

Recursos, experiencias y reflexiones sobre docencia, diseño de cursos e Inteligencia Artificial Generativa en educación superior

Compiladoras

Mariana Porta Galván · Silvia Laborde Castro

Ana María Casnati

Nestor Etcheverry

Pablo Hernández

Silvia Laborde

Cecilia Marrero

Regina Motz

Sebastián Peláez

Mariana Porta

Carolina Rodríguez

Libertad Tansini

Janelle Therien

The State University of New York (SUNY)

NorQuest College, Canada



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Ciencias
Sociales

**CENUR
NORESTE**



Centro de Estudios de la Frontera

CIOS NE
Círculo Inicial Optativo - Área Social
Región Noreste



Tecnicatura en
DESARROLLO
REGIONAL SUSTENTABLE



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
en Educación Abierta
Universidad de la Repùblica
Uruguay

Recursos, experiencias y reflexiones sobre docencia, diseño de cursos e Inteligencia Artificial Generativa en educación superior

Compiladoras

Mariana Porta Galván • Silvia Laborde Castro

Autores

Ana María Casnati

Nestor Etcheverry

Pablo Hernández

Silvia Laborde

Cecilia Marrero

Regina Motz

Sebastián Peláez

Mariana Porta

Carolina Rodríguez

Libertad Tansini

Janelle Therien

The State University of New York (SUNY)

NorQuest College, Canada

Licencia

Este libro y los recursos que lo integran se publican bajo licencia

Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es_ES

Este libro y los recursos que lo integran se publican bajo licencia

ISBN digital: 978-9974-0-2343-7

Dedicamos este libro

A los y las colegas que caminaron junto a nosotras este trayecto ofreciendo sus miradas desde adentro, desde afuera e incluso desde muy lejos. A quienes comparten con nosotras un mismo norte: apoyar los aprendizajes de sus estudiantes, con la generosidad y el espíritu profundo de la Educación Abierta.

Mariana y Silvia

ÍNDICE

Introducción	7
MARIANA PORTA GALVÁN	
Epílogo a la introducción	12
SILVIA LABORDE CASTRO	
Presentación de la Rúbrica Evaluación de la calidad de un curso en línea	13
MARIANA PORTA GALVÁN	
Rúbrica Evaluación de la calidad de un curso en línea.....	14
THE STATE UNIVERSITY OF NEW YORK (SUNY)	
Presentación de las Rúbricas para el profesorado. Reimaginar la educación superior. Evaluación auténtica	20
MARIANA PORTA GALVÁN	
Rúbricas para el profesorado. Reimaginar la educación superior. Evaluación auténtica	23
JANELLE THERIEN	
Presentación del Rediseño de un curso para la enseñanza en línea: 5 Pasos	44
MARIANA PORTA GALVÁN	
Rediseño de un curso para la enseñanza en línea: 5 pasos	46
MARIANA PORTA GALVÁN	
Presentación de Diseña tu Curso: Una aplicación para formación docente y desarrollo profesional	48
NESTOR ETCHEVERRY, PABLO HERNÁNDEZ, SEBASTIÁN PELÁEZ, MARIANA PORTA, REGINA MOTZ	
Presentación de los Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes	50
MARIANA PORTA GALVÁN	

Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes.....	51
CAROLINA RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ	
Mentorazgo en espacios universitarios colectivos	73
CECILIA MARRERO, MARIANA PORTA, ANA MARÍA CASNATI	
Diseñar en turbulencia, consolidar en calma: retrospectiva y proyección hacia la IA.....	91
SILVIA LABORDE CASTRO	
Inteligencia Artificial Generativa: Desafíos y Oportunidades... LIBERTAD TANSINI	120
Aprender a enseñar con IA: del contexto a la conciencia. Parte 1. IA generativa desde la docencia universitaria: experiencias, criterios y prácticas.....	126
SILVIA LABORDE CASTRO	
Presentación de la Guía rápida para docentes sobre uso de IA Generativa	137
MARIANA PORTA GALVÁN	
Guía rápida para docentes sobre uso de IA Generativa	139
MARIANA PORTA GALVÁN	
Presentación de la Infografía sobre marcos pedagógicos	141
SILVIA LABORDE CASTRO	
Infografía sobre marcos pedagógicos	149
SILVIA LABORDE CASTRO	
Aprender a enseñar con IA: del contexto a la conciencia. Parte 2. Desarrollo de la conciencia pedagógica con andamiaje de IA Generativa	150
SILVIA LABORDE CASTRO	
Sobre autores y filiaciones institucionales.....	157

INTRODUCCIÓN

Mariana Porta Galván

“La narrativa, finalmente nos damos cuenta ahora, es en verdad un asunto serio: sea en el derecho, en la literatura o en la vida.” Esto decía Jerome Bruner en *La fábrica de historias* (2013, p. 146). El autor desarrolla la noción de pensamiento narrativo y explica que las personas organizamos nuestra experiencia mediante relatos. En tal sentido, la narrativa no es solo un modo de contar, sino una forma de pensamiento que estructura la realidad humana. A partir de esta noción, podemos imaginar por qué nuestras vidas profesionales están cruzadas por historias propias y ajenas, donde hemos sido espectadores, protagonistas principales, acompañantes, parte de la multitud, quienes narramos o escuchamos.

Este libro contiene historias. Algunas están explicitadas; otras se pueden imaginar. El hilo conductor lo constituyen una serie de recursos educativos y algunos artículos ordenados cronológicamente. Todos ellos surgen del desafío de enseñar en educación superior. Todos fueron compartidos y enriquecidos por colegas que los imaginaron, los co-crearon, los mejoraron, los *remixaron*; en definitiva, les dieron vida en algún contexto que los necesitaba. Detrás de cada uno hay un proceso de creación que fue de alguna manera compartido.

Entre los contextos de emergencia, destaca la pandemia vivida entre 2020 y 2021, período donde, mayoritariamente, experimentamos algún tipo de límite en nuestras vidas personales y profesionales. Si bien el terreno de la educación no era el que jugaba las más terribles batallas de vida o muerte, sí era un campo de luchas. Una de las formas de enfrentar el desafío fue apoyarnos en las comunidades de práctica profesionales y académicas, trabajar en grupo, desarrollar estrategias didácticas nuevas, crear e imaginar formas de vincularnos con los y las estudiantes y con el propio conocimiento. Esa es la cuna de varios de los recursos que compartimos aquí, mecidos, -como diría Machado— por los cuentos que nos acompañan.

Iniciando el recorrido en orden cronológico, la historia empieza seleccionando recursos para asistir a los y las docentes de Udelar en

sus procesos de rediseño para enseñanza remota de emergencia. Comenzamos con los materiales seleccionados o desarrollados y la aplicación para el diseño de cursos, tratando de aportar a la comprensión más profunda de procesos tan complejos como el concebir un curso, implementarlo o planificar la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a las rúbricas, se optó por recomendar dos herramientas: la rúbrica de evaluación de la calidad del curso en línea, creada y continuamente mejorada por el consorcio de SUNY y un conjunto de rúbricas diseñadas para enriquecer la mirada de las evaluaciones, elaboradas por una docente de NorQuest college, Canadá, Janelle Therien. Estos aportes fueron seleccionados por su riqueza conceptual y originalidad. Pero además, reflejan las comunidades potentes de profesionales que les han dado origen. Son herramientas flexibles que se pueden usar tal cual están o adaptar a los contextos y las necesidades específicas de la realidad donde cada docente enseña. Las introducciones a estas herramientas proveen más información útil para su implementación.

El diseño de cursos, o el rediseño que se enfrenta cada vez que volvemos a implementar una propuesta formativa, puede ser un proceso complejo, en función de la gran cantidad de variables que se enfrentan: formulación de objetivos, selección de recursos educativos, abordajes metodológicos, evaluación, elementos contextuales y situaciones coyunturales que surgen durante la implementación. A fin de asistir a los y las docentes, se proponen dos herramientas, creadas en forma secuencial: una propuesta de 5 pasos que se muestra en una infografía, desarrollada por mi para un curso en pandemia y una aplicación codiseñada junto a tres estudiantes de Ingeniería como proyecto final de curso (Etcheverry, Hernández y Peláez), tutoreados por la Prof. Regina Motz. Las circunstancias en las que se creó la infografía exigían un dispositivo sencillo, que ordenara el proceso y sugiriera acciones concretas. La segunda herramienta es una aplicación que surgió como desarrollo posterior, resultado de la investigación que sistematizó las experiencias de enseñanza en pandemia y sus aprendizajes (Porta et al., 2022; Porta, 2024). El prototipo desarrollado puede bajarse e instalarse en el ordenador personal. Este desarrollo de software, aun en etapas iniciales, ha demostrado ser de ayuda, según devoluciones docentes. Parte del diseño como un proceso recursivo, iterativo, que requiere, entre

otros conocimientos, conceptos pedagógico-didácticos que provean un lenguaje técnico común y orientaciones generales básicas sobre formatos y normativas institucionales, entre otros insumos.

Otros recursos que aportan al proceso de diseño son: el artículo desarrollado por Silvia Laborde, llamado *Diseñar en turbulencia, consolidar en calma: retrospectiva y proyección hacia la IA* y el artículo *Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes* revisado y actualizado por Carolina Rodríguez, sobre evaluación. El primero fue creado a partir del análisis de un recurso previamente desarrollado para el acompañamiento en pandemia, y aporta dos miradas: la de aquel momento, que recorría un repertorio de fundamentos teóricos para enriquecer el acervo de principios educativos que nos inspiraban y, por otro lado, la mirada actual, que la autora decide profundizar y expandir con la integración de la inteligencia artificial generativa (IAGen). Rodríguez, por su lado, actualiza el material desarrollado, que gana vigencia como guía de desarrollo profesional en uno de los temas más controvertidos de la enseñanza: la evaluación de aprendizajes.

Cuando parecía que la enseñanza en pandemia se volvía memoria y se “volvía a la normalidad” – lo que sea que este término signifique – , a fines del 2022, se hace cada vez más presente la IAGen. Las experiencias más recientes en que hemos participado en propuesta de formación docente dan cuenta de que el profesorado universitario ha seguido ávido de formación y de intercambio. Pero ahora, en cada instancia formativa, se cuela el interés por el uso de la IAGen.

En el segundo semestre del 2024 se llevó adelante un curso, denominado *Programa de mentorazgo para el rediseño de cursos*, financiado en el contexto del llamado a propuestas de Desarrollo Pedagógico Docente, 2023. Lo implementaron las docentes Mariana Porta, Silvia Laborde, Cecilia Marrero y Ana Casnati. El artículo *Mentorazgo en espacios universitarios colectivos* reporta sobre la experiencia, desde el énfasis en el mentorazgo y las comunidades de práctica como espacios y sistemas para acompañar el desarrollo profesional en el contexto de la organización universitaria. El mismo curso da origen a los artículos de Silvia Laborde llamados *Aprender a enseñar con IA, parte 1 y 2*. La autora parte de la experiencia formativa del programa de mentorazgo y agrega una reflexión situada

sobre el beneficio de integrar la IA en los procesos de diseño y mejora de los cursos. Esta reflexión se acompaña de sugerencias, orientaciones y perspectivas fundadas en principios educativos sólidamente fundamentados, desde el bagaje pedagógico de la docente.

Otro componente de este libro, elaborado como recurso de formación durante el programa antes mencionado, fue la infografía sobre marcos pedagógicos. Este material fue una respuesta al desafío que enfrentamos de compartir con colegas de diversas disciplinas, una referencia sintética y a la vez profunda que permitiera una rápida familiarización con el concepto de marco pedagógico. Asimismo, debía contener una selección de teorías que se encuentran en esa categoría, consideradas por su relevancia e influencia y rápidamente comprensibles a través de la visualización del recurso. En esta publicación se presenta la infografía y una introducción elaborada por la autora, Silvia Laborde.

Del mismo modo que aquellos recursos surgieron en respuesta a un contexto crítico, los más recientes nacen frente al cambio de época, marcado por la irrupción de la IAGen y por la experiencia cognitiva, social y afectiva que acompaña su emergencia. Aquí incluimos artículos y materiales que explican sus características, otros que proponen estrategias de implementación o que aportan elementos para una reflexión situada sobre sus riesgos y posibilidades.

La ingeniera Libertad Tansini nos introduce en el tema de la IAGen desde una mirada equilibrada y rigurosa sobre esta tecnología, combinando fundamentos técnicos con reflexión ética y social. Destaca su potencial transformador en campos como la educación, la biomedicina o la energía, pero también advierte sobre los riesgos de privacidad, sesgos y concentración de poder. La autora enfatiza la necesidad de transparencia, apertura y gobernanza democrática. Su lectura invita a pensar la IA no solo como herramienta, sino como fenómeno cultural y político que interpela la responsabilidad colectiva.

A efectos de responder una de las preguntas más presentes en conversaciones de la cotidianeidad docente -¿por dónde empezar con la IA?- se ofrece también una infografía que ayuda a dar el primer paso de familiarización con la IAGen. