



“Relecturas post-pandemia sobre los escenarios digitales en la enseñanza universitaria”

Autora: Alonso, María Lorena

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo compartir algunas reflexiones a modo “relectura” sobre los resultados de una encuesta aplicada a finales de 2021 a docentes de la Universidad Nacional de Villa María. Con foco en el proceso de plataformización de la enseñanza, dicha encuesta buscó indagar sobre las condiciones de trabajo durante la excepcionalidad pedagógica dictada en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19. Los resultados de la encuesta son analizados a la luz de los cambios producto del acelerado desarrollo tecnológico (con énfasis en el avance de inteligencias artificiales generativas). El procesamiento y análisis de datos fue realizado en dos momentos y lugares diferenciados: un primer análisis de tipo descriptivo se efectuó en Argentina; y otro de tipo correlacional, en el marco de una estancia científica de investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco (España) en 2022.

De la triangulación analítica se desprende que las prácticas de enseñanza que detenta el profesorado tensionan frente al escenario virtual-digital, pivotando entre lo *residual* y lo *emergente*.¹ Y si bien prevalece una percepción de autoeficacia y afrontamiento positivo al contexto asociado a la capacitación docente, el vínculo pedagógico es un punto nodal posiblemente asociado a la prevalencia de prácticas tradicionales (expositivas) que responden a un modelo educativo heredero del proyecto moderno que discute con las formas de subjetividad contemporánea.

Palabras claves: Postpandemia, escenarios digitales de enseñanza, docencia universitaria

Abstract

This article aims to share some reflections in the form of a "re-reading" of the results of a survey conducted at the end of 2021 among faculty members of the Universidad Nacional de Villa María. Focusing on the process of platformization in teaching, the survey sought to investigate the working conditions during the pedagogical exceptionalism dictated within the framework of the health emergency caused by COVID-19. The survey results are analyzed in light of the changes resulting from the rapid technological development, with an emphasis on the advancement of generative artificial intelligences. Data processing and analysis were carried out in two distinct moments and locations: a first descriptive analysis was conducted in Argentina, and a correlational analysis took place during a research stay at the Faculty of Psychology of the University of the Basque Country (Spain) in 2022.

From the analytical triangulation, it emerges that the teaching practices held by faculty members are strained in the face of the virtual-digital scenario, pivoting between the residual and the emerging. While a perception of self-efficacy and positive coping with the context associated with faculty training prevails, the pedagogical relationship is a central point possibly linked to the prevalence of traditional (expositive) practices that respond to an educational model inherited from the modern project, which engages with contemporary forms of subjectivity.

Keywords: Post-pandemic, Digital Teaching Scenarios, University Teaching

¹ Conceptos que Miriam Kap (2015) toma de Raymond Williams (2000) con fines analíticos e interpretativos, que dan cuenta del pasado, el presente y aquello del orden de lo nuevo y que interactúan de manera dinámica y recíproca.

Introducción

El presente trabajo tiene por objeto acercar algunas reflexiones sobre los procesos de enseñanza mediados por tecnologías digitales, los nuevos ecosistemas que emergen en este escenario y la subjetividad implicada. Para ello se parte por un lado, de los resultados de una encuesta aplicada a docentes de la Universidad Nacional de Villa María en 2021 sobre las condiciones de trabajo en la modalidad educativa virtual a distancia implementada durante la excepcionalidad pedagógica dictada en el marco de la emergencia en salud por COVID-19. En este sentido se propone aquí, una relectura de algunos de los resultados recogidos a través de dicha encuesta, donde se recabó información relativa a preocupaciones emergentes sobre las condiciones de trabajo docente en dicho contexto. Algunas de ellas giraron en torno al grado de experiencia previa en la utilización de la plataforma Moodle provista por la Universidad a través del Campus Virtual; el tiempo dedicado al diseño y trabajo en el aula virtual; la capacidad de afrontamiento (sentirse preparado) para la migración a la modalidad de educación a distancia; la calidad de la propuesta pedagógica que ofreció el profesorado y la posibilidad o no de diversificarla; el vínculo pedagógico (interacción con los/las estudiantes, frecuencia y calidad de los intercambios, participación de los/las estudiantes, entrega de tareas y calidad de la producción, etc.); la evaluación (seguimiento, resultados, calidad de la propuesta evaluativa); etc.

Por otro lado, las reflexiones se nutren de la praxis docente en los espacios curriculares a cargo, recuperando reflexiones críticas sobre el diseño de las propuestas didácticas, los procesos de evaluación, las interacciones y el vínculo pedagógico, los aprendizajes, los contenidos, y la subjetividad contemporánea en juego. Así como insumos teórico-reflexivos derivados de actividades de formación y capacitación docente continua realizados por el equipo docente en los últimos cinco años en materia de “nuevos” entornos y ecosistemas educativos mediados por tecnologías digitales.

Antecedentes

Un análisis en cuatro tiempos

Con el objeto de contextualizar el origen de la problemática que se pretende abordar aquí, nos remitiremos a la pandemia por COVID-19, que llevó a dictaminar la excepcionalidad pedagógica y obligó a la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), como al conjunto de instituciones universitarias y demás niveles educativos de todo el país, a adecuar el dictado de clases para garantizar el Derecho a la Educación. Para ello se puso en marcha un rápido proceso de migración orientado a un modelo de educación a distancia a través la utilización de diversos recursos tecnológicos digitales y plataformas.

En el caso concreto de la UNVM, la Resolución Rectoral 097/2020 declaró el estado de excepcionalidad pedagógica y autorizó la adecuación para la continuidad de actividades de enseñanza – aprendizaje a través del uso de tecnologías, a partir del día 6 de abril de 2020. Frente al contexto sanitario y la resolución anteriormente mencionada, la Universidad enfocó sus esfuerzos en el proceso de adecuación al dictado de clases en modalidad virtual. Esta tarea requirió del diseño e implementación de capacitaciones a través de talleres, seminarios, conversatorios, etc. destinado a los y las docentes, para la utilización del Campus Virtual a través de plataforma Moodle, donde se centralizaron las tareas de enseñanza. Dichas acciones fueron ejecutadas por parte de los distintos Institutos

Académicos Pedagógicos en conjunto con el Gremio Docente (ADIUVIM), y con apoyatura de tutores/as virtuales, capacitados en la utilización de plataformas y herramientas digitales.

Primer tiempo. Frente a este escenario, durante el último trimestre académico de 2021 se aplicó una encuesta a docentes de los tres Institutos Académicos Pedagógicos que recogía información sobre las percepciones del profesorado sobre las condiciones en que se desarrollaba la práctica docente bajo la modalidad de educación a distancia a través de la plataforma virtual Moodle. Dicha encuesta fue diseñada y aplicada como parte de actividades investigativo-diagnósticas de la Asociación Gremial de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Villa María (ADIUVIM). El procesamiento y análisis de los datos se llevaron a cabo en dos etapas diferentes que dan origen a un *Segundo Tiempo* caracterizado por la realización de análisis descriptivos y sobre el cual se realizó un Informe institucional sobre las condiciones de trabajo docente; y una segunda etapa que configura el *Tercer Tiempo* donde se realizan análisis estadísticos de tipo correlacional de variables relevantes, y de diferencias significativas. Cabe mencionar que este trabajo de análisis cuantitativo (mediante aplicación de paquete estadístico SPSS) se realizó en el marco de una estancia científica internacional de investigación, llevada a cabo en el Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco (España) en el año 2022 por la autora de este artículo.

Finalmente, un *Cuarto Tiempo* que podríamos situar hacia finales del 2022, con la irrupción de las Inteligencias Artificiales Generativas (ChatGPT, Gemini, Poe, etc.). Ese momento representa un profundo cambio, no sólo por la introducción de este tipo de herramientas de *Large Language Model*, sino por lo que *re-significan* como proceso de introducción e innovación tecnológica en el ámbito educativo. El acelerado desarrollo tecnológico y su incorporación a la vida cotidiana del cuerpo social en general y en el escenario educativo en particular produjo una fuerza de choque contra cierta “inercia” pedagógico-didáctica, alumbró vacíos y develó falencias heredados de la pandemia frente a escenarios híbridos emergentes y novedosos dispositivos tecnológicos digitales.

De por aquí y de por allá... una realidad que nos atraviesa

Por otra parte y en referencia a antecedentes nacionales, regionales e internacionales sobre el tema que nos convoca, es notable cómo la diversificación e hibridación de los escenarios educativos, los procesos de construcción del conocimiento mediados por tecnologías digitales y los ecosistemas de comunicación emergentes ha derivado en la producción de un alto caudal de estudios, investigaciones, reflexiones teóricas e investigaciones de diferentes diseños metodológicos, enfoques y abordajes. Algunos centrado en el proceso de plataformización de la educación, los escenarios híbridos; otros enfocados en las estrategias didácticas, los sustentos pedagógicos, las bases epistemológicas, los diseños curriculares; en las herramientas habilitadas para ser utilizadas (las prohibidas y restringidas); reflexiones centradas en el aprendizaje: sus estilos, las formas-lugares-tiempos-vínculos de aprendizaje; los problemas éticos y las implicancias en términos políticos y sociales ligados al uso de herramientas tec digitales, etc.

Concretamente, en materia de educación mediada por tecnologías en Argentina, destacan los trabajos de Miriam Kap quien indaga en profundidad la incidencia de las nuevas tecnologías en la subjetividad del docente (Kap, 2014), reflexiona sobre la didáctica transmedia (Kap, 2020), la capacidad de agenciamiento en la didáctica de la enseñanza frente a escenarios emergentes (Kap, 2023) y propone categorías para interpretar y explicar este fenómeno como son las *vanguardias didácticas* y la *didáctica indisciplinada* (Kap, 2025).

A nivel internacional sobresalen los trabajos de Manuel Area Moreira y otros (2018, 2020a, 2020b, 2024) sobre los procesos de plataformización de la enseñanza, los procesos de enseñanza y aprendizaje en escenarios híbridos, así como la irrupción de la inteligencia artificial generativa en el contexto educativo.

A nivel internacional, mencionar el reciente Informe publicado por la Fundación CyD (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2025), sobre el uso y percepción de la IA en el entorno universitario español. El informe se basa en dos encuestas, una aplicada entre abril y junio de 2024 sobre 80 universidades españolas (50 públicas y 30 privadas), y una segunda aplicada a estudiantes en febrero de 2025. Los resultados permiten conocer que el uso de la IA generativa está mucho más extendido entre los estudiantes que entre las propias universidades (docentes, investigadores, gestión); y por otro lado asumir una tensión entre la oportunidad que esta herramienta ofrece en términos de posibilidad de mejorar el rendimiento académico y enriquecer el aprendizaje, y la preocupación por los riesgos asociados a su uso (plagio, sesgos, brechas de seguridad y privacidad) sumándose además la posible merma del esfuerzo estudiantil. Finalmente subrayar que la mayor parte de las universidades encuestadas han enfocado la formación de la plantilla docente investigadora en desmedro del estudiantado, “lo que subraya la necesidad de promover su uso entre el estudiantado y estrechar la colaboración entre instituciones académicas y empresas tecnológicas para aprovechar plenamente su potencial” (Fundación CyD, 2025).

A nivel regional latinoamericano, destaca la investigación llevada a cabo por Mateus (2016) que recupera historias de vida de docentes de escuelas públicas peruanas sobre el rol de la tecnología en sus aspectos personal y profesional, los retos de acceso a las tecnologías y los retos simbólicos representados por las expectativas de los diferentes actores involucrados (padres, docentes y alumnos) sobre el rol de las tecnologías en la escuela; así como la falta de certeza sobre el uso pedagógico de las mismas y la necesidad de integrar las subjetividades en juego. También se destaca la investigación en materia de revisión de la literatura sobre el impacto de la IA en el aprendizaje de estudiantes universitarios que realizan investigadores de Chile y Perú Infante Rivera, L. J. et al. (2024). Su estudio enfatiza la necesidad de romper con paradigmas anteriores y pasar a un nuevo modelo en donde la práctica del estudiante y la interacción con las nuevas herramientas tecnológicas sean de uso cotidiano.

Marco Teórico

El uso que hacen los y las estudiantes de educación superior en sus procesos de aprendizaje constituye un tema de interés emergente atado a la creciente plataformización de la educación por un lado y la introducción cada vez más diversificada de herramientas tecnológicas digitales a caballo de sus vertiginosos desarrollos, entre los que destacan las inteligencias artificiales generativas (IAGEN). Si bien, como señala Miriam Kap (2025), la mera incorporación instrumental de nuevas tecnologías en educación, no supone per se una innovación, ni un cambio profundo y transformador que implique una situación de mejora en las prácticas, los procesos y el vínculo pedagógico; sí abre paso a “crear puentes originales entre la enseñanza y el aprendizaje, generando experiencias que combinan de manera fluida entornos, modalidades e interacciones”. Esta incorporación (planificada o no) de herramientas tecnológicas digitales en el escenario educativo, habilita la emergencia de nuevos cuestionamientos y de reflexiones críticas que conducen a la ruptura de formas heredadas de enseñanza.

