



IDEAS de Educación Virtual

UNIVERSIDAD VIRTUAL

La transformación permanente

Eliana Bustamante

Silvia Quiroz

Compiladoras



Universidad
Nacional
de Quilmes

Colección **Ideas de Educación Virtual**

Autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes

Rector: Alfredo Alfonso

Vicerrector: Alejandra Zinni

El presente libro forma parte de las actividades académicas
“25 años de virtualización de la educación superior en Argentina”
previstas en la ejecución del Plan VES VI
(RESOL-2023-327-APN-SECPU#ME).



IDEAS de Educación Virtual

UNIVERSIDAD VIRTUAL

La transformación permanente

Eliana Bustamante

Silvia Quiroz

Compiladoras

Universidad virtual, la transformación permanente / Jorge Flores ... [et al.]. - 1a ed.
-Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-558-984-1

1. Enseñanza. 2. Educación Virtual. 3. Universidades. I. Flores, Jorge
CDD 371.358

Colección Ideas de Educación Virtual

Coordinación editorial: María Ximena Pérez

Diseño y diagramación: Marcelo Luis Aceituno

<http://libros.uvq.edu.ar>

Universidad Nacional de Quilmes 2025

Roque Sáenz Peña 352 (B/8763XD)

Bernal, Buenos Aires.

ISBN: 978-987-558-984-1. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Cómo citar esta obra:

BUSTAMANTE, E. Y QUIROZ, S. (2025). Universidad virtual: la transformación permanente. Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

La colección "Ideas en Educación Virtual" es desarrollada en el marco de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Quilmes.

Licencia de Creative Commons

UNIVERSIDAD VIRTUAL: LA TRANSFORMACIÓN PERMANENTE, de Eliana Bustamante y Silvia Quiroz (Compiladoras) tiene licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported License.





IDEAS de Educación Virtual

UNIVERSIDAD VIRTUAL

La transformación permanente

Eliana Bustamante

Silvia Quiroz

Compiladoras



Universidad
Nacional
de Quilmes

<http://libros.uvq.edu.ar>

Índice

Introducción

<i>por Eliana Bustamante y Silvia Quiroz</i>	11
--	----

Capítulo I. La conmemoración como ejercicio crítico de la memoria

<i>por Jorge Flores</i>	15
Génesis y adaptación en un tiempo de transformación estructural	16
Universidad Virtual de Quilmes, un proyecto pionero	17
El desafío de la gobernanza y el presente argentino	19

Capítulo II. De la UVQ a la UNQ bimodal:

25 años de educación virtual, integración y democracia

<i>por Alejandro Villar</i>	21
La continuidad de un programa pionero	21
La plena integración institucional de la modalidad	22
Los desafíos de una nueva gobernanza.....	24

Capítulo III. Resiliencia, innovación y proyección global:

la experiencia de la UNQ Virtual (2016–2022)

<i>por Walter Campi</i>	27
Pilares estructurales de la modalidad virtual	27
Guardianes de la memoria institucional.....	28
Desafíos contextuales	29
El desafío regulatorio de la educación virtual	31
Estrategias de integración y proyección	32
Tejiendo redes más allá de las fronteras	33

Capítulo IV. Lo que hace a la calidad de la educación virtual

<i>por Jaime Perczyk</i>	35
El sistema universitario y la educación virtual	35
Dimensiones en la calidad	36
Tasas de ingreso y graduación	37
Pertinencia de la oferta académica	38
Valoración social y compromiso	39

Capítulo V. Identidad legal y formatos excluidos de la educación a distancia

<i>por Hebe Irene Roig</i>	43
Transformaciones y nacimiento legal de la EaD.....	44

Definiciones amplias y criterios para restringir el campo	44
Implosión de la definición legal de educación a distancia	47
Conclusiones	48

Capítulo VI. Desafíos, tensiones y oportunidades de la educación superior en la era de la IA

<i>por Alejandro Héctor Gonzalez</i>	51
--	----

Capítulo VII. Inteligencia artificial y políticas educativas: desafíos y oportunidades para mejorar los sistemas educativos

<i>por María Teresa Lugo</i>	59
------------------------------------	----

Capítulo VIII. Megatendencias y transformación digital en la Educación Superior

<i>por María Elena Chan Núñez</i>	65
Seis ejes de transformación y tendencias transversales	66
Personalización, virtualización e inteligencia: definiciones, ejemplos y genealogías	67
Profesiones, currículum y proyecto regional: preguntas para la acción	69

Capítulo IX. Formación docente en entornos virtuales: recorridos, tensiones y apuesta desde la especialización universitaria

<i>por Cielo Maribel Seoane</i>	73
Los inicios del camino	74
Desafíos	75
Dispositivos o iniciativas	77
Conclusiones	78

Capítulo X. Estrategias institucionales de la UNQ para la formación docente en entornos virtuales

<i>por Marina Rodríguez Arias</i>	81
Formar en nuevos contextos	82
Desafíos en la formación docente universitaria	85
Conclusiones	85

Capítulo XI. Educar en lo híbrido: la experiencia de la Universidad Nacional de Hurlingham en la formación docente

<i>por Melina Fernández</i>	87
Las coordenadas del presente	88

La formación docente en la UnaHur	90
Propuestas diversas, para docentes que también lo somos	91

Capítulo XII. Tutorías virtuales en la Universidad Nacional de Quilmes: modelos, desafíos y perspectivas

<i>por Miriam E. Medina</i>	95
El modelo de tutoría de trayectoria	96
Estructura y funcionamiento	97
Aspectos disciplinares en el acompañamiento	97
Tutorías académicas como dispositivo de afiliación institucional	99
Promover la auto organización de las/os estudiantes en la modalidad virtual	100
Desafíos y proyecciones	101
Consideraciones finales y perspectivas futuras	102

Capítulo XIII. El modelo de asesoramiento en la Universidad Austral: interrogantes, evidencias y desafíos

<i>por Florencia Daura</i>	107
El impacto del modelo	110
Desafíos del asesoramiento virtual.....	111
Algunas lecciones aprendidas	113

Capítulo XIV. Tutorías en la educación de posgrado: el caso de la UNQ

<i>por Nancy Díaz Larrañaga</i>	117
Tutorías y posgrado	118
La experiencia de la UNQ	119
Desafíos y estrategias	121

Capítulo XV. Tutoría en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: un análisis desde la experiencia y las dinámicas institucionales

<i>por Corina Rogovsky</i>	125
La estructura institucional y su impacto en el rol.....	125
“Tutoría para principiantes”	126
Una manera posible de ejercer el rol.....	127
El ejercicio del rol como un juego en equipo	128
Las tareas del tutor.....	129
Tensiones y desafíos.....	130
Reflexión	131

Compiladoras.....	133
Autores.....	135
Otras obras de esta colección	141

Introducción

Eliana Bustamante y Silvia Quiroz

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) constituye un caso paradigmático en la educación superior argentina y regional por su temprana y sostenida apuesta a la virtualidad. La conmemoración de los veinticinco años de la modalidad a distancia, celebrada en 2024 a través del ciclo de seminarios Educación Virtual: pasado, presente y futuro, se convirtió en una oportunidad privilegiada para interrogar retrospectivamente este recorrido, sistematizar aprendizajes y abrir nuevas preguntas sobre los desafíos actuales. Este libro se inscribe en esa conmemoración como un ejercicio crítico de memoria institucional y de problematización de los procesos que han configurado la experiencia de la Universidad Virtual de Quilmes.

Los textos reunidos permiten comprender tanto la trayectoria histórica de la UNQ como los horizontes que enfrenta la educación superior en un contexto global atravesado por transformaciones tecnológicas y sociales profundas.

Los capítulos 1, 2 y 3, reconstruyen la gobernanza de la modalidad virtual en perspectiva histórica, mostrando cómo la creación de la UVQ se constituyó en un laboratorio de innovación institucional. Flores advierte sobre la necesidad de leer la conmemoración como ejercicio crítico, evitando el autoelogio y situando la experiencia en el marco de las reformas estatales y el avance del Estado evaluador. Villar analiza el tránsito hacia una universidad bimodal, destacando los aprendizajes y tensiones que supuso la integración académica. Campi aporta una mirada sobre las crisis, resistencias y decisiones que marcaron la consolidación del modelo, subrayando el papel de la gobernanza en su sostenimiento.

Los capítulos 4 y 5 reflexionan sobre el aseguramiento de la calidad. Perczyk examina los factores que definen la calidad académica en la educación a distancia y su vínculo con las políticas de evaluación, mientras Roig problematiza la identidad legal de la modalidad y los formatos aún excluidos del reconocimiento normativo. Ambas



contribuciones colocan en el centro la tensión entre regulación y flexibilidad, invitando a pensar cómo compatibilizar la búsqueda de estándares académicos con la innovación pedagógica que demanda la virtualidad.

Los capítulos 6, 7 y 8 sitúan la mirada en los procesos de transformación digital y las megatendencias que atraviesan a la educación superior. González analiza aquí los desafíos y oportunidades que plantea la inteligencia artificial generativa para la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria. Lugo explora las políticas educativas frente a la irrupción de estas tecnologías, subrayando la urgencia de marcos éticos y regulaciones que impidan profundizar las desigualdades. Chan, desde una perspectiva latinoamericana, examina la incidencia de la virtualización, la personalización y la inteligencia en las universidades de la región, mostrando que no se trata solo de replicar modelos globales sino de articular respuestas situadas a necesidades locales.

En los capítulos 9, 10 y 11, la formación docente se constituye en eje fundamental. Seoane recupera aquí la trayectoria de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV) como dispositivo estratégico de profesionalización; Rodríguez Arias analiza las políticas implementadas por la UNQ para sostener la capacitación continua del cuerpo académico; y Fernández, desde la Universidad Nacional de Hurlingham, examina los desafíos de educar en escenarios híbridos atravesados por la expansión de la inteligencia artificial y la necesidad de generar comunidades de práctica. Estos trabajos interpelan a las instituciones sobre el perfil docente que requiere la universidad contemporánea y cómo acompañar su formación en tiempos de cambios tecnológicos vertiginosos y condiciones laborales desiguales.

Finalmente, los capítulos 12, 13, 14 y 15, ponen en primer plano las prácticas de acompañamiento académico y humano, indispensables para garantizar trayectorias educativas inclusivas y exitosas. Medina describe los modelos implementados en la UNQ; Daura examina la experiencia de asesoramiento en la Universidad Austral; Díaz Larrañaga analiza las tutorías en posgrado, y Rogovsky reflexiona sobre las dinámicas institucionales de esta práctica. Estas contribuciones evidencian que la virtualidad requiere del sostén cotidiano de esta figura para su andamiaje.

El recorrido propuesto en este libro muestra que la educación virtual de la UNQ es mucho más que un despliegue tecnológico: constituye un proyecto político, pedagógico y cultural que dialoga con las grandes preguntas de la universidad contemporánea. ¿Cómo garantizar el derecho a la educación en un mundo atravesado por la digitalización? ¿Qué papel asume la universidad frente a transformaciones sociales y tecnológicas aceleradas? ¿Cómo conjugar innovación con inclusión, y excelencia académica con democratización del conocimiento? Lejos de clausurar el debate, esta introducción invita a adentrarse en cada capítulo como parte de una trama mayor: la construcción colectiva de un modelo universitario en movimiento, con la certeza de que la educación virtual es, sobre todo, un campo de posibilidades para seguir ampliando derechos y oportunidades.

Capítulo I

La conmemoración como ejercicio crítico de la memoria

Jorge Flores

La conmemoración de aniversarios institucionales trasciende la dimensión celebratoria para configurarse como un ejercicio interpretativo y crítico de la memoria colectiva. En el caso de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ), esta perspectiva adquiere especial relevancia, dado que permite superar el riesgo del autoelogio complaciente y, en su lugar, habilita una revisión reflexiva y problematizadora de la trayectoria recorrida. En el marco de una comunidad política cuya materia prima es el conocimiento, la práctica de la rememoración se afirma como un acto público y democráticamente compartido, coherente con la misión de las instituciones de educación superior de ampliar, producir y socializar saberes.

En efecto, las universidades, entendidas como comunidades políticas, se definen por la compleja interacción que sostienen con la sociedad civil, los actores políticos con intereses en el ámbito universitario, el mercado y, de manera decisiva, el Estado. Este entramado dinámico configura una relación en la que las instituciones no solo se ven interpeladas y condicionadas por las políticas públicas, sino que también despliegan formas de adaptación o resistencia y, en tanto contemporáneas de esas políticas, intervienen activamente en la producción de su sentido. Desde esta mirada crítica, el estudio de la experiencia de la Universidad Virtual de Quilmes y de las estrategias de innovación pedagógica impulsadas en la UNQ resulta inseparable del escenario político y educativo de la década de 1990, un período signado por tensiones y paradojas que marcaron el rumbo de la educación superior en Argentina.



Génesis y adaptación en un tiempo de transformación estructural

La UNQ creada en 1989 fue el resultado de iniciativas y demandas sostenidas por la comunidad local, recogidas por referentes políticos territoriales con presencia en el Congreso Nacional; su puesta en marcha en 1991 fue en un contexto de transformación estructural del Estado y las instituciones educativas. Este período exigió una redefinición y relegitimación de los roles universitarios en una nueva dinámica política y social, que como muy bien caracterizó Thwaites Rey (1993) significó “una verdadera estrategia de transformación profunda de la relación estado / sociedad y de los vínculos entre los diferentes grupos, clases y actores sociales configurados durante largas décadas en la Argentina y constituyó la culminación de tendencias estructurales gestadas durante muchos años en tensión con las crisis y mutaciones del mercado internacional”.

Esas transformaciones dieron lugar en el campo universitario a un desplazamiento del patrón de autorregulación. Este fenómeno, descrito por Pedro Krotsch (2002) como el fin de las relaciones benevolentes entre el Estado democrático y las universidades, dio paso a la autonomía evaluada (Ruta, 2015). La evaluación institucional, junto a la noción de innovación, se erigió como el eje ordenar de políticas públicas para el sector. La UNQ se vio compelida a adoptar, adaptar o resistir estos lineamientos, manifestándose mediante un acompañamiento crítico al repertorio de iniciativas gubernamentales.

Esta Universidad se configuró como uno de los modelos organizacionales alternativos al desarrollo tradicional del sistema universitario. Siguiendo el legado de excepciones previas, priorizó la investigación, la transferencia y la innovación curricular como ejes para la producción de conocimiento de manera similar a otras instituciones con asiento territorial en el Conurbano bonaerense.

Emerge así como un caso singular de planeamiento estratégico y adaptación institucional en el complejo panorama argentino de los años 90. Desde sus inicios cultivó una sólida tradición universitaria mediante la convocatoria a figuras académicas y políticas de renombre. La presencia en sus foros académicos de intelectuales de la talla

de Emilia Ferreiro, Silvia Sigal, Juan Carlos Portantiero, Beatriz Sarlo, Manuel Sadosky y Rolando García junto a la inestimable contribución de don Emilio Fermín Mignone, no solo derramó en su claustro, sino que también sentó las bases para una institución comprometida con el conocimiento de calidad. El proceso fundacional de la Universidad Nacional de Quilmes se distinguió por una exitosa amalgama de experticia académica, visión estratégica y colaboración interinstitucional. Esta combinación permitió no solo la creación de programas de estudio de vanguardia, sino también la formación de profesionales altamente capacitados, consolidando a la UNQ como un actor clave en el desarrollo científico y tecnológico del Sistema de Educación Superior Universitaria.

En una década de contradicciones esta transformación se gestó a partir de resignificar coordenadas políticas clave de la época, como la internacionalización en el marco de nueva geopolítica universitaria. La UNQ fue precursora en la implementación de la evaluación institucional, la innovación pedagógica y la temprana instauración de una carrera académica. Reemplazó el tradicional sistema de cátedras por áreas transversales de conocimiento, aprobó planes de estudio cicladados, créditos como unidades de trabajo académico y el reconocimiento de trayectos intermedios de formación académica y técnico profesional. Además, la institucionalización de un sistema de I+D, también ha conmemorado sus 25 años, subraya el compromiso sostenido de la Universidad con la generación de conocimiento en áreas de vacancia.

Universidad Virtual de Quilmes, un proyecto pionero

La Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) también debe analizarse en el contexto de aquella geopolítica centrada en la internacionalización. Concretamente, la denominada internacionalización en casa, que refiere a los procesos que impactan en el currículum universitario y las prácticas pedagógicas. La UVQ se materializó a través de un convenio de transferencia tecnológica con la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). En un principio, se proyectó en una alianza estratégica con la



Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que no pudo concretarse en su totalidad debido a consideraciones de costos por parte de la cartera educativa Bonaerense y dilemas inherentes a la política educativa provincial de ese periodo.

El proceso implicó el diseño e implantación de una estructura organizacional abierta, con procesos estratégicos, claves y de soporte. Esto incluía procesamiento didáctico, materiales de apoyo, prácticas de escritura académica para la comunicación docente asincrónica, apoyo tutorial sincrónico por campos disciplinares y formas alternativas de evaluación. Estas conceptualizaciones, si bien pueden estar desactualizadas 25 años después, constituyeron la base del trabajo inicial, reflejando que el conocimiento se reproduce y, en tanto actividad abierta, se supera a sí mismo.

Como propuesta innovadora, la UVQ presentó tantos aspectos promisorios como conflictos inherentes a su implementación. Es necesario asumir esta conflictividad, en parte relacionada con las formas, los procedimientos y ciertas cuestiones planteadas acríticamente, como el modelo de gestión bifronte entre la universidad y formas asociativas con la organización privada, así como lógicas mercantiles que pudieron restar transparencia a algunas iniciativas.

Desde una perspectiva académica, la integración de figuras emergentes como el tutor virtual o el profesor virtual en las tradiciones académicas preexistentes, asentadas en la enseñanza presencial, presenta una debilidad intrínseca. La figura del tutor virtual, por ejemplo, a menudo se percibe como un mero acompañamiento técnico o de soporte, subestimando su potencial pedagógico y su rol crucial en la personalización del aprendizaje en entornos digitales. De manera similar, el profesor virtual, si bien reconocido por su experticia disciplinar, puede verse limitado por la falta de reconocimiento institucional de las particularidades de la didáctica virtual y de la carga de trabajo asociada a la interacción asíncrona y la retroalimentación constante. Esta dificultad radica en la resistencia de las estructuras institucionales y las prácticas pedagógicas establecidas a asimilar plenamente los paradigmas inherentes a la educación mediada por la tecnología. La gestión académica, históricamente configurada en torno a la interacción física y el control del espacio áulico, enfrenta el desafío de re-

definir roles, responsabilidades y mecanismos de evaluación que trasciendan la presencialidad.

La puesta en marcha de la innovación reveló que, en ausencia de una apropiación social del cambio, surgen debilidades y dificultades significativas para incluir a toda la comunidad en una institución que, como se ha señalado, es compleja. La Universidad necesita mantener una postura crítica, basada en la disputa y el eventual acuerdo entre los distintos campos disciplinares y los actores políticos que transitoriamente la gobiernan para lo que, en estas experiencias, resulta crucial la combinación de liderazgo estratégico y aprendizajes colectivos.

El desafío de la gobernanza y el presente argentino

La implementación pionera de la UVQ expuso tensiones estructurales en torno a la gestión académica y la redefinición de roles institucionales. A 25 años de su creación, estos dilemas encuentran un correlato en el debate contemporáneo sobre la gobernanza universitaria, noción que –al igual que la evaluación y la acreditación– porta un carácter prescriptivo de organismos internacionales y exige resignificaciones locales. En este sentido, los desafíos de integrar plenamente la educación mediada por tecnologías con sus actores emergentes dialogan con la necesidad de repensar la gobernanza en el actual escenario argentino, signado por fragilidades institucionales y cuestionamientos a los consensos democráticos. Ambos procesos, el de la innovación educativa y el de la gobernanza, ponen de manifiesto que la capacidad crítica de la universidad pública radica en la forma en que adapta, resiste o reconfigura los modelos impuestos, preservando así su legitimidad y compromiso social.

En el presente, la crítica a las formas estatales y al propio concepto de Estado ha emergido con una retórica de furia que sorprendentemente ha sido acompañada por un sector significativo de la sociedad argentina. Ha cobrado fuerza una propuesta de anarcocapitalismo, que se distingue de una mera restauración neoliberal. Esta distinción es crucial, ya que el anarcocapitalismo propugna una disolución radical de las estructuras estatales, y no simplemente una reducción de



su tamaño. La adhesión que ha recibido es un síntoma inequívoco de una profunda desesperación y de la evidente falta de representación que afecta a amplios sectores de la ciudadanía.

La búsqueda de alternativas extremas sugiere una fatiga con las soluciones políticas tradicionales y una demanda insatisfecha a problemas estructurales, lo que exige que el pensamiento democrático recupere la iniciativa. La necesidad de ejercitar críticamente la memoria en una comunidad política universitaria es un camino posible y necesario para aportar a la construcción un discurso y una práctica política que, sin apelar a verdades absolutas de la historia, abra cauce a una sociedad de justicia; una sociedad más humana, más diversa y con aspiraciones democráticas más profundas.

Referencias bibliográficas

KROTSCH, PEDRO (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes*. La Plata. Ediciones al Margen.

RUTA, CARLOS (2015). “El futuro de la Universidad Argentina”, en Tedesco Juan Carlos. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI y Fundación OSDE.

THWAITES REY, MABEL (1993). “¿Qué estado después del estatismo?”, en *Documentos de la Facultad: El rediseño del Estado*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Capítulo II

De la UVQ a la UNQ bimodal: 25 años de educación virtual, integración y democracia

Alejandro Villar

Este trabajo busca contribuir a la historia y el debate en torno a la evolución de la educación que hoy llamamos no presencial pero que surgió como “educación virtual”^[1]. Nos centramos en el proceso que llevó a la integración institucional, académica y política de la modalidad como un proceso que maduró hacia la situación actual.

En diciembre de 2008 asumió un nuevo gobierno en la Universidad que llevó a Gustavo Lugones al rectorado y en su equipo de gestión me incorporé como Director del Programa de Educación no Presencial “Universidad Virtual de Quilmes”. El principal desafío que enfrentamos era el de garantizar la continuidad de la modalidad, conservando la “marca” UVQ a la vez que se requería llevar adelante un proceso de reforma político-institucional y reingeniería funcional que permitiera integrar a la modalidad y sus actores a la vida académica e institucional de la universidad.

La continuidad de un programa pionero

Para el primero de los desafíos se continuó trabajando en el esquema matricial que sus primeros directores, Jorge Flores como director y Martín Becerra como vicedirector, habían diseñado y que venía funcionando muy bien, soportando un constante crecimiento de carreras y estudiantes. Este esquema cruzaba a los coordinadores de las carreras (que funcionaban como directores) con las coordinaciones “transversales” de evaluación, materiales didácticos, tutoría, campus y “Nuevas Tecnologías” (NT) que garantizaban el normal desempeño de la



modalidad. En este punto es importante destacar que se trataba de un diseño innovador para la gestión universitaria que demandaba enfrentar nuevos desafíos garantizando la calidad académica.

Junto al esfuerzo de garantizar la gestión diaria se presentaban nuevos desafíos, oportunidades y propuestas a las que se trataba de canalizar en reuniones que incluían a todos los actores mencionados. El debate era intenso y bastante caótico, pero buscaba garantizar un espacio de participación antes de tomar las decisiones. La mitad quedaba enojada una vuelta, la otra mitad en la otra vuelta. Era una dinámica muy particular, pero que tenía un ruido en el fondo que era la necesidad de institucionalizar aún más al programa.

Por otro lado, estaba la cuestión de la marca. Para esa época, “Universidad Virtual de Quilmes” se había consolidado en todo el país debido a que teníamos alumnos en todo su territorio y se tomaban exámenes presenciales en gran cantidad de ciudades. Cuando se recorría el país aparecía la UVQ. Entre las personas que estudiaron en la modalidad siempre había alguien que se reconocía como parte de la Universidad Virtual de Quilmes. Pero en realidad no había tal universidad, sino que era un programa. La lenta y perseverante tarea fue la de ir transformando la imagen de la “UVQ” en la Universidad Nacional de Quilmes en tanto universidad pública. Este proceso que comenzó en aquellos años se consolidó a lo largo del tiempo.

La plena integración institucional de la modalidad

El segundo desafío fue integrar la modalidad de forma plena a la vida académica, institucional y política de la universidad. Esto requería construir consensos. Por un lado, vencer la desconfianza que la virtualidad generaba en importantes actores institucionales y académicos. Al haberse desarrollado de manera autónoma tenía escasos vasos comunicantes con los actores de la modalidad presencial. Este relativo aislamiento conspiraba contra la legitimidad que gozaba entre los funcionarios, gestores, docentes y estudiantes que venían trabajando en la llamada virtualidad. Adicionalmente, a pesar de los casi diez años de funcionamiento, la modalidad no había alcanzado el reconocimiento

que tendría más tarde. Esta conjunción de aislamiento y desconocimiento generaba el cóctel perfecto para la desconfianza.

La estrategia consistió en la paulatina incorporación de docentes de la modalidad presencial a la docencia de la por entonces llamada “virtualidad”. Integrantes del Departamento de Ciencias Sociales comenzaron a cumplir o ampliar sus responsabilidades docentes en cursos de las carreras dependientes del Programa UVQ, lo que se reforzó con la creación de las carreras de posgrado que se empezaron a ofrecer en la modalidad.

Finalmente, quedaba el mayor desafío político-institucional. Se trataba de encarar una reforma de la estructura de la universidad que disolviera un departamento y dividiera otro. Luego vendría una reingeniería de procesos para integrar la gestión de las dos modalidades.

Para entender lo primero es necesario recordar la composición departamental que se tenía en 2008 (CONEAU, 2016). Había dos grandes departamentos que integraban docencia, investigación y extensión: por un lado, el Departamento de Ciencia y Tecnología (sic) en el que se encontraban las carreras de las ciencias exactas, naturales, ingenierías e informática; por otro, el Departamento de Ciencias Sociales que estaba compuesto por carreras de estas ciencias, las humanistas, la de salud y la de artes. Pero, además, existía el Departamento “Centro de Estudios e Investigaciones (CEI)” que agrupaba solo a un cierto número de investigadores^[2].

Para complicar la situación, en el departamento CEI se concentraba la representación de la oposición docente que en un marco de todavía bajo porcentaje de docentes concursados estaba sobrerrepresentada. Efectivamente, el espacio docente mayoritario venía creciendo en representatividad ya que en 2004 la relación había sido 60/40 y en el 2008 la de 80/20. Pero si se quería avanzar en una reforma que integrara a la modalidad y resolviera las asimetrías existentes era necesario el consenso y acuerdo con ese sector opositor.

La reforma tuvo dos elementos centrales. Uno consistió en disolver el departamento Centro de Estudios e Investigaciones (CEI) distribuyendo a sus integrantes en las otras unidades académicas según su pertenencia disciplinar. El otro era dividir el departamento de Ciencias Sociales creando uno nuevo, que bajo la denominación de



Economía y Administración reuniría las carreras relacionadas con esa denominación. A su vez, las carreras de la modalidad virtual dejarían de depender del Programa UVQ para hacerlo de la unidad académica que por afinidad disciplinar le correspondía. De esta manera se pasaba a contar con tres departamentos, dos de los cuales se convertían en “bimodales”. Y se buscaba garantizar plenamente los derechos políticos para todos los claustros.

Los desafíos de una nueva gobernanza

Concretar esa transformación fue la tarea de gobernanza más importante que tuvimos. En efecto, en primer lugar, se lograron los consensos necesarios para la reformulación de los departamentos en un acuerdo que incluía la creación de institutos y centros de investigación y extensión. Se hizo coincidir esta reforma con el proceso electoral de medio término que tienen los claustros estudiantil, del personal de administración y servicios (llamados no docentes en otras universidades) y graduados. Además, en 2010 se eligieron también las nuevas autoridades para las direcciones de los departamentos de Ciencias Sociales y Economía y Administración.

Todo ello demandó una reingeniería de procesos tanto de gestión académica como de tipo administrativo. En el plano académico, se incorporó al Consejo Departamental, con voz y sin voto, a los “coordinadores” de las carreras de la modalidad virtual. Para complejizar más la situación coexistían carreras con el mismo nombre, pero de distinta modalidad y perfil. Son los casos de Comercio Internacional en el departamento de Economía y Administración y de Educación en el de Ciencias Sociales. En ambos casos, la carrera “virtual” estaba pensada como un ciclo de complementación mientras que las de la modalidad presencial como una carrera completa.

La reingeniería de los procesos administrativos se llevó adelante por etapas en la medida que se fueron ajustando las tareas que le correspondían a los departamentos y las que quedaban bajo la órbita del Programa que más adelante devino incluso en Secretaría.

El último desafío que planteaba la nueva gobernanza era la cuestión de la democracia universitaria, la de los derechos políticos de los

integrantes de los claustros de las carreras de la modalidad virtual. Éste tenía dos aspectos de muy diferente tenor. Para el claustro docente se requería repensar el sistema de concursos. ¿Qué se evalúa a un docente de la modalidad no presencial? ¿Se le pide una clase oral como es clásico cuando lo que tiene es que escribir, diseñar estrategias de trabajo en el aula y otras tareas que demanda la modalidad asincrónica que tiene la UNQ? Fue todo un desafío académico, comunicacional y de gestión.

Finalmente quedaba pendiente la cuestión de los procesos electorales. Era necesario garantizar el derecho al voto a los docentes que se incorporaban a la vida política pero también a los estudiantes y graduados de todo el país. Para esto se implementó el voto a distancia por correo lo que demandó una adaptación de los reglamentos y prácticas electorales. Para el cambio de autoridades de 2012 se contaba con tres departamentos, dos de los cuales de tipo bimodal, y la integración académica, institucional y política en una sola universidad (Universidad Nacional de Quilmes, s.f.).

Para cerrar este aporte no puedo dejar de mencionar el esfuerzo de todo el equipo de personas vinculadas con el funcionamiento de la modalidad virtual frente a la pandemia del COVID 19. Entonces me desempeñaba como rector de la universidad y me tocó el desafío de conducir a la UNQ para garantizar la docencia en el marco del aislamiento. La respuesta que dio la universidad a la pandemia fue fenomenal y permitió sostener la docencia durante el primer cuatrimestre de 2020. La manera en que se organizó y se trabajó fue realmente impresionante y se pudo llevar adelante porque contamos con un equipo experimentado y con un compromiso por la universidad pública que, sobre todo en estos tiempos, debe engullecernos.

Referencias bibliográficas

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU). (2016). Evaluación externa de la carrera de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la Universidad Nacional de Quilmes [PDF].
https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EEQuilmes.pdf



RESOLUCIÓN (CS) N° 468 DE 2008 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se designa al Director Académico del Programa UVQ

RESOLUCIÓN (R) N° 616 DE 1998. Por la cual se establece el Programa “Universidad Virtual de Quilmes”

RESOLUCIÓN (C.S) N° 147 DE 1998. Por la cual se homologa la creación del Programa “Universidad Virtual de Quilmes”

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES. (s.f.). Informe de gestión 2012 [PDF].
<https://www.unq.edu.ar/wp-content/uploads/migracion/documentos/531df79d44e03.pdf>.

Notas

^[1] A lo largo de este breve texto iré utilizado ambos términos más por cariño y costumbre que por exactitud académica.

^[2] La historia de la conformación de estos departamentos y, particularmente de la creación del Centro de Estudios e Investigaciones es objeto de un trabajo que excede claramente los límites de esta contribución.

Capítulo III

Resiliencia, innovación y proyección global: la experiencia de la UNQ Virtual (2016–2022)

Walter Campi

La educación virtual en la UNQ no es un simple recurso tecnológico, sino un ecosistema vivo sostenido por tres pilares fundamentales. Los tutores, esos artesanos invisibles que transforman pantallas en espacios de encuentro pedagógico y humano; el personal administrativo y de servicio, guardianes de la memoria institucional que tejen continuidad entre los cambios; y la capacidad de resiliencia frente a desafíos externos, desde ajustes presupuestarios hasta exigencias regulatorias.

Este capítulo explora cómo estos elementos se entrelazaron entre 2016 y 2022 para convertir a la UNQ Virtual en un referente regional. Desde las microprácticas cotidianas de acompañamiento estudiantil hasta los grandes debates sobre internacionalización, se revela un modelo donde la innovación tecnológica nunca suplanta, sino que potencia el núcleo humanista de la educación pública. La experiencia analizada demuestra que la verdadera virtualización universitaria no reside en las plataformas digitales, sino en la capacidad de recrear, a través de ellas, los valores esenciales de la educación superior: calidad académica, inclusión y compromiso social.

Pilares estructurales de la modalidad virtual

En los pasillos digitales de la universidad virtual, donde los encuentros ocurren principalmente a través de pantallas, existe un grupo de profesionales cuyo trabajo discreto constituye el verdadero sostén del proceso educativo. Los tutores emergen como figuras fundamentales que navegan con destreza entre lo académico, lo tecnológico y lo humano,



tejiendo día a día la compleja red que hace posible el aprendizaje a distancia. Efectivamente, su rol trasciende lo académico, articulando acompañamiento pedagógico y vínculos con estudiantes. Como señala Bianchini et al. (2021) y los textos precedentes a este, la tutoría en entornos virtuales es un factor determinante para la retención.

Ellos cumplen una función que trasciende las expectativas iniciales; lejos de limitarse a resolver dudas académicas, estos demostraron ser verdaderos puentes entre los estudiantes y el conocimiento. Su labor incluye desde guiar a quienes enfrentan dificultades hasta contener emocionalmente a quienes atravesaban situaciones personales complejas. El verdadero arte de la tutoría se manifiesta en esas soluciones creativas que ningún manual podía prever, como aquella ocasión en que una tutora, Norma Risso, al detectar las dificultades recurrentes con un asunto en particular, grabó un video explicativo utilizando elementos cotidianos de la cocina para ilustrar conceptos abstractos. Estas intervenciones pedagógicas, aparentemente sencillas y de las que hay mil ejemplos, marcan la diferencia entre un agente que simplemente transmite información y uno que genuinamente facilita el aprendizaje.

Sin embargo, este trabajo multidimensional no siempre recibe el reconocimiento que merece. Esta realidad impulsó a la institución a crear espacios de intercambio entre tutores y a diseñar mecanismos más visibles de valoración profesional.

Efectivamente, los tutores logran construir vínculos significativos en un entorno digital, y lo logran en circunstancias adversas como la pandemia de COVID-19 acontecida en el periodo abordado. Estudiantes que años después de graduarse mantienen contacto con sus antiguos tutores, ya sea buscando orientación profesional o simplemente agradeciendo aquel acompañamiento transformador, demuestran que en la educación virtual son las conexiones humanas las que trascienden a la tecnología (Sepúlveda, 2016).

Guardianes de la memoria institucional

Detrás de cada aula virtual y de cada cohorte que ingresa, existe un equipo que opera como el sistema nervioso central de la universidad

virtual: el personal administrativo y de servicios. Mientras los gestores políticos rotan con los cambios de gobierno y las prioridades institucionales fluctúan, ellos permanecen como testigo activo de la historia educativa, conservando en su quehacer diario la memoria viva de la institución. Su labor trasciende las tareas de soporte técnico o gestión documental. Cada vez que un estudiante necesita resolver una situación particular, que un docente requiere información o que se debe recuperar algún procedimiento institucional, son ellos quienes conectan los puntos entre el pasado y el presente de la universidad. Conocen al detalle los procesos que han evolucionado durante años, desde Esmeralda a SIU/Guaraní, recuerdan las excepciones que marcaron precedentes y, lo más importante, anticipan los efectos de cada cambio normativo, de cada actualización de Moodle.

Esta continuidad operativa adquiere especial relevancia en contextos de emergencia, como lo fue la emergencia sanitaria por COVID-19, y en los vaivenes políticos propios de una institución democrática como lo es la universidad pública. Cuando nuevos equipos de gestión asumen responsabilidades, son los administrativos y técnicos quienes preservan la coherencia institucional, evitando que cada cambio implique volver a inventar lo ya inventado.

La profesionalización de estos equipos, como señala Brunner (2011), se revela entonces no como un gasto sino como una inversión estratégica. En la UNQ, este principio se ha traducido en programas de formación continua que reconocen la especificidad de su trabajo como la Tecnicatura en Gestión Universitaria y espacios para sistematizar su conocimiento empírico y mecanismos que visibilizan su aporte al proyecto educativo. Porque al final, son ellos quienes aseguran que, más allá de las innovaciones tecnológicas o pedagógicas, la esencia de la universidad virtual permanezca intacta a través del tiempo.

Desafíos contextuales

El período 2016–2019 puso a prueba la capacidad de resiliencia de la educación pública. Mientras las pantallas de televisión mostraban discursos sobre eficiencia y racionalización, en las oficinas de la UNQ



Virtual los números hablaban claro: los salarios docentes perdían terreno día a día frente a la inflación, acumulando una caída del 25% en términos reales; los equipos tecnológicos envejecían sin posibilidad de recambio; las licencias de software se vencían y los sistemas y aulas virtuales requerían actualizaciones imposterables.

En este escenario adverso, la UNQ Virtual demostró su carácter emprendedor, cualidad clave para las instituciones académicas del siglo XXI (Gros Salvat, 2011). Sin estridencias pero con firmeza, el equipo reimaginó cada recurso disponible. Las computadoras se reparaban para prolongar su vida útil, los horarios de soporte técnico se reconfiguraban para atender una mayor demanda con el mismo personal, y las soluciones colaborativas entre áreas permitían suplir carencias materiales con creatividad institucional.

Esta austeridad forzosa, agravada durante la pandemia de COVID-19, no se tradujo en merma de calidad educativa, sino que agudizó el ingenio pedagógico: los docentes diseñaban materiales didácticos con herramientas de código abierto, los tutores optimizaban sus tiempos de feedback sin sacrificar la calidad de las devoluciones, y los equipos técnicos implementaban soluciones escalables que permitían mantener la estabilidad de la plataforma con recursos limitados.

Tal vez el mayor desafío fue organizar y gestionar en ese contexto la toma de 50.000 exámenes finales sincrónicos por videoconferencia, para que los estudiantes puedan graduarse a tiempo. Los exámenes y por imperio de las restricciones de la modalidad debían garantizar, como regulaba la entonces vigente RM 2641/17, “los procedimientos que garanticen las condiciones de confiabilidad y validez, sincronía entre docentes y alumnos”; por lo que en condiciones de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, la única sincronía viable —que no la única posible— era por videoconferencia. Esto se logró con el incansable trabajo del equipo de la Coordinación de Evaluación, liderado por la Dra. Griselda Leguizamón; del equipo del área de Evaluación liderado por Adriana Picco; del trabajo sincronizado con la Secretaría de Gestión Académica a cargo de Eliana Bustamante; con la infinita colaboración de los tutores liderados por Miriam Medina y de los docentes de todas las carreras virtuales.

Esta capacidad de adaptación no surgió espontáneamente. Era el fruto de años construyendo una cultura organizacional donde cada recurso –humano, tecnológico, económico– se valoraba en su justa medida. Mientras algunos pronosticaban el colapso de la educación pública, la UNQ Virtual demostraba que incluso con menos, se podía seguir haciendo mucho. La verdadera innovación es un equipo humano comprometido con su labor.

El desafío regulatorio de la educación virtual

El año 2017 marcó un punto de inflexión para las universidades nacionales con la llegada de la Resolución 2641. El Ministerio de Educación, en un intento por ordenar el explosivo crecimiento de la educación a distancia, exigía ahora que cada institución formalizara su Sistema Institucional de Educación a Distancia. Para la UNQ, que llevaba casi dos décadas innovando en modalidad virtual, el desafío no era empezar de cero, sino organizar su experiencia acumulada en los moldes de la nueva normativa.

El proceso reveló tensiones inherentes a cualquier intento de regular prácticas educativas innovadoras. Mientras los equipos trabajaban en la adecuación formal, surgían debates conceptuales que iban más allá de lo semántico. La polémica sobre si los centros donde se tomaban exámenes presenciales debían considerarse “Unidades de Apoyo”, como reclamaba la norma, o “misiones académicas” ejemplifica este choque entre la lógica regulatoria y la realidad operativa. ¿Cómo categorizar espacios que físicamente no pertenecían a la universidad, pero donde ésta ejerce su autoridad académica? Y, sobre todo, ¿por qué responsabilizar a un tercero permanente de algo que realiza, en ejercicio de su autonomía, periódicamente y por intervalos discretos la propia universidad?

La respuesta de la UNQ combinó pragmatismo y firmeza institucional. Por un lado, se recopiló y sistematizó toda la normativa histórica, demostrando que la educación virtual en la universidad no era un experimento reciente sino un proyecto con trayectoria y sustento. Por otro, se mantuvieron posiciones claras cuando los conceptos de la resolución chocaban con modelos pedagógicos consolidados. Esta



negociación constante entre adaptación y defensa de la identidad institucional terminó por fortalecer el sistema, obligando a explicitarlo sin por ello desvirtuarlo.

Lo interesante del proceso fue cómo transformó una exigencia burocrática en una oportunidad para reflexionar colectivamente sobre el modelo educativo. Al tener que poner por escrito lo que durante años se había practicado de manera orgánica, la universidad no solo cumplió con la normativa, sino que ganó en claridad conceptual. Las discusiones sobre terminología llevaron a debates sustantivos: ¿qué tipo de presencia territorial queremos tener? ¿Cómo equilibramos control institucional con flexibilidad operativa?

Al final, el cumplimiento de la Resolución 2641/17 dejó una enseñanza paradójica: a veces son las exigencias formales las que obligan a las instituciones a reconocer y valorar sus prácticas más innovadoras. La UNQ salió de este proceso no solo con un sistema normativo aprobado, sino con una comprensión más profunda de su propio modelo educativo, y con la certeza de que ninguna resolución puede capturar completamente la riqueza de una experiencia pedagógica viva y en constante evolución.

Estrategias de integración y proyección

Cuando la “Universidad Virtual de Quilmes” comenzó a llamarse cada vez más “UNQ Virtual”, se estaba produciendo una transformación mucho más profunda. Aquel programa pionero e incubado bajo el ala del rectorado, que durante años había operado con cierta autonomía, ahora se integraba plenamente al corazón de la institución. Las paredes de la universidad física empezaron a mostrar carteles con la leyenda “UNQ Virtual”, los sitios web comenzaron a integrarse y hasta el lenguaje cotidiano fue cambiando: ya no era “la virtual” como algo separado, sino “nuestra modalidad virtual” e incluso “la universidad bimodal”.

Este reposicionamiento reflejaba una evolución conceptual. Lo que en los primeros años se veía como una alternativa experimental (Bartolomé, 2004), pasó a ser reconocido como un componente esencial del proyecto educativo institucional. Paralelamente, en los

discursos oficiales la educación virtual y bimodal dejó de ser un añadido para convertirse en una de las formas en que la universidad cumple su misión.

Tejiendo redes más allá de las fronteras

Los pasillos virtuales de la UNQ comenzaron a extenderse mucho más allá de Quilmes. La participación activa en redes como RUEDA, AIESAD y Aula CAVILA no fue un mero trámite protocolar, sino un proceso orgánico donde la universidad encontró ecos de su modelo en otras latitudes y, al mismo tiempo, aportó su experiencia acumulada. El proyecto ECESELI para América Latina, liderado desde Quilmes por Eliana Bustamante, terminó por consolidar este posicionamiento. Cada conexión internacional funcionó como un espejo que reflejaba tanto las fortalezas como los desafíos pendientes.

Lo que en principio podía verse como simple cooperación académica, se reveló pronto como un diálogo entre pares donde la UNQ Virtual aportaba tanto como aprendía. Docentes que durante años habían trabajado en el relativo aislamiento de la virtualidad, descubrieron que sus prácticas resonaban en realidades distantes pero similares. Las soluciones creadas para estudiantes argentinos encontraban aplicación en aulas colombianas; las innovaciones mexicanas enriquecían los diseños pedagógicos de Quilmes.

Este intercambio constante, analizado desde el marco de Knight (2004), mostró algo fundamental: el modelo UNQ Virtual no era un caso exótico, sino un ejemplo replicable. Las conferencias internacionales dejaron de ser espacios donde “mostrar lo que hacíamos” para convertirse en laboratorios donde co-crear conocimiento. La universidad ya no solo formaba estudiantes; ahora también formaba instituciones hermanas, compartiendo sin reservas sus aciertos y aprendizajes.

La verdadera medida de este éxito no está en los –muchos– certificados de participación ni en los acuerdos firmados, sino en que hoy, cuando surgen debates sobre educación virtual en la región, es común escuchar: “¿Cómo lo resolvieron en Quilmes?”. Ese reconocimiento tácito, ese lugar ganado en el imaginario colectivo de la educación



superior latinoamericana, es el mejor testimonio de una internacionalización lograda no por imposición, sino por mérito propio.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. En A. García-Valcárcel, Educación a distancia hoy (pp. 15-38). UNED.
- BIANCHINI, M. L., GIAMBERARDINO, N., & PELLEGRINO, V. (2021). Acciones de fortalecimiento de programas y seguimiento de trayectorias de estudiantes en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). ACTAS del 'II Workshop de Tutorías en la Educación Superior, 45.
- BRUNNER, J. (2011). Gobernanza universitaria: Tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355(2), 137-159.
- GROS SALVAT, B. (2011). Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI.
<http://www.digitaliapublishing.com/a/20151/>
- KNIGHT, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
<https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- SEPÚLVEDA, P. (Ed.). (2016). Trayectorias reales en tiempos virtuales. Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes.
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/326>

Capítulo IV

Lo que hace a la calidad de la educación virtual

Jaime Perczyk

En la actualidad las nuevas tecnologías, apenas diseñadas, comienzan a incorporarse instantáneamente en la vida de los seres humanos. Esto hace que quienes estudian el tema planteen casi a diario problemas y discusiones novedosas para la historia de la humanidad. Hace 25 años, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) fue absolutamente pionera en Argentina y en la región en materia de educación virtual, algo que se vio potenciado con la incorporación de aquellas nuevas tecnologías. Estas nuevas formas educativas requieren también de mecanismos que garanticen la calidad de un sistema universitario de gran tradición y prestigio, como lo es el argentino.

La educación a distancia surge como una política destinada a aquellos trabajadores que no podían asistir a la universidad. Nos parece que eso tiene un valor en sí mismo. Nada reemplaza el cara a cara y el contacto humano, porque eso es lo que nos constituye, pero también es verdad que existen muchos trabajadores que no pueden estudiar porque la universidad les queda lejos, o por los costos, o por los horarios. La mayoría de nuestros estudiantes trabaja, y eso es necesario atenderlo. Los componentes de virtualidad colaboran y la educación a distancia facilita el acceso a una gran cantidad de trabajadores.

El sistema universitario y la educación virtual

Argentina tiene un buen sistema universitario. Antes de la pandemia, la universidad era presencial en un 93%, mientras que apenas el 7% de los cursos eran de carácter virtual. Dentro de este último universo, el 63% pertenecía a instituciones privadas y el 37% a instituciones públicas. Entre estas últimas, la UNQ y la Universidad Nacional de Córdoba



ocupaban un lugar central: ya ofrecían carreras universitarias, posgrados y diplomas a distancia. En los demás casos, en general se trataba solo de experiencias de apoyo a la presencialidad o experiencias académicas acotadas. La pandemia obligó y comprometió a que estas dos experiencias pioneras de la universidad pública argentina se potenciaran y empezaran a replicarse en más casas de altos estudios.

La conmemoración de los 25 años de la educación virtual en la UNQ que dio origen a este texto tuvo lugar en un momento muy difícil de la universidad argentina. De hecho, el encuentro debió postergarse por un reclamo salarial de docentes y no docentes; de estudiantes que pelean por sus becas; de universidades que buscan recuperar sus recursos para ciencia, técnica, obras de infraestructura y equipamiento. Aquí se incluye, por ejemplo, la necesidad de más y mejores servidores para potenciar la educación presencial y a distancia, que, lejos de ser antagónicas, son instancias complementarias.

Dimensiones en la calidad

La calidad de la educación virtual es un concepto que puede abordarse desde múltiples dimensiones. Como sostuve al inicio, nuestro país tiene una buena universidad y parece existir consenso acerca de ese hecho. Existen múltiples datos que permiten afirmarlo. Contamos con una Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU) que tiene a su cargo las evaluaciones institucionales. Todas nuestras universidades tienen que someterse a una evaluación institucional periódica que es realizada por evaluadores externos. Los sistemas institucionales de educación a distancia no escapan a esta regla. Por otra parte, comenzamos a implementar oficinas de aseguramiento de la calidad educativa en cada una de las universidades públicas y privadas. Se trata de nuevos mecanismos para ampliar la perspectiva de evaluación de las carreras. Estas oficinas también deben someterse a acreditaciones externas. Así, contamos con un sistema de aseguramiento de la calidad que es público, gratuito y prestigioso en nuestro país, en la región y en Iberoamérica. Además, se trata de una instancia participativa en la que universidades, investigadores, docentes, no docentes, estudiantes y evaluadores externos son escuchados.

La CONEAU no está pensada desde una perspectiva punitiva, sino de mejora. Por eso, produce recomendaciones permanentes que están vinculadas a procesos académicos, científicos y de selección de personal; a cuestiones de infraestructura, equipamiento y materiales mínimos. Este sistema de aseguramiento de la calidad y de la promoción de la mejora continua quizá sea uno de los puntos más fuertes del sistema universitario argentino.

Tasas de ingreso y graduación

Otro elemento para dar cuenta de la calidad de nuestro sistema universitario está ligado a las tasas de ingreso y graduación. En todos los países de América se discuten ambas tasas. Hace poco tiempo, publicamos datos acerca de quiénes llegan a la universidad en la Argentina. Un 85% de los ingresantes de las universidades del Conurbano son primera generación de estudiantes universitarios. Incluso en las universidades más grandes y tradicionales, el porcentaje de este tipo de estudiantes no baja del 50%.

Cuando tomamos la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) de 1996, del quintil 1, el más pobre, solo el 8,3% llegaba a la universidad; mientras que del segundo quintil accedía el 12,9%. En cambio, según la EPH de 2022, el 21,2% del quintil 1 y el 34% del quintil 2 alcanzan esta formación superior. La universidad pública, gratuita y no arancelada está pensada para eso; para que lleguen los que en los sistemas universitarios de otros países no están incluidos.

Por otra parte, la Argentina mejoró en términos de graduación. En 2006, se graduaban 84 mil estudiantes por año; hoy lo hacen alrededor de 145 mil. Nuestro país cuenta con dos millones y medio de estudiantes universitarios, de los cuales el 80% asiste a la universidad pública. Ese número representa alrededor del 5,2% de los habitantes de la Argentina. Pasamos de 350 mil estudiantes universitarios en 1983, con una población total de 27 millones, a dos millones y medio, con una población de 46 millones. Es decir, septuplicamos la cantidad de estudiantes en un período de 40 años, durante el cual la población ni siquiera llegó a duplicarse. En gran medida, esto explica el ingreso de sectores sociales que en otros países no llegan a cursar



altos estudios. En el caso de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), institución donde soy rector, puedo dar el dato con mucha precisión: el 40% de los estudiantes, entre más de 30.000 estudiantes, tienen su padre y su madre, los dos, papá y mamá, que no pisaron la secundaria, tienen primario completo o menos.

En cuanto a la tasa de graduación, claramente tenemos dificultades y es necesario mejorar sin perder los estándares de calidad que la universidad pública, en particular, asegura a sus graduados. En este sentido, existen algunas propuestas. Por ejemplo, los créditos universitarios que permiten circular a los estudiantes al interior de la universidad. También la posibilidad de ofrecer más titulaciones intermedias. Esto, sobre todo, es importante para que a los estudiantes que acceden por primera vez a la universidad no les quede tan lejos la posibilidad de tener un título.

Pertinencia de la oferta académica

Por otro lado, deben revisarse los planes de estudio, para que exista menor distancia entre la cantidad de horas mínimas y máximas de cada una de las carreras. En este mismo sentido, todavía resta mejorar algunos de esos planes. Por ejemplo, un estudiante de Ingeniería Informática de primer año quizá solo tiene una materia de Informática, mientras que las demás tienen más que ver con las disciplinas básicas. Entonces, nos cuesta despertar mayor interés en ese estudiante. Tenemos problemas similares con otras carreras. Ahora bien, no tenemos que empezar de cero. El Consejo Federal de Decanas y Decanos de Ingeniería (CONFEDI), junto con los rectores, realizó un trabajo muy importante en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) para ordenar la formación de ingenieros en la Argentina. Es momento de dar otro paso hacia adelante.

Evidentemente, también necesitamos carreras más cortas, tener otra vinculación con el mundo del trabajo y de la producción; con el mundo del arte y de la cultura. Eso es necesario construirlo: no sucede de un día para el otro. Debemos retomar nuestra tradición universitaria y realizar democráticamente estos procesos de transformación.

Otra cuestión ligada a la calidad de la universidad es la pertinencia de la oferta académica. ¿Ofrecemos a nuestra comunidad lo que nos demanda, lo que necesita? Cuando reclamamos presupuesto, también tenemos presente la obligación de garantizar lo que la sociedad argentina está demandando. Hace falta mayor vinculación de la universidad con dos grandes sistemas que tiene la Argentina: el educativo y el de la salud. ¿Qué demanda el sistema de salud? ¿Qué nos pide el sistema educativo? ¿Cómo contribuye la universidad a la mejora de la escuela secundaria?

Hace años existe consenso acerca de que el sistema de salud requiere de más enfermeros y tenemos que atender esa demanda. También está claro que el sistema productivo necesita ingenieros y técnicos. Si la Argentina decide que su desarrollo tiene que ver con agregarle valor a la producción primaria, vamos a tener que formar más ingenieros en alimentos, más licenciados en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, más técnicos vinculados a plantas, laboratorios, control de calidad, logística y transporte.

Valoración social y compromiso

La tarea de la universidad pública, además, es altamente valorada por sus graduados: no es raro escucharlos decir que le deben todo a la universidad pública. Esto tiene que ver con que estamos encaminados en hacer todo lo que la sociedad nos demanda para hacer una universidad más igualitaria y federal. Se trata de una mirada que nos permite discutir y entender la calidad educativa, no ya desde adentro y auto justificando lo que hacemos, sino desde afuera, desde lo que pide una sociedad que hace un esfuerzo enorme para sostener una universidad pública, gratuita, con presencia en una gran cantidad de territorios de nuestro país, y que incluye a quienes en otros países quedan afuera. Creo que nuestro sistema universitario está suficientemente comprometido con todo ese esfuerzo que hace la sociedad argentina.

Entre los componentes que permiten evaluar la calidad, algunos están claramente asumidos por nuestra universidad. Sin embargo, existen otros que requieren de una discusión más profunda. Pasaron 25 años de este esfuerzo pionero que hizo la UNQ en pos de la



virtualización. En ese proceso, están incluidas la innovación, la democratización y la mejora. Este logro debemos asumirlo como parte de lo que es capaz de hacer la universidad argentina.

¿Qué nos queda por delante? Es necesario pensar en nuestros estudiantes, en los grandes sistemas: el trabajo, la producción, la salud y la educación. También es necesario pensar en las ideas que hacen que nuestro país siga siendo un país, que nuestro pueblo se construya como un pueblo democrático, federal, justo, feliz, solidario, que promueva el bienestar común, el federalismo, que acepte y convoque al otro; un pueblo que priorice el trabajo, la producción, la felicidad, la educación y la salud pública. La universidad es una de las instituciones más respetadas por nuestro pueblo y eso la compromete y obliga a más; nunca a menos. La mayor parte del pueblo argentino deposita en la universidad una expectativa; está esperando algo de ella. Pensar que no existe nada para mejorar o transformar nos pone en un lugar conservador que no es el que la universidad argentina debe tener para mejorar y contribuir a la mejora de nuestro país.

La educación virtual, en este contexto, no debe ser vista como una alternativa de segunda categoría, sino como una modalidad que puede enriquecer y complementar la experiencia educativa tradicional. La flexibilidad temporal y espacial que ofrece permite que estudiantes con diferentes circunstancias de vida puedan acceder a una formación de calidad. Esta característica es particularmente relevante en un país como Argentina, donde las distancias geográficas y las diferencias socioeconómicas pueden constituir barreras significativas para el acceso a la educación superior.

