vegetal intensiva y que, difícilmente podrían acceder a una formación universitaria presencial por razones geográficas, laborales o familiares.

El dictado de la carrera está a cargo de un docente-investigador que desarrolla simultáneamente su actividad en carreras de grado y posgrado presenciales, lo que convierte al diseño e implementación de una asignatura completamente a distancia en un desafío genuino: no se trata solo de trasladar contenidos a una plataforma digital, sino de repensar desde cero los modos de enseñar, acompañar y evaluar en un entorno sin presencialidad.

Horticultura III se ubica en el segundo año de la tecnicatura y forma parte, junto con Horticultura I y II, de un núcleo temático centrado en la producción de cultivos intensivos. Cada asignatura aborda grupos de cultivos organizados según el órgano de cosecha y las tres comparten ejes transversales que las articulan: conceptos generales y Buenas Prácticas Agrícolas, manejo de cultivos y comercialización.

Se espera que los estudiantes no solo incorporen contenidos específicos sobre cada grupo de cultivos, sino que reflexionen sobre la práctica productiva y desarrollen un pensamiento crítico orientado al rol del técnico: alguien que toma decisiones en contextos reales, trabaja en equipo y debe resolver situaciones complejas del sistema productivo.

Estas expectativas me interpelaron a repensar mi propio rol docente: ya no alcanzaba con transmitir contenidos, sino que era necesario mediar en los procesos de aprendizaje, atender a los distintos estilos de aprender y propiciar la interacción que

habilitara ese tipo de formación. Actualmente han transitado por la asignatura 120 y 83 estudiantes en la primera y segunda cohorte respectivamente.

La asignatura utiliza Moodle como plataforma educativa, sistema de gestión de aprendizaje de código abierto adoptado institucionalmente por la Universidad. Moodle ofrece un conjunto amplio de herramientas —foros, cuestionarios, wikis, bases de datos— que permiten diseñar experiencias de aprendizaje diversas. Sin embargo, sus funcionalidades nativas pueden resultar limitadas cuando se busca crear experiencias altamente interactivas y multimodales: el riesgo de convertir el aula virtual en un mero repositorio de archivos es real y frecuente. Es precisamente en ese punto donde surge la pregunta que motoriza esta experiencia: ¿cómo transformar un material audiovisual convencional en un recurso que promueva la participación activa del estudiantado y compense, al menos en parte, la ausencia de interacción presencial?

Marco teórico y capacitación SIED

La enseñanza universitaria requiere una mirada crítica y continua sobre los múltiples contextos que la condicionan y resignifican (Litwin 2008). En este marco, las aulas virtuales se configuran como espacios de *presencias compartidas* que requieren estrategias específicas para promover el aprendizaje significativo (Rainolter et al 2024). Esta configuración del aula, orientó la búsqueda de un marco teórico que permitiera pensar la mediación pedagógica en entornos virtuales desde una perspectiva más amplia. Para ello, recurrí a una serie de referentes teóricos que permitieron situar la experiencia en un horizonte conceptual más rico.

Comprender qué significa aprender de manera significativa resulta fundamental para el diseño de propuestas pedagógicas efectivas. Los mejores docentes universitarios son aquellos que entienden que el aprendizaje profundo implica cambios en la forma en que los estudiantes comprenden, actúan o sienten algo, y que ocurre cuando se enfrentan a problemas que despiertan su curiosidad y los invitan a repensar sus supuestos (Bain 2006). En contextos virtuales este desafío se complejiza: ¿cómo crear experiencias intrigantes y significativas cuando la interacción está mediada por pantallas y plataformas digitales?

Para abordar esta complejidad es necesario considerar la diversidad cognitiva de los estudiantes. La teoría de las inteligencias múltiples señala que los estudiantes aprenden de maneras diversas y poseen distintos tipos de inteligencias que deben ser consideradas en el diseño pedagógico (Gardner 2011). Mientras algunos procesan mejor la información visual, otros se benefician del audio, del texto escrito, de la interacción kinestésica o de combinaciones entre estas modalidades. La educación a distancia puede potenciar estas posibilidades mediante la integración de recursos multimodales que atiendan a la diversidad de estilos y capacidades de aprendizaje presentes en cualquier grupo estudiantil.

La producción de materiales didácticos para entornos virtuales plantea desafíos que trascienden la simple digitalización de contenidos. No se trata únicamente de trasladar a formato digital lo que tradicionalmente se presentaba en papel o en clases presenciales, sino de repensar los materiales considerando las particularidades del medio digital: hipertextualidad, multimodalidad, interactividad y posibilidad de personalizar los recorridos de aprendizaje (Duart y Sangrà 2000).

Los materiales para la virtualidad deberían ser autosuficientes sin resultar abrumadores, promover la autonomía sin generar sensación de abandono, y facilitar la interacción sin depender exclusivamente de la presencia sincrónica del docente. Cuando el aprendizaje no coincide en espacio y tiempo resulta necesario planificar los procesos con metodologías abiertas y flexibles que se adapten a las características de los estudiantes (Duart y Sangrà 2000).

Esta asincronía exige anticipar las necesidades del estudiantado, los posibles obstáculos en la comprensión, las dudas frecuentes y las oportunidades de profundización; diferencia sustancial respecto de la docencia presencial, donde el docente puede ajustar sus estrategias en tiempo real según las señales que recibe del grupo.

En este marco, la capacitación sobre H5P ofrecida por el SIED -Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata- aportó las herramientas conceptuales y técnicas necesarias para comprender el potencial pedagógico de la plataforma y orientar su integración como complemento del material didáctico existente. Esta formación institucional representa un ejemplo concreto de cómo las universidades están respondiendo a la necesidad de capacitación docente en tecnologías educativas, aspecto que emerge como prioritario en las experiencias actuales de educación a distancia.

La intervención: del video tradicional al material compuesto

El material intervenido corresponde a un recurso audiovisual utilizado en la unidad introductoria de Horticultura III. Los materiales audiovisuales constituyen uno de los recursos más

valorados en modalidades a distancia por su capacidad de presentar información de manera dinámica, contextualizada y con múltiples lenguajes simultáneos. Sin embargo, el video en su formato tradicional presenta limitaciones importantes: promueve un consumo pasivo de información, no ofrece oportunidades de interacción ni de verificación de la comprensión, y suele funcionar de manera aislada dentro del aula virtual, requiriendo que los estudiantes naveguen por diferentes secciones de la plataforma para acceder a recursos complementarios. Esta fragmentación puede dificultar la experiencia de aprendizaje y aumentar la carga cognitiva.

La intervención consistió en la transformación de ese video en un recurso interactivo mediante H5P (HTML5 Package), que es un paquete de código abierto que permite crear contenido HTML5 interactivo y responsivo sin necesidad de conocimientos avanzados de programación. La integración de H5P con Moodle transforma la plataforma, tradicionalmente basada en la presentación de contenidos estáticos, en una verdadera caja de herramientas para la interactividad y el aprendizaje activo.

La arquitectura de H5P permite crear más de 50 tipos diferentes de contenido interactivo: videos interactivos, presentaciones con diapositivas enriquecidas, cuestionarios con múltiples formatos de preguntas, líneas de tiempo interactivas, imágenes con puntos de información emergente, recorridos virtuales 360°, juegos de memoria, actividades de arrastrar y soltar, ejercicios de completar espacios en blanco, y muchos otros formatos que combinan multimedia, interactividad y evaluación (Vallejo y González 2022). Esta diversidad de tipos de contenido permite a los docentes atender a las múltiples inteligencias de sus estudiantes, ofreciendo información y actividades en formatos

diversos que se adaptan a diferentes estilos de aprendizaje (Gardner 2011).

Una de las características más valiosas de H5P es su capacidad para construir lo que se denomina un *material compuesto*: recurso que integra múltiples elementos y funcionalidades en un solo objeto de aprendizaje. Al centralizar recursos y reducir la fragmentación, se optimiza la navegación y se facilita el acceso a información complementaria en el momento preciso en que resulta relevante para la comprensión del contenido central, transformando materiales que tradicionalmente funcionaban de manera unidireccional. Un video, por ejemplo, puede convertirse de un recurso de consumo pasivo a una experiencia de aprendizaje activo mediante la incorporación de preguntas intercaladas, información adicional en momentos específicos, enlaces a recursos complementarios y actividades de verificación de la comprensión. Esta transformación resulta particularmente relevante en educación a distancia, donde la ausencia de interacción presencial requiere compensarse con materiales que promuevan el compromiso activo del estudiante.

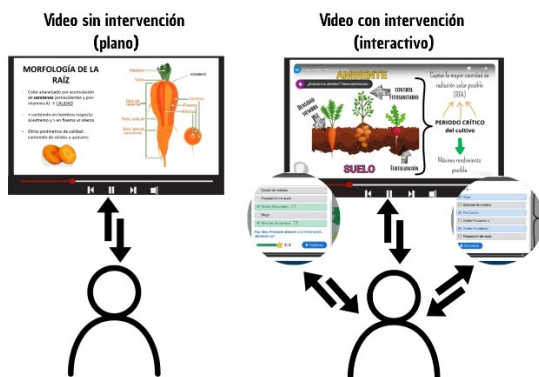


Figura 13.1. Del video plano al video interactivo: cómo la integración de H5P transforma la relación entre estudiante y material. La inclusión de actividades dentro del video promueve una participación más activa del estudiante en comparación con materiales planos. Elaboración propia.

El video interactivo incorporó los siguientes elementos. En primer lugar, *información de contacto* con el equipo docente integrada directamente en el video. La invisibilización del cuerpo docente en las aulas virtuales puede generar en los estudiantes una sensación de desamparo o dificultad para establecer vínculos pedagógicos. Al incluir datos de contacto en el propio material de estudio, se promueve la accesibilidad docente y se refuerza la idea de presencias compartidas en el aula virtual, aun cuando estas presencias transcurran de manera asincrónica.

En segundo lugar, *enlaces externos* a recursos complementarios cuidadosamente seleccionados. Los estudiantes se enfrentan a una sobreabundancia de información disponible en línea, pero no toda resulta confiable, actualizada o pertinente para los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Al incluir enlaces dentro del video, el docente ejerce su función de guía y orientador¹¹, señalando

fuentes de calidad y facilitando la ampliación del conocimiento sin perderse en la amplitud de internet.

En tercer lugar, *material textual adicional* contextualizado en momentos específicos del video. Esta funcionalidad permite incluir definiciones, aclaraciones y ejemplos adicionales justo cuando el video aborda un concepto particular, atendiendo a diferentes estilos de aprendizaje sin interrumpir el flujo narrativo para quienes no lo requieren.

Por último, *actividades de autoevaluación* con retroalimentación inmediata incrustadas luego de la presentación de conceptos clave. Este elemento constituye quizás la transformación más significativa del material, ya que convierte al video de un recurso de recepción pasiva en una instancia de procesamiento activo del conocimiento. Se incorporaron preguntas de opción múltiple y ejercicios de completar con la palabra correcta, estratégicamente ubicados después de la presentación de conceptos fundamentales.

La retroalimentación inmediata permite a los estudiantes monitorear su propia comprensión en tiempo real e identificar de manera autónoma los aspectos que requieren mayor atención. En contextos de educación a distancia, donde las oportunidades de retroalimentación sincrónica son limitadas, este tipo de estrategias resultan especialmente valiosas (Díaz Barriga 2003).



Figura 13.2. Detalle de los elementos incrustados en el material audiovisual mediante el uso de H5P. Campus Virtual SIED-UNMdP (<https://sied.campus.mdp.edu.ar/mod/h5pactivity/view.php?id=7458>). Elaboración propia.

La propuesta se centró en principios de aprendizaje activo: el estudiantado construye conocimiento a través de la interacción significativa con los contenidos, y no mediante la recepción pasiva de información. El video interactivo promueve una experiencia donde los estudiantes participan activamente, toman decisiones sobre su recorrido, responden preguntas, reflexionan sobre su comprensión y acceden a recursos según sus necesidades. Las actividades intercaladas rompen con el formato lineal y unidireccional del video tradicional, promoviendo un procesamiento más profundo de la información y facilitando una comprensión más sólida y duradera.

La promoción de la autonomía articula toda la propuesta. Al ofrecer diversas formas de acceso a la información (video, texto,

enlaces externos, actividades), se generan múltiples puertas de entrada al conocimiento que permiten a cada estudiante construir su propio recorrido según sus intereses, necesidades y estilos particulares. Esta flexibilidad resulta fundamental en carreras a distancia, donde los estudiantes presentan perfiles heterogéneos en términos de edad, experiencia previa, disponibilidad horaria y competencias digitales.

Desafíos del docente en la integración de tecnologías educativas

La integración pedagógica de recursos tecnológicos demanda una formación docente específica y continua. Uno de los desafíos centrales es repensar el rol docente para situarse como un *transeúnte digital* (Casablanca 2017), alguien que transita por territorios digitales sin pretender dominarlos completamente, pero con la capacidad de explorar, experimentar y aprender de manera continua. No alcanza con conocer las herramientas disponibles desde una perspectiva instrumental; es necesario comprender sus potencialidades pedagógicas, sus limitaciones y las formas en que pueden integrarse coherentemente en propuestas de enseñanza fundamentadas.

Estrechamente vinculado a lo anterior, otro desafío central es prestar atención a los estudiantes acorde a sus posibilidades, intereses y competencias digitales asociadas al aprendizaje universitario. La brecha digital no refiere únicamente al acceso a dispositivos y conectividad, sino también a las competencias necesarias para aprovechar pedagógicamente las tecnologías disponibles. Recursos como el video interactivo pueden contribuir a reducir esta brecha al ofrecer múltiples formas de

acceso al contenido y andamiajes integrados que apoyan el proceso de aprendizaje.

A estos desafíos se suma uno de carácter más institucional: la educación a distancia plantea también tensiones relacionadas con la gestión del tiempo y el resguardo del derecho a la desconexión digital. La accesibilidad permanente que ofrecen las plataformas virtuales puede generar expectativas de disponibilidad docente constante. El diseño de materiales autosuficientes e interactivos puede contribuir a una gestión más saludable del tiempo al brindar al estudiantado herramientas para resolver dudas y monitorear su comprensión de manera autónoma, sin depender exclusivamente de la intervención docente sincrónica (Fainholc 1999). Esto no debe interpretarse como un reemplazo de la presencia docente, sino como un complemento que enriquece las posibilidades de acompañamiento.

Conclusiones

La intervención realizada sobre el video de la unidad introductoria de Horticultura III permite identificar un conjunto de logros esperados que orientaron las decisiones de diseño y que se espera verificar a lo largo del ciclo lectivo en curso.

En términos de participación, se espera que la incorporación de actividades intercaladas en el video promueva un involucramiento más activo del estudiantado con los contenidos, reduciendo el consumo pasivo de información característico del formato audiovisual tradicional. La retroalimentación inmediata que ofrecen las actividades de autoevaluación debería permitir a los estudiantes monitorear su propia comprensión e identificar de manera autónoma los aspectos que requieren mayor atención, sin depender exclusivamente de la intervención docente sincrónica.

En términos de navegación, la centralización de recursos en un único objeto de aprendizaje —datos de contacto, enlaces externos, material textual adicional y actividades— debería reducir la fragmentación dentro del aula virtual y disminuir la carga cognitiva asociada a la búsqueda de información complementaria en diferentes secciones de la plataforma. Se espera también que la accesibilidad docente reforzada mediante los datos de contacto integrados en el propio material contribuya a reducir la sensación de desamparo que puede experimentar el estudiantado en carreras completamente a distancia.

Más allá de los logros esperados en los estudiantes, esta experiencia dejó aprendizajes concretos para la práctica docente. Como docente formado en las Ciencias Agrarias, comprendí que enseñar efectivamente en entornos virtuales requiere no solo dominar el contenido disciplinar, sino también apropiarse de herramientas tecnológicas que faciliten el acercamiento de ese conocimiento a estudiantes diversos. La capacitación del SIED fue fundamental en ese proceso, no solo por los conocimientos técnicos aportados, sino por el espacio de reflexión pedagógica que habilitó.

La metáfora de la brújula resulta útil para pensar la docencia en contextos digitales dinámicos. El norte ya no es único ni está predeterminado; cada docente debe construir su propia brújula, definiendo prioridades, seleccionando recursos y diseñando estrategias acordes a su contexto, sus estudiantes y los objetivos de su asignatura. Para alguien formado en la tradición científica, donde la actualización permanente es un valor fundamental, esta necesidad resulta familiar, aunque diferente: no se trata solo de mantenerse al día en el área disciplinar de base, sino también de

seguir aprendiendo sobre pedagogía, didáctica y tecnologías educativas.

La experiencia con H5P presentada en este trabajo constituye apenas un paso en ese camino. Me invita a seguir explorando herramientas y estrategias, a compartir experiencias con colegas y a documentar aprendizajes y desafíos, entendiendo que las intervenciones pedagógicas merecen ser sistematizadas y difundidas con el mismo rigor que aplicamos a nuestras investigaciones disciplinares.

Bibliografía

- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 319-320.
- Casablanco, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (coords.). *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (pp. 17-33). Pandora.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Duart, J. M. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Hachette UK.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós, Voces de la Educación.

- Rainolter, A., Garmendia, E. y Fuertes, M. (2024). *Presencias compartidas. Aulas virtuales en la educación superior*. Universidad Nacional de Mar del Plata: EUDEM.
- Vallejo, A. y González, A. (2022). Experiencia de capacitación docente en la creación de recursos digitales en H5P. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(25), 120-134.

Capítulo 14

Trayectorias y aprendizajes en la integración de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria: la experiencia de Ecotoxicología

Leila Chiodi Boudet
María Belén Romero
Marcela Gerpe
Paula Polizzi

1. Introducción

En la última década, la educación superior se ha visto interpelada por la necesidad de integrar tecnologías digitales en sus propuestas pedagógicas. Este proceso, acelerado por la pandemia de COVID-19, tensionó prácticas con una larga tradición presencial y obligó a explorar nuevas mediaciones en la enseñanza. En el marco del Ateneo “Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías”, organizado por el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UNMdP), presentamos la trayectoria de la cátedra de Ecotoxicología, caracterizada por un recorrido sostenido de incorporación de recursos digitales. El intercambio con colegas permitió contrastar experiencias, reflexionar sobre logros y dificultades, y constituir un verdadero laboratorio de ideas para enriquecer la enseñanza mediada por tecnologías. El presente artículo retoma y amplía aquella exposición, integrando los aportes del debate en la mesa temática junto con las reflexiones de la Dra. Gabriela Casablanca

en el plenario de cierre. En este sentido, propone una mirada crítica y situada sobre la integración de tecnologías en la educación superior, recuperando avances, tensiones y desafíos futuros. De este modo, el texto se organiza en cuatro apartados: en primer lugar, se contextualiza la experiencia de la cátedra de Ecotoxicología y su proceso de incorporación de tecnologías digitales; en segundo lugar, se describe un caso concreto de innovación pedagógica a través del rediseño de actividades prácticas; en tercer lugar, se analizan las tensiones y aprendizajes derivados de la vuelta a la presencialidad y de los debates en el Ateneo; finalmente, se presentan reflexiones orientadas a pensar los desafíos futuros de la educación superior en clave de inclusión e innovación.

2. Nuestras trayectorias

Ecotoxicología es una asignatura optativa de grado perteneciente al Área de Oceanografía del Departamento de Ciencias Marinas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con una carga horaria de 120 horas. Su propósito formativo consiste en que los y las estudiantes logren identificar y clasificar los diferentes tipos de contaminantes, comprendiendo su origen, características, interacción con el medio biótico y abiótico, su posible impacto ambiental e implicancias ecológicas. Este proceso tiene lugar a través de 4 encuentros semanales (2 teóricos y 2 prácticos), las clases teóricas son de tipo magistral mientras que las prácticas pueden ser seminarios de discusión a partir de material ofrecido por la cátedra, también se realizan prácticas de laboratorio, salidas de campo, y visitas a diferentes laboratorios e institutos. El equipo docente está conformado por una profesora, una jefa de Trabajos

Prácticos, una ayudante graduada, una ayudante alumna y en ocasiones, un/a graduado/a adscripto. El número de estudiantes es reducido, con un promedio de 10 a 15, lo que permite un acompañamiento personalizado.

Desde 2017, la cátedra transita un proceso sostenido de incorporación de tecnologías digitales. El recorrido comenzó con la creación de un aula virtual en la plataforma E-ducativa, con acompañamiento del entonces SEAD -Sistema de Educación a Distancia- (actual UAC-SIED), que en sus inicios funcionó como repositorio de materiales y espacio de comunicación entre docentes y estudiantes. La decisión de incorporar el aula virtual respondió a la necesidad de mejorar el acceso y la disponibilidad del material de estudio, brindando a los/as estudiantes la posibilidad de consultar cronogramas, guías y bibliografía actualizada en cualquier momento, sin depender de la fotocopidora ni de la recepción de archivos por correo electrónico —método que solía presentar dificultades técnicas y falta de continuidad. En cuanto a la comunicación, el aula virtual permitió formalizar y centralizar los intercambios entre el equipo docente y los/as estudiantes en un entorno institucional, en lugar de los canales informales que hasta ese momento se sostenían por correo electrónico o, en algunos casos, a través de grupos de mensajería instantánea. Esta transformación coincidió con lo que Cabero (2006) identifica como uno de los principales aportes de los entornos virtuales: favorecer la accesibilidad, la autonomía y la comunicación bidireccional en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la creación del aula virtual se inscribe en lo que Salinas (2004) denomina la convergencia de modalidades presenciales y digitales, donde las tecnologías amplían el espacio institucional y fortalecen la continuidad pedagógica más allá del

aula física. De este modo, la implementación inicial del aula virtual no solo representó una mejora logística, sino también un primer paso hacia la construcción de un ambiente de aprendizaje más flexible e inclusivo, sostenido por la institución, que sentó las bases para la posterior expansión de las estrategias digitales en la asignatura.

La irrupción de la pandemia de COVID-19 en 2020 aceleró este proceso, impulsando la creación del campus virtual de la FCEyN, al cual migró la asignatura, lo que permitió garantizar la continuidad pedagógica en modalidad digital. Esta transición no sólo implicó un cambio de soporte, sino una reconfiguración profunda de las prácticas docentes. Como señala Casablancas (2021), la pandemia generó un “sacudón tecnológico” que digitalizó la vida cotidiana, en un contexto en que la conectividad y las competencias digitales se volvieron condiciones básicas para enseñar y aprender.

Para el equipo docente de Ecotoxicología, haber contado previamente con un aula virtual constituida representó una ventaja significativa: el espacio ya estaba organizado, con materiales, cronogramas y recursos disponibles, lo que permitió afrontar la emergencia sanitaria desde una base estructurada. Esta preparación previa posibilitó concentrar los esfuerzos en la readaptación pedagógica de las actividades prácticas y teóricas al nuevo entorno digital, más que en la creación de la infraestructura tecnológica. De este modo, la cátedra transitó la virtualización desde una posición de relativa fortaleza institucional, capitalizando la experiencia acumulada en años anteriores y potenciando la integración de recursos digitales en clave formativa mejorando la estrategia didáctica. En este sentido, la experiencia de Ecotoxicología describe un trayecto continuo y productivo:

proceso en los que la experiencia docente previa y el compromiso institucional permitieron que la innovación se sostenga más allá de la urgencia, transformándose en una oportunidad para repensar las prácticas en clave pedagógica. Así, la incorporación temprana del aula virtual no solo facilitó la transición durante la pandemia, sino que también se consolidó como un andamiaje pedagógico que posibilitó la experimentación, la reflexión colectiva y la mejora continua en los años posteriores.

En este contexto, la formación continua del equipo docente, en particular la participación en la Diplomatura en Educación en Virtualidad (SIED-UNMdP, RR 1143/22), resultó clave para repensar estrategias de enseñanza y explorar nuevas mediaciones tecnológicas. A partir de ello, se avanzó en la incorporación de recursos como Genially, Canva, YouTube y Jamboard, orientadas a diversificar las propuestas pedagógicas y favorecer la participación estudiantil. Como plantea Casablanco (2021), la virtualidad debe entenderse no sólo como un escenario tecnológico, sino como un campo de reconfiguración pedagógica, donde se redefinen los vínculos, las mediaciones y los modos de aprender. En su análisis, la autora diferencia entre “entornos digitales” y “ambientes de aprendizaje”: mientras los primeros refieren a las plataformas y recursos tecnológicos disponibles, los segundos se construyen mediante un diseño didáctico intencionado que da sentido a la experiencia educativa. Desde esta perspectiva, el uso de herramientas digitales en la cátedra no se limitó a incorporar recursos atractivos, sino que implicó la creación de ambientes de aprendizaje interactivos, integrando lo visual, lo narrativo y lo colaborativo. En la misma línea, Maggio (2012) advierte que la incorporación de entornos digitales sólo genera oportunidades de innovación, siempre que se acompañe de

un rediseño pedagógico que priorice la interacción y el aprendizaje significativo. Las inclusiones de la tecnología en la prácticas docentes entonces deben ser genuinas, ejecutadas con intenciones explícitas, favorecen la comprensión de contenidos y alcanzan el orden epistemológico (Maggio 2005). Por su parte, Cabero (2006) destaca que la eficacia de una propuesta tecnológica en educación depende de su capacidad para garantizar accesibilidad, motivación y autonomía en los estudiantes. De este modo, la experiencia de la cátedra muestra que la incorporación de tecnologías no se limitó a resolver una necesidad coyuntural derivada de la pandemia, sino que se constituyó en una oportunidad para transformar de manera gradual las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en diálogo con los principios señalados por estos referentes del campo.

3. Transformaciones

A partir de la participación del equipo docente en el curso “Diseño de materiales didácticos digitales” (SIED-UNMdP), se incorporó la herramienta Genially, con el objetivo de crear propuestas más interactivas, visuales y motivadoras. Una de las transformaciones dentro del proceso de innovación en la asignatura fue el rediseño del Trabajo Práctico 1: “Contaminantes en el Ambiente”, actividad diagnóstica e introductoria, que permite evaluar los conocimientos previos de estudiantes provenientes de diversas carreras. En principio, esta actividad se desarrollaba en formato impreso o en archivos PDF con textos de lectura e imágenes, siguiendo un enfoque más tradicional centrado en exposición de la información y el análisis de materiales estáticos.

El nuevo diseño del TP1, elaborado en Genially, consistió en una presentación navegable que incluía páginas interactivas con los objetivos del trabajo, descripciones, infografías animadas que

explicaban los tipos de contaminantes y su clasificación, videos incrustados (YouTube) que ilustraban casos reales de contaminación ambiental. Finalmente, se integraron actividades de observación y análisis crítico con formularios externos que permitían registrar respuestas. Este formato ofreció múltiples ventajas pedagógicas: una presentación estructurada y visualmente atractiva que guiaba al estudiante de manera intuitiva; un enfoque multimedia que favoreció distintos estilos de aprendizaje; y una mayor autonomía en el desarrollo de la actividad, al permitir el acceso asincrónico y la exploración personal del contenido. La interactividad promovió una participación más activa y significativa, estimulando la motivación, el interés y la apropiación de los conceptos centrales de la actividad planteada.

Desde una perspectiva teórica, esta experiencia se vincula con lo que Maggio describe como el desafío de reinventar la clase universitaria, a través de propuestas de enseñanza que interpelen a los/as estudiantes y amplíen los límites del aula tradicional. En sus reflexiones sobre la enseñanza poderosa, la autora sostiene que las tecnologías pueden actuar como mediaciones que “potencian las oportunidades de aprender, de crear y de transformar las prácticas” (Maggio, 2018). En este sentido, el uso de Genially en la cátedra funcionó como un dispositivo que promovió la exploración, la participación y la producción de saberes, invitando a los/as estudiantes a involucrarse de manera activa en la construcción del conocimiento. Asimismo, responde a la idea de “escenarios de aprendizaje dinámicos” planteada por Casablancas (2025), donde la mediación tecnológica se convierte en un dispositivo que reconfigura los modos de enseñar y aprender. En este sentido, el uso de Genially no se redujo a una mejora estética,

sino que supuso un cambio de paradigma en la concepción del material didáctico, que pasó de ser un soporte de contenidos a convertirse en un entorno interactivo de aprendizaje. En este sentido, los materiales digitales bien diseñados funcionan como “andamios cognitivos”, en tanto ofrecen apoyos estructurados que guían y sostienen el proceso de aprendizaje. Los andamios cognitivos en la educación se definen como “una estructura o armazón temporal como estrategia para ayudar a los estudiantes a organizar la información en unidades significativas, analizarlas y producir respuestas nuevas, destrezas y conceptos” (McLoughlin y col, 2000). Este concepto, basado en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky se ha retomado en el ámbito del aprendizaje digital para describir cómo los entornos virtuales pueden ofrecer apoyos temporales e interactivos que facilitan la comprensión, promueven la autonomía y acompañan la progresiva internalización de saberes. Así, los andamios digitales se convierten en herramientas clave para guiar el proceso de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades críticas y metacognitivas a partir de un soporte flexible y personalizado.

En consonancia, Salinas (2004) señala que las tecnologías pueden actuar como mediaciones que amplían el espacio formativo, siempre que se integren con criterios pedagógicos claros. En el caso de Ecotoxicología, el TP1 rediseñado materializó esos principios al ofrecer un recurso que articuló información científica, interacción visual y reflexión crítica, funcionando como un andamio digital que acompañó a los/as estudiantes en la construcción de significados y fortaleció el aprendizaje significativo en un contexto de diversidad de trayectorias académicas.

Sin embargo, el retorno a la presencialidad en 2022 trajo consigo algunos desafíos importantes. Si bien la intención fue mantener el uso de Genially en el TP 1, se detectaron inconvenientes por parte de los/as estudiantes, tales como dificultades para abrir la presentación desde teléfonos celulares, en especial por problemas de compatibilidad o conectividad; imposibilidad de interactuar de manera correcta con el contenido sin una computadora o tablet; y pérdida de fluidez al tener que alternar entre plataformas para completar las actividades.

En este contexto, diversos autores han reflexionado sobre el potencial —y también las tensiones— que implica la integración de tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas universitarias. Desde una perspectiva crítica, Dussel y col. (2020) sostienen que la pandemia no creó un nuevo modelo educativo, sino que visibilizó desigualdades preexistentes y aceleró procesos ya en curso. La virtualización forzada abrió el camino para explorar nuevas mediaciones tecnológicas, pero también mostró los límites de acceso, conectividad y alfabetización digital de muchos/as estudiantes. Por su parte, Cabero (2006) señala que una propuesta tecnológica eficaz en educación debe estar centrada en el diseño instruccional, considerando la interacción, la accesibilidad, la motivación y la autonomía del estudiante.

Atendiendo las situaciones planteadas, el equipo docente reformuló el TP1, generando una versión complementaria en PDF que incluía capturas del Genially, enlaces externos a los videos y explicaciones breves, permitiendo que la actividad pudiera resolverse sin conexión permanente. Con este rediseño, los principios mencionados por Cabero (2006) se aplicaron al crear materiales multiformato, capaces de sostener tanto el

aprendizaje conceptual como el diagnóstico inicial de saberes previos, garantizando una mayor equidad de acceso.

En relación con los desafíos del formato híbrido, Andreoli (2021) destaca la necesidad de pensar modelos flexibles, que reconozcan la diversidad de experiencias estudiantiles y sensibles a los contextos reales de los/as estudiantes, tanto en términos tecnológicos como socioeconómicos. La readaptación del TP1 permitió asegurar la equidad en el acceso a los contenidos, aunque con menor riqueza interactiva. Este caso evidencia la tensión entre innovación y accesibilidad, en especial en contextos de presencialidad parcial y con realidades tecnológicas heterogéneas. Esta experiencia dejó aprendizajes significativos sobre la necesidad de contar con formatos múltiples de presentación del contenido (multicanalidad), así como sobre la importancia de conocer las condiciones reales de conectividad y dispositivos del estudiantado antes de definir una estrategia tecnológica.

Finalmente, en consonancia con las reflexiones de Casablancas (2025) sostiene que la clase universitaria contemporánea ya no se encuentra confinada a un único espacio físico, sino que se despliega en una multiplicidad de tiempos y lugares, mediados por recursos digitales y prácticas asincrónicas. Esta concepción se vincula directamente con el formato híbrido que en la actualidad caracteriza a Ecotoxicología, en el cual la presencialidad y la virtualidad se articulan de modo complementario, potenciando la autonomía estudiantil y la continuidad del aprendizaje más allá del aula tradicional.

4. Intercambios en la mesa temática “Uso e integración pedagógica de aplicaciones digitales”

La mesa en la que se presentó la experiencia de la cátedra de Ecotoxicología estuvo dedicada al uso e integración pedagógica de aplicaciones digitales (Genially, Canva, Kahoot, Padlet, YouTube, entre otros). Este espacio se constituyó como un ámbito de intercambio enriquecedor, ya que permitió reconocer puntos de convergencia entre experiencias de distintas cátedras y disciplinas, así como diferencias vinculadas a los contextos institucionales, las condiciones de los equipos docentes y las características sociotecnológicas de los/as estudiantes.

Uno de los ejes transversales del debate fue la necesidad de conocer al alumnado en relación con la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, la calidad y estabilidad de la conexión, así como las competencias digitales necesarias para aprovechar los entornos virtuales. Como sostienen Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), el diseño de propuestas inclusivas en educación mediada por tecnologías requiere partir del conocimiento de las condiciones reales de acceso y de los distintos niveles de alfabetización digital. En la misma línea, Dussel y col. (2020) advierten que durante la pandemia de COVID-19 se dio por sentado que los/as estudiantes contaban con los recursos materiales y las habilidades necesarias para sostener la cursada virtual, lo cual evidenció y profundizó desigualdades preexistentes en el sistema educativo.

El retorno a la presencialidad permitió visibilizar que la brecha digital persiste, no solo en términos de conectividad, sino también en las formas de apropiación tecnológica. En este contexto, se destacó la importancia de que cada cátedra conozca las condiciones de su propio estudiantado para poder diseñar

estrategias pedagógicas adecuadas. En el caso de Ecotoxicología, a diferencia de otras asignaturas de carácter masivo, el reducido número de estudiantes facilita este relevamiento inicial: en la primera clase introductoria se consulta de manera directa sobre la disponibilidad de dispositivos, conectividad y competencias digitales. En cambio, en carreras o materias con gran matrícula — como Psicología, Humanidades o Ciencias Económicas— esta información suele recabarse mediante encuestas diagnósticas, foros o formularios virtuales, antes del inicio formal de las clases. Esta práctica de reconocimiento del contexto tecnológico estudiantil se consolida como una dimensión esencial del diseño pedagógico situado, entendido como una forma de aprendizaje que cobra sentido dentro de contextos reales de participación y práctica social (Lave y Wenger, 1991). Desde esta perspectiva, situar la enseñanza en las condiciones concretas del alumnado permite construir propuestas que atiendan la diversidad de trayectorias, favorezcan la equidad y fortalezcan la relación entre tecnología, conocimiento y experiencia.

Otro factor relevante que se planteó en la mesa fue la diversidad de competencias digitales, esta vinculada a la heterogeneidad etaria del alumnado. Esta diversidad configura un desafío crucial en el diseño y la aplicabilidad de los materiales digitales en entornos virtuales e híbridos, ya que implica reconocer que no todos los/as estudiantes parten del mismo nivel de familiaridad tecnológica ni desarrollan las mismas estrategias de aprendizaje mediado por tecnologías. Atender a esta heterogeneidad supone diseñar propuestas pedagógicas que integren distintos grados de complejidad, permitan múltiples formas de acceso y brinden apoyos diferenciados, garantizando así experiencias de aprendizaje más inclusivas y equitativas. Los estudiantes de mayor edad suelen

experimentar una mayor brecha digital vinculada a un acceso limitado y un menor dominio de las competencias técnicas necesarias para interactuar de manera eficaz con plataformas virtuales complejas o recursos muy dinámicos, lo cual se acrecienta con la edad y la falta de capacitación tecnológica específica (Tarditi, 2022). Por otro lado, los estudiantes más jóvenes, denominados "nativos digitales", pueden carecer de la autonomía y habilidades organizativas necesarias para un aprendizaje en línea efectivo, lo que puede obstaculizar su rendimiento en entornos virtuales (Sánchez-Macías y col, 2024). Para afrontar estas diferencias, el diseño del material educativo debe orientarse a crear recursos accesibles desde múltiples dispositivos y que ofrezcan diversas vías para el acceso y la demostración del conocimiento, evitando la dependencia de un único formato digital para cubrir las heterogéneas condiciones de acceso y uso del estudiantado (Pastor y col, 2024). La heterogeneidad etaria y tecnológica en la educación híbrida demanda que el material digital docente no solo integre tecnología sino que se centre en la adaptabilidad pedagógica, reduciendo las barreras en los contextos educativos para que los procesos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes (Pastor, 2012). Esta discusión puso en evidencia que el desafío actual no es solo innovar desde el uso de tecnología, sino diseñar propuestas multiformato que contemplen la diversidad de trayectorias, experiencias previas y condiciones de acceso.

Por otro lado, las distintas presentaciones de la mesa llevaron la reflexión hacia la pertenencia institucional de los/as estudiantes a la asignatura, carrera y facultad donde cursan. Los escenarios virtuales, donde los estudiantes no "recorren" físicamente los pasillos y aulas ni comparten los espacios comunes, hace que la conexión simbólica con la casa de estudios sea menor. Para

contrarrestar este efecto, diversas experiencias destacaron el valor de los foros de presentación y de intercambio como espacios de encuentro y socialización. Estos entornos no solo funcionan como herramientas para el aprendizaje de contenidos, sino también como puentes para establecer relaciones entre los/as estudiantes y los/as docentes.

En el caso de Ecotoxicología, durante su etapa de dictado virtual se implementaron foros de presentación e intercambio que resultaron muy valiosos para conocer más a los/as estudiantes y ellos a las docentes, propiciar el diálogo y fomentar la participación. Estos espacios, además, se consolidaron como instancias donde los/as estudiantes pudieron compartir ideas, debatir sobre temas específicos de la asignatura y construir una identidad académica colectiva dentro del entorno virtual.

Asimismo, se subrayó en la mesa la sostenibilidad de las innovaciones más allá de la pandemia. En muchos casos, lo que surgió como respuesta a una emergencia se consolidó luego como una práctica habitual, aunque en versiones adaptadas a los nuevos escenarios. Esta reflexión trajo como ejemplo el proceso vivido en Ecotoxicología: el rediseño del TP1 en Genially fue muy valorado por su dinamismo y atractivo visual, pero debió complementarse con materiales en PDF para garantizar equidad. Este ajuste mostró que la virtualidad dejó aprendizajes perdurables que hoy se integran en el formato híbrido, articulando lo digital y lo presencial en un equilibrio pedagógico más maduro.

Finalmente, la mesa permitió valorar el carácter colectivo del intercambio docente, donde compartir aciertos, dificultades y estrategias habilitó un aprendizaje común. Como señalaron varias intervenciones, estas instancias de reflexión compartida contribuyen a la construcción de una “inteligencia pedagógica

compartida”, en la que las cátedras, más allá de sus disciplinas, reconocen desafíos comunes y elaboran soluciones que pueden inspirar a otras experiencias. En síntesis, el debate de la mesa temática reforzó la idea de que la innovación educativa en entornos digitales no es una tarea individual ni aislada, sino un proceso colectivo que requiere redes de colaboración, formación constante y compromiso institucional.

5. Reflexiones para una clase universitaria expandida

El plenario de cierre del Ateneo, a cargo de la Dra. Casablancas, ofreció un marco conceptual de gran valor para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior contemporánea. Su exposición permitió situar las experiencias compartidas —entre ellas, la de la cátedra de Ecotoxicología— dentro de un entramado más amplio de transformaciones pedagógicas que atraviesan a las universidades en la actualidad.

Casablancas propuso comprender la universidad como un “escenario dinámico y flexible”, en el que se superponen tiempos, espacios y mediaciones diversas. Las fronteras del aula se expanden, contrastando la rigidez que a lo largo de su historia caracterizó a la universidad, dando lugar a una multiplicidad de formatos, dispositivos y modos de interacción. En este sentido, los docentes y estudiantes se configuran como “transeúntes digitales” (Casablancas, 2012), atravesando entornos cambiantes que exigen capacidad de adaptación y diagnóstico permanente. Esta perspectiva resuena con el recorrido de Ecotoxicología, cuya modalidad híbrida combina presencialidad y virtualidad en una lógica de continuidad pedagógica, donde el aula virtual se constituye como un espacio extendido de aprendizaje más allá del tiempo en el aula. El tránsito desde un aula virtual inicial,

concebida como repositorio de materiales, hacia propuestas más interactivas como el rediseño del TP1 con Genially, refleja la necesidad de construir una “caja de herramientas docentes” (Casablancas, 2022), capaz de articular recursos asincrónicos y sincrónicos, plataformas institucionales y aplicaciones externas. La experiencia mostró, sin embargo, que la innovación tecnológica debe ir acompañada de una curaduría pedagógica que garantice coherencia didáctica y accesibilidad.

Otro aporte central del plenario fue la reflexión sobre las brechas digitales. Casablancas subrayó que el uso de aulas virtuales y recursos digitales puede ampliar posibilidades de enseñanza, pero también evidenciar desigualdades, en particular durante los ingresos universitarios, donde suelen invisibilizar dificultades de acceso y competencias digitales heterogéneas. Este planteo dialoga directamente con las tensiones vividas en Ecotoxicología durante la vuelta a la presencialidad: la imposibilidad de algunos estudiantes de interactuar con Genially desde dispositivos móviles obligó a generar materiales complementarios en PDF. De este modo, se hizo evidente la necesidad de propuestas multiformato, capaces de atender a condiciones diversas de conectividad y equipamiento.

A su vez, la Dra. Casablancas enfatizó la importancia del diagnóstico situado como punto de partida del diseño pedagógico. Enseñar con tecnologías implica reconocer las condiciones materiales, cognitivas y emocionales de quienes aprenden. En este sentido, la experiencia de la cátedra confirma lo señalado por Casablancas: no hay estrategias universales, sino decisiones situadas, que deben considerar las realidades de acceso, las trayectorias previas y las competencias digitales del estudiantado. Así, conocer las condiciones de conectividad, los dispositivos

disponibles y las habilidades tecnológicas se convierte en una dimensión ética y pedagógica de la planificación.

Asimismo, la investigadora invitó a reflexionar sobre los límites y cuidados en la enseñanza mediada por tecnologías, advirtiéndole sobre la necesidad de preservar el derecho a la desconexión y promover prácticas digitales sostenibles. Estas consideraciones adquieren especial relevancia en los actuales entornos híbridos, donde la línea entre lo laboral, lo formativo y lo personal tiende a desdibujarse. La experiencia docente requiere, entonces, nuevos equilibrios entre disponibilidad, acompañamiento y autocuidado. Por último, la educación universitaria en un entorno mediado por tecnologías exige una redefinición radical del rol docente, haciéndose eco de la visión de Casablancas abordada en el plenario donde plantea que los docentes deberán tener la capacidad de construir la propia brújula, es decir, el norte ya no será sólo uno, habrá que elegir el propio. En este contexto, los docentes dejamos de ser meros transmisores de un contenido canónico para convertirnos en diseñadores de experiencias de aprendizaje, curadores de recursos y facilitadores de trayectorias personalizadas. La tecnología nos obliga a navegar por las múltiples herramientas disponibles, dejando atrás la única ruta única del plan de estudios tradicional, ejerciendo un liderazgo flexible que reconoce la diversidad de "nortes" tanto en el proceso de enseñanza como en los resultados de aprendizaje.

6. Conclusión

El proceso de incorporación de tecnologías en la asignatura Ecotoxicología puede comprenderse en el marco de las transformaciones más amplias que atraviesan a la educación superior en la última década, sobre todo desde la expansión de la

virtualidad obligatoria provocada por la pandemia de COVID-19. Esta situación nos forzó al dictado completamente virtual de la asignatura, pero también abrió nuevas posibilidades para la innovación pedagógica.

La integración de tecnologías no se limitó a resolver una emergencia, sino que se constituyó en una oportunidad para repensar la enseñanza universitaria, en clave de inclusión, diversidad de formatos y centralidad del aprendizaje. Con este proceso reafirmamos el valor de la formación docente continua, el trabajo colaborativo entre áreas universitarias, y el potencial transformador de las tecnologías cuando se integran con sentido pedagógico.

Bibliografía

- Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Casablanco, S. (2021). Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas. Las tecnologías irrumpen en el pensamiento educativo de la pandemia. En E. Correa Cortez, M. Luna Rizo y F. Tarasow (Coords.), *De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina* (pp. 40-52).

- Casablancas, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 2(35), 135–146. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad* (1.^a ed.). Paidós.
- McLoughlin, C., Winnips, J. C., & Oliver R. (2000). Supporting Constructivist Learning through Learner Support On-line. En *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications EDMEDIA 2000* (pp. 674-680).
- Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital.
- Pastor, C. A., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Ministerio de Economía y Competitividad.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1–16.

- Sánchez-Macías, A., Veytia-Bucheli, M. G., y Flores-Rueda, I. C. (2024). Las competencias digitales y la autonomía del estudiantado de educación superior. Validación y diagnóstico. *Revista Electrónica Educare*, 28(3), 21-44.
- Tarditi, L. R., Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2022). Brechas de edad y género en el aprendizaje de tecnologías digitales de personas mayores. *Contextos de Educación*, 22(32), 12-24.

Capítulo 15

Recursos digitales en la enseñanza de marketing turístico: una propuesta innovadora con redes sociales

Ane Miren Diez Alberdi
Virginia Belmonte

Introducción

Los últimos años de práctica docente han estado atravesados por continuos cuestionamientos al exterior y al interior de las cátedras universitarias en relación a los desafíos de generar propuestas didácticas que logren experiencias de aprendizaje poderosas, “capaces de movilizar a los estudiantes y permitirles apropiarse del conocimiento de un modo transformador” (Maggio, 2012, p. 45).

En este contexto, la tecnología surge como un camino posible, aunque en su amplio abanico de posibilidades ofrece opciones más amigables y otras que requieren del docente un “atreverse a proponer” en ámbitos donde puede estar más o menos “cómodo”. Salir de su zona de confort representa un desafío y a la vez un riesgo, pero cuando se alcanzan los objetivos, la satisfacción por el logro del aprendizaje esperado resulta altamente motivadora.

Esta presentación relata una experiencia didáctica desarrollada en el marco de la asignatura Comercialización Aplicada, correspondiente al cuarto año de la carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). La *Ordenanza del Consejo Académico N° 883/2004* (Facultad de

Ciencias Económicas y Sociales – UNMDP, 2004), que crea el Plan de Estudios 2005 de la Licenciatura en Turismo indica las características actitudinales, aptitudinales y de acervo científico que se procura lograr en los egresados. Entre los primeros se encuentra lograr un profesional innovador-creativo. Entre las aptitudes, se incluyen la capacidad de comunicarse con adecuado nivel expresivo y persuasivo, interactuar en el trabajo grupal e interdisciplinario e investigar sobre los problemas y la realidad, entre otras. Finalmente, en vinculación con el acervo científico, se aspira a que cuente, entre otros, con conocimientos técnicos aptos para abordar los problemas de su área de incumbencia según el estado actual de los avances tecnológicos, desarrollar nuevos esquemas conceptuales y técnicos para el abordaje de los problemas de su área de competencia y ampliar el conocimiento en su área de competencia más allá de sus actuales fronteras.

En vinculación con lo anterior, la asignatura Comercialización Aplicada reviste un perfil marcadamente técnico, en el cual la aplicación concreta de los conocimientos de marketing a la planificación estratégica y operativa específica, en el marco de las organizaciones turísticas, constituye la prioridad en la enseñanza. La contribución a la formación del graduado se vincula con la actividad definida dentro del perfil profesional de “organizar, coordinar y administrar instituciones prestadoras de servicios turísticos y recreativos”.

El Régimen de Enseñanza de la FCEyS, establecido por *Ordenanza del Consejo Académico N° 810/2022* (Facultad de Ciencias Económicas y Sociales – UNMDP, 2022), establece en su artículo 3 la incorporación en el cursado de actividades pedagógicas que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ciclo básico dichas actividades “tienen como objetivo

facilitar el proceso de aprendizaje y permitir la oportuna detección y corrección de las deficiencias que pudieran haberse producido en su desarrollo”. En los ciclos profesional y de orientación, se orientan “por un lado, a facilitar el proceso de aprendizaje y, por el otro, acercar al alumno a la actuación profesional, a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos en ámbitos y situaciones de la realidad.”

Es habitual en la cátedra de Comercialización Aplicada y Turística proponer cada año una actividad pedagógica diferente, que aborde las últimas novedades del sector turístico en vinculación con el marketing y que implique por parte de los estudiantes un análisis y producción a partir de información relevada y los contenidos estudiados. La actividad se realiza en equipos de trabajo de hasta 4 estudiantes y suele revestir un carácter transversal, organizándose en entregas parciales con tutorías y devoluciones previas a la entrega final.

En 2023, la propuesta se centró en que los equipos asumieran el rol de una consultora en turismo y se abocaran a la creación colaborativa de contenidos digitales informativos y de entretenimiento, para su publicación en un perfil de Instagram gestionado por la cátedra, integrando saberes teóricos y habilidades comunicacionales propias del marketing digital. Los contenidos debían ser diseñados en consideración de un perfil determinado de audiencia establecido por las docentes.

El objetivo fue que los estudiantes logran simular la función de consultores produciendo contenidos para la red social Instagram aplicando acertadamente los conceptos estudiados y ajustando el formato y estilo de comunicación al público objetivo asignado, fortaleciendo el desarrollo de competencias clave para el desempeño profesional en el ámbito turístico.

Marco teórico

La renovación digital “genera espacios enriquecedores en el escenario educativo, innovando en nuevas formas de aprender y de acceder al conocimiento, lo que facilita el aprendizaje en la educación superior” (Limas-Suárez et al., 2022).

El estudio de Hernández-Hernández y Sancho Gil (2022), que examina los significados que los jóvenes otorgan al acto de aprender en la universidad, ofrece aportes valiosos para repensar las propuestas didácticas en clave motivacional y significativa. Los participantes confirman cuestiones que no pueden soslayarse, tales como que “Estudiar no es lo mismo que aprender. (...) ...para aprender se necesita “interiorizar”, hacer propio (apropiarse) aquello (información, conocimiento, experiencias, prácticas...) con lo que el estudiante se relaciona”. Se evidencia en esto la necesidad de dotar a la propuesta didáctica de un factor motivacional que resulte relevante para quien estudia. Pero, además, es preciso tener en cuenta que aprender con sentido implica que los estudiantes se apropien del contenido incorporando una contrastación, reflexión y transferencia, logrando así “la relevancia necesaria para un aprendizaje significativo” (Hernández-Hernández & Sancho Gil, 2022).

Por otra parte, “los estudiantes no llegan a la universidad como recipientes vacíos, sino como sujetos en devenir cargados de concepciones, estrategias, experiencias y saberes” (Hernández-Hernández & Sancho Gil, 2022). Son personas inmersas en una realidad concreta que los envuelve y atraviesa, y en la cual las prácticas sociales delinean sus intereses, preocupaciones y motivaciones, que se trasladan también a la dimensión educativa.

Como indica Maggio (2012), las nuevas tecnologías atraviesan los modos de conocer, pensar y aprender de los estudiantes, y los

docentes “tenemos la obligación de reconocer y entender en profundidad para generar prácticas de la enseñanza que favorezcan aprendizajes valiosos y perdurables”. Esto conduce a tener presente “la importancia de introducir y considerar, a la hora de favorecer experiencias de aprender con sentido, (de) distintas modalidades de pensamiento, información, reflexión, representación y comunicación, que vayan más allá del modo textual, considerando dimensiones espaciales, corpóreas y recursos visuales y artísticos” (Hernández-Hernández & Sancho Gil, 2022).

Es en este contexto que las redes sociales aparecen como una alternativa interesante e innovadora, frente a un estudiantado activo y participativo en su uso y se convierten en un aliado estratégico en los procesos de formación a partir de la aceptación y entusiasmo de los estudiantes en su manejo (Limas-Suárez et al., 2022). Las plataformas como Instagram, Twitter, LinkedIn, YouTube y Facebook “crean entornos interactivos y participativos que transforman los estilos de aprendizaje tradicionales” y promueven la alfabetización digital y el pensamiento crítico (Fazel & Sayaf, 2025).

Además de representar una metodología innovadora, inclusiva y participativa, la incorporación de redes sociales en la educación superior impulsa una transformación hacia modelos de aprendizaje más abiertos, colaborativos y centrados en el estudiante, alineados con las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad (Alonso-López y Terol-Bolinches, 2023). Las propuestas que incorporan el uso de redes sociales potencian una formación más dinamizadora, interactiva, participativa e incluyente, considerada útil por el 96% de los estudiantes (Limas-Suárez et al., 2022). “La investigación sugiere que las personas aprenden mejor cuando están en un estado

mental que hace su aprendizaje más simple o disfrutable. Son ejemplos de estados mentales positivos en el contexto educativo los sentimientos de curiosidad, interés, compromiso, felicidad, optimismo, confianza y calma. Una persona que experimenta un momento de mejor aprendizaje será capaz de responder con habilidades apropiadas a un desafío que presente la tarea. Estos momentos pueden resultar en un aprendizaje profundo y altos niveles de satisfacción.” (Kukulska-Hulme, A. *et al*, 2021).

La integración de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria no constituye únicamente una modernización instrumental, sino un cambio de paradigma pedagógico que redefine las formas de enseñar y aprender (Alonso-López y Terol-Bolinches, 2023). Según estos autores, las redes sociales se constituyen en entornos de aprendizaje no formales que promueven la adquisición de competencias comunicativas, lingüísticas y audiovisuales. Su estructura participativa favorece la interacción, la cooperación y la creación de comunidades virtuales, rasgos que las vinculan con las teorías del aprendizaje social y conectivista. Casablanco (2021) analiza cómo la pandemia de COVID-19 generó un “sacudón tecnológico” que obligó a incorporar las tecnologías digitales no por decisión pedagógica, sino por urgencia, marcando un cambio de paradigma. Plantea que este proceso “impulsó beneficios en avances y problematizaciones en torno a la enseñanza” y llevó a revisar críticamente las prácticas docentes, las planificaciones y la noción misma de clase. Este aporte resulta pertinente para comprender la digitalización educativa no como un fenómeno técnico, sino como una oportunidad de revisión pedagógica profunda orientada a la mejora del aprendizaje y la innovación en la enseñanza.

Alonso-López y Terol-Bolinches (2023) consideran que el uso educativo de Instagram mejora la comprensión conceptual mediante recursos visuales y genera una mayor cercanía entre docentes y estudiantes. Se genera de esta manera un mayor involucramiento de estos últimos en los procesos de aprendizaje, resultando en experiencias significativas y participativas. Instagram actúa como un espacio que conecta los contenidos académicos con la cultura digital contemporánea, facilitando procesos de aplicación de conceptos y reapropiación del conocimiento. En su trabajo, Alonso-López y Terol-Bolinches (2023) muestran que en las experiencias educativas con Instagram analizadas prevalecen aquellas realizadas en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas, en las cuales la implementación se orienta a mejorar la comprensión conceptual, la motivación y el desarrollo de competencias digitales. Los autores observan además un fortalecimiento del trabajo colaborativo y de la interacción entre pares, lo cual evidencia que las redes sociales tienen la capacidad de funcionar como mediadores activos en los procesos de aprendizaje universitario.

Instagram es una red social de carácter visual que permite compartir imágenes y videos, acompañados de textos breves, enlaces y etiquetas. Según Meta (s. f.), la plataforma se diseñó originalmente para fomentar la expresión creativa mediante la fotografía, pero hoy constituye un ecosistema multimedia con múltiples formatos de publicación. Su alcance es global: en 2025 supera los 2.25 mil millones de usuarios activos mensuales, consolidándose como una de las redes más utilizadas a nivel mundial. En términos demográficos, se concentra especialmente en jóvenes adultos: el grupo etario de 18 a 24 años representa alrededor del 31.7 % de la audiencia total, seguido por el de 25 a 34

años con un 30.6 %, y mantiene una distribución de género casi equilibrada (Hootsuite, 2025; Business of Apps, 2025).

Estas características posicionan a Instagram como un entorno privilegiado para la comunicación, donde la construcción visual y narrativa del contenido resulta clave. El funcionamiento de Instagram combina distintos formatos. Las publicaciones tradicionales o del feed son imágenes o videos únicos visibles de forma permanente en el perfil y en el muro de los seguidores. Los carruseles (carousel posts) permiten incluir hasta diez imágenes o videos en una misma publicación deslizable, ideal para narrativas secuenciales o comparativas, lo que los hace útiles para presentar estudios de caso, pasos metodológicos o análisis de campañas (Rival IQ, 2025). Por su parte, los reels constituyen videos cortos en formato vertical (de hasta 90 segundos), diseñados para maximizar la visibilidad y el alcance mediante música, efectos y transiciones dinámicas (Teleprompter, 2025). Finalmente, las historias (stories) permiten compartir contenidos efímeros que desaparecen tras 24 horas, generando interacciones inmediatas mediante encuestas, preguntas o reacciones, mientras que las transmisiones en vivo posibilitan la comunicación sincrónica con el público. Los usuarios pueden indicar que les gusta una publicación, comentarla o guardarla. También pueden enviar mensajes directos privados y realizar transmisiones en vivo, ya sean privadas o públicas.

De cara al potencial de las propuestas formativas que incluyen como estrategia pedagógica el uso de redes sociales en la enseñanza universitaria, debe considerarse, que su eficacia dependerá, por una parte, de que los docentes cuenten con habilidades suficientes en cuanto a su competencia digital, pero, además, de que la planificación de las actividades sea relevante, y muestre la debida

pertinencia en función de los objetivos pedagógicos planteados. Como advierte Casablanca (2021), el “sacudón tecnopedagógico” puso en evidencia tanto la necesidad de fortalecer las competencias digitales docentes como de repensar los modos de planificar y evaluar, promoviendo el aprendizaje colaborativo y la construcción de saberes compartidos.

Respecto de la disposición docente hacia la implementación de propuestas de este tipo, “es importante estar consciente que en todo proceso de innovación no todos los actores están igualmente motivados para participar activamente en el proceso (de innovación educativa), mostrando comportamientos evidentes de resistencia al cambio” (Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020). Para contrarrestar este tipo de actitudes, Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar (2020) proponen un conjunto de lineamientos para la formulación de políticas públicas que impulsen la innovación educativa en América Latina.

En el ámbito específico de la formación universitaria en marketing, la integración de las redes sociales en la enseñanza contribuye a transformar los entornos educativos tradicionales en espacios más interactivos, colaborativos y orientados al estudiante. Según Fazel y Sayaf (2025), las plataformas sociales favorecen la motivación y la participación al permitir que los alumnos compartan recursos, intercambien ideas y reciban retroalimentación inmediata de docentes y compañeros. Estas dinámicas potencian el aprendizaje colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias digitales esenciales para el desempeño profesional en contextos comunicativos y de mercado contemporáneos. Además, la posibilidad de adaptar la enseñanza a los intereses y estilos de aprendizaje individuales genera oportunidades de aprendizaje

personalizado y significativo, fortaleciendo la apropiación del conocimiento y la empleabilidad de los futuros profesionales.

Sin embargo, los mismos autores advierten que la adopción de redes sociales con fines educativos requiere atender desafíos asociados a la privacidad, la seguridad de los datos y la distracción derivada de la propia naturaleza de las plataformas. Fazel y Sayaf (2025) señalan que es responsabilidad de las instituciones y del cuerpo docente garantizar el resguardo de la información personal del estudiantado y promover el uso consciente y autorregulado de las redes. Asimismo, la formación pedagógica y tecnológica del profesorado resulta indispensable para diseñar experiencias que aprovechen las potencialidades de estos entornos sin perder el foco educativo. Solo mediante políticas institucionales de apoyo, infraestructura adecuada y desarrollo profesional docente sostenido es posible consolidar un uso efectivo y ético de las redes sociales en la enseñanza universitaria.

Finalmente, es relevante tener presente que “la enseñanza necesita reinventarse y que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información ofrecen múltiples oportunidades para que eso sea posible” (Maggio, 2012). Aprovecharlas fue la intención de la cátedra “Comercialización Aplicada” al diseñar e implementar la propuesta que se presenta en este trabajo.

Descripción de la experiencia didáctica

El proyecto tuvo como punto de partida la necesidad de abordar la enseñanza de la comercialización desde los lenguajes y dinámicas contemporáneas de las redes sociales, donde la comunicación visual, la narrativa breve y la interacción constante reemplazan a los formatos tradicionales de exposición de ideas. Bajo esta premisa, la propuesta buscó trasladar al aula universitaria las

lógicas de la comunicación digital, favoreciendo un aprendizaje activo, participativo y creativo.

A través de la consigna, los estudiantes asumieron el rol de consultores de marketing turístico, responsables de crear contenidos originales con fines informativos, educativos y de entretenimiento. Esta simulación profesional permitió vincular los saberes de la asignatura con habilidades digitales concretas, tales como la redacción de textos, la creación de piezas gráficas y audiovisuales, y la planificación de contenidos orientados a públicos específicos.

El trabajo se organizó en tres instancias grupales de entrega y exposición, que promovieron la evaluación continua y el aprendizaje por retroalimentación. En cada etapa, los equipos produjeron materiales propios: memes, infografías, carruseles o reels, y recibieron devoluciones docentes orientadas a fortalecer la coherencia conceptual, la creatividad y la adecuación del mensaje.

Una vez evaluados y corregidos, los contenidos fueron compartidos en la cuenta de Instagram de la materia, creada a los fines de la implementación de la actividad pedagógica. La cuenta @comercializacionayt funcionó así como un espacio didáctico, en el que se articularon la teoría del marketing con la práctica comunicacional. El proceso evidenció la posibilidad de transformar las redes sociales en escenarios de aprendizaje significativo, donde los estudiantes no solo consumen contenidos, sino que los producen críticamente, construyendo un discurso propio sobre el turismo y su comunicación.

La propuesta pedagógica fue diseñada con el propósito de evaluar los aprendizajes mediante la producción original de contenidos digitales, articulando los conocimientos teóricos de la

asignatura con las competencias tecnológicas y comunicacionales requeridas en el ámbito turístico actual.

Desde su concepción, la experiencia buscó integrar tres dimensiones complementarias:

1. Conceptual, vinculada con los temas de comercialización turística, segmentación, posicionamiento y comunicación;
2. Instrumental, orientada al desarrollo de habilidades digitales para la comunicación gráfica y audiovisual; y
3. Expresiva, centrada en fomentar la creatividad, el humor y la redacción descontracturada como medios para lograr mensajes auténticos y efectivos.

La consigna promovió un equilibrio entre rigor académico y libertad creativa, invitando a los estudiantes a aplicar conceptos teóricos al tiempo que desarrollaran habilidades propias de la comunicación en los entornos virtuales.

Resultados

La experiencia se organizó en tres entregas grupales distribuidas a lo largo del cuatrimestre, en correspondencia con los núcleos temáticos abordados en la materia. Con la actividad, se buscó desarrollar una instancia de evaluación formativa, permitiendo que las producciones evolucionaran a partir de la revisión y el intercambio entre pares y con los docentes.

La primera instancia se vinculó con los temas introductorios del programa: concepto de marketing, necesidades y deseos, características de los servicios en general y servicios turísticos en particular, enfoques de marketing, estrategias de gestión para empresas de servicios, gestión de la capacidad y la demanda, y una primera aproximación al marketing digital y de contenidos.

Los grupos produjeron piezas creativas que explicaban estos conceptos desde situaciones cotidianas del ámbito turístico. Las devoluciones docentes se centraron en la claridad conceptual, la pertinencia de los ejemplos, el tono comunicacional y la creatividad en la adaptación de los contenidos a formatos digitales. Esta etapa permitió introducir la lógica del marketing de contenidos y reflexionar sobre cómo las redes sociales pueden funcionar como canales de aprendizaje y divulgación profesional.

Durante la segunda etapa se trabajaron los temas vinculados a la segmentación de mercados, el posicionamiento, la cobertura del mercado, la investigación de mercado y el sistema de información de marketing, incluyendo la incorporación de big data y fuentes de información en turismo. A partir de estos contenidos, los grupos diseñaron publicaciones orientadas a representar perfiles de consumidores, estrategias de posicionamiento o ejemplos de decisiones basadas en datos, integrando recursos visuales y audiovisuales más elaborados. Se promovió la reflexión sobre la necesidad de comunicar de forma diferenciada según el segmento, la importancia de la investigación de mercado y la construcción del valor de marca. Las devoluciones en esta instancia destacaron los avances en la síntesis conceptual, la coherencia entre texto e imagen y la capacidad de trasladar marcos teóricos a mensajes accesibles y atractivos para el público general. La última entrega abordó los contenidos relacionados con el producto, la marca, la distribución, el precio y las estrategias de comunicación, cerrando el recorrido integral del programa. Los equipos elaboraron publicaciones que explicaban factores push y pull, los niveles del producto turístico, y las distintas estrategias de comunicación y promoción (publicidad, relaciones públicas, venta personal, entre otras).

Esta instancia permitió evidenciar una madurez creativa y técnica en la producción: los grupos aplicaron herramientas audiovisuales con mayor solvencia, emplearon recursos narrativos más precisos y demostraron una comprensión profunda del vínculo entre los componentes del marketing mix y la comunicación digital.

En conjunto, las tres entregas representaron un itinerario pedagógico progresivo y el perfil de Instagram se transformó en un repositorio visual de los aprendizajes desarrollados durante el curso, donde la creación de contenidos acompañó la evolución temática del programa y permitió traducir los conceptos teóricos en piezas comunicacionales creativas, pertinentes y con sentido profesional.

Las producciones se destacaron por su creatividad, el uso intencionado de recursos narrativos y visuales, y la capacidad para traducir contenidos teóricos en mensajes atractivos para el público general.

En la instancia de puesta en común, las presentaciones generaron sorpresa, interés y comentarios entre los/as compañeros/as, favoreciendo el clima de aprendizaje. A su vez, la publicación de los contenidos en Instagram motivó el compromiso de los equipos, reflejado en el seguimiento activo de las publicaciones, la obtención de likes y comentarios, y la circulación ampliada de sus producciones más allá del ámbito áulico.

Los resultados fueron valorados positivamente tanto por el equipo docente como por los/as estudiantes, quienes destacaron en la encuesta anónima de fin de cursada el carácter desafiante, actual y estimulante de la propuesta.

Discusión

La implementación de esta actividad permitió a la cátedra, en relación al proceso de enseñanza:

- Integrar las redes sociales más utilizadas por los/as estudiantes como herramientas pedagógicas complementarias, capaces de amplificar el alcance de los contenidos curriculares.
- Generar un espacio de expresión creativa, en el que los/as estudiantes exploraron distintos estilos comunicacionales, incorporando humor, referencias culturales y enfoques narrativos innovadores.
- Promover el desarrollo de habilidades digitales clave para el entorno profesional, tales como la edición de piezas gráficas, la redacción para redes sociales, la selección de estilos visuales y el manejo de herramientas como Canva, CapCut y otras plataformas colaborativas.
- Motivar y generar mayor compromiso de los/as estudiantes hacia la actividad, por tratarse de entornos y lenguajes que les resultan significativos. Evaluar el aprendizaje mediante producciones originales, que evidenciaron la apropiación crítica de los contenidos trabajados.
- Diagnosticar saberes no siempre disciplinares (Casablanca, 2025), pero que constituyen herramientas necesarias para el desempeño profesional, que la universidad no debería pasar por alto, como las competencias digitales.

Por su parte, en vinculación con el proceso de aprendizaje y las producciones realizadas, los estudiantes lograron:

- Comprender y aplicar conceptos de marketing turístico relevantes para su futuro desempeño profesional, en

concordancia con el perfil y alcances del título de la Licenciatura en Turismo.

- Desarrollar habilidades vinculadas con las competencias digitales.
- Aplicar la creatividad para encontrar la mejor forma de comunicación de contenidos dirigidos a una audiencia específica.
- Motivarse y comprometerse significativamente con la actividad propuesta.
- Fortalecer sus capacidades de trabajo en equipo.
- Valorar la propuesta como una actividad significativa que forma parte de su contexto real y sus prácticas cotidianas.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia evidencia que la integración de tecnologías digitales puede constituir una estrategia potente para vincular la formación académica con el entorno profesional contemporáneo del marketing turístico.

Conclusiones

Pensar la formación universitaria en los tiempos que corren remite a la reflexión sobre una necesaria transformación de nuestras prácticas docentes. En el contexto de una universidad que, afortunadamente, ha perdido la rigidez de antaño (Casablancas, 2025), es esencial que los docentes acompañen su proyección mediante la reconsideración y renovación de sus propuestas didácticas. Diseñadas para la formación de futuros profesionales, éstas requieren una adecuación permanente al contexto y a las realidades y requerimientos del estudiantado actual, en contraposición de aquél del cual el docente fue parte en su momento. Reproducir antiguas prácticas ya no es posible en

escenarios educativos dinámicos, caracterizados por tiempos digitalizados, presenciales flexibles y ambientes de aprendizaje amplificados (Casablancas, 2025).

En síntesis, la cátedra “Comercialización Aplicada” entiende que, hace ya varios años que llegó el tiempo de barajar y dar de nuevo. Es tiempo de repensarse continuamente y animarse a proponer un aula disruptiva e innovadora, en el marco de “escenarios móviles de trabajo docente” (Casablancas, 2025). Así se ha entendido y de esa manera se está trabajando, no siempre sin errores, pero sí con la convicción de estar en el camino correcto.

Nota: Este capítulo contó con la asistencia de herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT, OpenAI) utilizadas para la búsqueda bibliográfica, apoyo en redacción y normalización de referencias según normas APA. Las decisiones conceptuales, teóricas y de contenido corresponden exclusivamente a las autoras.

Bibliografía

- Alonso-López, N., & Terol-Bolinches, R. (2023). *The use of Instagram as a teaching resource in Higher Education*. Universidad de Sevilla.
- Business of Apps. (2025). *Instagram statistics (2025)*. <https://www.businessofapps.com/data/instagram-statistics/>
- Casablancas, S. (2021). *Tecnologías urgentes, pedagogías postergadas*. En A. Maggio (Coord.), *Educación y tecnologías: los nuevos escenarios del aprendizaje* (pp. 37–55). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Casablancas, S. (2025, 14 de agosto). *Conect@r saberes: Innovación y desafíos en la educación a distancia y mediada por tecnologías* [Conferencia de cierre del Ateneo “Conect@r saberes”,

- Universidad Nacional de Mar del Plata]. UNMdP – SIED – FLACSO – CONICET.
- Facultad de Ciencias Económicas y Sociales – Universidad Nacional de Mar del Plata. (2022). *Ordenanza del Consejo Académico N° 810/2022*. Mar del Plata, Argentina.
- Facultad de Ciencias Económicas y Sociales – Universidad Nacional de Mar del Plata. (2004). *Ordenanza del Consejo Académico N° 883/2004*. Mar del Plata, Argentina.
- Fazel, H., & Sayaf, A. (2025). *Social media integration in marketing education: A way forward to improve engagement and learning outcomes*. *Computers in Human Behavior Reports*, 17, 100595. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100595>
- Hernández-Hernández, F., & Sancho Gil, J. M. (2022). Los sentidos del aprender de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia. En P. Rivera-Vargas, R. Miño-Puigcercós y E. Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp. 55–65). Octaedro-IDP/ICE, Universitat de Barcelona.
- Hootsuite. (2025). *Instagram demographics and usage statistics*. <https://blog.hootsuite.com/instagram-demographics/>
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D., Zhang, S. (2021). *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9*. Milton Keynes: The Open University.
- Limas-Suárez, S. J., et al. (2022). Las redes sociales y su uso en la educación superior. *Educación y Humanismo*, 24(42), 1–16.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Meta. (s. f.). *About Instagram*. <https://about.instagram.com>
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). *La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas*. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 199–212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Rival IQ. (2025). *The power of Instagram carousel posts*. <https://www.rivaliq.com/blog/instagram-carousel/>

Capítulo 16

Comunicación efectiva y construcción de comunidad desde la gestión de las carreras en modalidad a distancia

Marcela Cataldi

Micaela Gamero

Laura Daniela Orellano

Valeria Tomaino

Andrés Vuotto

Contexto institucional y desafíos de la comunicación en las carreras a distancia

El Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades dicta desde hace más de 20 años las carreras de Bibliotecario Escolar (BIBES) y Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (LICAD) en modalidad a distancia. La carrera BIBES constituye la primera y única propuesta universitaria de formación en bibliotecario escolar ofrecida bajo esta modalidad en América Latina.

Los años de trayectoria en el dictado de carreras en modalidad a distancia han demostrado que disponer de canales de difusión y contacto eficientes, accesibles y equitativos resulta fundamental para garantizar el acompañamiento institucional de los estudiantes. Sin embargo, este propósito enfrenta múltiples desafíos: la diferencia etaria del estudiantado, la evolución constante de las tecnologías de comunicación y la multiplicidad de

plataformas empleadas demandan una revisión y adecuación permanente de las estrategias implementadas.

En este sentido, la expansión de las tecnologías digitales en el ámbito educativo ha generado, y continúa generando transformaciones profundas en los modos de acceso, producción y circulación del conocimiento. En el caso de la educación superior, estos cambios se expresan con especial intensidad en la modalidad a distancia, donde las innovaciones tecnológicas conviven con la persistencia de múltiples desigualdades.

La noción de brechas digitales permite comprender estas tensiones, al visibilizar cómo factores socioeconómicos, geográficos, de género y generacionales inciden en las posibilidades reales de los sujetos de participar en entornos de formación mediados tecnológicamente. Entre sus consecuencias se encuentran la reducción de la motivación y la participación estudiantil y, especialmente en los entornos de aprendizaje a distancia, la dificultad para sostener el compromiso del estudiante con el proceso educativo, lo que profundiza las desigualdades educativas y socioeconómicas previamente existentes (Villavicencio-Cedeño, Bowen-Anchundia, Jurado-Martínez y Roger-Martínez, 2024).

En el caso de las carreras de BIBES y LICAD se suma a esta necesidad el desafío de la masividad, cuestión abordada en el capítulo “Planificación y diseño de un aula de ambientación para ingresantes a las carreras de educación a distancia en BIBES y LICAD”, en el que se analiza de manera específica la organización y alcance del ingreso. Con aproximadamente tres mil ingresantes cada año, lograr una comunicación accesible y que alcance efectivamente a la totalidad de los estudiantes representa un desafío significativo.

Este desafío se vincula directamente con el concepto de accesibilidad universal, entendido como la condición que permite que productos, servicios, entornos o sistemas puedan ser utilizados por el mayor número posible de personas, independientemente de sus capacidades o características individuales. Este principio implica garantizar que cualquier persona, incluidas aquellas con discapacidad física, sensorial o intelectual, así como de diferentes edades y géneros puedan acceder y utilizar los entornos y recursos de manera equitativa (Muñoz Cordones, 2024).

Asimismo, es necesario reconocer que las tecnologías y los medios de comunicación evolucionan y se transforman a una velocidad mayor a la capacidad de respuesta social (Martínez Bravo, Sádaba Chalezquer y Serrano-Puche, 2021). En consecuencia, para alcanzar a una población diversa se requiere combinar múltiples medios, entornos y lenguajes de comunicación.

Con el propósito de conocer de manera precisa la situación de los estudiantes de las carreras de BIBES y LICAD, considerando aspectos laborales, habitacionales y familiares, así como el uso y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, conectividad y posibilidad de acceso, el equipo de gestión de ambas carreras implementó una encuesta en línea mediante un formulario de Google. La participación no fue obligatoria; sin embargo se recibieron 242 respuestas, las cuales constituyeron un insumo fundamental para caracterizar la realidad de nuestros alumnos.

El análisis de los resultados revela que el 90,5 % de quienes respondieron la encuesta son mujeres, en su mayoría de entre 31 y 50 años, que viven en pareja y conviven con hijos e hijas en edad escolar. El 58,7 % reside en la provincia de Buenos Aires y trabaja a jornada completa, mientras que el 40 % declara que su trabajo se

vincula directamente con la carrera. Asimismo, el 77,3 % cursa la carrera de Bibliotecario Escolar, lo que permite inferir que una gran parte del grupo encuestado se desempeña como docente en los niveles primario y/o secundario.

En relación a la conectividad, el 65,3 % de las personas encuestadas manifestó contar con conexión en su hogar y de buena calidad. Se observa además una amplia variedad de dispositivos desde los cuales los estudiantes acceden a la información: teléfonos celulares, computadoras portátiles, de escritorio y tablets. Aunque el uso de computadoras es generalizado, el 81,4 % emplea además un dispositivo móvil (teléfono celular o tablet) no solamente para informarse sobre la carrera en el ingreso y posterior recorrido académico, sino también como un medio de estudio. Por lo tanto, las estrategias comunicacionales deben contemplar este canal como medio prioritario de acceso.

Los resultados también reflejan la diversidad en la composición del estudiantado en términos etarios y geográficos. En cuanto a la edad, el 19 % corresponde a personas de entre 18 y 30 años y el 10,7 % a mayores de 71 años. En cuanto a la ubicación geográfica, tal como se indicó previamente, la mayoría reside en la provincia de Buenos Aires, aunque se registra representación de todas las provincias del país y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este panorama evidencia un amplio abanico de realidades, vinculado con el carácter gratuito y completamente virtual de las carreras, su alcance federal y la masividad que caracteriza al conjunto del estudiantado.

En los últimos años, estos factores han impulsado la profesionalización de la comunicación universitaria, lo que vuelve imprescindible la adopción de una estrategia específica, diseñada y

gestionada por equipos especializados, que garantice la recepción y comprensión de los mensajes por parte de una audiencia amplia y heterogénea (Blanco-Sánchez, Moreno-Albarracín, 2023).

Por todo lo expuesto, lograr una comunicación efectiva, accesible e inclusiva constituye un desafío central en este contexto. Como plantea Casablancas (2025), las tecnologías no son homogéneas ni se utilizan de la misma manera por todas las personas, generaciones o contextos socioculturales. En consecuencia, las estrategias comunicacionales deben adaptarse a esta diversidad de usos y experiencias, promoviendo enfoques flexibles que contemplen las distintas formas de apropiación tecnológica.

Asimismo, la construcción del sentido de pertenencia y de comunidad se ve especialmente desafiada en las carreras que se dictan de forma completamente virtual. Como señalan Acosta y Morón (2021), la presencialidad favorece el aprendizaje de la cultura universitaria y la formación de vínculos que surgen de manera espontánea en pasillos y aulas. La virtualidad, en cambio, desdibuja estas dinámicas, por lo que resulta necesario generar espacios desestructurados que permitan recrear esas experiencias y habilitar canales de consulta y comunicación permanente con el cuerpo docente y el personal administrativo de la universidad.

Desde esta perspectiva, las estrategias comunicacionales adquieren un papel central en la creación de esos espacios simbólicos de encuentro, donde la interacción y el acompañamiento institucional contribuyen a generar comunidades en el contexto de educación a distancia.

Tecnologías y aplicaciones utilizadas

En el marco de la gestión académica de las carreras de BIBES y LICAD, la construcción de canales de comunicación accesibles y diversos se ha convertido en un eje central. En este sentido se implementaron distintas herramientas tecnológicas y estrategias comunicacionales orientadas no solo a garantizar el acceso a la información, sino también a construir comunidad, acompañar trayectorias y promover la autonomía estudiantil.

Estas acciones se inscriben en una concepción de la comunicación universitaria entendida como una función estratégica y personalizada que las instituciones de educación superior desarrollan para gestionar su identidad y construir vínculos cercanos con la comunidad académica (Blanco-Sánchez y Moreno-Albarracín, 2023).

Redes Sociales Institucionales (Instagram y Facebook)

Las redes sociales institucionales constituyen un aspecto clave de la estrategia comunicacional, al funcionar como canales ágiles para difundir novedades, visibilizar actividades, acompañar procesos académicos y fortalecer el sentido de comunidad. Estas plataformas permiten incorporar texto alternativo en las imágenes, legible por lectores de pantalla, y están diseñadas para ser compatibles tanto con computadoras como con dispositivos móviles. Dado que son ampliamente utilizadas por los estudiantes, su incorporación aprovecha prácticas comunicativas ya naturalizadas (navegar, reaccionar, compartir), lo que facilita el acceso a la información y promueve una relación más cercana con la institución.

En particular, Instagram, como red basada en lo visual y lo audiovisual, habilita un lenguaje narrativo dinámico que posibilita

representar la vida universitaria mediante formatos breves y atractivos. En este sentido, Blanco-Sánchez y Moreno-Albarracín (2023) indican que, en la educación superior, esta red es especialmente valiosa para reflejar el día a día universitario, logrando de este modo acercarse directamente a cada estudiante. A través de ella se pueden visibilizar actividades realizadas por los estudiantes en el contexto académico, como charlas, talleres, exposiciones en congresos, participaciones en becas de transferencia y en actividades de extensión.

Además de su función informativa, las redes sociales operan como canales de construcción de identidad institucional, ya que permiten mostrar valores, prácticas y modos de habitar la universidad en entornos digitales. A su vez, funcionan como espacios de interacción simbólica donde el estudiantado puede reconocerse como parte de una comunidad, aun cursando a distancia.

Canal de WhatsApp

El canal de difusión de WhatsApp se incorporó como una alternativa complementaria para garantizar el acceso equitativo a la información, especialmente para quienes no utilizan redes sociales o prefieren un medio de comunicación más directo o familiar.

A diferencia de otras plataformas, WhatsApp asegura que los mensajes lleguen de manera inmediata y uniforme, evitando las restricciones de visibilidad impuestas por los algoritmos de redes como Instagram o Facebook. Además, su formato de canal protege la privacidad de los estudiantes, ya que no expone los números telefónicos entre quienes se suscriben. Esta característica permite mantener una comunicación institucional masiva sin

renunciar a criterios de cuidado, confidencialidad y respeto por los datos personales.

En ese sentido, el canal de WhatsApp no solo actúa como vía de difusión, sino como una herramienta de accesibilidad y cuidado institucional, al ofrecer mensajes breves, claros y estructurados, que pueden leerse desde cualquier dispositivo móvil. Su implementación ha permitido fortalecer la cercanía con los alumnos y reducir la ansiedad que puede generar la falta de respuestas inmediatas en momentos clave del calendario académico.

Grupos de WhatsApp para ingresantes

Durante el primer año de cursada, se crean grupos de WhatsApp para ingresantes con el propósito de facilitar la transición a la vida universitaria mediante una herramienta cotidiana, ampliamente utilizada y consolidada en la cultura digital de los estudiantes. Según Barceló-Hidalgo y Gómez-Paz (2023), WhatsApp se ha extendido globalmente como un medio de comunicación con ventajas respecto de otras redes sociales, debido a sus diversas utilidades, sencillez de uso y sus funcionalidades dinámicas e interactivas.

Estos grupos constituyen un entorno de acompañamiento inicial, en los que se brinda información específica sobre el ingreso, la organización académica y las principales herramientas del Campus Virtual. Al estar dirigidos exclusivamente a estudiantes de primer año, permiten focalizar la atención en sus necesidades particulares, evitando la dispersión y fortaleciendo la contención en una etapa crítica del recorrido universitario. Además, favorecen la socialización temprana, la creación de lazos entre pares y el

desarrollo de redes de apoyo mutuo, factores clave para la permanencia en la modalidad a distancia.

Su gestión se realiza bajo criterios éticos que resguardan la privacidad, regulan los horarios de envío de mensajes y evitan la sobreinformación. De este modo, se mantiene un equilibrio entre cercanía y organización, garantizando que la comunicación siga siendo clara, respetuosa y sostenible para quienes la administran.

En síntesis, los grupos de WhatsApp para ingresantes no solo cumplen una función informativa, sino que constituyen dispositivos que acompañan el ingreso, reducen la sensación de aislamiento y fortalecen la construcción de identidad colectiva en contextos de educación a distancia.

Centralización y accesibilidad: el uso de Linktree

La diversidad de herramientas empleadas evidencia la necesidad de una estrategia de articulación que evite la dispersión informativa. Con este propósito, se diseñó un sistema de centralización de enlaces que permite ordenar la información y facilitar el acceso a los distintos recursos disponibles. Esta solución se materializa en la utilización de la herramienta Linktree, incorporada en la biografía de Instagram, el perfil de Facebook y la descripción del canal de WhatsApp.

El Linktree centraliza los enlaces clave y optimiza el acceso a la información institucional. A través de un único enlace, reúne los accesos a los sitios más relevantes en los que el estudiantado puede encontrar toda la información necesaria u obtener los medios de contacto adecuados para realizar sus consultas. Su diseño simple y adaptable a dispositivos móviles asegura una navegación intuitiva y accesible.

Entre los contenidos principales que reúne el Linktree se destacan los accesos a los espacios y recursos más utilizados por la comunidad estudiantil. En primer lugar, el sitio web institucional de la Facultad de Humanidades donde se encuentra la información general sobre las carreras de BIBES y LICAD que constituye el espacio formal a la oferta académica y las novedades institucionales. A continuación, el enlace al Campus Virtual dirige al entorno donde los estudiantes desarrollan su recorrido académico, cursan asignaturas, acceden a los materiales y participan de las actividades.

Otro acceso relevante es el del SIU Guaraní, sistema por medio del cual se gestionan algunos trámites administrativos y académicos, como la inscripción a materias, exámenes o la consulta de la historia académica. También se incluye el calendario académico, que reúne las fechas de inscripción, periodos de cursadas, llamados a exámenes finales y otras instancias importantes de la vida universitaria.

El Linktree integra, además, materiales específicos de orientación. Los instructivos de inscripción, destinados principalmente a los ingresantes, explican paso a paso los procedimientos para registrarse en las carreras. Del mismo modo, las sugerencias de cursada orientan la planificación del recorrido formativo, indicando qué asignaturas se recomienda cursar en cada año o cuatrimestre. A esto se suma el acceso directo a los planes de estudio actualizados de BIBES y LICAD, para facilitar la consulta y descarga.

Entre los recursos complementarios se incluye la guía de trámites, que describe los procedimientos más frecuentes y los medios por los cuales deben realizarse. El enlace al canal de Whatsapp permite incorporarse a la red de comunicación, garantizando la recepción

inmediata de novedades. Finalmente la sección “Otros enlaces de interés” se actualiza a lo largo del año con materiales de difusión vinculados a encuestas, jornadas, congresos, cronogramas de finales, charlas de ingreso.

El valor del Linktree no radica solo en su funcionalidad técnica, sino también en su dimensión pedagógica y comunicacional. Su estructura promueve la autonomía, minimiza la dispersión y mejora la accesibilidad, especialmente para los ingresantes. En un contexto de masividad, esta herramienta garantiza el acceso equitativo a la información y fortalece la experiencia educativa.

Estrategias de gestión comunicacional

El desarrollo de las tecnologías y aplicaciones mencionadas se complementa con un conjunto de estrategias de gestión comunicacional orientadas a garantizar la coherencia del discurso, la claridad de los mensajes y la accesibilidad de los contenidos. Como señala Parini (2019), la comunicación mediada por tecnologías implica la interacción entre personas a través de textos escritos –aunque no de manera exclusiva– y mediante dispositivos computacionales o móviles. Este tipo de comunicación abarca diversos entornos, como el correo electrónico, los foros, los chats grupales, la mensajería instantánea, los sitios web, los blogs y las redes sociales, todos en permanente transformación. Estas transformaciones responden tanto a la evolución tecnológica y de las plataformas como a la adaptación de las estrategias discursivas de quienes las utilizan. En este marco, la planificación de la comunicación institucional debe considerar los modos en que el estudiantado transita y se apropia de los espacios virtuales, en lugar de centrarse únicamente en las características técnicas de las herramientas disponibles.

Entre las principales líneas de acción implementadas, se destaca el diseño de mensajes claros, concisos y visuales, orientados a facilitar la comprensión y el acceso a la información institucional. Se busca que los contenidos sean breves, precisos y estéticamente cuidados, evitando la sobrecarga textual. Según la naturaleza de cada mensaje, pueden incorporarse recursos visuales –como capturas o breves vídeos explicativos– para ilustrar procedimientos específicos, por ejemplo, el de automatriculación en el Campus Virtual. En todos los casos, estos materiales se acompañan de descripciones textuales que garantizan la accesibilidad de las personas usuarias de lectores de pantalla.

Asimismo, en los materiales audiovisuales se incorporan instrucciones escritas que complementan el audio, con el objetivo de asegurar la comprensión de las personas con dificultades auditivas. Se evita recurrir a subtítulos autogenerados, dado que suelen incluir errores que distorsionan el sentido de la información. Estas decisiones responden a una concepción de la comunicación basada en la equidad y accesibilidad universal.

Otra de las líneas de acción consiste en fomentar la proactividad del estudiantado en la búsqueda de información. Dada la gran cantidad de estudiantes que integran las carreras, se recomienda que cada persona consulte previamente los medios institucionales de difusión antes de realizar una consulta individual. De este modo, pueden obtener respuestas de manera ágil y evitar la duplicación de mensajes. El equipo de gestión promueve además la difusión permanente de las redes sociales y del enlace centralizado en Linktree en todos los espacios posibles, incluidas las firmas y respuestas automáticas de los correos institucionales. Se alienta a compartir esta información con pares con el propósito

de garantizar que las novedades y comunicados lleguen a la totalidad del estudiantado.

En coherencia con las acciones anteriores, se implementan medidas para gestionar la masividad de consultas, mediante la elaboración de tutoriales y guías que responden a las dudas más frecuentes y se mantienen disponibles en distintos espacios institucionales. Asimismo, se recomienda que cada estudiante dirija sus consultas al correo electrónico del área correspondiente, a fin de agilizar las respuestas y evitar errores derivados del envío a destinatarios incorrectos.

Integración de nuevas herramientas

Aula de Ambientación

En el marco de la integración de nuevos dispositivos, se implementó dentro del Campus Virtual un espacio no curricular denominado Aula de Ambientación, destinada a centralizar información y recursos útiles para el estudiantado. Allí se reúnen tutoriales sobre el uso propio del aula virtual, del SIU Guaraní y de otras aplicaciones y herramientas necesarias para el recorrido académico, como procesadores de texto, plataformas de videollamadas o lectores de archivo en formato pdf. Este espacio se diseñó a partir del análisis de las consultas más frecuentes recibidas a través de los correos institucionales, por parte de los profesores y del Programa de Tutores Pares de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, con el propósito de fortalecer la alfabetización digital y favorecer la autonomía en el manejo de entornos virtuales. Además, incluye un foro abierto exclusivamente para estudiantes, en el cual no interviene ningún docente, que recrea un espacio de encuentro y diálogo entre pares,

promoviendo el sentido de pertenencia y la construcción de comunidad a pesar de la distancia.

Bot de consultas

En la misma línea de incorporación de recursos tecnológicos, se desarrolló un bot de consultas basado en inteligencia artificial, destinado a responder preguntas frecuentes y agilizar los tiempos de atención en periodos de alta demanda. Esta iniciativa surge ante la masividad de las carreras y la necesidad de garantizar respuestas oportunas, sin sobrecargar a los equipos docentes y de gestión. El asistente virtual, integrado en el sitio web de la Facultad de Humanidades, se encuentra disponible las 24 horas y permite resolver dudas básicas incluso fuera del horario de atención institucional.

Su implementación contribuye a reducir el volumen de correos electrónicos con consultas recurrentes u operativas, liberando tiempo para atender situaciones más complejas que requieren acompañamiento personalizado. Aunque se trata de una herramienta automatizada, su diseño se basa en criterios de claridad, accesibilidad y actualización continua de las respuestas, a fin de evitar la difusión de información ambigua o desactualizada. De este modo, el bot no reemplaza la intervención humana, sino que la complementa, al actuar como un primer nivel de atención que organiza las demandas y mejora la eficiencia comunicacional. Actualmente, se encuentra en fase de prueba, por lo que se monitorea su funcionamiento y se realizan ajustes continuos a partir de las consultas recibidas, con el objetivo de ampliar su base de conocimiento y mejorar su precisión.

Desde una perspectiva pedagógica e institucional, constituye una innovación significativa, al incorporar tecnologías de

inteligencia artificial en la orientación académica y favorecer una comunicación más ágil y enriquecer la experiencia de los estudiantes.

Relevamiento de estudiantes a distancia

Finalmente, con el propósito de fortalecer las acciones de acompañamiento y mejorar la planificación institucional, se implementó un relevamiento dirigido al estudiantado de ambas carreras en modalidad a distancia. El cuestionario, de carácter autoadministrado, recopila información sociodemográfica, laboral, tecnológica y académica, junto con percepciones sobre el apoyo institucional, los canales de comunicación utilizados y las expectativas respecto de la carrera. La recolección de datos se realiza de forma anónima, voluntaria y confidencial, en cumplimiento con la Ley Nacional 25.326 de Protección de Datos Personales.

Los resultados de este relevamiento permiten afinar las estrategias comunicacionales, diseñar acciones específicas para poblaciones vulnerables y reforzar la accesibilidad de las propuestas educativas. Los primeros análisis, presentados a lo largo de este capítulo, ya han propiciado ajustes en los modos de comunicación y en la organización de actividades para el estudiantado. Se prevé aplicar este instrumento de manera anual, a fin de diagnosticar las características y necesidades de las nuevas cohortes de ingresantes de BIBES y LICAD, consolidando así un proceso continuo de evaluación y mejora.

Reflexiones a partir del Ateneo SIED-UNMdP 2025

En sintonía con los debates desarrollados durante el Ateneo “Conect@r saberes. Innovación y desafíos en la educación a

distancia y mediada por tecnologías” (SIED-UNMdP, 2025), las estrategias de comunicación y acompañamiento implementadas en las carreras de BIBES y LICAD dialogan con problemáticas estructurales de la educación universitaria en modalidad a distancia. En aquel espacio se subrayó la tensión existente entre la creciente masividad estudiantil y la limitada proporción de docentes, lo que demanda repensar los modos de interacción y diseñar canales de comunicación más ágiles que eviten la sobrecarga laboral de los diferentes espacios involucrados en la gestión de las carreras.

Asimismo, se destacó la importancia de fortalecer la autogestión por parte del estudiantado, promoviendo prácticas de aprendizaje autónomo y el uso crítico de las tecnologías digitales. Estas cuestiones encuentran eco en las acciones desarrolladas por los equipos de gestión, orientadas a combinar accesibilidad, acompañamiento sostenido y fomento de la autonomía como principios de la gestión académica a distancia.

En esta misma línea, el debate desarrollado en el marco del Ateneo y las acciones planteadas en el presente trabajo encuentran una vinculación directa con los aportes de Muñoz Cordones (2024), quien sostiene que la inclusión efectiva depende de la interacción entre las capacidades físicas, sensoriales y cognitivas de las personas y las características comunicacionales y simbólicas de los entornos y servicios.

Conclusiones

La experiencia presentada evidencia una gestión comprometida con la accesibilidad comunicacional, la construcción de comunidad y la mejora continua en contextos de alta demanda y masividad. A lo largo del capítulo se describieron diversas acciones

orientadas a garantizar una comunicación clara, inclusiva y efectiva, mediante el uso articulado de tecnologías, canales institucionales y estrategias de acompañamiento sostenidas en el tiempo.

En diálogo con las reflexiones planteadas durante el Ateneo Conect@r saberes, las prácticas desarrolladas en las carreras de BIBES y LICAD expresan respuestas concretas a los desafíos actuales de la educación universitaria a distancia. La implementación de canales de comunicación accesibles, la organización de flujos informativos y el uso de herramientas tecnológicas adaptadas a la diversidad del estudiantado se configuran como estrategias que combinan accesibilidad, acompañamiento y autonomía.

Desde esta perspectiva, la comunicación responsable se entiende como un proceso sostenido en principios de equidad, participación y transparencia con el fin de garantizar que la información institucional sea accesible para todos. Esto implica adoptar prácticas éticas e inclusivas basadas en la legitimidad y la confianza de los medios empleados (Molina, Raby, Palencia y Sukier, 2025).

La optimización de los distintos canales de comunicación, tanto en lo que refiere a actividades académicas, sociales y pedagógicas, como también administrativas y de gestión universitaria, constituye un eje clave para favorecer la permanencia estudiantil y la construcción de experiencias educativas sensibles a las trayectorias reales del estudiantado y sostenida en una lógica de mejora continua. Asimismo, genera espacios que permiten fortalecer el sentido de pertenencia y de comunidad, al tiempo que constituyen un insumo de datos útiles para el diseño sostenible de

nuevas acciones y la integración progresiva de tecnologías accesibles, como el bot asistido por inteligencia artificial.

En síntesis, las experiencias analizadas evidencian que la planificación comunicacional no constituye solamente un soporte operativo, sino un componente fundamental para garantizar equidad, participación y calidad en la educación a distancia.

Bibliografía

- Acosta, M. I. y Morón, M. (2021). La importancia de la comunidad académica: desafíos en el aula virtual [conferencia]. *V Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho*, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/145443>
- Barceló-Hidalgo, M. y Gómez-Paz, D. (2023). Alfabetización informacional online: experiencia del uso de WhatsApp con estudiantes de un Centro Universitario Municipal. *Conrado*, 19(92).
https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000300369
- Blanco-Sánchez, T., & Moreno-Albarracín, B. (2023). Instagram como canal de comunicación en el ámbito académico. Comparativa de las estrategias de las mejores universidades del mundo. *Revista de comunicación*, 22(1), 35-51.
<https://revistadecomunicacion.com/article/view/3001/2571>
- Casablanco, S. (2025). Recuperar el trazo pedagógico en los escenarios dinámicos de aprendizaje con tecnologías culturales y con IAG. *Espacios en Blanco. Revista De Educación*, 2(35), 135–146. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-453>
- Martínez Bravo, M. C., Sádaba Chalezquer, C. y Serrano-Puche, J. (2021). Meta-marco de la alfabetización digital: análisis comparado de marcos de competencias del siglo XXI. *Revista*

- Latina de Comunicación Social*, (79), 76-110.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1508>
- Molina, R. I. R., Raby, N. D. L., Palencia, D. A. B., & Sukier, H. (2025). Comunicación responsable: dimensiones de cocreación y participación ciudadana en el contexto educativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, (83), 39.
<https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/2402/5196#toc>
- Muñoz Cordones, J. P. (2024). Revisión sistemática de iniciativas que promueven la accesibilidad universal. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 185-214.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10273824>
- Parini, A. (2019). La comunicación en línea: aspectos tecnológicos, sociales y situacionales. En M. E. Placencia y X. Padilla (Ed.), *Guía práctica de pragmática del español* (pp. 230-241). Routledge.
- Villavicencio-Cedeño, M. M., Bowen-Anchundia, M. M., Jurado-Martínez, M. G. y Roger-Martínez, I. (2024). La brecha digital en la educación de los estudiantes: factores determinantes, consecuencias educativas y propuestas para su mitigación. *Investigar*, 8(4), 6641-6673.
<https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/2102/6163>



EDITORIAL EUDEM,
20 AÑOS DIVULGANDO
EL CONOCIMIENTO

Colección Intersecciones
Educación y Tic



EUDEM

Editorial de la Universidad
Nacional de Mar del Plata