Las reflexiones y el diálogo emando no sólo de la observación crítica de la propia práctica docente, la profundización teórica y también de los espacios de formación y capacitación continua, dan cuenta de una creciente preocupación por distintos aspectos que hacen a los usos tecnológicos digitales en educación, y que agrupamos de la siguiente manera:

- la **dimensión ética y subjetiva**: ligada fundamentalmente (aunque no en exclusividad) al uso de IAGEN la datificación en la educación superior, la denominada cultura de datos constituye una problemática muy presente tanto en las instancias formativas del profesorado, como dentro y fuera

de las aulas. En este sentido son referentes las investigaciones y sistematización que lleva adelante Raffanghelli (2021, 2023) sobre el uso de datos en el proceso pedagógico, la justicia social y la soberanía cognitiva desde una perspectiva decolonial.

En tanto que desde una perspectiva filosófica y ético-política de la cuestión, las reflexiones de Eric Sadin (2017) sobre el impacto de la emergencia de la cognición artificial en la subjetividad de la época orientan las discusiones y la identificación de problemas actuales.

- la **evaluación**: la evaluación mediada por tecnologías digitales, la evaluación domiciliaria, copia, plagio, (re)producción, originalidad, etc. Sobre esta área temática, los aportes de Jorge Steiman (2014, 2019, 2025) resultan esclarecedores en tanto invita a regresar a preguntas clásicas para pensar el rol docente como promotor de aprendizajes significativos y a la evaluación como elemento integral de la propuesta de enseñanza.

- la **comunicación**, su reconfiguración y articulación con los aprendizajes: entre estudiantes y docentes; entre estudiantes; entre el/la estudiante, el/la autor/a y el/la docente (Martín-Barbero, 2000, 2009); entre estudiantes, docentes y las otredades por fuera de esa díada para lo cual la idea de comunidades de práctica de Wenger (2001) son más que interesantes y enriquecedoras.

- los **aprendizajes**: vuelven con fuerza preguntas “clásicas” sobre qué es el aprendizaje, qué implica, qué estilos encontramos hoy en nuestras clases, o dónde tiene lugar el aprendizaje, dónde se lleva a cabo y aquí Maggio (2018); Litwin (2002); Burbules (2014); Scolari (2018, 2019) se constituyen como faros en el camino de la reflexión sobre ello.

- la **didáctica de la enseñanza**: sobre el diseño de escenarios para el aprendizaje en escenarios híbridos, mediados tecnológicamente, las interfaces, etc.

En relación a esta última dimensión y pensándola como eje que incardina a las demás, la categoría analítica de *vanguardias didácticas* propuesta por Kap (2025) se define como un enfoque que invita a desafiar las prácticas educativas tradicionales, promoviendo innovaciones pedagógicas. Enfatiza la capacidad de ruptura con paradigmas educativos establecidos, y va en busca de crear nuevos espacios para la didáctica contemporánea. Propone una expansión de los saberes que abarque a los “no académicos”. Lo *vanguardista* representa aquello que en campo de la didáctica y de los diseños de las clases no está dado de antemano, sino como *posibilidad* expansiva, abierta...

Por su parte, lo que la autora identifica como *didáctica indisciplinada* hace referencia a prácticas contrahegemónicas frente a prácticas clásicas de la enseñanza, y que pone en cuestión las estructuras de poder en educación.

Ambas categorías proponen un cambio de paradigma e invitan a repensar críticamente los supuestos que sostienen la práctica docente. La enseñanza mediada por tecnologías digitales y el creciente desarrollo de escenarios híbridos ha supuesto un quiebre frente a la epistemología positivista del conocimiento. Donde los entornos o aulas virtuales que siguen respondiendo a un modelo pedagógico de enseñanza expositiva se parecen más a un “repositorio de objetos digitales que empaquetan el conocimiento” (Area, San Nicolás y Sanabria, 2018), limitándose de esta manera a ser un espacio a través del cual los y las estudiantes entregan y demandan tareas, y donde prevalece un nivel de interacción muy bajo y limitado entre estudiantes y con los docentes.

Como señala Sibilia (2012, 2018), también experimentamos una ruptura con los valores de subjetivación propios del proyecto moderno de los siglos XIX y XX. Todo ello impacta de lleno en la práctica docente, requiriendo de un necesario consenso en la creación de criterios que la guíen y orienten, en articulación con la identidad institucional y las necesidades emanadas del anclaje

territorial.

Metodología

El análisis y relectura que se propone en el presente artículo se enmarca en una metodología mixta cuantitativa y cualitativa de interpretación de los datos (Hernández y Mendoza, 2018); de tipo descriptivo, exploratorio y transversal, basado en frecuencias y porcentajes de respuesta. Sobre estos resultados, se realiza una lectura inferencial e interpretativa basada en categorías analíticas seleccionadas a partir del marco teórico de referencia en triangulación con el análisis de la propia praxis docente, reflexiones derivadas de instancias de formación y actualización docente en materia de usos dispositivos y herramientas tecnológicas en educación superior. Por otra parte se llevaron a cabo análisis estadísticos de correlación lineal y control de medias en variables significativas aunque no se incorporan al presente trabajo como parte de la triangulación analítica.

Cuestionario

El cuestionario se diseñó sobre la aplicación de formulario de Google, fue de tipo autoaplicado y fue completado por un total de 121 docentes de la Universidad Nacional de Villa María, pertenecientes a los tres Institutos Académicos Pedagógicos y sedes que posee (Campus Villa María, Córdoba, Villa del Rosario y San Francisco), entre los meses de octubre y noviembre de 2021.

El cuestionario se estructuró en torno a 4 dimensiones de análisis:

- **Variables sociodemográficas:** la misma incluye edad, género, Instituto de pertenencia, lugar de trabajo, lugar de residencia, cargo, dedicación, situación de revista (concursado, interino, contratado, suplente, etc.), antigüedad, trabajo en otra institución o cuenta propia, tareas (docencia, investigación, extensión, etc.)

- **Condiciones en contexto educativos virtuales:** experiencia previa; tiempo que insume en comparación a la enseñanza presencial; percepción sobre el nivel de preparación (afrentamiento) en procesos educativos mediados tecnológicamente; capacitación/formación; vínculo pedagógico con lxs estudiantes (calidad y frecuencia del vínculo pedagógico, identificación de dificultades en sus estudiantes); vínculo con colegas/compañerxs de trabajo (calidad y frecuencia).

Se agrega aquí una sub-categoría/dimensión Pedagógico-didáctica: la misma está dada por información sobre las percepciones acerca de la calidad de las condiciones de enseñanza y aprendizaje (asistencia a lxs encuentros sincrónicos, calidad de la producción y cumplimiento en las entregas, propuesta pedagógica, tiempo de dedicación, tiempo disponible para capacitación/formación, tiempo libre, uso de vehículo, gastos, transparencia del proceso de enseñanza, innovación, evaluación, etc.).

- **Acceso a Tecnologías de la Información y Comunicación:** disponibilidad de material tecnológico (computadora, celular, internet, dispositivos de almacenamiento externo, espacio físico, etc.); tipo de conexión (wifi, cable, datos); herramientas/recursos (e-mail, blog, redes sociales, moodle, videoconferencia, streaming, etc.)

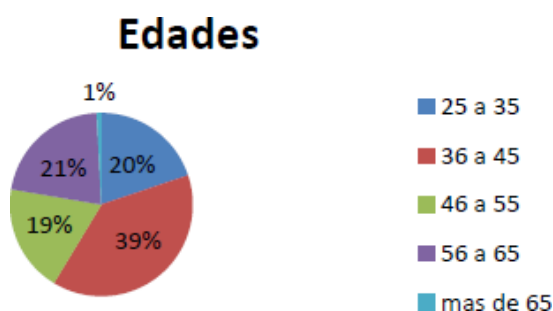
- **Proyección:** esta dimensión está dada por aquellas percepciones en torno a los aspectos pedagógicos, didácticos y/o de especialización que los/las docentes creen necesario desarrollar a futuro (no implica solamente aquellos que hacen a los entornos virtuales de enseñanza sino que la pregunta propone opciones más amplias); también sobre el modo en que visualiza el futuro de la enseñanza respecto de la combinación o no y proporcionalidad *presencialidad-virtualidad*; y finalmente si las formas de enseñar y aprender en esta emergencia darán lugar a modificaciones estructurales en los diferentes niveles del sistema educativo.

A los fines de la presente discusión se tomarán exclusivamente algunas de las variables atinentes a la dimensión condiciones en *el contextos educativos virtuales* y de *proyección*.

Resultados

En primer lugar, y en relación a los datos *sociodemográficos* de la muestra, el rango etáreo más representativo comprende de los 36 a los 45 años (Gráfico 1)

Gráfico 1



En cuanto al género, más del 74% de las encuestadas son mujeres. Y respecto de los cargos (Gráfico 2), dedicación (Gráfico 3) y antigüedad (Gráfico 4) la muestra arroja una distribución representativa del universo que compone la plantilla docente de la UNVM, a saber: la mayor parte de los docentes son auxiliares (35%), el 50% tiene una dedicación simple y la mayor parte de los docentes posee una antigüedad en la docencia que comprende entre los 6 a los 9 años.

Gráfico 2

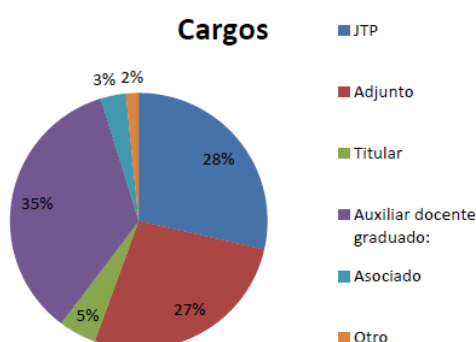


Gráfico 3

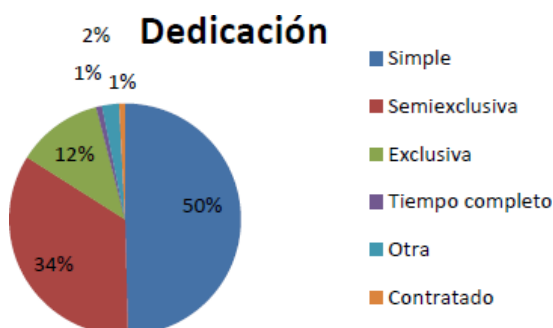
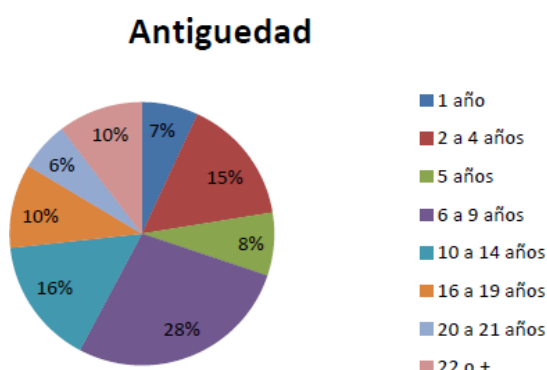


Gráfico 4



En cuanto al nivel de *preparación* para el desarrollo de procesos educativos mediados por la tecnología: La mayoría de los y las docentes (72/121) mencionaron que su nivel de preparación es suficiente. Si a ello sumamos aquellos que respondieron que su preparación fue excelente (10), muy bueno (2) y bueno (7), el número de docentes que percibieron una buena capacidad de “afrontamiento” a la nueva escena educativa es elevado respecto de aquellos que expresaron que su preparación fue regular o insuficiente.

Ahora bien, frente a la pregunta más específica sobre los procesos que permitieron ajustar/adaptarse mejor a la enseñanza virtual: Al igual que el apartado anterior, queda en evidencia que uno de los procesos que incide mayoritariamente en la adaptación pedagógica estuvo vinculada a las capacitaciones institucionales sobre educación a distancia/remota/virtual (79 de 121); seguido por la consideración de su facilidad para aprender y adaptarse (77 de 121). Importa mencionar aquí que desde que se instala la modalidad excepcional pedagógica en la UNVM (Res 097/2020), desde los distintos espacios como son el gremio docente, las secretarías y los diferentes Institutos Académicos Pedagógicos, se realizaron diversas capacitaciones docentes para el uso de la plataforma virtual, tutorías así como dispositivos de apoyo y seguimiento a docentes para el desarrollo de las clases en dicho entorno.

Adentrados específicamente en la variable de *Capacitación/Formación*, los y las docentes expresaron haber realizado capacitaciones y/o formaciones vinculadas al uso de Tic’s en educación (66/121); seguido por la capacitación en áreas específicas del campo de conocimiento (62/121); Pedagogía/Didáctica de la Enseñanza (46/121); Enseñanza Universitaria (41/121); En Evaluación (37/121) y Ninguna (6/121).

Ahora bien, en relación a la observación que hace el profesorado de sus estudiantes sobre la adecuación frente al proceso de migración a la virtualidad, como se observa en el Gráfico 5, la misma fue calificada como “buena” por casi el 50%.

Gráfico 5.

**RESPUESTA Y ADECUACIÓN
DE ESTUDIANTES**

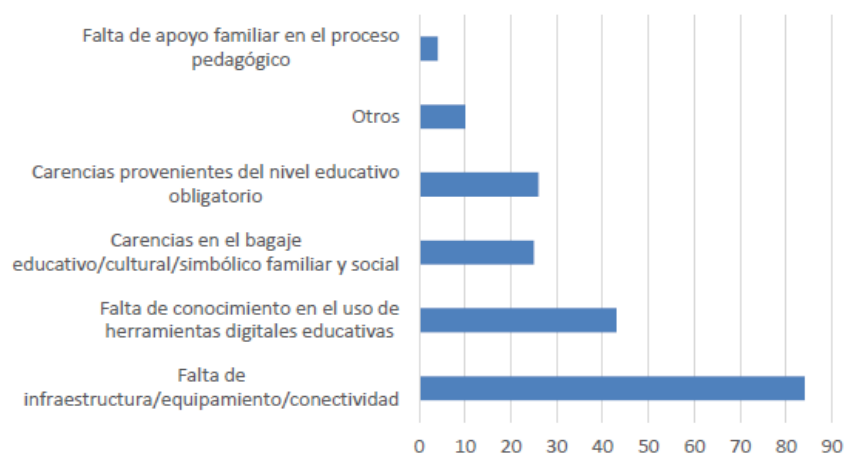
■ Muy buena ■ Buena ■ Regular ■ Mala



A su vez, y como puede verse resumido en el Cuadro 1, se solicitó identificar obstáculos o problemáticas reportados o manifestados por el estudiantado en tal sentido. Prevalen aquellas relativas a la falta de equipamiento/infraestructura/conectividad seguida de la falta de conocimiento en el uso de herramientas digitales educativas.

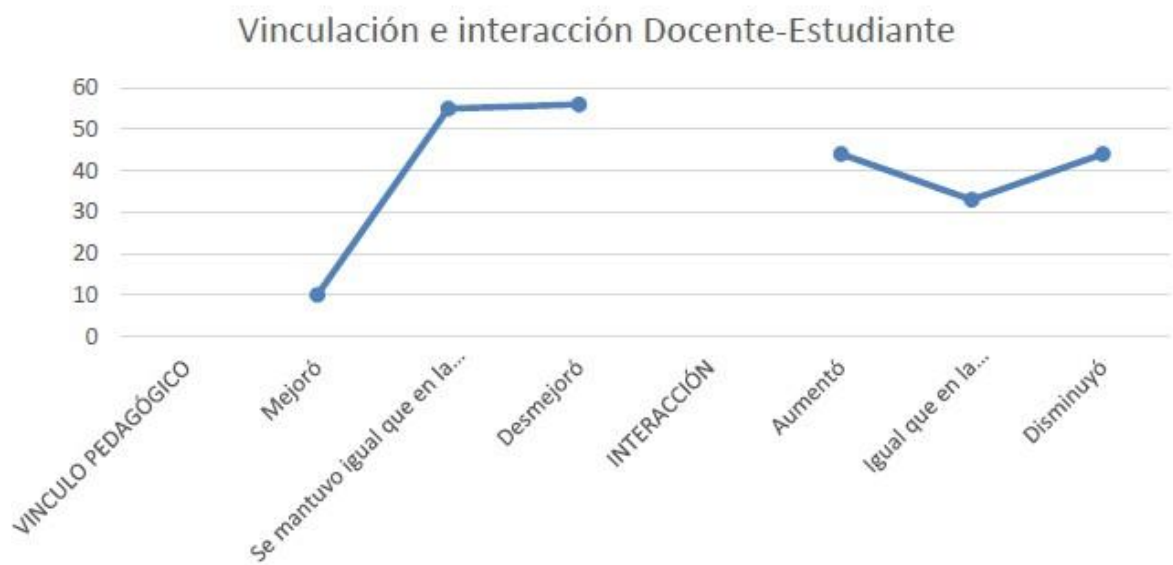
Cuadro 1

PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS



En relación al *vínculo pedagógico* se realizaron una pregunta relativa a la “calidad” del mismo entre docentes y estudiantes. Se puede visualizar en el Gráfico 6, que se percibe una desmejora mayoritaria, pero también una tendencia muy similar en considerar que se mantuvo igual que en la presencialidad. El segundo factor referido a la “frecuencia de las interacciones”, muestra una polarización en los niveles referidos a un “aumento” y la “disminución” mediada por la comunicación virtual en uso de la plataforma.

Gráfico 6



En la línea de explorar distintos aspectos en la relación pedagógica, se preguntó por la asistencia (Gráfico 7) de los estudiantes a lo que mayoritariamente manifestaron que fue buena (46%)

Gráfico 7

ASISTENCIA A ENCUENTROS

SINCRÓNICOS



En cuanto a la participación (Gráfico 8), la misma presenta una tendencia a la baja respecto de la anterior pregunta, donde es calificada mayoritariamente entre “regular” (46%) y “mala” (14%)

Gráfico 8

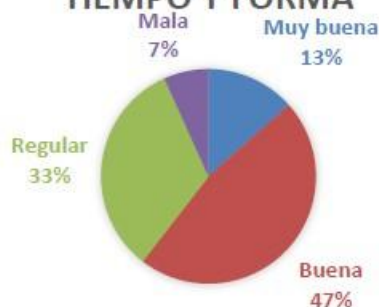
PARTICIPACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES



El 60% del profesorado manifiesta que las entregas de tareas o actividades solicitadas a los y las estudiantes fueron realizadas en “tiempo y forma” (Gráfico 9)

Gráfico 9

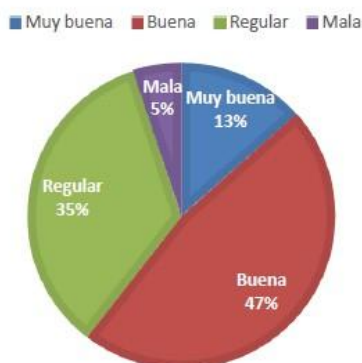
ENTREGA DE LOS ESTUDIANTES EN TIEMPO Y FORMA



Y en cuanto a la “calidad” de dichas entregas, vemos que mayoritariamente es calificada positivamente como se observa en el Gráfico 10.

Gráfico 10

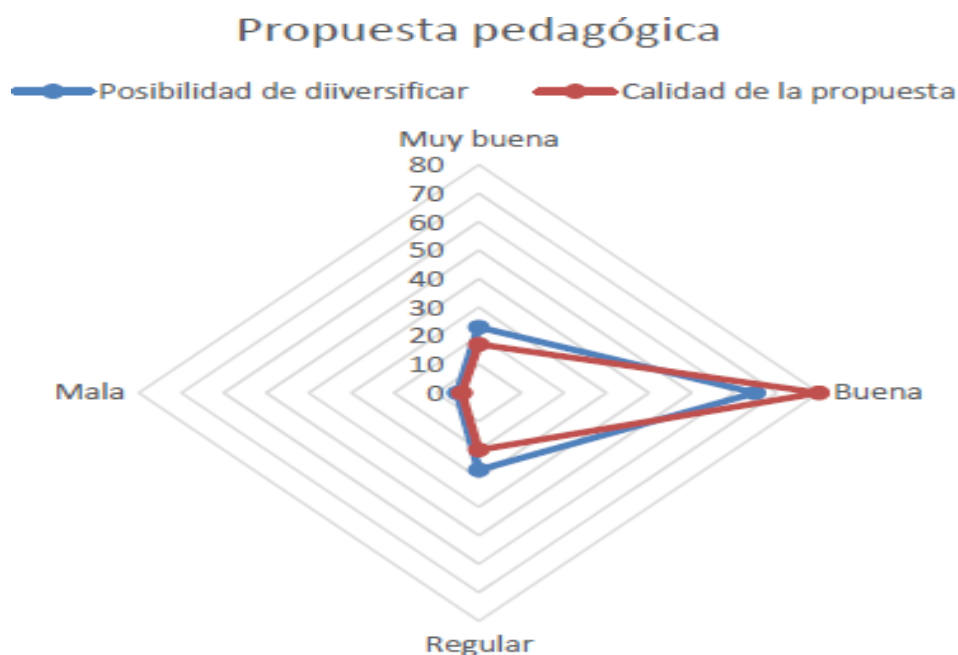
CALIDAD DE LAS PRODUCCIONES



En relación a la *propuesta pedagógica* que hacen los y las docentes, se preguntó por dos aspectos, uno relativo a la posibilidad de “diversificar” la misma (Gráfico 11) bajo la modalidad virtual digital y cómo valoraban la “calidad” de la misma. En ambos casos las respuestas fueron

mayoritariamente calificadas como “buenas”.

Gráfico 11

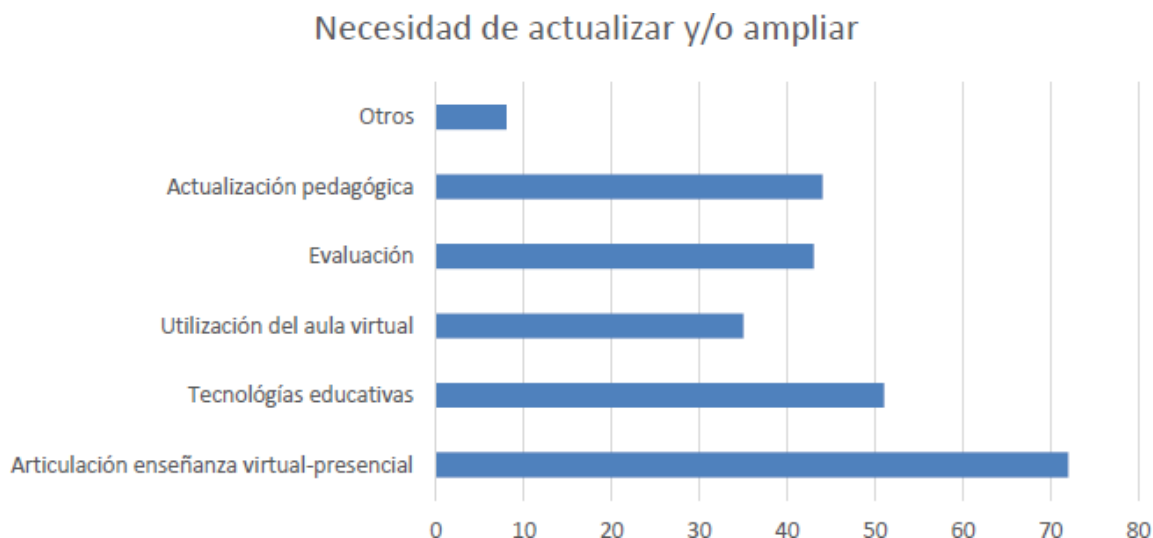


Frente a preguntas que apuntaron más específicamente a la reflexión y valoración más general de la experiencia del ejercicio del rol docente en contexto mediados por tecnologías digitales, vemos que:

- el 63% estuvo “totalmente de acuerdo” con que el trabajo en la virtualidad exige repensar la educación y la enseñanza (30% “de acuerdo”)
- el 45% estuvo “de acuerdo” y un 38% “totalmente de acuerdo” con que *la enseñanza virtual me obligó a repensar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes*
- el 58% estaba “no tan de acuerdo” y el 33% “totalmente en desacuerdo” con que los/as docentes están en “desventaja” respecto de sus estudiantes en entornos educativos mediados por tecnologías digitales.
- el 46% estuvo “de acuerdo” y un 35% “totalmente de acuerdo” con que *los entornos virtuales estimulan los procesos de innovación educativa*
- el 45% estuvo “de acuerdo” y el 43% “totalmente de acuerdo” con que *la evaluación fue el gran desafío*

Se consultó también sobre la *necesidad de actualizar y/o ampliar capacitación*, relativa a herramientas y recursos tecnológicos, a lo cual consignaron mayoritariamente la necesidad referida a la “Articulación enseñanza virtual-presencial” (Gráfico 12)

Gráfico 12



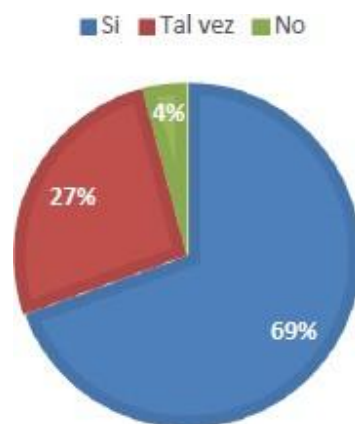
En base a la experiencia de trabajo docente virtual mantenida se preguntó *¿de qué manera plantearía futuros ciclos lectivos a su cargo?* Los resultados arrojados (Gráfico 13), arrojan una amplia mayoría orientada a un dictado de tipo híbrido.

Gráfico 13



Finalmente, el formulario enviado a los y las docentes contemplaba una señalización referida a la siguiente pregunta: *¿Cree que el cambio en las formas de enseñar y aprender en esta emergencia dará lugar a modificaciones estructurales en los diferentes niveles del sistema educativo?* (Gráfico 14), a lo cual una mayoría considera que el proceso de excepcionalidad pedagógica puede incidir en modificaciones estructurales en el sistema educativo.

Gráfico 14. Cambio en las formas de enseñar y aprender en esta emergencia y modificaciones estructurales en los diferentes niveles del sistema educativo.



Relecturas y reflexiones

En las encuestas se observa que las y los docentes se perciben preparados y por tanto con capacidad de afrontar el nuevo escenario educativo emergente en la pandemia; lo que podría ligarse al fuerte acompañamiento institucional en este sentido, a través de una serie de estrategias de capacitación y tutorización en aquel proceso de migración al formato de educación a distancia. Lo que también se evidencia en el tipo de formación realizada que refieren los encuestados, la cual en su mayor parte estuvo enfocada en el uso del aula virtual de Moodle y las distintas herramientas y aplicaciones tecnológicas digitales disponibles en dicha plataforma. Ello subraya la importancia de la implicación de la institución en la gestión de espacios, tiempos y dispositivos en materia de formación docente continua sobre estos temas, como está ocurriendo hoy con las IAGEN. Así, ofrecer tiempos y espacios institucionales para la socialización, discusión y desarrollo de habilidades críticas en la materia permite al profesorado afrontar de una mejor manera los desafíos que se le presentan, construyendo criterios situados y de manera colectiva.

Por otra parte, si bien el profesorado observa que la respuesta y adecuación del alumnado al nuevo escenario virtual educativo es mayoritariamente bueno, y el principal obstáculo es el ligado a la falta de infraestructura/equipamiento/conectividad (lo cual cobra sentido en un contexto de cursado originalmente presencial); en segundo lugar de importancia aparece *la falta de conocimientos en el uso de herramienta digitales educativas*. Esto requeriría de un mayor estudio ya que la información no es suficiente en el contexto la UNVM, es decir que en nuestras clases y en diferentes cohortes hemos observado realidades muy diferentes en el grupo de alumnos y alumnas, que van desde un desconocimiento de las herramientas digitales como la IA y su aplicación y un desconocimiento sobre las limitaciones en su uso de IAGEN relativos a sesgos, alucinaciones, fuentes, uso de datos, etc.; si bien ha sido notorio en estos últimos tres años el aumento en frecuencia y extensión de su uso por parte del alumnado, se observa que dichos problemas persisten. Y por otro lado, estudios como el de la Fundación CyD (2025) en España indican que el uso de la IA generativa está mucho más extendido entre los estudiantes que entre las propias universidades.

Adentrándonos en la dimensión del “vínculo pedagógico” ocurre una situación en apariencia paradójica de una polarización en las percepciones del profesorado encuestado en tanto que se produce un agrupamiento de las respuestas que indican una “desmejora” del *vínculo pedagógico* y otro agrupamiento en la respuesta que indica que “se mantuvo igual” que en la presencialidad. En primer lugar, señalar la necesidad de profundizar con más exhaustividad respecto de aquello que el

profesorado entiende por vínculo pedagógico y por otra parte, es posible que otras preguntas, como veremos a continuación, puedan venir en auxilio en este sentido. Asimismo, cuando se interroga al docente sobre la “frecuencia” de las interacciones con el alumnado, vuelve a mostrar un agrupamiento polarizado de las respuestas entre una percepción de “disminución” a la vez que su “aumento”. Ahora bien, si se toma en consideración la pregunta por la “participación” de los/las estudiantes vemos una percepción mayoritaria con tendencia a la baja en comparación con la práctica de la enseñanza presencial. Ello podría explicar por un lado, su asociación con las respuestas que indican una desmejora del vínculo y disminución de la frecuencia de interacción con sus estudiantes; a la vez que de una falta de experiencia en el diseño de escenarios virtuales para el aprendizaje mediado por tecnologías digitales (capacitados sí, con experiencia de uso y práctica, no). Escenarios acordes a lo que Martín-Barbero (2011) plantea como transformaciones comunicativas que exigen que los educadores nos ocupemos por comprender los ritmos y las lógicas de apropiación de los nuevos territorios educativos, deslocalizados, diferidos y diversificados en su formas de expresión y lenguajes. Esta problemática continúa hoy, casi cinco años después, formando parte de ejes a trabajar en las ofertas formativas para docentes en materia de educación y enseñanza mediada por tecnologías y herramientas digitales. Aprender a “movernos”, comunicarnos, vincularnos en escenarios híbridos y transmedia. Dar la palabra, devolverla, retroalimentar, escuchar, observar, compartir experiencias significativas y por tanto situadas (ancladas a un territorio, realidad social, económica, política, condiciones materiales de existencia) y encarnadas (emociones mediante) que den lugar a aprendizajes “ubícuos” como nos aporta Burbules (2014) y de comunidades de práctica (Wenger, 2011) que recuperen la vida cotidiana de los sujetos involucrados.

Con respecto a la invitación que hace la encuesta al profesorado a través de su preguntas, a reflexionar y de algún modo autoevaluar su enseñanza, el nuevo contexto que se les presentó fue considerado mayoritariamente como una posibilidad de diversificar la propuesta pedagógica, fue *valorada positivamente*; posibilitó *repensar la educación y la enseñanza*, así como los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, los y las docentes no percibieron estar en “desventaja” respecto a sus alumnos y alumnas. Si bien el diseño de la pregunta apuntaba al manejo, capacidad o habilidad en el uso de herramientas digitales (específicamente en lo relativo a aquello referente a ser no “nativo digital”), pudo existir un sesgo que asocia la “desventaja” a la posibilidad de conectividad o equipamiento que como se mencionó en los resultados fue identificada mayoritariamente como un problema frente al nuevo contexto educativo.

En línea con estas preguntas orientadas a la reflexión o evaluación de la experiencia en pandemia, fue ampliamente reconocido el hecho de que los *entornos virtuales estimulan los procesos de innovación educativa*. Ello concuerda con lo planteado por Kap (2025), quien rescata esta visión, actualizada y a la luz de los últimos desarrollos de herramientas tecnológicas digitales, donde recoge la idea de que las tecnologías digitales tienen un potencial disruptivo que pone en tensión a la vez que invita a explorar nuevos horizontes epistemológicos y desarrollar una mirada crítica hacia ellas. De la relación humano-máquina, las relaciones de poder y de saber en la enseñanza.

Además y desde una dimensión ética sobre el uso que la IAGEN implica, Raffanghelli (2018), focaliza sobre los riesgos que esta herramienta conlleva asociados a sesgos, sobresimplificación, la capacidad de modelizar percepciones y conductas en desmedro de la capacidad crítica y la creatividad y la originalidad del pensamiento basado en la experiencia, la calidad de los datos, privacidad y seguridad de los datos, etc.

Hoy, como ayer el escenario de la pandemia y la virtualización de la educación, el uso de IA en educación introduce desafíos en términos de capacitación, acceso y ética (justicia de datos,

alfabetización estadística/técnica y alfabetización crítica, poscolonial) en defensa de una soberanía cognitiva.

Finalmente, la pregunta por la evaluación que es identificada por el profesorado encuestado como el gran desafío que presentó el nuevo escenario educativo. La evaluación, ese dispositivo que más allá de su carácter acreditativo que posee en educación superior, se incardina con los modos de enseñar, la idea de aprendizaje, el posicionamiento epistemológico y la concepción de conocimiento que la sustenta. Donde, hoy como en el contexto de la pandemia, el rediseño creativo de las evaluaciones tracciona la revisión del modelo pedagógico y donde la práctica evaluativa se identifica en tensión con transformaciones subjetivantes y del rol docente (Alonso y Ardini, 2023). La inteligencia artificial disputa sentido a la evaluación, o mejor, a *determinados* tipos de evaluación; disputa sentido a determinadas estrategias y diseños evaluativos.

Para finalizar mas no concluir, se observa que:

“(...) la capacidad de procesar y abordar el fenómeno y el uso de la herramienta tecnológica, es mayor cuando la noción de conocimiento sobre el que se desarrolla el modelo pedagógico, es entendida en términos de un conocimiento abierto, flexible, crítico, permeable, falible, sometido a cuestionamiento, poroso, procesual, en construcción, inacabado, complejo, colectivo, transdisciplinario e indisciplinado, dialógico, situado, históricamente determinado, experiencial, encarnado... Un conocimiento que aloja la subjetividad, el género, las emociones... que articula las dimensiones naturaleza-tecnología-cultura, los modos de producción-distribución del poder” (Alonso y Bencid, 2025, p. 4).

Bibliografía

- Alonso, M.L. y Ardini, C. G. (2023). La evaluación como práctica emancipatoria: excepcionalidad pedagógica y trabajo docente. *Revista de Psicología*, 22(2), 154–167 | 2023 | ISSN 2422-572X. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe168>
- Alonso, M. L. y Bencid, C. (2025). El oficio docente en la educación superior: entre subjetividad y mediación tecnológica. Trabajo presentado en el 2° Congreso Latinoamericano de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Villa María. Campus de la UNVM, Villa María, 4 y 5 de septiembre de 2025.
- Area, M.; San Nicolás Santos, M. y Sanabria, L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), pp. 179-198.
- Area-Moreira, M.; Bethencourt-Aguilar, A.; Martín-gómez, S. (2020a). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. *Visiones del alumnado. Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Area-Moreira, M.; Del Prete, A.; Sanabria, A. L., y Sannicolás-Santos, B. (2020b). No todas las herramientas de IA son iguales. *Análisis de aplicaciones inteligentes para la enseñanza universitaria. Digital Education Review*, (45), 141-149.
- Bethencourt-Aguilar, A.; Sosa Alonso, J.; Catellanos Nieves, D. y Area-Moreira, M. (2024). El rendimiento académico universitario durante la pandemia. Un análisis comparativo entre las calificaciones y las percepciones del profesorado. *Revista de Educación a Distancia*, 24(77), Artíc. 6.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Infante River, L. J. et al. (2024). El uso de la inteligencia artificial y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 19, e18712. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1871201>
- Kap, M. (2014). *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Kap, M. (2015). Avatares en la Enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades. En: M. V. Martín [et.al.], *La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Fundación Argentina de Carreras de Comunicación Social*, 8(11), 82-109.
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis educativa*, 27(1). <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
- Kap, M. (2025). Vanguardias didácticas: cartografías para una didáctica indisciplinada en la educación superior. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 38-54. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3843>
- Litwin, E. (2002). Las tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 10(19), 22-26.

- Maggio, M. (2018). Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy. Fundación Santillana.
<https://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/XIII-Foro-Documento-Basico-WEB.pdf>
- Martín-Barbero, J. (2000). Transformaciones comunicativas y tecnológicas de lo público.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 15–22. https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf
- Mateus, J. (2016). Abrumados y fascinados: las TIC en la subjetividad de los docentes peruanos. *REDES.COM*, 12, 171-193.
- Raffaghelli, J. [EDULAB UOC]. (9 de noviembre de 2021). Webinar Series. Fair Data Cultures in Higher Education [Archivo de video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Vr6vmPY7NEA&t=26s>
- Raffaghelli, J. E. (2023). Construir culturas de datos justas en la universidad. En *Datos, sociedad y universidad. Contornos del problema*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/04/9788419506450.pdf>
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada: La administración digital del mundo* (J. Blanco y J. Paccasochi, Trans.). Caja Negra Editora.
- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Barcelona: Scolari.
https://perio.unlp.edu.ar/catedras/hdelconocimiento/wp-content/uploads/sites/42/2020/06/Scolari_Teens_es-1-26.pdf
- Scolari, C. (2019). ¿Cómo analizar una interfaz? Documentos de trabajo - Versión 1.0, 1-11. Sibilia, P. (2012). *La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?* *Educación y Pedagogía*, 24(62), 135-144.
- Sibilia, P. (2018). ¿Entre redes o paredes? La escuela en la cultura digital. Conferencia audiovisual. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Steiman, J. (2014). Una docena y una yapa: trece voces de las prácticas docentes para pensar en la evaluación. Presentación en el VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Universidad Nacional de Rosario, 23 de abril de 2014.
- Steiman, J. (2019). Algunas preguntas que guían una reflexión sobre nuestras prácticas de evaluación en la educación superior. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Rosario, 2-3 de septiembre.
- Steiman, J. (2025). La evaluación como momento de la enseñanza [Diapositivas de PowerPoint]. Curso de posgrado: Estrategias y desafíos de la evaluación universitaria. Universidad Nacional de Villa María.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.