El desarrollo de la educación virtual requiere de una inversión sostenida en infraestructura tecnológica, pero también en la formación de docentes y en el diseño de materiales educativos apropiados para esta modalidad. No se trata simplemente de trasladar contenidos presenciales a plataformas digitales, sino de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje para aprovechar las potencialidades específicas de las tecnologías educativas.

La experiencia acumulada durante estos 25 años de educación virtual en la UNQ demuestra que es posible mantener estándares de calidad elevados en modalidades no presenciales. Sin embargo, esto

requiere de un compromiso institucional profundo y de la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación que garanticen la efectividad de los procesos educativos.

Capítulo V

Identidad legal y formatos excluidos de la educación a distancia

Hebe Irene Roig

Celebramos 25 años del inicio de la educación virtual en la Universidad Nacional de Quilmes y con él, el surgimiento de una nueva forma de educación a distancia que abrió nuevas experiencias y propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales en el país.

Si miramos más atrás aún, las primeras experiencias universitarias de educación a distancia (EaD) en el país se ubican en la década de 1970. El caso paradigmático de esa década es la Universidad Nacional de Luján cuyos primeros pasos fueron clausurados por la dictadura militar (Mignone, 2014). En el transcurso de la década de 1980 diversas universidades nacionales incursionaron en la creación de programas a distancia. Entre ellas, UNLPam, UNMdP, UNCórdoba, IUA de Córdoba, UTN, UNComahue y la UBA con el Programa de Educación a Distancia UBA XXI que aún sigue vigente (Moretta, 2024).

Este capítulo propone revisar las transformaciones en la definición legal de la EaD en el nivel universitario y cuáles son las características que deben tener los programas académicos para ser incluidos o quedar por fuera del marco normativo.

Partimos de la base de que la regulación de las formas de enseñanza es un mecanismo mediante el cual el Estado busca garantizar la calidad de la educación impartida por las instituciones universitarias. La reciente creación de los Sistemas Institucionales de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) en las universidades (Res. ME N° 2597/2023), invita también a una reflexión sobre la necesidad de construir los mecanismos de evaluación internos, considerando las nuevas políticas curriculares y la nueva normativa sobre la enseñanza mediada por tecnologías.



Transformaciones y nacimiento legal de la EaD

La EaD ha experimentado múltiples transformaciones a lo largo de la historia y cabe destacar que es un campo que existió mucho antes de que el Estado comenzara a regularlo. Fue recién en 1993, con la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93), que la EaD se incluyó formalmente en las políticas nacionales. Este fue el “nacimiento legal” de la EaD, en un contexto de políticas neoliberales que buscaban racionalizar la inversión en educación, priorizando la calidad sobre la cantidad y promoviendo la privatización de la educación. En este marco, la evaluación de la calidad se convirtió en un mecanismo clave para regular las instituciones educativas y orientar el crecimiento del sistema universitario.

Para evaluar la EaD, es crucial comprender en qué consiste y cuál es su universo. En un estudio realizado en el año 2018 sosteníamos que la dificultad de establecer estadísticas coherentes y uniformes sobre su desarrollo daba cuenta de la complejidad de su universo, una complejidad vinculada a un escenario de innovaciones educativas que se resistían y resisten a la estandarización (Roig et al. 2018).

A diferencia de la educación presencial, cuya definición inicialmente no requería ser detallada, se han dado diversas definiciones para la EaD. Varían según los aspectos pedagógicos, organizacionales y comunicacionales considerados. Como señala García Aretio (2020), el concepto de EaD forma parte de un “bosque semántico” que se debe acotar para evitar confusión teórica y práctica. La solución adoptada en nuestro país fue incorporar una definición legal específica, de modo que la normativa regula sólo lo que se define en ella.

Definiciones amplias y criterios para restringir el campo

En nuestra normativa, la definición de EaD ha ido cambiando y paulatinamente han cobrado importancia criterios organizacionales antes que didácticos para distinguir su campo de prácticas. Asimismo, desde su incorporación en la legislación en 1993, las definiciones han derivado desde concepciones amplias o definiciones paraguas, a definiciones cada vez más restrictivas.

Haremos un recorrido por las principales regulaciones de la EaD en el nivel universitario.

Resolución Ministerial N° 1423/1998 y RM N° 1716/1998

Estas definían la EaD como un proceso de enseñanza-aprendizaje que no requería la presencia física del alumno en aulas, salvo para ciertos trámites, reuniones, prácticas supervisadas y exámenes, siempre que se emplearan materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia y se contara con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico diseñado para tal fin. Se aclaraba que quedaban comprendidas en esta denominación modalidades conocidas como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta y otras que reunieran las características indicadas anteriormente.

Resolución Ministerial N° 1717/2004

Mantuvo una concepción amplia de EaD, abriendo el abanico a propuestas de educación o enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación asistida, flexible, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (network learning), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación.

Aquí se presentó por primera vez la búsqueda de límites entre EaD y otra forma de enseñanza no convencional, en este caso, la educación semipresencial. Consideró a esta última como una variante de la educación presencial y el criterio que permitió establecer el límite fue la proporción de tiempo de presencia simultánea de docentes y estudiantes en una misma aula.

Ley Nacional de Educación 26.206 (2006)

Esta Ley, vigente en la actualidad y con mayor jerarquía institucional que las resoluciones ministeriales, define la EaD de un modo amplio. La define como una opción pedagógica y didáctica en la que la relación docente-alumno está separada en tiempo y/o espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo (sin detallar cantidad de tiempo), en



el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza recursos tecnológicos y materiales diseñados para alcanzar los objetivos educativos. También menciona otros tipos de estudios como semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reuniera las características indicadas precedentemente.

Resolución MEyD N° 2641-E/2017

Introdujo los Sistemas Institucionales de EaD (SIED), ubicando a la EaD dentro de una visión institucional integral. Esta norma también planteó que la EaD podía desarrollarse bajo otras denominaciones (educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual...), pero buscó acotar de modo preciso los límites entre presencial y a distancia en base a la proporción de “tiempo de no presencialidad”.

Para el año 2017 la hibridación entre enseñanza presencial y a distancia se manifestaba de muy diversas formas. En las décadas de los años 2.000 y 2.010 el desarrollo de tecnologías educativas digitales, como por ejemplo los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, impactaron en la enseñanza presencial y las nuevas posibilidades de interacción y colaboración virtuales alentaron la hibridación más allá de las diferencias clásicas entre las dos opciones pedagógicas. En ese contexto, comienza a ponerse en duda el significado de “presencialidad”, tal como se expresaba en la convocatoria al 7º Seminario Internacional de Educación a Distancia “Enseñar en la virtualidad: nuevas presencialidades y distancias en la Educación Superior” realizado por RUEDA en el año 2016.

Resolución ME 2599/2023

Pandemia mediante, llegamos a la norma vigente emitida por el Ministerio de Educación a fines del año 2023.

Esta norma no considera denominaciones alternativas. Establece que se entiende por EaD 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. Restringe la aplicación del término “EaD” a aquellas propuestas cuya carga horaria es como mínimo un 50% asincrónica, o en otras palabras,

restringe esta opción a una enseñanza cuya interacción no debe producirse de modo simultáneo en más de la mitad de la carga horaria de la carrera o programa de enseñanza.

Se desplaza el peso del criterio de mediación tecnológica al criterio de tiempo simultáneo (independientemente de si es comunicación cara a cara o comunicación mediatizada) cuestión que impacta también en el alcance de lo que será considerado “educación presencial”. La norma establece que en la educación presencial no se podrá superar el 50% de clases mediadas por videoconferencia.

Utilizar criterios organizacionales (uso del tiempo y del espacio) en vez de criterios pedagógicos para recortar el ámbito de la EaD desplaza los debates de fondo sobre sus principios pedagógicos y el sentido de sus prácticas.

Una derivación de la pandemia ha sido el aumento de la enseñanza 100% sincrónica o en vivo, particularmente en el nivel de posgrado. Según la resolución ME 2599/2023, no hay una categoría clara para estos formatos de enseñanza, lo que crea incertidumbre sobre su regulación y los recursos institucionales para su implementación.

Ante este vacío normativo hemos observado diferentes respuestas pragmáticas (Roig, 2023), pero carecemos aún de estrategias para garantizar la calidad de estos nuevos formatos educativos desde el punto de vista didáctico, comunicacional y organizacional.

Implosión de la definición legal de educación a distancia

En las últimas tres décadas, la definición legal de la EaD ha enfrentado un proceso de “implosión”. La implosión, como metáfora, nos permite describir cómo, bajo la presión de fuerzas externas, los límites de la EaD se han comprimido. Estas fuerzas incluyen no sólo los procesos de hibridación entre enseñanza presencial y virtual que comenzó en la década de los años 2000, sino también:

- La informatización de la gestión administrativa: la digitalización ha eliminado las diferencias organizacionales entre la educación presencial y a distancia, simplificando trámites como la matrícula, exámenes, certificaciones, etc.



- La cultura tecnológica postpandemia: la pandemia hizo que la virtualidad se volviera una experiencia familiar impulsando el uso de plataformas sincrónicas. Los estudiantes ahora reclaman más interacción en vivo, con videoconferencias y clases en tiempo real.
- Nuevas experiencias en el uso del tiempo y espacio: la enseñanza remota permitió un ahorro de tiempo al eliminar traslados, pero también cambió la expectativa de los estudiantes respecto a los encuentros presenciales.
- Diversidad de plataformas y aplicaciones: la tecnología ha permitido a los docentes crear materiales propios, aumentando su autonomía, aunque esto plantea desafíos en la calidad pedagógica.
- Reclamos estudiantiles postpandemia sobre el derecho a la educación virtual: después de la pandemia, los estudiantes exigen más flexibilidad y reconocen la enseñanza virtual como una alternativa válida que puede resolver sus dificultades de acceso (Roig, 2024).

A todo esto se suma la capacidad limitada de las universidades y organismos del Estado para evaluar la enseñanza virtual, especialmente ante el crecimiento masivo de programas a distancia.

Conclusiones

La evolución de la EaD en Argentina ha estado marcada por cambios normativos que han intentado definir y acotar su alcance en un contexto de transformaciones tecnológicas y pedagógicas constantes. Desde su reconocimiento legal en 1993, la EaD ha pasado de definiciones amplias e inclusivas a regulaciones cada vez más restrictivas, lo que ha generado tensiones entre las prácticas educativas y los marcos normativos vigentes.

La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de tecnologías digitales y promovió el crecimiento de formatos sincrónicos de enseñanza, especialmente en el nivel de posgrado. Sin embargo, la normativa actual, la Resolución ME 2599/2023, no contempla con claridad estos formatos educativos, lo que deja un vacío regulatorio y genera incertidumbre sobre su reconocimiento y aseguramiento de calidad.

El desarrollo de nuevas prácticas educativas con tecnologías, la cultura tecnológica postpandemia y las demandas estudiantiles por mayor flexibilidad ponen en evidencia la necesidad de repensar las estrategias de regulación y evaluación de la educación virtual. En este contexto, las universidades enfrentan el desafío de desarrollar sistemas internos de aseguramiento de la calidad que contemplen las particularidades de estos nuevos formatos de enseñanza, garantizando su validez académica y relevancia pedagógica.

En definitiva, la historia reciente de la EaD en Argentina revela una tensión constante entre la innovación educativa y la necesidad de regulación. El futuro del campo dependerá de la capacidad de las instituciones y del Estado para generar marcos normativos que equilibren la flexibilidad, la calidad y la inclusión en un sistema universitario en transformación permanente.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA ARETIO, L. (2020) Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 09-28.
DOI <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- MIGNONE, E. (2014) Universidad Nacional de Luján. Origen y evolución. Luján, Prov. de Buenos Aires: Dirección de Publicaciones de la UNLu.
- MORETTA, R. (2024) La institucionalización de la educación a distancia en la universidad pública argentina. Debates, sentidos y desafíos pospandemia. Revista Integración y Conocimiento. Núcleo en Estudios e Investigaciones en Ed. Superior del MERCOSUR. Vol 13(2), pp. 63-88.
DOI <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v13.n2>
- ROIG, H. ET AL. (2018) Evaluación universitaria: el particular caso de la educación a distancia. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía “La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”. UNTREF, Buenos Aires.
- ROIG, H. (2023) La presencialidad imperfecta del posgrado. Documentos para la gestión académica. CITEP UBA.
<https://citep.rec.uba.ar/doc-para-la-gestion-academica/>



ROIG, H. (2024) El compromiso de las universidades ante la resignificación postpandemia del derecho a la educación superior. En V. Walker (Coord.) Repensar la universidad contemporánea: debates, sentidos y desafíos (pp. 105-115). Bahía Blanca: Ediuns. Libro digital.
https://drive.google.com/file/d/1uDdYdU5NK5o0autm7MCkdD6UZsr1W_id/view

Capítulo VI

Desafíos, tensiones y oportunidades de la educación superior en la era de la IA

Alejandro Héctor Gonzalez

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) está transformando las universidades argentinas, procurando una visión integral y una repensada gobernanza. Desafíos en infraestructura, competencias digitales y la aún incompleta promesa de la digitalización con IA resaltan la necesidad de alfabetización mediático-informacional para construir ciudadanía digital.

Problemáticas como la falta de prioridades formativas y la complejidad de la educación híbrida son relevantes. La IAGen plantea interrogantes éticos y académicos en áreas como la co-creación y la vigilancia. Se propone innovar en la enseñanza, crear vínculos didácticos con la IA y flexibilizar currículos, considerando la brecha de acceso y la rápida comercialización tecnológica.

Las universidades argentinas están siendo atravesadas por escenarios que incorporan Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) y ponen en tensión las tareas que habitualmente se desarrollan. En particular, el espacio de enseñanza y aprendizaje hace tiempo que está hibridado por desarrollos con tecnologías digitales, pero ¿qué ocurre ahora? ¿Por qué parece más prometedor? ¿Por qué empiezan a aparecer estas tendencias en innovaciones?

Para intentar responder estas preguntas, debemos tomar conciencia de que es un proceso en el cual estamos inmersos desde hace tiempo, y resulta necesario pensar esta transformación digital desde una mirada integral, donde docentes, nodocentes, directivos, técnicos y estudiantes forman parte. Una de las cuestiones observables es la idea de un nuevo modelo de universidad que requiere una gobernanza diferente.

El proceso de transformación de la gobernanza y organización de las universidades es lento. La universidad, como institución, ha



sobrevivido más de 500 años en diferentes situaciones, sobre todo en América Latina, pero lo cierto es que esta transformación digital, esta nueva revolución, hace que este proceso deba atenderse de manera más acelerada (Rama, 2016).

Una mirada crítica y puesta en tensión a la rapidez con que las tecnologías digitales se incorporan al uso diario e invisibilizan; esta situación debe ser analizada y evaluada para dimensionar su alcance. Hay emergentes de la transformación digital vinculados con la gobernanza e institucionalidad, los marcos normativos, la infraestructura disponible, las herramientas tecnológicas, las competencias digitales de estudiantes y docentes, la gestión de esta transformación y los nuevos procesos y servicios digitales (González, 2024).

¿Desde qué lugar podemos mirar, como educadores e investigadores, la transformación digital? En esa reconfiguración de los ecosistemas educativos, que se fueron transformando en digitales, comenzó con la extrapolación de la pared del aula física, generando un aula extendida o ampliada, rompiendo con el espacio-tiempo. La formación docente fue atendida, pero no alcanza; debe persistir la idea de ecosistema ampliado hacia lo híbrido, de comunidad docente, de integración social, de encuentro físico necesario y de fortalecimiento de lo virtual, atendiendo todas las realidades que se incorporan (Iparraguirre & Huamán, 2023). Es preciso revisar, a la luz de la digitalización actual, estas nuevas demandas a viejos problemas.

María Elena Chan (2016) menciona que la promesa de la digitalización con inteligencias artificiales (IA) no termina de materializarse en las instituciones universitarias, sobre todo en distintos niveles, a veces con la excusa de la masividad, la cantidad de estudiantes o problemas de infraestructura edilicia y económicos. La falta de alfabetización digital de docentes y estudiantes es mayor que en otras épocas; la irrupción repentina de la IA generativa (IAGen) aparece sin una estrategia adecuada para su uso educativo. No solo necesitamos alfabetización digital en IAGen, sino una alfabetización mediático-informacional que abarque el uso actual de la inteligencia artificial y permita construir la ciudadanía digital de estudiantes y docentes (Novomisky, 2023).

Debemos formular y comenzar a construir respuestas a estas preguntas: ¿Qué es ser un estudiante digital? ¿Qué es ser un docente

digital? ¿Dónde está la regulación del trabajo docente en contextos donde el espacio-tiempo puede ser sincrónico o asincrónico?

La ausencia de líneas prioritarias en la formación para el uso de recursos digitales, la complejidad de la educación híbrida, la problemática de la videoconferencia y la transferencia de modelos transmisivos presenciales a entornos virtuales reproducen viejos problemas. Falta de desarrollos abiertos que permitan realizar avances tecnológicos e interdisciplinarios, para no depender siempre del financiamiento para conseguir software. La actual falta de presencia del Estado en educación, ciencia y tecnología impactará en una transformación digital equitativa para las universidades públicas. El acceso a la tecnología digital se reduce más al introducir tecnologías basadas en IAGen, dado que la mayoría son comercializadas y requieren recursos económicos.

En paralelo, el abordaje de la co-creación con IAGen empieza a producirse y plantea quién es el autor de esa producción (Vallejo & González, 2023). El uso de chatbots de IAGen como asistentes para estudiar o trabajar en el ámbito profesional aparece en propuestas educativas y requiere recomendaciones para mantener la integridad académica (Zielinski et al., 2024). También está el problema de la vigilancia digital: la idea de saber qué hizo el estudiante o el docente en cada momento, dentro y fuera del aula. Este control traslada viejos problemas a un nuevo escenario, con herramientas efectivas que deshumanizan la interacción y la construcción del conocimiento.

La ética en el desarrollo de aplicaciones de IAGen, la computación afectiva, el uso de hologramas y la computación cuántica como nuevo hito nos enfrentan a desafíos. Entre los problemas éticos ambientales, está el alto consumo eléctrico de las IA, sobre todo las generativas. Esto ocurre porque requieren muchos cálculos y procesamiento, lo que implica una barrera física a superar (Vargas, 2024). Existen modelos teóricos como la computación cuántica desde hace años, que ahora comienzan a implementarse. Esta promesa podría significar el siguiente salto en la IA. Creo que estos son los nuevos desafíos, más que tendencias, sin hacer futurología, sino desde el análisis académico (Palacios-Razo & Sun, 2024).

Algunos ejemplos de co-creación con IA tienen que ver con el arte y la danza. Se puede mencionar el modelo “Dancing Embryo”, que



consiste en la conjunción de un humano con una inteligencia artificial en la danza. El modelo, desarrollado por Benedikte Wallace en el Centro RITMO (Universidad de Oslo) en colaboración con Cambridge, busca comprender cómo es el proceso creativo para los bailarines humanos. Al analizar cómo son los procesos creativos del cuerpo en escena, se puede replicar la danza humana con IA. Esto requiere describir, desde la fenomenología, los procesos físico-cognitivos empleados para crear danza en tiempo real. La IA aprende los movimientos humanos y los relaciona con la música; luego genera nuevos movimientos que el humano interpreta. Esto representa un avance en el registro sensorial de la inteligencia artificial.

En cuanto a desarrollos actuales, dentro de la computación afectiva –rama de la informática centrada en sistemas capaces de reconocer, interpretar y procesar emociones humanas–, Picard (1997) argumenta que para que las máquinas sean verdaderamente inteligentes e interactúen de forma natural, deben reconocer, comprender y expresar emociones. Un desarrollo en esta línea es Ameca, creado por Engineered Arts (Reino Unido). Ameca analiza a las personas y reproduce gestos y expresiones faciales para demostrar afectos. Actualmente tiene acceso a IAGen y puede generar nuevas expresiones. El interrogante es: ¿cuál es el objetivo de esto? ¿Por qué desarrollar emociones humanas en inteligencias artificiales robotizadas? ¿Quién controla y desarrolla estas IA?

Entre otros desarrollos en la enseñanza híbrida, se puede mencionar el del College de Profesionales de Ciencias de la Salud del Tec de Monterrey: el profesor holográfico. El holograma es la representación del docente sobre una tela, proyectada desde abajo, con fondo que permite la percepción tridimensional. El profesor está distante, transmitido y grabado sobre fondo verde. El aula física presenta la disposición habitual, con sillas, pantallas y pizarrones a ambos lados. La idea busca mayor “visualización” e interacción, ya que el docente también ve a sus estudiantes. Sin embargo, si la clase sigue siendo transmisiva, ¿cuál es el objetivo? La experiencia indica que, en la mayoría de los casos, será para transmitir. ¿Dónde queda la interacción entre personas que esta tecnología podría ofrecer? Es una tecnología costosa, que muchas universidades co-crean, generando una nueva

aproximación a la clase transmisiva, incluso pudiendo reproducir al docente escribiendo en un pizarrón con tiza, de espaldas a sus estudiantes, casi peor que una videoconferencia.

Este tipo de implementación no posee aún un desarrollo económico sostenible, pero forma parte de ciertas experimentaciones. Y surge la pregunta: ¿podemos seguir enseñando como siempre, con el rápido avance de tecnologías digitales por explorar? ¿Podremos aprovechar las IAGen para innovar y no reproducir lo que hacemos?

Los docentes preguntan: si la actividad la resolvió el estudiante con una IA generativa, ¿qué hacer? Es una cuestión didáctica ya presente con la calculadora o el buscador de Google. ¿Seguir dando clases sin atender a la IA generativa? ¿Puedo enseñar igual? La respuesta posible es crear relaciones didácticas con sentido junto a la inteligencia artificial.

Esa transición metodológica debe abordar la enseñanza híbrida, la transformación digital de las instituciones educativas y la IA generativa. Se requieren diseños curriculares flexibles que permitan integrar las tecnologías digitales en el aula, sea virtual, híbrida o presencial.

Transitar esta etapa exige pensar cómo se construye el conocimiento en tiempos de IAGen y cómo tratar la integridad académica.

Se puede citar el caso de la asignatura Programación II, del segundo semestre del primer año de Ingeniería en Computación de la UNLP, donde se trabajan competencias digitales en IAGen y habilidades cognitivas superiores como verificar, fundamentar, ampliar, sintetizar y profundizar. Esto permite incorporar actividades con IAGen para generar programas y verificar que las soluciones sean adecuadas, adaptándolas a lo que se enseña en la cátedra.

Entre las tendencias, está la falta de regulación sobre protección de datos personales y la propiedad de las producciones. También problemas éticos vinculados con género y diversidad, presentes en sesgos de las IA, la desigualdad de acceso entre zonas urbanas y rurales y las diferencias económicas, especialmente en Argentina. Se suma la acelerada monetización de las IA y la falta de desarrollos abiertos tipo open source. Surge así un dilema: ¿cómo accederá la educación pública a estas IAGen? ¿Está en las prioridades de desarrollo? ¿Quién asumirá estos desarrollos?



A modo de cierre, articulando con la ciudadanía digital en construcción, se pueden considerar las redes sociales que promueven una cultura digital en transformación e incorporan rápidamente IAGen. Uno de los riesgos es cómo las personas se apropiarán de estas tecnologías. Es necesario indagar en dónde se están incorporando. El tema será objeto de tesis y de experimentación. A diferencia de otras irrupciones tecnológicas, esta vez hay mayor rapidez en intentar comprender de qué se trata; no ocurrió lo mismo con los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, que surgieron tímidamente y cuyo debate amplio entre docentes llegó casi 20 años después, durante la pandemia de COVID-19.

Referencias bibliográficas

- GONZÁLEZ, A. H. (2024). Perspectivas institucionales sobre la gestión de la educación a distancia y las tecnologías digitales en escenarios híbridos: El caso de la UNLP (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata).
- PICARD, R. W. (1997). *Affective computing*. MIT Press.
- RAMA VITALE, C. (2016). *Mutaciones universitarias latinoamericanas: Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas*. Grupo Editorial Magro.
- CHAN NÚÑEZ, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: Entre tendencias y paradigmas. RED. Revista de Educación a Distancia, 48(1). <http://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- IPARRAGUIRRE BERNAOLA, Á. D., & HUAMÁN HUILLCA, M. S. (2023). Aulas extendidas e inmersivas: Proyectos y proyecciones sobre la educación del futuro en universidades de América Latina.
- PALACIOS-RAZO, L., & SUN, G. (2024). Avances de la computación cuántica en México. Pádi. Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI.
- VARGAS, G. C. (2024). Análisis preliminar del impacto ambiental de la inteligencia artificial. Revista Avante de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(1), 49-57.

ZIELINSKI, C., WINKER, M. A., AGGARWAL, R., FERRIS, L. E., HEINEMANN, M., LAPEÑA, J. F., & HABIBZADEH, F. (2024). Chatbots, IA generativa e manuscritos acadêmicos: Recomendações da WAME sobre chatbots e inteligência artificial generativa em relação a publicações acadêmicas. BRASPEN Journal, 39(2), 0-0.

IRAIS, S. (2023, 18 de octubre). Así fue la primera clase holográfica simultánea en 11 campus del Tec. Tecnológico de Monterrey.
<https://acortar.link/ybsGiZ>

NOVOMISKY, S. (2023). Inteligencia artificial: El gran desafío para la alfabetización mediática.
<https://acortar.link/868K5r>

VALLEJO, A., & GONZÁLEZ, A. (2023). La aplicación de la inteligencia artificial en educación: Una reflexión crítica sobre su potencial transformador. Aula Cavila.
<https://acortar.link/NrCKo3>

Capítulo VII

Inteligencia artificial y políticas educativas: desafíos y oportunidades para mejorar los sistemas educativos

María Teresa Lugo *

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo representa un cambio profundo en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje. Su impacto debe analizarse desde la perspectiva de las políticas públicas, considerando aspectos clave como la gobernanza, el impacto laboral, los modelos pedagógicos, la infraestructura digital, el desarrollo profesional docente y la seguridad y ética en el uso de los datos. Para que la implementación de estas tecnologías sea efectiva, es fundamental desarrollar una estrategia integral que garantice equidad y accesibilidad para todos los actores del sistema educativo.

En primer lugar, uno de los desafíos más urgentes es la creación de un marco normativo e institucional que asegure un uso equitativo y ético de la IA. La gobernanza de estas tecnologías debe ser intersectorial, integrando a actores académicos, gubernamentales y del sector privado para regular su implementación y evaluar sus efectos en el aprendizaje. Además, resulta imprescindible establecer regulaciones claras que protejan los derechos de estudiantes y docentes, al mismo tiempo que se fomente la innovación. Para ello, es clave desarrollar sistemas de monitoreo permanentes que brinden evidencia empírica sobre la efectividad de la IA en el aula, junto con mecanismos de supervisión y control que permitan corregir posibles desviaciones y minimizar riesgos. En este contexto, es fundamental fomentar y garantizar la soberanía tecnológica en el ámbito educativo, impulsando el desarrollo de soluciones que eviten la dependencia

* La autora agradece la invalorable colaboración de Ana Elbert en la edición de este artículo.



excesiva de grandes corporaciones tecnológicas y garanticen un acceso más democrático a estas herramientas.

Por otro lado, el impacto de la IA en el mercado laboral es innegable y plantea importantes desafíos para la educación y la formación profesional. Su avance está transformando tanto los sectores productivos como las instituciones educativas. En países industrializados, más del 27 % de los empleos está en riesgo de automatización, y en Argentina, el impacto será especialmente significativo en sectores basados en el conocimiento, como la contaduría y el derecho. Ante este panorama, es imprescindible que las instituciones de educación superior adapten sus currículums para formar profesionales con habilidades digitales avanzadas y fomentar el desarrollo de capacidades en pensamiento computacional. De este modo, se podría mitigar el impacto negativo de la automatización y, a su vez, potenciar nuevas oportunidades laborales emergentes. Al mismo tiempo, resulta esencial impulsar estrategias de formación continua que permitan a los trabajadores adquirir nuevas competencias para un mercado laboral en constante transformación.

Asimismo, la incorporación de la IA en la educación no debe limitarse a una mera digitalización de las prácticas tradicionales. Es necesario desarrollar modelos pedagógicos innovadores que permitan personalizar el aprendizaje, mejorar la evaluación y facilitar nuevas formas de enseñanza. En este sentido, las instituciones de educación superior pueden desempeñar un rol clave como laboratorios de innovación, donde se experimenten metodologías que integren IA de manera efectiva. Es crucial establecer hojas de ruta pedagógicas que combinen el desarrollo tecnológico con principios educativos sólidos, evitando la dependencia excesiva de soluciones privativas y fomentando el uso de tecnologías abiertas. La personalización del aprendizaje representa un área con alto potencial de transformación, ya que los algoritmos avanzados pueden diseñar trayectorias educativas adaptadas a las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, para que esta personalización sea efectiva, es importante evitar que derive en procesos de fragmentación y aislamiento, promoviendo siempre la interacción y el trabajo colaborativo. En este contexto, se han desarrollado plataformas adaptativas que ajustan los contenidos en

función del progreso de cada estudiante, aunque su implementación debe ir acompañada de una evaluación crítica de su efectividad y su impacto en la equidad del sistema educativo.

No obstante, garantizar la equidad en el acceso a la tecnología sigue siendo uno de los principales desafíos para la incorporación de la IA en la educación. Actualmente, solo el 62 % de las escuelas primarias y el 78,2 % de las secundarias en América Latina cuentan con acceso a internet con fines pedagógicos, mientras que en la educación superior persisten desigualdades en la disponibilidad de infraestructura digital. Frente a esta situación, las políticas públicas deben priorizar la inversión en conectividad significativa y en la provisión de dispositivos adecuados para estudiantes y docentes. Modelos como el Plan Ceibal en Uruguay y Conectar Igualdad en Argentina han demostrado la importancia de mantener programas y políticas sostenibles que permitan la inclusión digital de toda la comunidad educativa. Sin embargo, no basta con garantizar la infraestructura; también es fundamental desarrollar programas de alfabetización digital que permitan a docentes y estudiantes aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas. De lo contrario, la IA podría convertirse en un factor que amplifique las desigualdades existentes en lugar de reducirlas.

Además, es fundamental considerar el impacto ambiental de la IA en el ámbito educativo. El entrenamiento y funcionamiento de modelos de inteligencia artificial requieren grandes cantidades de energía, lo que contribuye a un alto consumo de recursos y emisiones de carbono. En este sentido, es necesario promover el uso de tecnologías más eficientes y sostenibles, así como incentivar políticas que fomenten el reciclaje y reutilización de dispositivos electrónicos en el sector educativo. Las estrategias de digitalización deben estar acompañadas de una perspectiva ecológica que minimice el impacto ambiental y garantice el desarrollo de soluciones tecnológicas más responsables.

En este contexto, el desarrollo profesional docente emerge como un pilar esencial para una integración efectiva de la IA en la educación. No se trata solo de capacitar en el uso de herramientas digitales, sino de brindar marcos conceptuales y estrategias pedagógicas que permitan aprovechar estas tecnologías de manera significativa y crítica. Las



comunidades de aprendizaje y la formación continua en habilidades digitales resultan fundamentales para fortalecer la profesionalización docente. Asimismo, la colaboración entre instituciones de educación superior, centros de investigación y el sector socioproductivo puede facilitar la creación de programas formativos innovadores y a la medida de las necesidades de los territorios. De manera complementaria, se deben establecer redes de intercambio de experiencias entre docentes, permitiendo compartir buenas prácticas y generar conocimiento colectivo sobre el uso de la IA en la educación. En este sentido, el trabajo colaborativo entre instituciones educativas y expertos tecnopedagógicos enriquece significativamente la integración de estas herramientas en el aula.

En conclusión, la inteligencia artificial ofrece un potencial transformador en la educación pero su adopción debe abordarse con una mirada crítica y contextualizada. La equidad en el acceso a la tecnología, la formación docente en habilidades digitales, la regulación de la seguridad de los datos y la sostenibilidad ambiental son factores clave para garantizar que la IA contribuya a la mejora del sistema educativo sin profundizar desigualdades preexistentes ni generar impactos negativos en el medioambiente. En este escenario, las instituciones de educación superior y el sector público tienen un rol fundamental en la investigación y el diseño de políticas que permitan un uso ético, efectivo y sostenible de la IA en la educación. Concebir la tecnología como un bien público y como un derecho permitirá construir sistemas educativos más inclusivos, innovadores y alineados con las necesidades del siglo XXI.

La inteligencia artificial puede transformar la educación, pero solo si garantizamos acceso equitativo, formación docente, regulación ética y sostenibilidad ambiental; de lo contrario, será otra brecha más en lugar de una oportunidad.

Referencias bibliográficas

IESALC UNESCO. (2025). El papel de la educación superior en las estrategias nacionales de inteligencia artificial: Una perspectiva latinoamericana. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/el-papel-de-la-educacion-superior-en-las-estrategias-nacionales-de-inteligencia-artificial-una>

- LUGO, M. T., ÁLVAREZ, M., ELBERT, A., LOIÁCONO, F., & GARDYN, N. (2025). Movilidad, acreditación y certificación: claves para un sistema de reconocimiento de saberes en Argentina. Informe ejecutivo. Recuperado de <http://centroect.web.unq.edu.ar/publicaciones/>
- LUGO, M. T., KATZ, R., & ÁLVAREZ, M. (2022). Herramientas de diagnóstico sobre la incorporación de la tecnología en los sistemas educativos. Recuperado de <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1914>
- LUGO, M. T., KATZ, R., & ÁLVAREZ, M. (2022). Hojas de ruta para la incorporación de la tecnología en los sistemas educativos. Recuperado de <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1913>
- LUGO, M. T., & LOIÁCONO, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. Educación y Tecnología, 3(1). Recuperado de <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>
- LUGO, M. T., MAGGIO, M., VINELLI, N., GARCÍA, G., & SONSINO, A. G. (2021). Comunicación y educación en tiempos de Covid-19: TIC, conectividad y accesibilidad en contextos periurbanos y rurales. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Recuperado de <http://repositorio.inta.gob.ar/handle/20.500.12123/17064>
- UNESCO. (2025). Inteligencia artificial en la educación: La UNESCO impulsa competencias clave para docentes y estudiantes. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-en-la-educacion-la-unesco-impulsa-competencias-clave-para-docentes-y>
- UNESCO. (2025). La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación? Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-necesitamos-una-nueva-educacion>
- UNESCO. (2025). Una encuesta de la UNESCO revela que menos del 10% de las escuelas y universidades disponen de políticas sobre el uso de la inteligencia artificial generativa. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/una-encuesta-de-la-unesco-revela-que-menos-del-10-de-las-escuelas-y-universidades-disponen-de>



UNESCO. (2025). El uso de la IA en la educación: Decidir el futuro que queremos. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos>

UNESCO. (2025). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/recomendacion-sobre-la-etica-de-la-inteligencia-artificial>

Capítulo VIII

Megatendencias y transformación digital en la Educación Superior

María Elena Chan Núñez

Las universidades públicas de América Latina han crecido guiadas por sus principios fundacionales y por políticas nacionales, en escenarios políticos cambiantes y con el impulso de sus propias comunidades científicas. Aun así, distintas miradas señalan semejanzas y paralelismos entre instituciones que, más allá de las fronteras, se apropian de tendencias internacionales –a veces por imitación, otras como respuesta a necesidades locales– y las traducen a su propio contexto. En esta línea, Axel Didrikson(2008) propone mirar a la universidad como una institución social atravesada por transformaciones profundas: mutaciones en las estructuras de gobierno y gestión; reconfiguración de plataformas pedagógicas y curriculares; cambios en la composición de los cuerpos académico-docentes y estudiantiles; y una ampliación de su impacto en escalas local, nacional e internacional.

Este capítulo sintetiza una propuesta de análisis de megatendencias en Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina y el Caribe. El objetivo es identificar hasta qué punto estos referentes influyen en la planeación y la prospectiva institucional, y de qué modo inciden –o no– en procesos concretos de gestión académica. La pregunta orientadora es simple y decisiva: ¿Cómo operan las megatendencias en los procesos de cambio universitario y en la reorganización de prácticas educativas, investigativas y de vinculación social? Se espera reconocer su alcance, para explicar similitudes entre universidades y, al mismo tiempo, matices propios que emergen de la historia y la cultura de cada sistema.

La noción de “megatendencia” se popularizó en el último tercio del siglo XX con obras como *El shock del futuro* y *La tercera ola* de Alvin Toffler, y adquirió nombre propio con *Megatrends* de John Naisbitt



(1982). Desde entonces, los estudios del futuro dejaron de ser un ejercicio marginal para convertirse en insumo estratégico de la decisión política, educativa, económica y tecnocientífica. Bajo esta perspectiva, las megatendencias se entienden como fuerzas estructurales –de largo aliento y alto impacto– que, al interactuar entre sí, moldean escenarios plausibles y condicionan ventanas de oportunidad o riesgo para las instituciones.

Entre 2012 y 2020 se desarrolló, para el Consejo Estatal de Planeación de la Educación en Jalisco (México), un estudio comparado de fuentes prospectivas con horizonte 2030 –y, en varios casos, 2050– para identificar ámbitos de interés, convergencias y relevancia para el sector educativo. Se analizaron publicaciones de cinco centros de pensamiento: Coates & Jarratt Inc., Frost & Sullivan Institute, el Fraunhofer Institut (Delfos Alemán), el Instituto Austriaco de Evaluación Tecnológica (Delfos Austriaco) y el Grupo Interuniversitario Multidisciplinar de Prospectiva (GIMP). El análisis puso en diálogo escenarios, agendas y mapas de transformación provenientes de tradiciones metodológicas distintas, con el fin de construir una lectura integrada útil para la educación superior latinoamericana.

En todos los casos analizados, las megatendencias no se entienden como predicciones lineales, sino como lentes para comprender fuerzas de cambio y como lenguaje común para planificar. Su valor radica en proveer criterios para repensar la educación, la innovación social, la gobernanza y el sentido del desarrollo, situando a las IES ante la necesidad de cultivar pensamiento anticipatorio para construir futuros más justos, sostenibles y habitables.

Seis ejes de transformación y tendencias transversales

Los cinco referentes prospectivos analizados en la primera década del siglo XXI convergen, con matices, en seis ejes de transformación: aceleración tecnológica; sostenibilidad; multipolaridad geopolítica; envejecimiento demográfico y migraciones; transformación del trabajo; y avances en salud y biotecnología. Esta coincidencia no solo delimita desafíos compartidos por la humanidad, sino que abre

oportunidades para construir futuros viables, equitativos y sostenibles si se los asume como agenda de cambio en las políticas y en la gestión universitaria.

Además de estos ejes, el estudio comparado permitió reconocer tendencias transversales que atraviesan sectores y campos profesionales: diferenciación, personalización, prevención, gestión ambiental, virtualización e inteligencia. Estas categorías –derivadas del análisis de los escenarios propuestos por las fuentes revisadas– ayudan a leer la transformación digital como entramado y no como mera adopción de soluciones tecnológicas aisladas.

Personalización, virtualización e inteligencia: definiciones, ejemplos y genealogías

Para explorar con mayor detalle la relación entre megatendencias y educación superior, la investigación priorizó tres líneas estrechamente asociadas con la transformación digital de las organizaciones: personalización, virtualización e inteligencia. Estas nociones, tomadas como ejes de análisis, permiten vincular cambios tecnológicos con modos culturales de relación, aprendizaje y trabajo.

- **Personalización.** Se entiende como la capacidad de diseñar productos, servicios, experiencias y políticas ajustadas a necesidades y preferencias individuales, en tiempo real y a gran escala. La personalización emerge por la convergencia entre el predominio del usuario y la disponibilidad de datos y cómputo. Ejemplos: medicina de precisión basada en genómica y datos de estilo de vida; servicios financieros que ajustan riesgos y coberturas al perfil de cada persona; campañas de comunicación e interacción ciudadana que segmentan y atienden comunidades específicas. En términos culturales, la personalización reordena expectativas y hábitos: el “para todos” de la sociedad industrial cede paso a un “para mí” que, en educación, puede potenciar inclusión y equidad si se orienta a cerrar brechas y no a reproducirlas.
- **Virtualización.** Refiere a la migración de actividades y servicios desde entornos exclusivamente físicos hacia espacios digitales o híbridos, que habilitan funciones remotas, descentralizadas y enriquecidas por



tecnologías como realidad virtual y aumentada, plataformas de comunicación digital y entornos inmersivos. Ejemplos: telemedicina y salud conectada; teletrabajo y comercio electrónico; aulas híbridas, laboratorios ubicuos y aprendizaje móvil; plataformas de participación ciudadana, gobierno abierto y voto electrónico.

- **Inteligencia.** Implica el uso sistemático de IA, aprendizaje automático y analítica avanzada para potenciar decisiones, automatizar procesos, optimizar sistemas y anticipar comportamientos. Ejemplos: diagnóstico asistido por IA y diseño de fármacos por simulación; sistemas financieros automatizados y predicción de mercados; plataformas de aprendizaje que adaptan contenidos en tiempo real; modelado de escenarios para políticas públicas y detección de desinformación. La inteligencia, en este sentido, no se limita a herramientas: constituye un nuevo régimen de decisión basado en datos, modelos y explicaciones que deben ser comprensibles, auditables y éticamente responsables.

Aunque hoy se asocian estas tendencias a la “transformación digital”, tienen genealogías más antiguas que conviene recordar. La personalización educativa tiene larga historia –de Pestalozzi y Dewey a Montessori, Decroly y Freinet– con la centralidad de los intereses de los estudiantes, el aprendizaje por la acción y el reconocimiento de ritmos diversos; y con aportes posteriores de Skinner, Piaget y Vygotsky que inspiran a los actuales sistemas adaptativos. La virtualización hunde sus raíces en la representación y la mediación simbólica –de máscaras, íconos y linternas mágicas a cámaras oscuras, fotografía y cine– hasta confluir con la informática y la conectividad. La inteligencia, por su parte, prolonga una tradición de automatismos, lógicas y máquinas de cálculo que encuentra hoy, en la IA y el cómputo ubicuo, un punto de inflexión. Es así que se da la convergencia entre tendencias de largo plazo o de fondo, con las aceleradas o disruptivas.

En el estudio en desarrollo interesa observar cómo se opera la transformación en las organizaciones y con qué propósito: si se asume la transformación digital como despliegue estratégico integral o como suma de herramientas sin dirección.

Profesiones, currículum y proyecto regional: preguntas para la acción

La digitalización progresiva de la vida humana está abriendo líneas de intervención profesional y reconfigurando saberes existentes. Problemas de salud asociados al sedentarismo y a posturas frente a pantallas –hoy frecuentes– eran marginales hace pocas décadas; a la vez, herramientas digitales atraviesan todos los oficios y profesiones, exigiendo recomposición de competencias y nuevas formas de colaboración, automatización y seguridad de la información en organizaciones públicas y privadas.

De ahí que la gestión curricular deba incorporar la perspectiva de la transformación digital y el desarrollo de competencias ciberculturales. Si la I. A. tiende a automatizar tareas rutinarias, las profesiones con fuerte componente repetitivo serán más susceptibles de ser reemplazadas; en cambio, aquellas que requieren habilidades sociales y emocionales mostrarán mayor resiliencia. La competencia cibercultural –más amplia que la competencia digital– supone el dominio de sistemas de conocimiento y acción mediados por tecnologías, integrando dimensiones técnicas, sociales, éticas y políticas. (Galindo, 2011). Esa integración trasciende al “saber usar” herramientas para incorporar pensamiento crítico, diseño de experiencias, trabajo colaborativo y responsabilidad en el uso de datos.

En este marco, el ECESELI (Espacio Común de Educación Superior en Línea) de la UDUAL conformó una Red Internacional de Investigación sobre Educación en Línea (RIIEL) que impulsa el proyecto “Megatendencias y transformación digital en IES de América Latina y el Caribe”. Para delimitar el objeto de estudio se diseñó un esquema que vincula cuatro procesos institucionales –desarrollo de modelos educativos, gestión de modalidades, políticas de innovación educativa y gestión curricular– con tres megatendencias directamente relacionadas con la transformación digital: personalización, virtualización e inteligencia. La hipótesis de trabajo es que la intersección entre estos procesos y tendencias permite explicar decisiones organizacionales y trayectorias de cambio en las universidades de la región.



Desde esta matriz surgen preguntas operativas: ¿Qué escenarios futuros orientan los cambios estructurales o funcionales? ¿Qué entornos se privilegian para la experiencia educativa y la práctica profesional –físicos, virtuales, híbridos– y con qué criterios de accesibilidad y calidad? ¿Qué componentes se integran al ecosistema universitario desde las políticas institucionales, los modelos educativos, la diversificación de modalidades y la gestión curricular? ¿En qué medida los planes de estudio se modifican para incorporar competencias ciberculturales y para articularlas con saberes disciplinares y problemas socialmente relevantes? Estas preguntas no buscan medir adopciones tecnológicas, sino comprender decisiones y sentidos.

El estudio en curso –con la participación de más de treinta universidades– no pretende comparar niveles de apropiación entre instituciones, sino provocar reflexión sobre el alcance, la incidencia y las formas de respuesta frente a la transformación digital. Esta no se entiende como mandato, sino como condición histórica a la que es posible dar un cauce prospectivo. Analizar megatendencias no implica alinearse a ciegas ni subordinar la formación al dominio instrumental de tecnologías; implica encontrar, con deliberación y evidencia, los vínculos fecundos entre cambios de época y misiones universitarias.

Referencias bibliográficas

- COATES, J., & JARRATT, J. (1989). **What futurists believe**. World Future Society.
- DECROLY, O. (1929). **The Decroly method**. Appleton-Century.
- DIDRIKSON, A. (2008). **La universidad en la sociedad del conocimiento: la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe**. UNESCO / IESALC.
- DEWEY, J. (1916). **Democracy and education**. Macmillan.
- FRAUNHOFER INSTITUT. (2011). **Megatrends: Ein Blick in die Zukunft**. Fraunhofer Society.
- FREINET, C. (1964). **L'éducation du travail**. Maspero.

- FROST & SULLIVAN INSTITUTE. (2019). *Global megatrends to 2030: Futurecasting key themes that will shape our future lives*. Frost & Sullivan.
- GALINDO CÁCERES, J. (2011). *Ingeniería en comunicación social y promoción cultural*. Sobre cultura, cibercultura y redes sociales. Santa Fe: Homo Sapiens Editores.
- GRUPO INTERUNIVERSITARIO MULTIDISCIPLINAR DE PROSPECTIVA (GIMP). (2015). *Escenarios de futuro para la educación superior en Iberoamérica*. Universidad de Salamanca.
- INSTITUTO AUSTRIACO DE EVALUACIÓN TECNOLÓGICA (AUSTRIAN INSTITUTE OF TECHNOLOGY). (2010). *Delphi Austria: Trends and future developments in science and technology*. Austrian Institute of Technology.
- MONTESORRI, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Company.
- NAISBITT, J. (1982). *Megatrends: Ten new directions transforming our lives*. Warner Books.
- PESTALOZZI, J. H. (1801). *How Gertrude teaches her children*. University of Michigan Library.
- PIAGET, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- SKINNER, B. F. (1954). *The science of learning and the art of teaching*. Harvard Educational Review, 24(2), 86-97.
- TOFFLER, A. (1970). *Future shock*. Random House.
- TOFFLER, A. (1980). *The third wave*. Morrow.
- UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (UDUAL) - ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LÍNEA (ECESELJ). (2020). *Informe de creación de la Red Internacional de Investigación sobre Educación en Línea (RIIEL)*. UDUAL.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Capítulo IX

Formación docente en entornos virtuales: recorridos, tensiones y apuesta desde la especialización universitaria

Cielo Maribel Seoane

La Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ocupa, desde hace más de dos décadas, un lugar central en la construcción de la modalidad virtual de la institución. No se trata solo de un programa de posgrado, sino de un espacio de encuentro y formación que fue tejiendo caminos, generando debates y acompañando a cientos de docentes en la tarea de enseñar y aprender con tecnologías.

Este capítulo se propone recorrer parte de ese entramado. Por un lado, volver sobre los inicios de la carrera, cuando las primeras experiencias de educación en línea abrían paso a un horizonte cargado de interrogantes. Luego, detenerse en los desafíos que emergieron en el trayecto: la necesidad de repensar las prácticas, de sostener la calidad académica en un entorno cambiante y de dar respuesta a problemáticas que la propia expansión tecnológica trajo consigo. Finalmente, compartir algunos de los dispositivos que se fueron creando para dar forma a una propuesta de formación integral, capaz de articular innovación, acompañamiento y reflexión crítica.

A lo largo de estas páginas, la mirada se detiene en los cruces entre educación y tecnologías, en los aprendizajes colectivos y en las preguntas que todavía siguen abiertas. Porque hablar de formación docente en entornos virtuales es, al mismo tiempo, hablar de una universidad en movimiento, que asume los cambios de época como una oportunidad para fortalecer su compromiso con la educación pública y con la construcción de conocimiento compartido.



Los inicios del camino

La EDEV es una carrera que ha tenido desde su creación, el objetivo principal de divulgar formación metodológica, teórica y práctica al cuerpo de docentes, tutores, investigadores de la comunidad de la universidad respecto a la enseñanza y los aprendizajes, a las particularidades de la enseñanza y de los aprendizajes en estos entornos mediados por la tecnología y también para aquellas personas interesadas en formarse y capacitarse en estas temáticas.

Este objetivo fue cobrando nuevos sentidos y nuevas connotaciones a partir de los distintos contextos sociopolíticos que se atravesaron. Cada una de las etapas brindaron interpretaciones distintas a este objetivo principal.

Por lo tanto, propongo abordar la descripción y análisis de esta carrera desde tres dimensiones estratégicas y desde un enfoque reflexivo y amplio:

La formación continua y las TIC

La creación y puesta en marcha de esta Especialización demuestra el valor que la comunidad educativa le otorga a la innovación educativa y a la mediación tecnológica en la formación y en la capacitación continua de los profesores.

Desde fines del siglo XX y en la actualidad la premisa de la formación continua representa una meta general a nivel nacional y regional. Incluso para el ámbito de la educación superior la formación y capacitación continua agrega valor a los conocimientos y habilidades adquiridas en los trayectos iniciales. La OEI, en 2021 afirma su importancia en todas las formas de educación, retomando el concepto de “Educación a lo largo de la vida” (Marchesi, 2009).

Modalidad y estructura organizativa

Por otra parte, la modalidad en que se dicta se dicta, virtual a distancia, y su estructura organizativa da cuenta de que es un ejemplo vivo de las problemáticas y los desafíos que curricularmente se abordan y se desarrollan en cada uno de los seminarios de la maya curricular de la carrera.

El plan de estudios (RCS 093/13) se compone de 9 seminarios y dos orientaciones, cuya cursada y acreditación es totalmente a distancia.

Posgrado

Además, este trayecto está ubicado en el nivel de posgrado hecho que destaca la productividad institucional para dar respuesta (en conjunto con otros dispositivos como la oferta de cursos de la unidad de capacitación docente, entre otros) a las necesidades de los distintos actores que están implicados en el programa UVQ inicialmente, y que luego se institucionalizaría en 2010, para posteriormente integrarse en el Sistema Institucional Educación a Distancia (RCS 452-17).

Cabe destacar que esta mirada estratégica, también buscó favorecer la carrera docente en el camino de aprendizaje y en el desempeño en el nivel superior. Entonces estas tres dimensiones representan una posible lectura de la carrera de este trayecto en la institución.

Por otra parte, cada profesional que cumplió con tareas de gestión en la Especialización, trabajó sobre aspectos que en ese momento resultaban relevantes, con vaivenes propios de los contextos políticos y sociales coyunturales, logrando sostenerla hasta ahora como dispositivo emblemático para quienes requieren incursionar en la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Desafíos

A mediados de 2022 se comienza a trabajar en la identificación de nudos de trabajo. No hablamos de problemáticas, no son problemas, sino nudos de trabajo dentro de un entramado y una red en la cual se incluye esta carrera.

La metáfora de nudos de trabajo, puede dar cuenta de puntos para reforzar, aspectos para aliviar, en otros casos nudos que mantener y que sirve para seguir sosteniendo esa red, en otros casos para mejorar el desarrollo de la carrera y el oficio de la enseñanza y aprendizaje en los escenarios contemporáneos.

Entonces se establecieron las siguientes dimensiones para abordar el lapso de gestión que va desde octubre de 2022 a octubre de 2025:



- **Diagnóstico participativo:** fue un diagnóstico que se realizó de modo progresivo con los y las docentes de los distintos núcleos curriculares. Tenemos núcleos obligatorios, orientados y electivos. Se conversó de manera particular con respecto a las dificultades que se presentaban en los distintos seminarios. Se analizaron también las encuestas previas en el 2022 y de ahí en adelante también. También se analizaron las encuestas institucionales que respondían los estudiantes, docentes y graduados de modo trimestral y anual, a partir de los cuales se comenzó a comunicar y dialogar con los equipos respecto a los resultados y posibles abordajes de cada contexto.
- **Datos y Registros:** se comenzó a trabajar en la construcción de bases de datos cualitativos y cuantitativos. Además de la información que el SIU provee, estas bases de datos elaboradas junto a la comisión académica de la carrera, permitió analizar trayectos reales y trayectos teóricos (Terigi; 2020). Por “trayectos educativos teóricos”, entendemos a aquel lapso de tiempo en el que se imparte la enseñanza y los saberes pedagógicos, y que se encuentra estructurado en una programación académica aprobada institucionalmente. La misma establece la maya curricular y cantidad de horas del trayecto. En contraposición tenemos los “trayectos educativos reales” que remite a los recorridos efectivos de los estudiantes, que pueden desviarse de lo esperado debido a factores variados, como interrupciones por cuestiones laborales, demandas familiares, cambios contextuales, entre otros. Estos factores intervinientes, fueron analizados sistematizando información de las encuestas institucionales, en otros casos con apoyo de las tutoras de la carrera, también articulando con el sector administrativo. Si bien falta analizar aún los datos completos, se está trabajando en esta línea, focalizando sobre todo en las variables que intervienen durante la etapa de construcción y presentación del (TFI) trabajo final integrador que es requisito de egreso.
- **Mejora continua:** promovimos la revisión de programas de las estrategias didácticas de los materiales, fortalecimos el trabajo colaborativo, todas estas iniciativas fueron presentadas al inicio y también la articulación con otras carreras de posgrado, se trabajó de manera articulada con otros trayectos.

Dispositivos o iniciativas

Por un lado, se implementó un ciclo de conversatorios y de entrevistas con especialistas nacionales e internacionales. Muchos de ellos forman parte de los académicos y especialistas que trabajaron con nosotros el año pasado, forman parte de la red de tecnología educativa. En este ciclo de conversatorios y entrevistas participaron también docentes de la carrera y de la universidad y fueron plasmados en una de las revistas de posgrado que está disponible en línea; quiero destacar que fue un trabajo en conjunto en el que participaron docentes de la carrera también. Los temas de estos conversatorios necesitan una constante revisión y la velocidad de los cambios tecnológicos y de los escenarios que nos vamos integrando, escenarios sociales y educativos, van dando cuenta de la necesidad de revisar los temas que te pueden ir trabajando en cada uno de estos ciclos.

Por otra parte, se trabajó sobre la instancia del trabajo final integrador en términos de oportunidades de aprendizaje identificando los puntos críticos en términos de qué estilos de trabajo integradores eran más frecuentes. En ese sentido pudimos identificar la tendencia a presentar proyectos de innovación y de intervención. Esto da cuenta de la manera en que nuestros estudiantes, van resignificando lo aprendido hacia el mundo del trabajo; se detectaron trabajos de innovación dirigidos a la academia en términos de cursos de capacitación, cursos de intervención para el marco de carreras de formación nivel superior, en las cuales nuestros estudiantes se desempeñaron.

Así mismo se estuvo trabajando en la evaluación y el desafío que representan tecnologías emergentes como por ejemplo la inteligencia artificial. Si bien existen diferentes perspectivas para abordar esta cuestión, desde la perspectiva de gestión de un trayecto formativo, podemos retomar las siguientes premisas que comparto en esta oportunidad de manera propositiva para comenzar a pensar en “buenas prácticas educativas con IAGen”. Algunos de estas líneas fueron desarrolladas por Andreoli (2024):

Fomentar la reflexión sobre la dimensión ética y transparencia de las IA. Es fundamental iniciar los debates a partir de una reflexión profunda sobre los posibles sesgos de los algoritmos, la privacidad de los datos y los riesgos de la automatización, promoviendo un uso consciente y responsable de la IAGen.



Buscar sinergias para la colaboración y expansión, entre las potencialidades de las IAGen, los diseños pedagógicos y los procesos de aprendizajes. De esta manera se expandirá la experiencia educativa, la calidad académica y la innovación en las propuestas formativas.

Potenciar la integridad académica, construyendo estrategias que garanticen usos responsables de la IAGen, que no conduzca al plagio ni al uso indebido, sino que sirvan como herramientas motivadoras de aprendizajes auténticos y originales.

Proporcionar capacitación continua y alfabetización digital. Es fundamental brindar espacios de formación constante sobre el uso informado, crítico y creativo de la IAGen; esto amplía las posibilidades tanto para docentes como para estudiantes, en términos de actualización de las habilidades digitales, sobre todo cuando la modalidad implica mediación tecnológica, o ecosistemas tecno-digitales para la formación.

Pensar en el acceso equitativo y accesibilidad al momento de implementar la IAGen de manera que no amplifique las brechas educativas existentes.

Promover la experimentación crítica y la exploración activa de las herramientas de IAGen, recordando la importancia de asumir una posición responsable en un entorno tecnológico sumamente dinámico y en constante cambio.

Conclusiones

La Inteligencia Artificial Generativa representa un desafío central para los docentes de esta carrera, así como para quien tome la posta de la gestión en el corto plazo. Varias instituciones del país se encuentran en un proceso de debate similar, construyendo de manera colaborativa lineamientos y guías para docentes y también para estudiantes^[1].

Esto da cuenta, que es posible salir de la tensión dual que proponen las miradas optimistas y temerosas de las tecnologías (en otros términos entre los tecnofóbicos y tecnofílicos ^[2]), pero primero tenemos que romper con el “tabú” respecto al uso de esta herramienta tecnológica como práctica “indebida” en cada comunidad educativa.

Para ello hay que profundizar en el cómo, pensar y repensar de qué manera integrar las IA para que colaboren en procesos educativos liberadores. Y en el para qué lo haríamos en el marco de la visión y misión institucional que guía las políticas y prácticas educativas.

En este sentido, se propone pensar la integración de las inteligencias artificiales por un lado como una tecnología nueva de la cual hay que aprender se puede aprender de y con. Por otra parte, considerar que toda tecnología emergente representa una oportunidad para mejorar el rol docente en un contexto en constante transformación.

Referencias bibliográficas

ANDREOLI Y OTROS (2024) Estrategias de enseñanza con IAGen como oportunidades de catalización de la integridad académica. Trayectorias Universitarias, ISSN 2469-0090,
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

ANDREOLI (2024) Entrevista en La Nación, “De la prohibición a la convivencia: estos son los siete puntos esenciales para usar de un modo ético la IA en la universidad” por Gil Moreira (2024)
<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/de-la-prohibicion-a-la-convivencia-estos-son-los-siete-puntos-esenciales-para-usar-de-un-modo-etico-nid...>

MARCHESI A; (2009) Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. Revista CTS, nº 12, vol. 4, Abril de 2009.
<http://www.oei.es/metas2021>

TERIGI, F., & BRISCIOLI, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Estados del arte sobre educación secundaria: en torno a tópicos relevantes la producción académica de los últimos 15 años (pp. 119-172). UNGS, FLACSO. ISBN: 978-987-630-476-4.

UNQ (2013) Plan de estudios. Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Resolución RCS 093-13

UNQ (2017) Sistema institucional de Educación a distancia. UNQ. Resolución RCS 452-17



Notas

[1] Universidad de Elon, <https://www.elon.edu/>; UCES https://dspace.uces.edu.ar/handle/123456789/6994?utm_source=chatgpt.com

[2] Para ampliar respecto a las miradas y debates sobre el optimismo y el temor tecnológico en distintos contextos, desde la educación hasta la política y la cultura, se sugieren los siguientes, aunque la literatura relacionada a este tema es mucho más amplia: Marshall McLuhan en su trabajo “Comprender los medios: Las extensiones del hombre” de 1964, analiza cómo los medios tecnológicos afectan la percepción y organización social. Neil Postman en su trabajo llamado “Tecnópolis”, de 1992, advierte sobre la influencia excesiva de la tecnología en la cultura y la educación.

Capítulo X

Estrategias institucionales de la UNQ para la formación docente en entornos virtuales

Marina Rodríguez Arias

Desde hace 25 años la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ofrece carreras a distancia mediante el Campus Virtual Qoodle. El Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED, 2017) establece que la Educación a distancia es una modalidad “donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo”. Por lo tanto, se requiere de una estrategia pedagógica integral y específica para diseñar distintos materiales, recursos y herramientas digitales con el objetivo de favorecer el aprendizaje del estudiantado.

Esta trayectoria posibilitó que durante la Pandemia de COVID-19 se haya podido garantizar la continuidad pedagógica en la formación de las/los estudiantes de la modalidad presencial en lo que se ha denominado “educación remota de emergencia” (Hodge et al, 2020). En la modalidad a distancia se logró garantizar el derecho de las/los estudiantes a rendir los exámenes finales de forma sincrónica. También evidenció la necesidad de repensar las prácticas docentes de la modalidad presencial, fortalecer la formación docente en la modalidad a distancia desde el marco institucional, el modelo pedagógico (SIED) y desarrollar prácticas de enseñanza innovadoras. Para ello, el gran desafío fue y sigue siendo diseñar espacios de capacitación que permitan desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje situado para docentes de ambas modalidades y que respondan a las necesidades de nuestra docencia universitaria.

Este artículo presenta las estrategias implementadas por la UNQ para fortalecer la formación docente en entornos virtuales y generar



espacios de aprendizaje que promueven la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la incorporación de tecnologías educativas a las propias propuestas de enseñanza con el objetivo de construir una comunidad de aprendizaje.

Formar en nuevos contextos

La educación universitaria enfrenta cambios significativos debido a la expansión de las tecnologías digitales y las nuevas exigencias pedagógicas. En este contexto, la formación docente debe responder a la necesidad de diseñar propuestas innovadoras tanto para docentes de la modalidad presencial como a distancia.

Para diseñar estas propuestas, se realizaron encuentros con actores institucionales de las unidades académicas quienes manifestaron el interés en profundizar la formación docente en aspectos pedagógico-co-didáctico, tecnológico, comunicacional e institucional. Además, se tomaron en cuenta los resultados de la encuesta realizada desde la Subsecretaría de Educación Virtual y Bimodalidad (SEVB) perteneciente a Secretaría Académica de la UNQ a docentes de grado de la modalidad presencial para conocer sus prácticas de enseñanza durante la pandemia e inicio de pospandemia (2020/2022) y sus necesidades de formación (Bustamante et al., 2023). Los resultados evidenciaron un interés en la planificación de la enseñanza para articular instancias presenciales y virtuales, en el diseño de materiales didácticos para clases asincrónicas y en la elaboración de instrumentos y estrategias de evaluación en entornos virtuales.

A partir de este diagnóstico inicial, desde la SEVB se diseñaron capacitaciones orientadas a fortalecer estas áreas clave a partir de dos estrategias institucionales. Por un lado, el diseño de capacitaciones iniciales para docentes noveles en la enseñanza en carreras de la modalidad a distancia. Por otro lado, cursos de formación continua, aprobados por el Consejo Superior de la UNQ destinados a docentes de ambas modalidades. En este sentido, coincidimos con Barberá (2004) quien destaca que un/a docente virtual debe poseer conocimientos en tres ámbitos: disciplinar, tecnológico y didáctico. Primero, debe ser experto/a en su campo disciplinar. Segundo, debe

desarrollar habilidades tecnológicas, ya que estas representan el canal de comunicación y la base de la relación didáctica. Finalmente, debe tener conocimientos didácticos para comprender las metodologías, los fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje y la gestión de recursos (p. 30). Además, es crucial que las/los docentes, también conozcan la normativa vigente en educación a distancia y en modalidades presenciales con instancias virtuales.

Por lo tanto, para las capacitaciones iniciales a docentes de pregrado y grado de carreras a distancia, se implementaron encuentros sincrónicos de capacitación antes del inicio de cada período de clases. Los mismos son planificados, organizados y dictados por las coordinaciones de Evaluación y de Formación y Capacitación Docente de la SEVB. En cada encuentro se brindan las principales características de la enseñanza en EVEA, el marco normativo específico de la modalidad (SIED, Régimen de Estudio, Calendario Académico), se presentan los espacios del campus virtual para la comunicación y seguimiento de las/los estudiantes, se brindan los principales aspectos de la configuración del aula virtual, se caracterizan las prácticas de evaluación desde el modelo de UN Virtual, se presentan los recursos en el campus para tareas vinculadas a la evaluación en el marco de la cursada, así como a la instancia presencial de exámenes finales. (Leguizamón y Rodríguez Arias, 2024). Al finalizar cada encuentro, se brinda un material didáctico con tutoriales sobre el uso del campus para la enseñanza y la evaluación junto con una encuesta sobre la capacitación inicial recibida con el objetivo de mejorar la propuesta.

Como parte del acompañamiento a las/los docentes que participaron en las capacitaciones iniciales se establecieron espacios de tutoría mediante reuniones personalizadas y canales de comunicación permanentes, donde se brinda orientación sobre el diseño y la implementación de sus estrategias de enseñanza en el aula virtual.

Otras de las estrategias implementadas es el diseño de cursos de Formación Continua para docentes de la UNQ que dictan asignaturas en las distintas modalidades que involucren la enseñanza virtual. Esto implica un gran desafío dado que los participantes tienen distintas trayectorias de formación en entornos virtuales y, por lo tanto, el acompañamiento y seguimiento por parte de las/el docente a cargo de los



curso es central. Los objetivos generales de estas propuestas de capacitación son:

- Generar y actualizar conocimientos tecno-pedagógicos a partir de las propias prácticas de las/los participantes.
- Compartir e intercambiar experiencias educativas.
- Impulsar la reflexión colectiva sobre la tarea docente.
- Construir comunidad de aprendizaje.

En cuanto a las características principales de los cursos se pueden destacar que son: gratuitos, aprobados por el Consejo Superior de la UNQ, permiten la acreditación para la evaluación de desempeño docente, tienen una duración de 5 semanas y algunos cuentan con Aula Teórica y de Práctica (los participantes tienen rol docente para editar el aula), las actividades están diseñadas para que los participantes las realicen a partir de sus propias asignaturas.

Durante el 2022 hasta el 2024 se ofrecieron los siguientes cursos: la enseñanza en la Educación Superior bajo entornos virtuales, la enseñanza de la matemática en bimodalidad: consideraciones para el trabajo por competencias, diseño de evaluaciones colaborativas en aulas virtuales, actividades interactivas en Moodle con H5P, claves para comprender y planificar la enseñanza universitaria en la bimodalidad, elaboración de cuestionarios en el aula virtual, el diseño de contenido multimedial educativo para entornos virtuales, edición básica de video y podcast educativo, Instrumentos de evaluación de aprendizajes. Criterios para pensar consignas y devoluciones.

Al finalizar los cursos, se envía una Encuesta a todos las/los participantes para conocer sus percepciones y opiniones sobre la propuesta de formación, desempeño la/del docente a cargo de los cursos y necesidades de formación. Los participantes destacan la dedicación y acompañamiento de los docentes capacitadores, la posibilidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, conocer las experiencias de colegas de distintas disciplinas, aprender nuevas formas de enseñar en EVEA, entre otros. Los resultados de estas encuestas permiten evaluar la calidad de las capacitaciones para mejorar las propuestas de formación y diseñar nuevos cursos a partir de las necesidades de formación de las/los docentes.

Desafíos en la formación docente universitaria

Entre los desafíos actuales, se destaca la necesidad de consolidar una política institucional de formación docente que atienda las demandas emergentes de la educación universitaria y de explorar el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza. Esta tecnología abre posibilidades para la personalización del aprendizaje y la automatización de evaluaciones, pero también requiere un análisis crítico de sus implicaciones (Unesco, 2023). Es fundamental generar espacios de debate sobre su uso en la educación superior.

Además, la formación docente enfrenta el desafío de responder a la creciente diversificación de las modalidades educativas. La hibridez en la enseñanza requiere que los docentes adquieran nuevas estrategias para integrar herramientas digitales sin perder de vista los aspectos pedagógicos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

La experiencia de la UNQ en la formación docente universitaria demuestra la importancia de diseñar estrategias institucionales que atiendan las necesidades de la docencia en entornos virtuales. La capacitación, el acompañamiento y la reflexión pedagógica son fundamentales para fortalecer la enseñanza universitaria. En este sentido, es necesario que las herramientas digitales y pedagógicas disponibles contribuyan a la mejora de las prácticas docentes para alcanzar una educación superior de calidad.

Es de vital importancia que las instituciones universitarias promuevan espacios de actualización permanente, donde las/los docentes puedan explorar nuevas metodologías, compartir experiencias y desarrollar competencias digitales acorde a los avances tecnológicos y pedagógicos.

Asimismo, el contexto actual de financiamiento de las universidades públicas argentinas impone desafíos adicionales que requieren políticas sostenidas de inversión en educación y tecnología para garantizar una educación de calidad, inclusiva y pertinente.



Referencias bibliográficas

- BARBERÁ, E. y BADIA, A. (2004). Del profesor presencial al profesor virtual. Educar con aulas virtuales. (pp. 28-30) A. Machado Libros
- BUSTAMANTE, E. REYNOLDS, G. QUIROZ, S (2023). La experiencia de los docentes presenciales en pandemia e inicio de pospandemia en la Universidad Nacional de Quilmes: un análisis de las mediaciones tecnológicas. En Badenes, D y Gutti, P (Ed). Aprendizajes docentes en pandemia: nuevas estrategias didácticas frente a un reto global (pp. 23-36). Ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Libro digital, EPUB. Recuperado de <http://libros.uvq.edu.ar/assets/aprendizajes-docentes-en-pandemia.pdf>
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., y BOND, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. Educause Review. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- LEGUIZAMÓN, L. y RODRIGUEZ ARIAS, M (2025) Programa Capacitación inicial para docentes de la modalidad virtual.
- RESOLUCIÓN CS N 452 DE 2017 [Universidad Nacional de Quilmes]. Por la cual se aprueba el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) para carreras de pregrado, grado y posgrado de la UNQ.
- UNESCO (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

Capítulo XI

Educar en lo híbrido: la experiencia de la Universidad Nacional de Hurlingham en la formación docente

Melina Fernández

El presente artículo se organiza a partir de dos ejes. El primero, focaliza en las características del escenario actual, que encuentra entre sus principales rasgos la hibridación, concepto polisémico tanto desde su definición como desde las prácticas de enseñanza que, bajo este nombre se llevan adelante en las instituciones universitarias. También abordaremos la alteración en las condiciones de la enseñanza que surgen a partir de los últimos desarrollos de la inteligencia artificial generativa. Consideramos que avanzar en esta caracterización es central para poder pensar los desafíos que, en materia de formación docente, asumen las universidades.

En un segundo momento presentaremos las características de la formación docente en la Universidad Nacional de Hurlingham. Se toma como punto de partida el reconocimiento de los rasgos del escenario contemporáneo anteriormente presentado y, a partir de allí, se diseña e implementa un dispositivo híbrido de formación, centrado en las líneas de política académica definidas institucionalmente. Creemos que la formación situada y la conformación de comunidades de prácticas es fundamental para abordar la enseñanza. Bajo estos supuestos, se articulan propuestas de diversos formatos, duración, modalidades, niveles de estructuración y destinatarios.

Por último, nos preguntamos por los desafíos y sentidos de enseñar en el escenario contemporáneo y se describen algunas propuestas de formación docente que creemos, habilitan un marco para seguir pensando y mejorando la enseñanza.



Las coordenadas del presente

Comenzamos por un día cualquiera en nuestras universidades. Hasta llegar a las aulas, pasamos por espacios comunes donde encontramos estudiantes conversando, estudiando y tomando mate, otros usando sus celulares o leyendo una fotocopia. Si el recorrido incluyó la biblioteca, también veremos muchos jóvenes usando las computadoras para conectarse a clases sincrónicas o leyendo materiales disponibles en sus aulas virtuales. Al ingresar al aula, es más que factible que en los pupitres (incluso en el nuestro), se apoyen cuadernos y lapiceras, fotocopias, quizás libros y, por supuesto, el celular. Posiblemente lo miremos, tomemos y usemos varias veces. No hace falta ahondar en la descripción, todos somos parte de este paisaje.

La masificación de internet y de los teléfonos inteligentes constituyen hitos de nuestros tiempos, ya que cambiaron definitivamente las prácticas sociales, como así también la economía y la política a escala global.

Otro hecho ineludible entre estos hitos, es la pandemia: incorporamos esta coordenada en nuestro lenguaje cotidiano, y muchas de las referencias temporales se organizan a partir de aquí. La pandemia nos sumergió en lo que Baricco (2019) denomina el Ultramundo. La pospandemia nos encuentra moviéndonos, a la vez, en el mundo y el ultramundo, es decir, en el mundo físico y el virtual: no pasamos de uno a otro, vivimos en los dos mundos en simultáneo. La hibridación no es solo un rasgo del escenario, es una condición de nuestra propia existencia. Mariana Maggio (2023) decía en su libro *Híbrida* justamente esto, los híbridos somos nosotros, por lo tanto, la enseñanza también lo es.

No obstante, es importante decir que cuando hablamos de hibridación en la enseñanza, es muy factible que no todos hablemos de lo mismo. Sin duda es uno de los rasgos más destacado del escenario presente y pensar la formación docente implica poder pensarla en condiciones donde las universidades tienden a ella. Si los híbridos somos nosotros, es necesario pensar en propuestas de enseñanza que también sean. Ahora bien, la hibridación conlleva ciertos desafíos que marcan el rumbo de la formación docente: pensar y llevar adelante

propuestas que ensamblan en un mismo movimiento virtualidad y presencialidad no es un camino sencillo ni demasiado transitado. La experiencia pandémica nos habilitó a pensar algunas cosas, a dar ciertos pasos, pero hay todo un camino para seguir construyendo en términos de potencialidades pedagógicas.

Para la docente e investigadora Flavia Costa, la pandemia es el signo de una gran transformación epocal, el “signo de un salto de escala en nuestra relación con el mundoambiente, que se venía maceando al menos desde mediados del siglo pasado”. Ubica la pandemia en la línea de los “accidentes normales”, definido de este modo no por su frecuencia sino porque “son inseparables de la productividad del sistema, de su desarrollo, de su incremento y de las contingencias que siempre se abren cuando se dispara una acción tecnológica hipercompleja hacia el futuro” (Costa, 2022, p 14).

La autora va a decir que el nuevo accidente es la inteligencia artificial. No podemos pensar la formación docente sin pensar en sus implicancias, que son profundamente éticas, que involucran intereses, poderes, e impacta de lleno no sólo en el oficio de enseñar sino también en la conformación y el rumbo de los campos profesionales para los que formamos.

Al mismo tiempo, tiene una vertiginosidad que resulta complejo para las instituciones poder pensarlo. La IAG constituye hoy un desafío enorme para pensar nuestras prácticas de enseñanza, la formación docente y todas las funciones de las instituciones universitarias.

Al mismo tiempo que esta transformación tecnológica se desarrolla, nos encontramos frente a condiciones de precarización y pauperización de la vida, tanto de nuestros estudiantes como de los y las docentes. Esto altera las condiciones de cursada e implica repensar el trabajo docente. La formación docente, absolutamente inescindible del ejercicio de la docencia, se da en condiciones cada vez más adversas, en un contexto de desfinanciamiento de las políticas educativas, de investigación y desarrollo científico y tecnológico.

El reconocimiento de los rasgos del escenario actual lleva al diseño e implementación del dispositivo de formación que se describe a continuación.



La formación docente en la UnaHur

Tal como describimos, nos encontramos frente a un escenario crítico, que nos obliga a repensar tanto los sentidos de la formación docente, como las características de los dispositivos.

Presentamos sucintamente las definiciones, experiencias e hipótesis de trabajo que institucionalmente venimos sosteniendo, para luego desarrollarlas:

Una primera definición institucional es pensar la formación docente imbricada con la tecnología educativa. Los modos en que se produce el conocimiento, la articulación del territorio presencial y el virtual conllevan la necesidad de pensar la formación a partir del trabajo interdisciplinario entre docentes y un equipo tecno pedagógico.

Una segunda característica es que la formación debe acompañar la política académica institucionalmente definida.

Desde el 2024, la universidad se encuentra trabajando en el rediseño de sus planes de estudios. En línea con los acuerdos establecidos por el CIN en el año 2023 ^[1], el rediseño tiene como uno de sus ejes la adopción del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) que, entre otros aspectos, favorece la movilidad estudiantil nacional e internacional, al mismo tiempo que reconoce y propicia el desarrollo de otras instancias de alto valor formativo que ocurren en el campo de la investigación, la extensión y el mundo del trabajo.

El sistema de créditos permite generar diseños más abiertos y flexibles, dando la posibilidad de actualización continua de los contenidos, de vinculación con los problemas de las profesiones y con los desarrollos de conocimiento que se están haciendo en tiempo presente. Pensar una materia a partir del sistema de créditos implica que, como docentes, podamos reconocer y diseñar nuestra propuesta considerando, además de las horas de interacción pedagógica, el trabajo autónomo que el estudiante realiza para aprender.

Otro de los ejes de la reforma curricular es el reconocimiento de las trayectorias a partir de titulaciones intermedios. Esto implica que los docentes nos preguntemos por los aportes de nuestras asignaturas al perfil profesional para el que estamos formando, por la articulación

con el resto de los espacios curriculares que conforman el plan de estudios, entre otras preguntas necesarias.

Una transformación de este tipo se hace de la mano de un fuerte trabajo de formación docente pensado desde una perspectiva interdisciplinar y situada: se está realizando un trabajo conjunto de los y las docentes, articulado con los equipos de gestión curricular y tecnología educativa. Pensar el currículum universitario nos da la posibilidad de revisar y rediseñar nuestras prácticas de enseñanza y lo pensamos a partir de los espacios de intercambio y reflexión colectiva entre los equipos docentes. En este sentido, la formación docente asume como eje de trabajo la necesidad de conformar comunidades de prácticas.

Otra de las líneas de formación docente busca reconocer la especificidad de enseñar en el primer año de la universidad que es el momento crítico de las trayectorias estudiantiles, donde más desgranamiento y abandono se produce. Estamos trabajando en la conformación de una comunidad docente de primer año a partir de una serie de encuentros donde compartimos desde los datos y resultados del Curso de Preparación Universitaria hasta las líneas de fortalecimiento de la trayectoria de la universidad. El propósito, la idea, es seguir trabajando con los docentes en la articulación de esta nueva identidad de docente de primer año.

En estas y en otras líneas de trabajo que se están desarrollando, se plasma esta idea de pensar la formación docente a partir de dispositivos situados, que generen espacios para trabajar interdisciplinariamente en propuestas que van más allá del aula física, que conjugan espacios físicos y virtuales e incluso por fuera de los muros de la universidad.

Propuestas diversas, para docentes que también lo somos

Del mismo modo que nuestros estudiantes son diversos, también lo somos las y los docentes, tanto en términos de formación, como de experiencia e incluso, de posibilidades de involucramiento con las propuestas formativas de la institución. Entonces, para atender a esa



diversidad, diseñamos un ecosistema de propuestas, dirigidas a diversos destinatarios y con distintos grados de estructuración.

Dentro de las propuestas más estructuradas, encontramos la Especialización en Docencia Universitaria. Esta carrera es gratuita y tiene como principales destinatarios a docentes y graduados que dan sus primeros pasos en la enseñanza universitaria.

En las propuestas más breves y autónomas, se han desarrollado una serie de cursos autoasistidos, accesibles durante todo el año, sobre temáticas transversales al ejercicio docente, como género, ambiente, uso del campus virtual, desarrollo de materiales educativos e inteligencia artificial. Al mismo tiempo, se generan actividades e instancias que se combinan con estos cursos. A modo de ejemplo, en este momento estamos desarrollando una serie de laboratorios de inteligencia artificial que a su vez se articulan con estos cursos autoasistidos, al mismo tiempo que trabajamos con los Institutos y carreras en propuestas específicas que evalúan prioritarias.

Formar docentes para un mundo híbrido requiere que las propuestas formativas también lo sean. Creemos que estas articulaciones de instancias formativas que se despliegan entre la presencialidad y la virtualidad, transitan por este camino. Cada vez más, el dispositivo vira del formato "cursos" a propuestas que tienen que ver con el hacer, con juntarnos a pensar, diseñar y producir nuestras prácticas de enseñanza.

En definitiva, lo que encontramos como desafíos de la formación docente tiene que ver con reconocer la hibridación como marca de época y asumir nuestra diversidad como un valor y un punto de partida para la formación. Nos encontramos atravesando momentos muy complejos en nuestras universidades y esto nos obliga a redoblar el compromiso y ser muy creativos para llegar a toda la comunidad docente.

Pensamos que el desafío es justamente pensar la docencia como un oficio que está en permanente revisión que, en tanto práctica social, es contextualizada y colectiva. Buscamos y trabajamos para que las propuestas de formación tengan estas características, permitan repensarnos a nosotros, a nuestros estudiantes, a las profesiones para las que formamos y para la sociedad que queremos.

Pensamos que la enseñanza se traza en tiempo presente, que se hace con otros, porque la relevancia de lo que hacemos así lo requiere. Una enseñanza que se teje entre preguntas y búsquedas, que no aplica fórmulas, que recoge la experiencia y los aprendizajes como puntos de partida para su reinención. Esta es la búsqueda y el desafío que tenemos como Universidad, en una época más que compleja que creemos que implica redoblar la apuesta para poder estar a la altura de lo que nuestros estudiantes necesitan.

Referencias bibliográficas

BARICCO, A. (2019). *The Game*. Anagrama.

BARICCO, A. (2023). *Lo que estábamos buscando. De la Pandemia como criatura mítica*. Anagrama.

COSTA, F. (2022). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*, 2.a ed. Taurus.

FERNÁNDEZ, M. (2022). *Futuros posibles: algunas notas para pensar la enseñanza y la Universidad*. En V. Alonso et al., *Una agenda de política educativa*, 1.a ed., pp. 135-144. Libros de UNAHUR.

FERNÁNDEZ, M., PALLADINO, C. Y WEBER, V. (2024). *Prácticas de enseñanza en UNAHUR. Análisis de experiencias docentes*. Ponencia presentada en las Jornadas virtuales Enseñanza universitaria y TIC. Prácticas en escenarios emergentes. 1 y 2 de agosto de 2024.

MAGGIO, M. (2021). *Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. Integración y Conocimiento*, 10(2).

MAGGIO, M. (2023). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. 2.a ed. Tilde editora.

Notas

[1] Acuerdo Plenario N° 1198/23 del CIN. Documento: LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS A FUTURO. Declaración

Capítulo XII

Tutorías virtuales en la Universidad Nacional de Quilmes: modelos, desafíos y perspectivas

Miriam E. Medina

La virtualización de la Educación Superior se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los ejes centrales de los debates pedagógicos y de las políticas universitarias. Su expansión, favorecida tanto por los avances tecnológicos como por la necesidad de garantizar un acceso más amplio y equitativo, abre nuevos escenarios para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, las tutorías académicas virtuales se constituyen en un dispositivo estratégico de acompañamiento, capaz de articular lo pedagógico, lo comunicacional y lo tecnológico en favor de la permanencia, la inclusión y el egreso de los estudiantes.

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), pionera en la educación virtual en Argentina, ha desarrollado a lo largo de más de dos décadas un modelo institucional que incorpora las tutorías como parte esencial de su propuesta formativa. Estas prácticas, complejas por su carácter transversal, buscan sostener el proceso educativo de los estudiantes desde el ingreso hasta la graduación, favoreciendo su integración académica y social en un marco de diversidad de trayectorias, perfiles y necesidades.

El modelo de tutorías de la UNQ, denominado “tutoría de trayectoria”, integra orientaciones pedagógicas, intervenciones sociales y vinculares, marcos normativos institucionales y competencias tecnológicas básicas.

En este sentido, el rol tutorial trasciende el acompañamiento académico y se constituye como un dispositivo clave para promover la motivación, la gestión del tiempo y el trabajo colaborativo, aportando



a la construcción de trayectorias académicas significativas en una universidad pública, inclusiva y de calidad.

Asimismo, el capítulo reflexiona sobre la impronta comunicativa de la labor tutorial, los espacios virtuales de interacción que ofrece el campus, los desafíos contemporáneos asociados a la incorporación de tecnologías emergentes –como la inteligencia artificial– y la importancia de la formación continua de los equipos de tutoría.

Finalmente, se destaca la relevancia de los espacios institucionales de intercambio, como seminarios y webinars, que constituyen instancias privilegiadas para revisar, fortalecer y proyectar las prácticas educativas en la modalidad virtual. En sintonía con estas dinámicas, la UNQ reafirma su compromiso con políticas pedagógicas orientadas a garantizar la inclusión, la permanencia y el egreso de los estudiantes en la Educación Superior.

El modelo de tutoría de trayectoria

La UNQ ha desarrollado un modelo pedagógico que contempla un tipo específico de tutoría: la tutoría de trayectoria, entendida como un acompañamiento sostenido desde el ingreso hasta el egreso del estudiantado. Esta figura docente, tiene como objetivo central favorecer el seguimiento de cada estudiante en el proceso formativo. De esta manera se promueve el mejoramiento de las trayectorias educativas a través de intervenciones pedagógicas personalizadas y contextualizadas (Rodríguez Espinar, 2009; Litwin, 2005).

El dispositivo tutorial en entornos virtuales, cumple una función estratégica para la integración de las y los estudiantes al sistema universitario. Este tipo de tutoría busca atender las condiciones particulares de cada estudiante, reconociendo la heterogeneidad como una característica constitutiva del nivel superior (Díaz Barriga, 2006).

Desde la tutoría, se procura integrar los saberes previos de las/os estudiantes, fomentar la comunicación activa y promover una escucha atenta, aspectos considerados esenciales para entablar vínculos pedagógicos, en contextos donde las interacciones se encuentran mediadas por tecnologías.

Estructura y funcionamiento

Cada tutor o tutora, dispone de un aula específica en el campus virtual, denominada Sala de tutorías, que funciona como espacio de referencia permanente. Desde allí, se pone a disposición contenido y orientaciones que sirven para que las/os estudiantes puedan comprender la estructura de la Universidad, de su Carrera y el Plan de Estudios, información sobre el Régimen de Estudio, Calendario académico (Períodos de cursadas y fechas importantes para rendir) Oferta de materias (Agenda académica del año en curso) y materiales para promover la organización del tiempo, técnicas de estudio y temas de interés vinculados con las Carreras. La Sala es un espacio en el que es posible inferir cierta interacción por parte del estudiantado. En la sala misma tanto como a través del correo institucional, se intenta abrir canales de comunicación para recibir consultas, informar, enseñar, sugerir opciones de manera personalizada de acuerdo al recorrido académico de cada estudiante. De esta manera, las Salas, presentan una estructura similar a las aulas de cursada, sin embargo, el objetivo se centra en el acompañamiento, la orientación institucional y todo lo que acerque o vincule con las/os estudiantes.

Aspectos disciplinares en el acompañamiento

La UNQ organiza su propuesta académica organizada y agrupada en diferentes unidades académicas: el Departamento de Economía y Administración, el Departamento de Ciencias Sociales, el Departamento de Ciencia y Tecnología y la Escuela Universitaria de Artes. En este marco, se considera fundamental que el o la docente que desempeñe funciones tutoriales, pertenezca a cada unidad académica, en su mayoría presentan título de grado y posgrado, con conocimiento básicos de campos disciplinares afines y en la modalidad. De esta manera, desde la Subsecretaría de Educación Virtual y Bimodalidad, prevalece la idea de garantizar la pertinencia y la calidad de las intervenciones, en lo que respecta al acompañamiento.

Resulta importante considerar que en nuestro país, el ingreso a la Universidad, es un derecho. Este hecho ha costado muchas luchas,



discusiones y acuerdos con tensiones que se siguen sosteniendo hoy en día y de los cuales no se profundizará en este desarrollo. Han prevalecido muchos interrogantes y entre ellos, la preocupación sobre qué debe hacer el Estado para garantizar el acceso a la Educación Superior universitaria, con todo lo que eso implica. Sin embargo, el hecho de estar inscriptos/as en una de las Carreras ofrecidas, no le garantiza en sí mismo, a la ciudadanía, pasar a “ser” estudiantes universitarios.

De este modo, sólo por nombrar algunos desafíos en relación a constituirse en un estudiante de la modalidad virtual, podemos mencionar: la existencia una brecha digital (no todos el estudiantado puede acceder a la Tecnología ni Wifi); poder adaptarse a la modalidad (requiere de auto organización y saberes básicos) y, poder ir sintiéndose parte de una comunidad académica (sentirse en comunidad de manera mediada). Sin ahondar en factores socio culturales ni psico afectivos.

En este sentido, la integración institucional, forma parte de un proceso complejo, que requerirá tiempo, experiencias, múltiples intervenciones docentes y sostenimiento por parte de las/os estudiantes. En el caso de las Carreras de la modalidad virtual, se presentan complejidades propias de la modalidad, a las que las/os estudiantes irán enfrentando, transitando, aprendiendo y adaptándose, a medida que avancen en la cursada.

Las tutorías académicas, en articulación con otros dispositivos como los cursos introductorios o las actividades de socialización, resultan claves para facilitar este tránsito e iniciar la construcción de una trayectoria académica sólida. De este modo autores como Urquijo Carmona (2009, p71) afirman que durante los primeros meses las/os estudiantes requieren un acompañamiento más personalizado, dado que será en momento en el que requerirá mayores responsabilidades y adaptación a la vida académica.

En el caso particular de UNQ Virtual, en relación a las/os estudiantes ingresante, se destacan acciones de seguimiento compartidas entre el equipo de tutorías y las/os docentes a cargo del Curso Inicial de Socialización (CIS) propedéutico obligatorio en la modalidad.

Tutorías académicas como dispositivo de afiliación institucional

Desde esta perspectiva, autores como Gómez Mendoza, M. Á., & Álzate Piedrahita, M. V (2010, 87) retoman el concepto de afiliación, propuesto por Alain Coulon, en relación a ir “siendo” parte de la cultura universitaria.

Es así que la figura del tutor o tutora se configura como parte de un entramado institucional destinado a promover la afiliación académica de las/os estudiantes. Esta noción, remite a la posibilidad de ir modificando prácticas y nociones, para sentirse parte de la comunidad universitaria, se vuelve fundamental para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que resulten significativos. De esta manera, las intervenciones docentes tutoriales, deben estar orientadas a mediar en las condiciones de acceso, permanencia y egreso que respeten la diversidad y garanticen el derecho a una educación de calidad (UNESCO, 2021).

Uno de los aspectos centrales de la función tutorial en la modalidad virtual es la capacidad de establecer canales de comunicación fluidos, empáticos y sostenidos con el estudiantado. Como señalaron distintas autoras en el campo de la educación mediada por tecnologías, el vínculo pedagógico no desaparece en los entornos virtuales, sino que se transforma y requiere ser cuidadosamente diseñado y gestionado (Cabero, 2006; Salinas, 2004).

En otras palabras, la comunicación es y será un aspecto central en el acompañamiento tutorial; dado que es el tutor o la tutora, quien se encarga de responder consultas, generar espacios de diálogo y establecer vínculos a través de diversos medios: el campus virtual, el correo electrónico institucional, llamadas telefónicas y eventualmente otros canales habilitados.

Esta comunicación no se limita a la dimensión académica, sino que se orienta también al conocimiento integral de la trayectoria de cada estudiante: sus expectativas, su edad, la experiencia previa en los estudios universitarios, las interrupciones posibles en su formación, así como sus contextos familiares y laborales.



Promover la auto organización de las/os estudiantes en la modalidad virtual

La función tutorial incluye la orientación en la planificación de cursadas y fomentar la organización por parte de las/os estudiantes a que rindan y acrediten las materias en los llamados establecidos en el Calendario académico, en las diferentes sedes distribuidas en todo el país. Dichas instancias de evaluación, enmarcadas en la normativa vigente establecida por el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), que describe, regula y establece en Sistema de educación a distancia y entre ellas, las prácticas de evaluación en entornos virtuales en la universidad.

Asimismo, el tutor/a académico, al desempeñarse en un área transversal, despliega un rol fundamental en referencia a la resolución de situaciones emergentes, actuando como primer interlocutor/a en relación a la escucha mediada y la detección de diversas problemáticas que se extienden desde dificultades técnicas generales (se los direcciona al área de Soporte) situaciones que requieren intervención académicas (Planes, Programas de Estudios y/o reconocimientos) o personales planteadas por las/os estudiantes que requieren apoyo y articulación con otras áreas en la universidad. Es entonces que la resolución de problemáticas de diferente índole, implica, muchas veces, un análisis por parte del tutor/a académico; una mediación pedagógica sustentada en una comunicación clara, argumentativa y que promueva entre las/os estudiantes, la toma de decisiones informadas de su parte. En este marco, la explicación de procedimientos y normativa, presentan fines didácticos, en las trayectorias estudiantiles. Es decir, se intenta fomentar la búsqueda de la información disponible, hacerla comprensible y reforzar, si fuese necesario, las regulaciones institucionales existentes.

Todas las acciones descriptas de manera escueta hasta aquí, convierten al tutor/a en una figura clave dentro de la comunidad institucional de la Universidad Nacional de Quilmes, especialmente en su modalidad virtual.

Hace varios años atrás, se lanzaba una publicación en la que se mostraban resultados obtenidos oportunamente de indagaciones realizadas a graduados de la Casa, en relación a la figura del tutor, en la

que las/os graduados expresaban “estudiar en forma virtual requiere de un acompañamiento atento y a tiempo por parte del tutor, quien se constituye en un actor clave para prevenir la deserción a partir de mitigar los efectos de aislamiento y soledad que presenta la modalidad” (Bustamante, 2016, p 31). Por lo tanto la presencia mediada del equipo de tutorías, su intervención y acompañamiento, articulan dimensiones pedagógicas, comunicacionales y organizativas que resultan esenciales para la construcción de trayectorias educativas sostenidas y significativas.

Desafíos y proyecciones

El tutor/a académico, en su rol docente, dentro del modelo pedagógico de la UNQ virtual, constituye una figura pedagógica de referencia para el estudiantado en la modalidad. Su tarea se sostiene en una práctica comunicacional activa, donde se articulan instancias principalmente asincrónicas y complementariamente sincrónicas; que permiten sostener el acompañamiento a lo largo de toda la trayectoria formativa. En este punto, se produce un fuerte punto de convergencia con lo señalado por distintas colegas: la comunicación es el eje vertebrador del vínculo pedagógico en entornos mediados por Tecnologías.

Entre las funciones clave del rol tutorial se encuentran la orientación para la organización del tiempo, la planificación de las cursadas, el acompañamiento en las evaluaciones y el seguimiento integral de cada estudiante, teniendo en cuenta no solo los aspectos académicos, sino también las dimensiones personales, familiares y sociales. En este marco, el objetivo de promover el avance en la carrera y alcanzar la graduación no es solo institucional, sino también un horizonte compartido con los propios estudiantes. En este sentido, el acompañamiento requiere reconocer y atender la diversidad de perfiles, estilos y ritmos de aprendizaje. Existen estudiantes que adoptan una participación más discreta y otros que expresan sus inquietudes con mayor frecuencia. Frente a ello, se vuelve imprescindible ejercer una pedagogía flexible, basada en la escucha activa, la empatía y la capacidad de reconducir demandas para ofrecer respuestas pertinentes. Como parte de este proceso, las devoluciones y sugerencias



constituyen herramientas fundamentales para sostener el vínculo pedagógico y fortalecer la autonomía del estudiante.

En un contexto de acelerado desarrollo tecnológico, uno de los desafíos emergentes es la incorporación crítica de nuevas herramientas, entre ellas la inteligencia artificial (IA), cuyas implicancias comienzan a atravesar las prácticas institucionales, tanto en la enseñanza como en la gestión académica. La tutoría no queda exenta de estos cambios. Por el contrario, requiere una formación continua que permita conocer, comprender y dominar estas herramientas, no solo para adaptarlas a las necesidades del acompañamiento, sino también para promover un uso pedagógicamente significativo. En relación a la UN-QV gran parte del equipo se encuentra especializado en Docencia en Entornos virtuales, ha realizado instancias de posgrado y con mayor frecuencia realizan parte de los Cursos ofrecidos desde la Coordinación de Capacitación y Formación docente como parte de las políticas sostenidas desde la Subsecretaría de educación virtual y bimodalidad (Secretaría académica de la Universidad Nacional de Quilmes)

Se entiende que es fundamental reafirmar el acompañamiento, como parte constitutiva de la enseñanza. Pues acompañar implica enseñar a planificar, a reflexionar sobre las propias prácticas como estudiante, a integrarse a una comunidad académica. Por ello, el tutor o la tutora deben fomentar interacciones significativas, construir espacios de comunicación bidireccional y promover dinámicas de participación activa.

En este escenario, el desafío es doble: por un lado, garantizar el derecho a la educación y a la comunicación en condiciones de equidad; por otro, generar propuestas pedagógicas que contemplen la heterogeneidad de los contextos y trayectorias. La diversidad, lejos de ser un obstáculo, enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desafía a los equipos docentes a revisar sus propias prácticas desde una perspectiva inclusiva y situada.

Consideraciones finales y perspectivas futuras

Finalmente, el componente humano y social de la enseñanza se presenta como un eje central y diferencial en referencia al acompañamiento. Es decir que el seguimiento que realiza el tutor/a se extiende

más allá del control académico, integrando de manera profunda los aspectos sociales y humanos que atraviesan a cada estudiante. Dicho seguimiento personalizado, no solo supervisa el avance en la carrera, sino que también se preocupa por las circunstancias personales, emocionales y contextuales que pueden influir en el proceso formativo. Por este motivo, la comunicación establecida se basa en la empatía y la escucha activa, buscando humanizar la relación educativa en un entorno virtual donde la distancia física puede generar sensación de aislamiento. De esta manera, el tutor/a, se convierte en un referente fundamental que motiva y sostiene al estudiante, contribuyendo a que su trayectoria académica sea significativa y resiliente (Díaz Barriga, 2006).

La figura del tutor/a académico, incide en restituir la presencia mediada y fortalecer las relaciones pedagógicas en entornos virtuales. Esta dimensión humana y afectiva se presenta como un componente clave para contrarrestar las sensaciones de aislamiento y fomentar el compromiso académico.

Otro componente importante a considerar, es el fomento del pensamiento crítico, dadas las facilidades que ofrecen las Tecnologías, es preciso desarrollar una mirada crítica que permita cuestionar, validar fuentes y tomar decisiones informadas en el marco del ambiente académico. Este enfoque contribuye a garantizar la calidad en la información, los contenidos y el conocimiento que circula en la universidad, por lo tanto incide en la calidad de la enseñanza universitaria.

En relación a la institución, será fundamental analizar la normativa, en relación con los nuevos usos tecnológicos, incluyendo el creciente impacto de la inteligencia artificial, en un marco ético y pedagógico de estas herramientas en el ámbito universitario.

Para cerrar, la tutoría virtual en la UNQV, emerge como un dispositivo estratégico para acompañar, orientar y motivar a los estudiantes en su formación, desde una perspectiva integradora que articula dimensiones pedagógicas, tecnológicas y sociales. La construcción de un sistema de acompañamiento dinámico, reflexivo y adaptado a los contextos actuales es un desafío que requiere compromiso institucional, formación docente y participación activa de todos los actores involucrados en la Educación superior.



Referencias bibliográficas

- BUSTAMANTE, E. (2016). La tutoría virtual de grado. En P. Sepúlveda (Comp.), Trayectorias reales en tiempos virtuales: Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva. Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes.
<https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/326>
- CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 3(1).
<https://doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill Interamericana.
- DÍAZ, J., & SOTO, C. (2013). Estudio para la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje para la asignatura de sistemas en la Fundación Compartir (Tesis de pregrado, Universidad Católica de Colombia). Repositorio Institucional Universidad Católica de Colombia.
<https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1349/1/Trabajo%20de%20grado.pdf>
- GÓMEZ MENDOZA, M. Á., & ÁLZATE PIEDRAHITA, M. V. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. Pedagogía y Saberes, (33), 85-97.
<https://doi.org/10.17227/01212494.33pys85.97>
- LITWIN, E. (2005). La enseñanza en tiempos de Internet. Paidós.
- SALINAS, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 1(1).
<https://doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- URQUIJO CARMONA, M. (2009). Competencias que desarrolla el estudiante universitario que participa en programas en modalidades alternativas (El caso del Centro de

Educación a Distancia, Universidad La Salle, México). Revista del Centro de Investigación, 8(32), 67-80.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70011959007>

Capítulo XIII

El modelo de asesoramiento en la Universidad Austral: interrogantes, evidencias y desafíos

Florencia Daura

Para referirnos al asesoramiento de universitarios y al modelo en este adoptado tenemos que hacer un “zoom” en dos actores y dos elementos que interjuegan y afectan directamente su organización como sistema. Entre los primeros se encuentran el estudiante y el docente; mientras que, entre los segundos, el sustento pedagógico de la universidad y de cada carrera.

Asimismo, la puesta en práctica de este modelo implica resignificar y desarrollar aprendizajes a partir de las experiencias personales e institucionales vividas. De allí es que, en numerosas oportunidades, al preguntar a docentes sobre cuál es la finalidad del rol del tutor –su ‘para qué’–, me he encontrado con respuestas desafiantes, expresadas a través de distintos verbos (acompañar, escuchar, empatizar, comprender/entender, colaborar, resolver, informar, motivar...), que sugieren las funciones propias derivadas de este y aluden a la raíz etimológica del término tutor (Castellano y Mársico, 1995) referida a “hacer ver”, “orientar” y suponen la puesta en escena del andamiaje (Brunner y Sherwood, 1976) tan buscado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aun así, el logro de este proceso y de la “transferencia” de aprendizajes entre enseñante y aprendiz dependen de la formación del docente y de las respuestas que encuentre a otros interrogantes clave: “¿Cómo orientar a los alumnos? ¿Cómo favorecer su proyecto de vida?” (Daura et al., 2022, p. 161) para repensar cómo se están favoreciendo las trayectorias de los estudiantes, empatizando con su realidad e innovando en los casos necesarios.



Es esperable que en el desarrollo del aprendizaje se evidencien capacidades que son deseables en el nivel universitario, destacándose especialmente el aprender a aprender, la tenacidad, el autococonocimiento y la autoestima, que exceden la mera transmisión y adquisición de conocimientos, y cuyo desarrollo está asociado al logro de un buen rendimiento académico, la permanencia en los estudios y la consolidación del proyecto vital (Cuetos Revuelta, 2024; Duckworth, 2017; Sosa Holguín, 2024; Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo, 2022).

En base a estos planteos, en el presente capítulo propongo describir el modelo de asesoramiento adoptado en la Universidad Austral y las innovaciones efectuadas a partir del planteo de 4 interrogantes clave, el análisis de la evidencia encontrada y la identificación de los desafíos que se presentan en el proceso educativo por la irrupción vertiginosa de la tecnología.

Planteamos así la primera pregunta... ¿Cuáles son las notas del modelo de asesoramiento de la Universidad Austral?

La Universidad Austral tiene un proyecto educativo humanista, desde el que se intenta desarrollar integralmente al estudiantado (González Simancas Lacasa, 2006); a través de brindar una educación personalista, a partir de poseer una visión amplia e integral de la persona humana; personalizada, al procurar un vínculo personal con los estudiantes; y personalizante, al estimular las potencialidades individuales. Aspectos que podrían vincularse con los “condicionamientos institucionales” referidos por Rogovsky (2020), para hacer referencia al marco organizacional, con sus elementos culturales, normativos y reglamentarios y en los que se inserta el sistema tutorial y cada asesor en particular.

El modelo incluye un sistema de acompañamiento personalizado a través de tutorías, que actualmente se denomina “asesoramiento”, comprendido como un espacio de encuentro entre el asesor y el alumno, a fin de orientarlo a través del diálogo reflexivo y de la realización de actividades que propician una progresiva autonomía (Daura et al., 2022).

Y se va la segunda... ¿Cómo se organiza el modelo de asesoramiento de la Universidad Austral y cuáles son sus prácticas fundamentales?

El modelo está compuesto por tres tipos de asesorías que se complementan y que son desempeñadas por diversos responsables (Daura et al., 2022), haciendo foco en objetivos específicos:

- Asesoría personal: brinda un acompañamiento integral a cada estudiante durante las distintas etapas de la carrera; es ejercida por un profesor de la institución. Contempla todas las dimensiones susceptibles a desarrollar (física, intelectual, social, emocional y espiritual) en la persona, respetando su intimidad y libertad.
- Orientación brindada por un profesor encargado de cohorte o de curso (PEC): se dirige a acompañar a un grupo estudiantil durante determinada cantidad de tiempo, brindando información relativa al plan de estudios y orientando la resolución de dificultades. También la desempeña un profesor y en algunas carreras estudiantes avanzados.
- Tutorías entre pares: acompaña a los estudiantes ingresantes a las carreras de grado en aspectos cotidianos de la vida universitaria. Es ejercido por alumnos avanzados de grado, con excelente desempeño.

Aunque los tres tipos de tutorías tienen sus particularidades, poseen determinadas prácticas fundamentales:

- a) resguardar el vínculo asesor-alumno;
- b) orientarse a distintos momentos de las carreras de grado;
- c) priorizar la autorrealización y la autonomía;
- d) cimentarse en el diálogo;
- e) realizarse en forma presencial y/o virtual.

Y porque la tercera es la vencida... ¿Cómo se organiza el asesoramiento para favorecer las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes?

La organización, coordinación y seguimiento del asesoramiento es conducida por miembros directivos de cada unidad académica.



La designación de los asesores se formaliza al iniciar el primer año del plan de estudios, pero posteriormente los alumnos tienen la posibilidad de solicitar el cambio de asesor e, incluso, sugerir un docente de preferencia.

Asimismo, la capacitación inicial y continua de los asesores se promueve en forma centralizada a través de distintos formatos (seminarios, talleres y cursos).

El impacto del modelo

Existen abundantes antecedentes que permiten comprender cómo las tutorías propician la autorregulación, la motivación, el compromiso académico, la permanencia y el rendimiento del estudiantado (Beltman et al., 2019; Daura et al., 2022; Garay Martínez et al., 2024; López-López et al., 2024), que se complementan con un estudio implementado en la Universidad Austral en el que se encuestaron a 1628 alumnos de carreras de grado y con el que se encontró evidencia sobre 3 aspectos destacados que respaldan el sistema institucional de asesoramiento.



Figura 1. Aspectos en los que los estudiantes perciben haber recibido un asesoramiento eficaz. Fuente: elaboración propia.

El primero de ellos refiere que, al momento de aplicarse la encuesta, se encontró que el 83,29% de los participantes tenían asignado un asesor; este aspecto es elocuente sobre la gestión del proceso y la prontitud para brindar el servicio a los estudiantes. El segundo de ellos, alude a la respuesta de los estudiantes al empleo del asesoramiento, ya que, el 80% informó haberse reunido entre 1 y 4 veces durante el año con su asesor. El tercer punto destaca 4 aspectos en los que los estudiantes perciben haber recibido una orientación eficaz, siendo la organización del estudio la que obtuvo la mayor puntuación.

Un dato no menor en el estudio, es que todos los participantes informaron que el asesor es el segundo actor institucional al que acuden ante una dificultad, luego de un compañero o amigo.

La evidencia teórica y empírica encontrada refuerza cuán necesaria es la presencia del rol del asesor y de realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje personalizado.

Desafíos del asesoramiento virtual

Ahora bien, el asesoramiento, que en el caso del modelo aquí referido puede desarrollarse en modalidad presencial o virtual, tiene ciertos desafíos que son comunes a la mayoría de los modelos tutoriales, y que se desprenden de la omnipresencia y el avance disruptivo y vertiginoso de la tecnología propios de la revolución 4.0.

En particular, la irrupción de la tecnología en la educación presenta un lado oscuro y luminoso que conviene conocer para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje “aumentado”, siguiendo la analogía planteada por Bellomo (2023).

Entre los desafíos que ofrece el avance tecnológico se pueden señalar:

- La brecha digital: este desafío se manifiesta principalmente en el vínculo intergeneracional, ya que es común escuchar cómo los más jóvenes “dominan” el uso de los dispositivos, redes sociales y otros recursos tecnológicos casi en forma connatural a su ser, presentándose grandes diferencias en el uso de habilidades digitales entre estudiantes y/o asesores.



- La adaptación de la pedagogía al entorno virtual: la presencia de la tecnología influye a que en el asesoramiento se puedan emplear recursos que faciliten el encuentro personalizado con el alumno y el desarrollo de un aprendizaje significativo, creando entornos interactivos; que estimulen el pensamiento reflexivo, la atención plena en pos de evitar la dispersión; y el trabajo colaborativo.
- El resguardo de la humanización del espacio de aprendizaje: aspecto al que Bellomo (2023; 2024) refiere como “personalización profunda”, resalta cuán vigente es la interacción humana, más aún en el vínculo entre el asesor y el estudiante en el proceso de aprendizaje, resguardando el diálogo, la retroalimentación, la generación de compromiso y de otros hábitos necesarios para el siglo XXI.
- El desarrollo de habilidades socioemocionales y de hábitos: en lo que respecta al espacio tutorial, los avances tecnológicos, de la inteligencia artificial, se encienden como una luz para mostrar cómo el asesoramiento debe ir más allá del ámbito meramente académico, promoviendo la regulación emocional, la comunicación asertiva, la empatía y hábitos positivos que afectan al rendimiento general del estudiante y que previenen el fenómeno “brain rot” (pudrición cerebral) referido al efecto que tiene el consumo de contenido insustancial en el desarrollo de aprendizajes superficiales e irreflexivos (Yousef et al., 2025).
- Asegurar la privacidad y la seguridad en el uso de los datos: aquí se reivindica el respeto y la prudencia para emplear la información personal de cada estudiante (Montserrat, 2017). Así, el empleo de plataformas seguras y confiables que cumplan con las normativas de protección de datos; la educación sobre prácticas de ciberseguridad; y el establecimiento de protocolos para almacenar y gestionar la información son puntos a trabajar en todo sistema de asesoramiento.
- Formación y apoyo al asesor: este desafío parte de considerar que no podemos dar lo que no llevamos dentro; el éxito de todo asesoramiento depende en gran medida de la formación y del acompañamiento institucional brindado a los tutores ofreciéndoles espacios formativos sobre el uso de herramientas digitales, la gestión de entornos de aprendizaje; las dimensiones educables del alumnado.

- Uso de analítica de datos: aspecto ceñido a la “educación basada en evidencia”, permite considerar el establecimiento de momentos en los cuales se recolecte información sobre el proceso tutorial a fin de identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas.

Algunas lecciones aprendidas

El presente capítulo, que se estructura inicialmente a través del planteo de preguntas sencillas y que siguen la lógica del método socrático, nos interpela —me incluyo como la aprendiz continua que soy— a revisar los pasos dados en el modelo de asesoramiento adoptado y a afianzar sus fortalezas. A partir de esos interrogantes también nos animamos a ‘bucear’ —siguiendo el lenguaje que coloquialmente empleamos para buscar en Internet—, indagando otros antecedentes y prácticas pedagógicas referidas a las tutorías.

De esta manera, un dato y otro se fue hilvanando hasta encontrar respuestas llanas y sintéticas a cada planteo, permitiendo simultáneamente consolidar cuatro aprendizajes fundamentales en relación a la acción tutorial.

El primero de ellos refiere a la exigencia de fortalecer el enfoque personalizado como clave para atender las necesidades únicas de cada estudiante; el segundo, apunta a la urgencia de innovar con sustento pedagógico, dando respuestas al entorno cambiante y ofreciendo novedades que respeten el vínculo docente-estudiante; el tercer aprendizaje alude al aprovechamiento de instancias de trabajo colaborativo, interdisciplinario y basado en evidencia, que presten un asesoramiento integral y de calidad; y el cuarto, lleva a resaltar la fortaleza propia del asesoramiento y su efectividad para orientar personal y académicamente a los estudiantes.

Esta experiencia y otras similares vivifican la metáfora del cerrajero (Daura, 2021) a través de la cual se comprende el rol del educador, y del tutor en particular, como aquel que tiene en sus manos la oportunidad de abrir y propiciar aprendizajes significativos o, por el contrario, obstaculizarlos. Tal vez la alusión a esta alegoría nos abra nuevos interrogantes y nos ayude a reflexionar sobre cómo ejercemos este rol.



Referencias bibliográficas

- BELTMAN, S.; HELKERB, K. & FISCHER, S. (2019). 'I really enjoy it': Emotional Engagement of University Peer Mentors. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 50-70.
- BELLOMO, S. (2023). Educación aumentada: desafíos de la educación en la era de la inteligencia artificial. Ginebra: Globethics.
- BELLOMO, S. T. (2024). Extrinsic and Intrinsic Personalization in the Digital Transformation of Education. *Journal of Ethics in Higher Education*, (5), 1-34.
<https://doi.org/10.26034/fr.jehe.2024.6861>.
- BRUNER, J. & SHERWOOD, V. (1976). Peekaboo and the learning of rule structures. In J. Bruner, A. Jolly, y K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-287). London: Penguin Books.
- CASTELLANO, L. & MÁRSICO, C. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Buenos Aires: Ed. Altamira.
- CUETOS REVUELTA, M. (2024). Relación entre autoconcepto, autorregulación y rendimiento en matemáticas de futuros maestros en una universidad en línea. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.2).
<https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100551>
- DAURA, F. (2021). El docente tutor: la llave maestra para favorecer el desarrollo integral del alumno. *Revista Didáctica sin Fronteras*, 6, 23-30.
- DAURA, F.; URRUTIA, MA. S. & ORTELLI, A. (2022). El asesoramiento universitario entre prácticas ya experimentadas e innovación. El caso de la Universidad Austral. En: A. Di-Vitta (a cura di). *Orientare nelle transizioni scuola-universita-lavoro promovendo le character skills* (pp. 161-172). Lecce: Pensa Multimedia.
- DUCKWORTH, A. (2017). *Grit. El poder de la pasión y de la perseverancia*. Madrid: Ed. Urano.
- GARAY MARTÍNEZ, L.; MARTÍNEZ CÁRDENAS, C.; MICHEL VALDIVIA, E.; VENEGAS RUIZ, B. & VERA SORIA, F. (2024). Impacto de la tutoría como unidad de aprendizaje en la adaptación y

rendimiento académico del estudiante universitario de nuevo ingreso. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(6), 1992-2011. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3138>

GONZÁLEZ-SIMANCAS LACASA, J. (2006). Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa, Estudios sobre Educación, 11, 111-125.

LÓPEZ LÓPEZ, H.; ALFARO RODRÍGUEZ, A.; MARTÍNEZ GARCÍA, V. & DÍAZ ROMERO, Y. (2024). Percepción de los alumnos sobre la efectividad de las tutorías en su formación académica en educación superior. Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas, 8(1), 154-162. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol8.n1.2024.196>

MONTSERRAT, Ma. (2017). Respeto y prudencia en el manejo de la información en el asesoramiento académico. En: M. Bertella; F. Daura; Ma.P. Grebe; Ma. I. Montserrat; J. Nubiola & R. Robles. El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad. (103-109). Buenos Aires: TeseoPress.

ROGOVSKY, C. (2020). Tutorías virtuales: una mirada desde adentro. En: J. M. García, S. García Cabeza (Comp.). Las tecnologías en (y para) la educación (pp.145-158). Buenos Aires: Ed. Flacso. Recuperado de <https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/8/9>

SOSA HOLGUÍN, J. (2024). Tendencias de autoeficacia académica en estudiantes universitarios iberoamericanos: Revisión sistemática. Revista Tribunal, 4(9), 446-465. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.88>

UNIVERSIDAD AUSTRAL. (2025). Institucional. Rankings y acreditaciones. Recuperado de <https://www.austral.edu.ar/ranking/>

YOUSEF, A.; ALSHAMY, A.; TULI, A. & METWALLY, A. (2025). Demystifying the New Dilemma of Brain Rot in the Digital Era: A Review. Brain Sciences, 15(3), 283. <https://doi.org/10.3390/brainsci15030283>

ZUMÁRRAGA-ESPINOSA, M. & CEVALLOS-POZO, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. Alteridad. Revista de Educación, 17(2), 277-290.

Capítulo XIV

Tutorías en la educación de posgrado: el caso de la UNQ

Nancy Díaz Larrañaga

La educación de posgrado en Argentina está ampliando paulatinamente su alcance. La concepción de la educación continua y los crecientes requerimientos sociales y laborales hacen del posgrado un componente cada vez más necesario en términos académicos y de trabajo. Garantizar el acceso, la permanencia y la graduación es un desafío para las universidades nacionales que promueven la construcción de sociedades que sean justas, equitativas e inclusivas. El acceso universal a este nivel educativo debería ser considerado como un derecho, aunque todavía las leyes no lo incluyen como tal.

En la práctica, numerosas barreras persisten, incluyendo disparidades socioeconómicas, lógicas institucionales y diversos capitales simbólicos, que impiden que muchas personas puedan acceder y completar sus estudios de posgrado. Una mirada integral contempla revisar las políticas de acceso tales como el sistemas de admisión, las becas y programas de apoyo para estudiante; las estrategias pedagógicas como los métodos de enseñanza y evaluación para atender a la diversidad de estudiantes; las propuestas curriculares incorporando perspectivas y contenidos que reflejen la diversidad social y cultural del país, así como las necesidades de actualización disciplinar; el clima institucional, propiciando la pertenencia al ámbito educativo; la dimensión tecnológica, disminuyendo la brecha entre todas las personas que forman parte de la comunidad académica, entre otros aspectos. En este trabajo nos focalizaremos en una dimensión particular del tema: la incorporación de tutorías en los procesos formativos de posgrado.

Las tutorías, entendidas no simplemente como un servicio de apoyo adicional, sino como un componente integral de un sistema



educativo que se adhiere a los principios del derecho a la educación, pueden ser una estrategia esencial para mitigar estas desigualdades y para asegurar que cada estudiante tenga una oportunidad real de ejercer su derecho a la educación (Tinto, 1993). Este trabajo se propone analizar el rol de los programas de tutorías en la promoción del derecho a la educación en el contexto de la formación de posgrado en Argentina, centrándonos en la experiencia de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), con el objetivo de comprender mejor cómo los programas de tutorías pueden contribuir a la creación de un ambiente educativo que sea inclusivo, equitativo y que promueva el empoderamiento de los/as estudiantes.

Tutorías y posgrado

El concepto de tutoría se define, en términos generales, como un proceso estructurado de acompañamiento y apoyo, ya sea individual o en grupo, cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje, el desarrollo integral y la plena integración de las y los estudiantes en el entorno universitario (Jacobi, 1991; Habley, 2004). Los programas de tutorías pueden adoptar diversas formas y modalidades, adaptándose a las necesidades específicas de las y los estudiantes y a las características de cada institución. Entre las modalidades más comunes se encuentran las tutorías académicas, que se enfocan en el dominio de los contenidos de las diferentes disciplinas y en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; las tutorías personales, que abordan las dimensiones emocionales, sociales y culturales del aprendizaje, brindando un espacio de apoyo y orientación para las y los estudiantes que enfrentan dificultades personales; las tutorías profesionales, que se centran en orientar a las y los estudiantes en la exploración de sus opciones de carrera y en el desarrollo de habilidades relevantes para el mercado laboral; y las tutorías entre pares, que fomentan la colaboración, el apoyo mutuo y el aprendizaje horizontal, promoviendo la creación de redes de apoyo entre las y los estudiantes (Crisp & Cruz, 2009).

Desde una perspectiva que se posicione desde los derechos humanos, los programas de tutorías no deberían ser vistos simplemente como un servicio adicional o como un recurso complementario, sino

como un componente fundamental del sistema educativo que está comprometido con asegurar que las personas tengan las mismas oportunidades en el desarrollo de sus estudios y la graduación. En el contexto particular de la educación de posgrado, los programas de tutorías adquieren una relevancia aún mayor, dada la complejidad y la naturaleza multifacética de los desafíos que enfrentan los/as estudiantes en este nivel educativo. Estos desafíos incluyen la necesidad de equilibrar las exigencias académicas con las responsabilidades familiares y/o laborales, la complejidad de los contenidos y la demanda de una investigación original, así como la incertidumbre que a menudo rodea el futuro profesional y las trayectorias de carrera de los egresados (Barnes & Austin, 2009). Los/as estudiantes de posgrado se enfrentan a una serie de desafíos únicos, que requieren un apoyo integral que vaya más allá de la simple transmisión de conocimientos académicos.

Al ofrecer un apoyo individualizado, una orientación experta y un acompañamiento constante a los/as estudiantes que enfrentan mayores dificultades, los programas de tutorías pueden contribuir de manera significativa a superar las barreras que les impiden ejercer plenamente su derecho a la educación y alcanzar su máximo potencial (Dussel, 2006; Tiramonti, 2011). Las tutorías pueden proporcionar un espacio seguro y de confianza donde los/as estudiantes pueden expresar sus inquietudes, compartir sus experiencias y recibir el apoyo y la orientación que necesitan para superar los desafíos y alcanzar sus metas.

La experiencia de la UNQ

La UNQ se distingue como una institución de educación superior que está comprometida con la innovación y calidad educativa, la promoción de la inclusión social y la defensa del derecho a la educación para los/as estudiantes y la vinculación con la comunidad de referencias. En consonancia con esta misión institucional, la UNQ ha implementado un sistema integral de tutorías en sus programas de posgrado, con el propósito de brindar un apoyo a los/as estudiantes, de promover su bienestar integral y de asegurar que todos/as tengan la oportunidad real de ejercer su derecho a la educación en condiciones de igualdad.



Este sistema se basa en los principios rectores del “Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas,” que establece dos tipos de tutorías complementarias: las tutorías de acompañamiento a la trayectoria y las tutorías administrativas. Las tutorías de acompañamiento a la trayectoria se inician desde el momento en que el/la estudiante se inscribe en el programa de posgrado, brindando un apoyo académico y personal continuo a lo largo de toda su trayectoria formativa. Estas tutorías se centran en ayudar a los/as estudiantes a desenvolverse en el complejo mundo del posgrado, a desarrollar las habilidades necesarias para el estudio y la investigación, a afrontar los desafíos que puedan surgir a lo largo del camino y a construir una red de apoyo social y profesional que les permita transitar la carrera. Por su parte, las tutorías administrativas se enfocan en brindar un apoyo específico a los/as estudiantes en la etapa final de su programa de posgrado, ayudando a superar los obstáculos administrativos que puedan surgir durante el proceso de finalización de sus estudios y a completar los trámites necesarios para la obtención del título.

Las tutorías de posgrado en la UNQ se proponen los siguientes objetivos:

- Facilitar la integración al entorno universitario: Los/as tutores/as ayudan a los/as estudiantes a familiarizarse con la cultura organizacional de la universidad, a conocer los recursos disponibles, a navegar el campus virtual donde se desarrollan las actividades pedagógicas y a comprender las normas académicas, creando un ambiente de pertenencia que fomente su incorporación y su compromiso con la institución.
- Acompañar y asesorar a los/as estudiantes en todas las cuestiones de índole académica relacionadas con su trayectoria en la propuesta formativa, asegurando que tengan acceso a la información y a los recursos que necesitan para su recorrido. Por ejemplo, ofrecen orientación en la selección de cursos relevantes para los intereses de cada estudiante.
- Fomentar la participación: Se busca crear un sentido de comunidad que promueva la plena ciudadanía universitaria, por ejemplo, crear oportunidades para que los/as estudiantes se involucren en actividades extracurriculares, grupos de estudio y otras iniciativas que fomenten la interacción social.

- Orientar a los/as estudiantes en la elección del director de trabajo final o tesis, asegurando que tengan un acompañamiento adecuado en su investigación.
- Fomentar el desarrollo integral de habilidades: Los/as tutores/as promueven el desarrollo de una amplia gama de habilidades académicas incluyendo, por ejemplo, estrategias de gestión del tiempo, de planificación de la trayectoria académica, entre otras.
- Proporcionar apoyo personal: ofrecen un espacio seguro y confidencial para que los/as estudiantes puedan expresar sus preocupaciones, compartir sus experiencias y recibir las respuestas que necesitan para continuar su trayectoria formativa.
- Informar periódicamente a la Dirección y a la Comisión Académica sobre el desempeño académico de los/as estudiantes y de los/as becarios/as para posibilitar la toma de decisiones académicas que favorezcan los recorridos.
- Colaborar activamente en las acciones tendientes a prevenir o paliar situaciones de deserción o ralentización, identificando a los/as estudiantes en riesgo y brindándoles el apoyo necesario para superar los obstáculos y continuar con sus estudios.
- Colaborar en la difusión de las actividades académicas institucionales y de posgrado, asegurando que los/as estudiantes estén informados sobre las oportunidades disponibles para su desarrollo profesional.

Además de estos objetivos, el “Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Educativas” de la UNQ también incluye la creación de espacios de apoyo adicionales, tales como salas de tutorías y acompañamiento, talleres de escritura académica y asesorías integrales de finalización de estudios, con el objetivo de brindar un apoyo integral y holístico a los/as estudiantes en todas las etapas de su formación. Estos espacios complementarios buscan ofrecer un apoyo más personalizado y adaptado a las necesidades específicas de cada estudiante.

Desafíos y estrategias

A pesar de los numerosos beneficios que ofrecen los programas de tutorías, su implementación efectiva en el contexto complejo de la



educación de posgrado presenta una serie de desafíos que requieren una atención cuidadosa y una respuesta estratégica. Uno de los principales desafíos es, sin duda, la extrema diversidad de perfiles estudiantiles que se encuentran en los programas de posgrado, lo que exige una adaptación constante y una personalización rigurosa de las estrategias de tutoría para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante y maximizar su recorrido (Crisp & Cruz, 2009). Cada estudiante llega al programa con una trayectoria única, con diferentes experiencias académicas, laborales y personales, y con diferentes expectativas y metas.

Otro desafío fundamental es la necesidad de articular de manera efectiva los programas de tutorías con otras áreas clave de la universidad, tales como la gestión académica, las políticas de extensión e investigación, los servicios estudiantiles y las iniciativas de accesibilidad, con el fin de garantizar un apoyo integral, coherente y coordinado a los/as estudiantes a lo largo de toda su trayectoria formativa (Tinto, 1993). La falta de comunicación y coordinación entre las diferentes áreas de la universidad puede generar duplicaciones de esfuerzos, vacíos en la atención a los/as estudiantes y una sensación de fragmentación en la experiencia educativa.

Para superar estos desafíos y asegurar que los programas de tutorías logren sus objetivos, es esencial profundizar estrategias que estén adaptadas al contexto específico y que se centren en el empoderamiento de los/as estudiantes. Algunas de estas estrategias que deberían fortalecerse son:

- Capacitación continua y especializada de los/as tutores: brindar a los/as tutores una formación continua y de calidad en temas críticos relacionados con la inclusión, la diversidad cultural, los derechos humanos y las estrategias de apoyo a estudiantes de diversos orígenes y con diferentes necesidades. Esta capacitación debe incluir tanto aspectos teóricos como prácticos, y debe ofrecer a las y los tutores herramientas concretas para abordar las situaciones complejas que se presentan en su trabajo diario.
- Desarrollo de herramientas y recursos innovadores: crear y difundir herramientas y recursos prácticos y accesibles que apoyen a los/as tutores en su trabajo con estudiantes de diversos orígenes y con

diferentes estilos de aprendizaje, incluyendo guías de buenas prácticas, materiales de sensibilización y plataformas de comunicación en línea. También es necesario fortalecer las herramientas tecnológicas de acompañamiento a estudiantes.

- Fomento de espacios de diálogo y reflexión: crear espacios seguros y facilitadores para el diálogo abierto y la reflexión crítica entre tutores, estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad universitaria, con el objetivo de promover una cultura de inclusión, respeto y empatía. Estos espacios pueden tomar diversas formas, desde reuniones informales hasta seminarios y talleres estructurados, y deben ser diseñados para fomentar la participación de toda la comunidad universitaria.
- Evaluación y seguimiento continuo: implementar sistemas de evaluación para medir el impacto de los programas de tutorías en el bienestar de los/as estudiantes y la promoción de la inclusión, utilizando datos cuantitativos y cualitativos para identificar áreas de mejora y garantizar que se estén cumpliendo los objetivos establecidos.

En síntesis, los programas de tutorías pueden representar una buena herramienta para transformar la educación de posgrado y para asegurar que todos/as los/as estudiantes tengan la oportunidad de ejercer su derecho a la educación. La experiencia de la UNQ demuestra que es posible abordar las barreras estructurales que históricamente han impedido el acceso y la permanencia en la educación de posgrado, creando un entorno favorable para las diversas trayectorias. Sin embargo, es importante reconocer que los programas de tutorías necesitan una permanente revisión y evaluación, y que su pertinencia depende de un compromiso continuo con el diseño de estrategias que fortalezcan estas políticas.

Referencias bibliográficas

- BARNES, B. J., & AUSTIN, A. E. (2009). What matters? A review of research on the influences on doctoral student persistence. *Review of Educational Research*, 79(2), 665-691.
- BRAXTON, J. M. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press.



- CHIROLEU, A. (2014). La expansión de la educación superior en Argentina: ¿democratización o segmentación? *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 37-58.
- CRISP, G., & CRUZ, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- DUSSEL, I. (2006). ¿Existe una agenda de inclusión en la política educativa argentina? *Propuesta Educativa*, 15(26), 41-49.
- HABLEY, W. R. (2004). The status of academic advising: Findings from the ACT Sixth National Survey. ACT.
- JACOBI, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- LÓPEZ, N. (2006). *La universidad en la Argentina: Tensiones y desafíos*. Prometeo Libros.
- TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- WEISS, E. (2018). *El desafío de la inclusión en la educación superior: Reflexiones sobre políticas y prácticas*. Editorial Universitaria Villa María.

Capítulo XV

Tutoría en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: un análisis desde la experiencia y las dinámicas institucionales

Corina Rogovsky

En las páginas que siguen, compartiré algunas lecciones aprendidas en el ejercicio del rol de tutoría, principalmente en el Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías de Flacso Argentina. Fue allí donde me formé, empecé a conceptualizar y a construir un rol que, según entiendo, se reconfigura de manera constante. La propuesta es identificar aspectos nodales de este rol y elaborar un “identikit” de una función que considero en permanente construcción.

A lo largo del artículo, recorreremos ideas que impactan en su ejercicio y le otorgan matices, texturas y sonidos propios. Comprenderemos a la tutoría como una forma de docencia en entornos virtuales, cuyo perfil se define en función de condiciones institucionales, de la modalidad adoptada, de la interacción con distintos equipos y de las tensiones y desafíos que emergen en los procesos de formación en línea.

La estructura institucional y su impacto en el rol

Como punto de partida, diremos que el tutor actúa en nombre de una institución a la cual representa. En consecuencia, el conocimiento de las normas y reglas que rigen en ella es condición necesaria para el ejercicio del rol. Tal como señala Rogovsky (2020), “hay una serie de condicionamientos e implicancias que impactan en su tarea. En primer lugar, diremos que se encuentra inmerso en una propuesta institucional y, dentro de esta, se le asignan una serie de tareas para desempeñar”.



Pero no se trata solo de cumplir con esas normas y tareas: también es fundamental conocer el estilo pedagógico y la modalidad docente de esa institución. El rol de tutoría, por tanto, está atravesado por una serie de condiciones institucionales que estructuran las prácticas, la comunicación y el vínculo con los estudiantes.

El accionar del tutor también depende del grado de participación que haya tenido en la construcción de la propuesta formativa que acompaña. En este punto, podemos distinguir tres escenarios:

- 1) El tutor como autor de la propuesta: en este caso, el tutor participa plenamente en el desarrollo de la propuesta educativa. Al ser su autor, conoce de antemano cada componente, los objetivos de las actividades y el sentido del diseño instruccional.
- 2) El tutor como autor parcial: aquí, el tutor se suma a una propuesta ya diseñada. Puede realizar aportes y sugerencias, pero debe apropiarse de ella y comprenderla para llevarla adelante. En este proceso, su participación es limitada pero valiosa, ya que puede contribuir con pequeñas mejoras.
- 3) El tutor como ejecutor: en este escenario, el tutor recibe una propuesta cerrada, pensada por otros, y su tarea se limita a implementarla tal como fue diseñada.

El modo en que se ejerce la tutoría, por lo tanto, estará condicionado también, por el nivel de participación en la autoría y en el diseño de la propuesta.

“Tutoría para principiantes”

En este marco, quisiera compartir una práctica que desarrollamos para acompañar la inducción de tutores: la “Tutoría para principiantes”. Se trata de un registro de situaciones frecuentes acompañado de estrategias de tutoría (Caldeiro et al., 2014). Incluye modelos de mensajes de inicio de actividades, consejos prácticos para el seguimiento de estudiantes, sugerencias para la evaluación de tareas, entre otros recursos. El objetivo es brindar a los tutores un bagaje de experiencias construido colectivamente, que resulte útil tanto para la toma de decisiones como para el ejercicio cotidiano del rol.

¿Por qué consideramos importante el condicionamiento institucional? Porque nos ayuda a comprender las coordenadas pedagógicas de la institución en la cual se ejerce el rol. Marca los límites, el tono y la cadencia de la práctica.

Para ilustrar esta idea, comparto una anécdota de mis inicios en el equipo de tutoría del PENT en Flacso Argentina. En una ocasión, se incorporó un tutor con amplia experiencia en docencia virtual, pero formado en otra institución. Su estilo era responder de inmediato todas las preguntas del foro, apenas eran publicadas. ¿Era un error? No necesariamente. Sin embargo, esa modalidad contrastaba con la lógica del equipo, más orientada a moderar y “amasar” las reflexiones, promoviendo tiempos de intercambio y construcción colectiva. Dar espacio para que emerjan nuevas voces y que los estudiantes asuman la palabra. Esta diferencia evidenció cómo el bagaje institucional influye en el modo de ejercer la tutoría.

Una manera posible de ejercer el rol

Otro aspecto clave para elaborar este “identikit” es el concepto de tutoría desde el lado, propuesto por Álvaro Galvis (2002). Según este enfoque, el tutor acompaña sin convertirse en el centro de la propuesta, manteniendo los objetivos pedagógicos pero favoreciendo que sean los estudiantes quienes asuman protagonismo.

En contraste, la tutoría desde el centro tiende a replicar modelos transmisivos, donde el docente concentra la atención y limita la construcción grupal. La tutoría desde el lado, en cambio, promueve que los estudiantes se animen a intervenir, compartan reflexiones, resuelvan problemas entre pares y se fortalezcan los espacios de diálogo.

El desafío es encontrar un equilibrio: no desaparecer de la escena, pero tampoco ocuparla de manera omnipresente. Respetar silencios y pausas en los flujos de comunicación permite que emerjan nuevas voces y roles. Si el tutor responde siempre y de forma inmediata, priva a los estudiantes de la posibilidad de apropiarse de la conversación y construir autonomía. En este marco, el tutor se ubica como co-aprendiz, sosteniendo un clima propicio para el aprendizaje y alentando la profundidad de las discusiones.



Como señalan Caldeiro et al. (2014), su tarea consiste en sostener el marco necesario para que las interacciones sean significativas, promoviendo que “en el campus pasen cosas interesantes”.

El ejercicio del rol como un juego en equipo

Otra dimensión central del rol tutorial en el PENT es su construcción colectiva. La tutoría se concibe como un trabajo en equipo, tanto para la formación conjunta como para el ejercicio cotidiano del rol. Esto supone intercambiar miradas, construir criterios compartidos y funcionar como un engranaje, en el que cada miembro aporta una pieza clave.

Para ello, se implementan diversas estrategias:

1. Reuniones del equipo de tutoría. Son encuentros periódicos con agenda definida según el recorrido temático y conceptual del posgrado. Allí se abordan tanto cuestiones generales como casos particulares, enriquecidos por la multiplicidad de miradas. Estos espacios posibilitan la elaboración de pautas y criterios comunes, fortalecen la camaradería y crean vínculos de cotidianidad que consolidan al equipo. Como destaca Perkins (2010), estos eventos “ofrecen una atractiva visión de colaboración entre iguales que son expertos en una determinada actividad”.
2. Reuniones de articulación entre equipos. Además del equipo docente y tutorial, intervienen otros actores –comunicación, multimedia, gestión de contenidos– que hacen posible la propuesta formativa. Estas reuniones, planificadas como espacios de articulación, permiten compartir ideas, plantear inquietudes y generar sinergias. Allí se construyen acuerdos y criterios que enriquecen el trabajo conjunto.
3. Ecosistemas de trabajo compartido. Se desarrollan estrategias de gestión del conocimiento a partir de entornos abiertos y colaborativos: documentos compartidos, planillas de seguimiento, tableros de control. Estos recursos permiten sistematizar información y garantizar que el conocimiento circule entre áreas. En este sentido, la tutoría no se entiende como un esfuerzo individual, sino como parte de un entramado colectivo.

Las tareas del tutor

El rol tutorial en entornos virtuales abarca una diversidad de funciones. Siguiendo a Llorente Cejudo (2006), estas pueden organizarse en cuatro grandes categorías:

Funciones pedagógicas y académicas

El tutor acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje, media en la construcción del conocimiento y guía las interacciones. Debe abrir y cerrar discusiones, sistematizar debates y ofrecer intervenciones pertinentes. La flexibilidad, el tono cordial y la capacidad de dinamizar la participación son claves en este aspecto.

Funciones sociales y formativas

Se trata de cuidar el clima del grupo y del campus como territorio de encuentro. Instalar una comunidad de aprendizaje requiere atender la comunicación interpersonal, promover la empatía, garantizar un ambiente amigable y favorecer la interacción entre pares. Un buen clima de trabajo es condición indispensable para el aprendizaje.

Funciones técnicas

El tutor acompaña a los estudiantes en el manejo de las herramientas tecnológicas. Esto implica generar andamiajes para la apropiación de plataformas, aplicaciones y recursos digitales. Como sostiene Llorente Cejudo (2006), “el objetivo principal del tutor consiste en hacer que la tecnología sea transparente”.

Funciones administrativas y de gestión

Incluyen el seguimiento individual y grupal, la organización de tareas, la comunicación de calendarios y la definición de normas de funcionamiento. El tutor establece la hoja de ruta del curso, coordina con equipos docentes y de gestión, organiza el trabajo en grupo y facilita el contacto con expertos.

En definitiva, el tutor ejerce un proceso de orientación y acompañamiento integral, destinado a favorecer la integración de los estudiantes,



resolver dudas, facilitar el aprendizaje y disminuir el aislamiento característico de los entornos virtuales.

Tensiones y desafíos

Como anticipamos, el ejercicio de la tutoría en línea no está exento de tensiones y desafíos, que se expresan en las dinámicas comunicativas y en las lógicas de interacción que proponen las nuevas tecnologías. Entre las más significativas, podemos señalar:

1. Más allá del campus

El campus virtual institucional constituye el principal espacio de encuentro, comunicación y desarrollo pedagógico. Sin embargo, no es el único. Muchas veces se utilizan herramientas externas –grupos de WhatsApp, plataformas de colaboración, redes sociales– que amplían el territorio de la tutoría. Esto plantea preguntas sobre cómo articular ambos ámbitos y cómo realizar un seguimiento sistemático de lo que ocurre fuera del campus.

2. Lo individual y lo grupal

Otra tensión recurrente es el equilibrio entre actividades individuales y grupales. Mientras las tareas colectivas favorecen habilidades como la empatía, la argumentación o la negociación de sentidos, el trabajo individual resulta clave para las trayectorias académicas personales. El desafío consiste en ofrecer propuestas que combinen ambas modalidades, permitiendo el desarrollo equilibrado de estas competencias.

3. El tiempo y el espacio en la cultura de la inmediatez

Las propuestas en línea combinan lo sincrónico y lo asincrónico, lo grupal y lo individual. Existen instancias de tutoría en vivo –ya sea individuales o en pequeños grupos– orientadas al diálogo en tiempo real, que conviven con espacios asincrónicos en foros o documentos compartidos. Este entramado de tiempos y espacios exige del tutor flexibilidad y capacidad de gestión para promover la participación y garantizar el acompañamiento de cada estudiante.

Reflexión

Todas estas tensiones invitan a repensar la construcción del rol tutorial. No existe una única forma de abordarlas: lo fundamental es integrarlas en diálogo con el diseño curricular y pedagógico de cada propuesta.

El propósito de estas reflexiones es poner de relieve la complejidad del rol del tutor en entornos virtuales. Un rol en constante reconfiguración, atravesado por matices institucionales, pedagógicos y comunicativos, que demanda no solo experiencia, sino también reflexión permanente y apertura a nuevas miradas.

Referencias bibliográficas

CALDEIRO, G.; FERNÁNDEZ LAYA, N.; ROGOVSKY C.; TRECH, M. (2014): «Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención». De la educación a distancia a la educación en línea. Homo Sapiens, Rosario.

GALVIS, A. H. (2002): «Fomento del aprendizaje colaborativo a distancia». En F. Chacon (ed.): Metodologías de la educación a distancia, Capítulo 6. Fodepal, Madrid.

LLORENTE CEJUDO, M. C. (2006) "El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta". En Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 20 / Enero 06. Universidad de Sevilla, España UE.
https://www.researchgate.net/publication/28100629_El_tutor_en_E-learning_aspectos_a_tener_en_cuenta

PERKINS, D. (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós.

ROGOVSKY, C. (2020) Tutorías virtuales: una mirada desde adentro. En García, J. y García cabezas, S. (comp.) Las tecnologías en (y para) la educación. FLACSO Editorial, Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9915-9329-0-3. Disponible en
<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/tutorias-virtuales-una-mirada-adentro>

ROGOVSKY, C., ODETTI, V., & SCHWARTZMAN, G. (2021). Tutoría en vivo, performativa o itinerante: Nuevos desafíos docentes para una educación en línea en transformación. En Encuentro Internacional EDUTEC 2021.
<https://drive.google.com/file/d/1Js5iAq6hVIBYTZLkXBtucBjP9xTskQF/view>

Compiladoras

Eliana Bustamante

Es Licenciada en Comercio Internacional por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), con una especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje de la OEI. Cursó la Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad en la UNQ. Actualmente se desempeña como Subsecretaria de Educación Virtual y Bimodalidad y como docente investigadora en el Departamento de Economía y Administración de la UNQ, donde integra el proyecto de I+D “La Universidad en la Era Digital: UEDLAB”. Fue responsable de la Secretaría de Gestión Académica y coordinadora del Programa Universidad Virtual de Quilmes (UVQ). Representa institucionalmente a la UNQ en la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) y en la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).



Silvia S. Quiroz

Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes y Magíster en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional de Lanús. Coordina el Programa de Educación No Presencial “Universidad Virtual de Quilmes” y se desempeña como docente en la UNQ en las asignaturas Metodología de la Investigación y Taller de Tesis, en modalidad a distancia. Sus líneas de investigación se centran en evaluación educativa, indicadores académicos y competencias digitales docentes en el nivel superior del sistema educativo argentino. Es co-directora del proyecto de investigación La Universidad en la Era Digital. Transformaciones en gestión académica y docencia en la UNQ (2019-2025).



Autores

Walter Campi

Doctor por la Universidad de Extremadura, Máster en Comunicación y Educación por la UNED y Licenciado en Educación por la UNQ. Es Docente Investigador Ordinario en la UNQ, donde dicta en posgrado la Maestría en Educación y la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. Participa como profesor en posgrados de la UNVM y la UNC. Integra la REDTeAr y dirige el proyecto de I+D “De la bimodalidad a la hibridación”, centrado en innovación tecnológica aplicada a la docencia universitaria. Fue Secretario de Educación Virtual en la UNQ.



María Elena Chan Núñez

Profesora e investigadora de la Universidad de Guadalajara. Actualmente es Jefa de la Unidad de Formación y Certificación Docente en Ambientes Virtuales de la Dirección General de Universidad Virtual y Aprendizaje Digital. Consultora en diseño educativo por competencias, apropiación tecnológica e innovación pedagógica, coordina el proyecto de investigación “Megatendencias y transformación digital” del Espacio Común de Educación Superior en Línea de la UDUAL. Su línea de investigación se centra en la transformación digital y su impacto en los campos profesionales.



Florencia Daura

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad del Salvador, Magíster en Dirección de Centros Educativos y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo. Investigadora Adjunta de CONICET-Universidad Austral y Profesora Titular en la Escuela de Educación, donde se desempeña además como Secretaria de Investigación y Directora del Doctorado en Educación. Sus líneas de trabajo incluyen la educación del carácter, el desarrollo de fortalezas y la atención plena.





Melina Fernández

Magíster en Tecnología Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Se desempeña como Directora General de Gestión Académica en la Universidad Nacional de Hurlingham y es docente concursada en el Instituto de Educación. Integra la Red de Universidades de Educación a Distancia (RUEDA-CIN) y fue Coordinadora Académica de la Actualización en Educación y Tecnologías Digitales para nivel secundario del INFOD. Lidera proyectos de investigación, extensión y transferencia centrados en tecnología educativa, innovación, mejora e inclusión en la educación superior.



Jorge Flores

Graduado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Magíster en Gestión Pública por la Universidad Complutense de Madrid, Diploma de Estudios Avanzados y Doctor por la Universidad de Alcalá de Henares. Investigador del Centro de Estudios de Historia, Cultura y Memoria de la Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Titular Ordinario de Política Educacional en el Departamento de Ciencias Sociales. Actualmente dicta clases en el Programa Posdoctoral en Gobernanza y Políticas Públicas de la OEI y en diversas instituciones educativas internacionales.



Alejandro Héctor Gonzalez

Doctor en Ciencias de la Educación por la UNLP, Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación y Especialista en Docencia Universitaria. Licenciado en Informática y Analista en Computación. Director General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP, responsable del SIED institucional. Investigador del Instituto de Informática III-LIDI en tecnologías aplicadas a la educación. Profesor de grado y posgrado en programación, ingeniería de software, inteligencia artificial generativa y educación a distancia. Asesor en proyectos de innovación pedagógica híbrida y diseño instruccional con recursos digitales.



Nancy Díaz Larrañaga

Licenciada en Comunicación Social por la UNLP y Magíster en Comunicación por la Universidad Iberoamericana de México. Profesora Titular concursada en la UNQ y la UNLP, dicta materias de grado y posgrado en comunicación y planificación. Investigadora categoría 1 del PRINUAR, dirige y codirige proyectos de investigación y extensión, y co-coordina la Comisión de Ciencias Sociales y Humanidades de la CIC de Buenos Aires. Ha participado en el Doctorado en Comunicación y diversas maestrías. Actualmente es Secretaria de Posgrado de la UNQ, integrando docencia, gestión académica y producción de conocimiento.



María Teresa Lugo

Especialista en tecnologías digitales, educación y políticas públicas, con más de 25 años de trayectoria en América Latina y el Caribe. Consultora internacional para UNESCO, CEPAL, BID, CAF y UNICEF, lidera proyectos que integran innovación tecnológica y aprendizaje. Dirige el Centro de Políticas Públicas en Educación, Comunicación y Tecnología de la UNQ, donde también dicta clases de grado y posgrado. Fue Coordinadora del área TIC y Educación del IIPE UNESCO. Autora y conferencista, combina gestión estratégica, innovación pedagógica y alianzas multisectoriales para transformar la educación mediante inclusión y uso crítico de la tecnología.



Miriam E. Medina

Especialista en Educación en Entornos Virtuales, Licenciada y Profesora en Comunicación. Es docente investigadora en la UNQ, donde dicta Problemáticas Contemporáneas de la Formación Docente y Didáctica de la Comunicación. Desde 2017 coordina el equipo de Tutorías Académicas de la UNQ Virtual. Integra el proyecto La Universidad en la Era Digital y participa en el programa sobre educación, discapacidad e interculturalidad. Autora de artículos y ponencias, desarrolla proyectos de comunicación comunitaria y formación de formadores en ámbitos académicos y no formales.





Jaime Perczyk

Académico, profesor universitario, educador y político. Rector de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), donde también dicta clases. Autor de *La política educativa durante el kirchnerismo 2003-2015* (UNQ Editorial, 2021) y partícipe en antologías sobre deporte y educación. Fue Ministro de Educación, Secretario de Políticas Universitarias, Secretario de Educación, Jefe de Gabinete, Director Nacional de Políticas Socioeducativas, Vicepresidente de Educ.Ar y Presidente del CIN. Impulsó políticas como “Una hora más”, “Libros para aprender”, Conectar Igualdad, “Volvé a la escuela” y “Forjar”.



Marina Rodriguez Arias

Profesora y Licenciada en Comunicación Social por la UNQ, coordina la formación docente en la Subsecretaría de Educación Virtual y Bimodalidad de la universidad. Dicta Lectura y Escritura Académica de forma presencial e Introducción a la Literatura a distancia. Ha coordinado el Curso Inicial de Socialización y trabajado como tutora en la Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades. Participa en proyectos de investigación sobre inclusión, retención estudiantil, transformación digital y megatendencias en educación superior, y diserta en congresos nacionales e internacionales sobre innovación pedagógica y educación a distancia.



Corina Rogovsky

Magíster en Tecnología Educativa y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), es investigadora y docente en el PENT, donde coordina la gestión pedagógica del Diploma Superior. Dirige el Departamento de Innovación y Tecnología Educativa en La Salle Argentina-Paraguay y en la Escuela La Salle Florida. Docente en posgrados nacionales e internacionales, asesora a instituciones en el uso pedagógico de tecnologías y es coautora del libro *Cómo enseñar a aprender*.



Hebe Irene Roig

Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicología por la UBA. Se especializa en educación mediada por tecnologías, educación a distancia y evaluación institucional. Fue responsable del Área de Investigación Evaluativa de UBA XXI, del Área de EaD de la UNLPam y de la Virtualización en la ENAP-FCE UBA. Actualmente dirige la Especialización en Evaluación Universitaria de la UBA, es Profesora Asociada Regular en Ciencias de la Educación y asesora el Proyecto de Mejora Virtual de la FCE-UBA. Autora de libros y artículos, conduce proyectos de investigación y dirige tesis de posgrado.



Cielo Maribel Seoane

Licenciada en Educación por la UNQ, Magíster en Tecnología Educativa por la UBA, Especialista en Docencia en Entornos Virtuales por la UNQ y Diplomada en Diseño y Operación de Cursos On-Line por la UGD (México). Dirige la Licenciatura en Educación (CCC) a distancia de la UNQ y coordina el proyecto Aulas Híbridas en la UNAJ. Es docente de grado y posgrado en la UNQ. Integra la Comisión Académica del Diploma en Inteligencia Artificial de la UNAJ y participa en proyectos de I+D sobre educación superior, evaluación, formación docente y tecnologías.



Alejandro Villar

Doctor en Ciencias Sociales por FLACSO (Argentina) y Profesor Titular en la UNQ, donde dicta Análisis de Políticas Públicas y Diseño y Evaluación de Políticas Públicas. Ha impartido posgrados en universidades nacionales e internacionales y publicado investigaciones sobre gestión local del desarrollo y educación virtual. Fue Director del Programa Universidad Virtual Quilmes, Director del Departamento de Economía y Administración, Vicerrector y Rector de la UNQ entre 2016 y 2021. Actualmente es Director Ejecutivo del Consejo Provincial de Coordinación con el Sistema Universitario y Científico de Buenos Aires.



Otras obras de esta colección

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y Docentes Universitarios
desde una Mirada Inclusiva

Trayectorias reales en tiempos virtuales recopila y reelabora textos sobre la educación mediada por Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje desde la mirada de todos sus protagonistas.

Con un enfoque cuali-cuantitativo, profundiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes, identificando, caracterizando y acrecentando la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno de modalidad virtual.

Más allá de analizar los roles y las relaciones establecidas por los actores, los autores dan cuenta de una preocupación común a todas las instituciones universitarias: las características de los estudiantes y sus decisiones que los llevan a permanecer y perseverar en sus estudios, y aquellas otras circunstancias que los inducen al abandono.

En ese marco, poniendo eje en la inclusión y la democratización de la Educación Superior, se analizan datos estadísticos que permiten interpretar y proponer acciones concretas para incidir en la retención, a través de una convergencia de modalidades más sólida y orgánica, donde se identifiquen acciones y experiencias de alto valor pedagógico, didáctico e innovador.



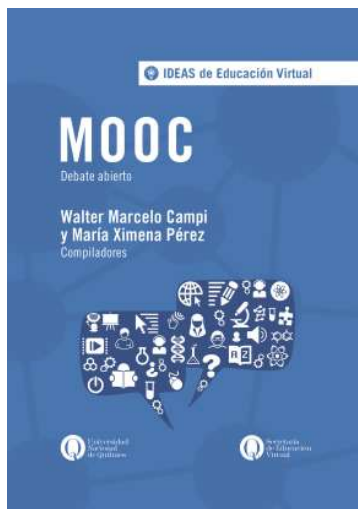


MOOC

Debate abierto

En materia de extensión del conocimiento, los nuevos escenarios formativos en Educación Superior se están orientando hacia un modelo de formación masiva, abierta y gratuita, basados en plataformas de aprendizaje: los Massive Open Online Courses (MOOC), cursos masivos, online y abiertos. ¿En qué puede ser útil esta herramienta como componente de una educación que no puede ni empezar ni terminar en eso? El fenómeno MOOC gravita alrededor de una Universidad que se define como en tiempos de cambios estratégicos y que reclama actualizaciones de un paradigma educativo que se proyecta hacia la Educación Superior crecientemente flexible.

MOOC debate abierto está dividido en dos partes: la primera es descriptiva y expone, de manera fiel, la estructura y los contenidos del conversatorio dado en el marco del “Primer Seminario MOOC: posibilidades y límites para la Educación Superior”, organizado por el Programa de Educación no presencial “Universidad Virtual de Quilmes”. El encuentro –del que participaron prestigiosos exponentes internacionales–, fue un ámbito fecundo para el intercambio, el debate y la colaboración hacia el interior de la Universidad y entre otras instituciones, especialistas y público en general. La segunda parte refiere a textos elaborados por autores con miradas divergentes, que constituyen un aporte fundamental para conceptualizar el tema a través de una reflexión crítica sobre el modelo, examinando el fenómeno desde diferentes perspectivas. Así, **MOOC debate abierto** ofrece una visión profunda y analítica que intenta develar uno de los modos de alcanzar el progreso y el desarrollo sostenible en Educación Superior.



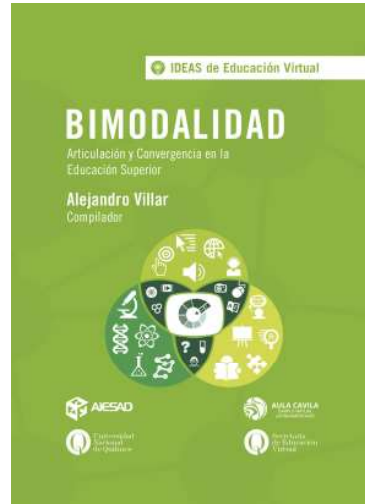
BIMODALIDAD

Articulación y Convergencia en la Educación Superior

El creciente proceso de virtualización e incorporación de tecnología educativa en universidades tradicionalmente presenciales y que tienden a la convergencia de modalidades de enseñanza, propicia el intercambio, la discusión y la reflexión sobre las perspectivas de la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.

Bimodalidad: articulación y convergencia en la Educación Superior—el tercer libro de la colección ***Ideas de Educación Virtual***—, abre un espacio para que la comunidad universitaria valore el proceso de hibridación entre lo presencial y lo virtual de manera sistemática y a través de acciones intencionadas. La propuesta resignifica viejas prácticas arraigadas pero no busca reemplazar a la universidad presencial sino enriquecerla y complementarla.

En una segunda parte, la obra presenta una selección de experiencias de educación bimodal y pone en común las iniciativas, propuestas y estrategias de modalidades combinadas que se encuentran desarrollando distintos centros educativos nacionales e internacionales.



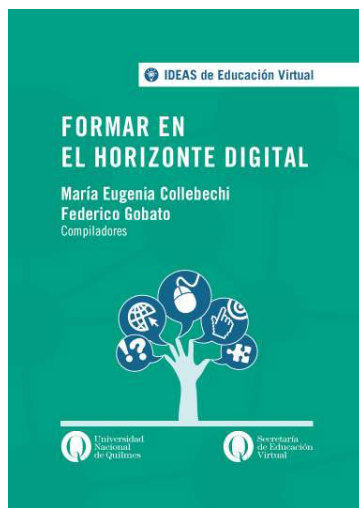
FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

En los últimos años, la intensificación del desarrollo de las tecnologías digitales y la creciente variabilidad de sus usos técnicos, culturales y educativos amplificó la importancia de la reflexión sobre las relaciones entre universidad y tecnologías digitales.

Formar en el horizonte digital reúne buena parte de las discusiones y preocupaciones que, en torno a dicha relación y en el marco de la articulación entre comunicación, cultura y educación, tuvieron lugar en el IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos

Virtuales, realizado en octubre de 2014 en la Universidad Nacional de Quilmes. El propósito fue relacionar las políticas públicas y académicas, las prácticas de los sujetos educativos y los fenómenos emergentes tales como la creciente bimodalidad de las instituciones universitarias, con el análisis diagnóstico de los procesos socioculturales que son el contexto de posibilidad e intelección de tales políticas, prácticas y características emergentes.

María Eugenia Collebechi y Federico Gobato recuperan esos debates a partir de cuatro ejes analíticos: la descripción crítica de una serie de fenómenos y dinámicas clave del horizonte sociocultural y comunicacional contemporáneo; el examen de las alternativas y respuestas institucionales a ese contexto; la reflexión sobre experiencias y prácticas concretas de los actores participantes; y la presentación de alternativas específicas para la circulación del conocimiento y la generación de nuevos campos de investigación.



INNOVACIONES DIDÁCTICAS EN CONTEXTO

Innovaciones didácticas en contexto –el quinto libro de la colección Ideas de Educación Virtual– es una compilación de reflexiones y experiencias que abordan diferentes áreas del quehacer pedagógico en educación superior, relacionadas con estrategias didácticas, tecnopedagógicas e institucionales que puedan ser ubicadas en el camino hacia la innovación.

La UNQ transita momentos de inflexión en los que se va consolidando la Bimodalidad. Esta hibridación de lo virtual y lo presencial, trae modificaciones, diálogos, intercambios de experiencias, suma de esfuerzos y búsqueda de soluciones innovadoras. En esta línea, un horizonte común recorre los capítulos del libro, a partir del planteo acerca de cómo, mediante qué estrategias o desde qué puntos de partida se pueden lograr procesos inclusivos de innovación pedagógica con calidad.

La cultura digital transforma radicalmente los soportes, formatos y géneros que atraviesan todas las esferas sociales de comunicación, así como las formas de construir el conocimiento. Por eso, cada aporte de esta obra, aborda un escenario educativo concreto para pensar las dificultades, desafíos y potencialidades que estas transformaciones plantean.





MARCOS REGULATORIOS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

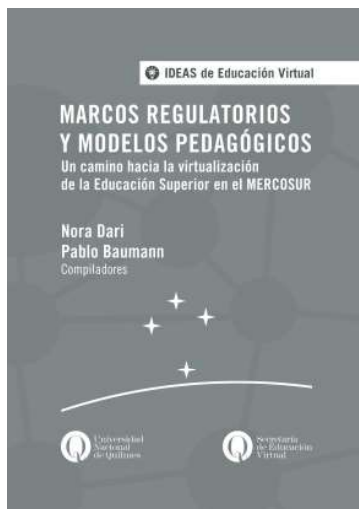
Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR

Marcos regulatorios y modelos pedagógicos: un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR, recopila normativas, experiencias y prácticas de la Educación Superior en la Región, mediadas por tecnologías.

Los diversos trabajos que se presentan en este libro son resultado de la realización de un proyecto conjunto, llevado a cabo por un grupo de investigadores de distintas universidades del MERCOSUR.

La posibilidad de indagar los diferentes marcos normativos y modelos pedagógicos en universidades públicas y privadas, que vienen avanzando en la temática dentro del MERCOSUR, nos permite visualizar diversas prácticas y formatos de organización de la enseñanza a distancia y tener una visión global de lo que se realiza en ese contexto.

En esta obra podremos encontrar las tensiones que se producen entre lo esperable y las prácticas reales, así como las posibilidades de desarrollo de un área en continuo crecimiento, como es la de la educación virtual en sus múltiples visiones.



EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

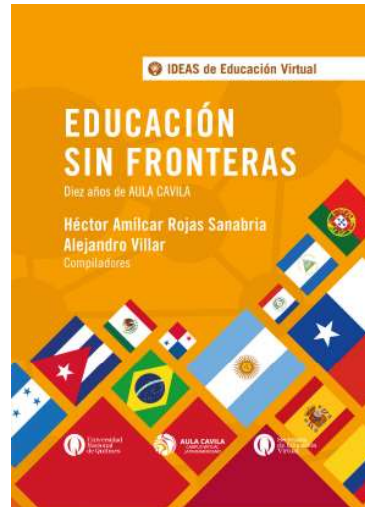
Diez años de AULA CAVILA

Educación sin fronteras –el séptimo libro editado por Ideas de Educación Virtual, la colección editorial de la Secretaría de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes– exterioriza la evolución institucional de AULA CAVILA.

La internacionalización de la educación virtual configura nuevos territorios digitales. En ese escenario, CAVILA pretende desempeñar un papel trascendente. Así, los autores de esta obra se detienen a repasar las vivencias, experiencias y aprendizajes que nutrieron y nutren los cauces de esta institución,

hechos paradigmáticos que fueron surcando huellas profundas, en un contexto donde la rápida extensión del fenómeno de la educación virtual, representa una parte de la integración del mundo universitario en los complejos procesos de globalización propiciados por la revolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Cada página de este libro concentra, entonces, las reflexiones y experiencias de diez años en torno a la educación virtual y los distintos aspectos que la confluyen y consolidan.



HACIA LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL CONOCIMIENTO

Hacia la construcción colaborativa del conocimiento recopila las ponencias presentadas en el V Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, organizado por la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, y realizado bajo el lema “Creatividad e innovación en la construcción colaborativa del conocimiento”.

Los escritos que se presentan brindan claves sobre los principales temas que constituyen preocupación y debate en el campo de la educación virtual, y que permiten intuir un mapa de ensayos teóricos, experiencias y proyectos, aplicados tanto en el nivel superior como en otros niveles educativos de Iberoamérica.

La obra conlleva miradas que parten de geografías diferentes, permitiendo que esta compilación constituya un verdadero aporte a la nueva realidad que, inconteniblemente, se abre paso en la formación universitaria.

De esta manera, la colección de libros **Ideas de Educación Virtual** continúa acercando a los lectores a la cartografía del campo de la educación en entornos virtuales como un espacio dinámico. Algo que, mientras el conocimiento circula, resulta de enorme utilidad.

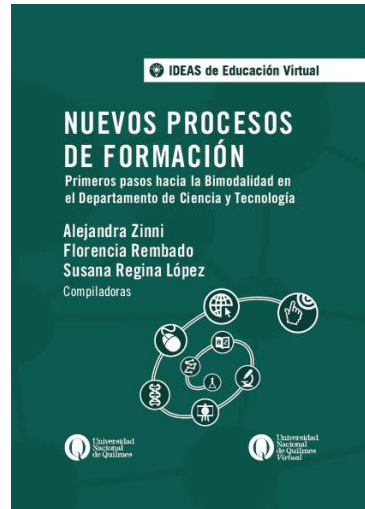


NUEVOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Primeros pasos hacia la Bimodalidad en el Departamento de Ciencia y Tecnología

Nuevos procesos de formación. Primeros pasos hacia la Bimodalidad en el Departamento de Ciencia y Tecnología, es el resultado de una labor conjunta que articula la gestión, la formación y la enseñanza para la docencia en aulas virtuales de asignaturas pertenecientes a carreras científico-tecnológicas de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

A través de los distintos capítulos que componen esta obra, es posible conocer el marco político e institucional que fundamenta el desarrollo de la Bimodalidad en el Departamento de Ciencia y Tecnología de la UNQ, y las estrategias de formación del profesorado para la enseñanza en la modalidad virtual.



Para llevar adelante la propuesta de enseñanza en el marco de la Bimodalidad, destinada a asignaturas con fuerte componente experimental, fue necesario revisar supuestos acerca de la clase, los procesos de aprendizaje y la función docente. El libro se completa con la documentación de experiencias concretas de implementación de enseñanza en aulas virtuales en disciplinas vinculadas con la Ciencia y la Tecnología, que invitan a imaginar diálogos para afrontar los desafíos de la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.



APRENDIZAJES DOCENTES EN PANDEMIA

Cuando en marzo de 2020 el mundo se detuvo debido a la pandemia de COVID-19, el sistema educativo global se vio inmerso en un desafío sin precedentes. La transición abrupta de la enseñanza presencial a una virtualización forzada trajo consigo incertidumbre pero también adaptación y creatividad. Este libro colectivo ofrece un panorama y recorre experiencias que dejaron profundos aprendizajes en ese tiempo excepcional. Examina cómo la virtualización afectó a diversas disciplinas, desde las ciencias sociales hasta las prácticas de laboratorio y las artes. Además, analiza cómo las universidades argentinas respondieron a la emergencia, documentando decisiones que inspiran futuros enfoques de trabajo.



Aprendizajes docentes en pandemia es un testimonio del esfuerzo conjunto de la comunidad educativa durante la pandemia y un llamado a reflexionar sobre cómo la educación puede evolucionar en un mundo pospandémico. Ofrece ideas sobre cómo integrar de manera efectiva la enseñanza presencial y virtual, y cómo aprovechar la creatividad y la innovación surgidas en medio de la incertidumbre. Un libro que, sin dudas, invita a repensar el futuro de la educación superior y a abrazar el aprendizaje continuo en un mundo en constante cambio.

Esta edición de 200 ejemplares
se terminó de imprimir en septiembre de 2025
en la Universidad Nacional de Quilmes.

En 1999 la UNQ se constituyó en la primera universidad de Argentina en dictar carreras íntegramente virtuales, esto marcó un hito que trascendió lo tecnológico y se inscribió en la historia regional de la educación superior, como un acto de visión y compromiso institucional. Aquella decisión inicial, en tiempos en que Internet apenas comenzaba a insinuar su potencial transformador, inauguró un camino que redefinió la manera de concebir el acceso al conocimiento.

Veinticinco años después, este libro se erige como un espacio de memoria, reflexión y proyección. En él se entrelazan relatos fundacionales de la educación universitaria virtual con testimonios de quienes dieron forma a sus primeras experiencias, y con perspectivas que abren interrogantes hacia el futuro. Su valor radica en mostrar que la transformación no se agotó en la adopción de tecnologías, sino que implicó la construcción de una pedagogía innovadora, la consolidación de políticas de inclusión y el fortalecimiento de la formación docente como núcleo indispensable para garantizar calidad y equidad.

Universidad virtual, la transformación permanente refleja esa impronta dinámica. Más allá de lo digital y lo emergente, la verdadera huella de los años transitados está en la convicción de que la educación es motor de cambio social, y que su evolución requiere tanto innovación tecnológica como compromiso ético, político y pedagógico.



IDEAS de Educación Virtual

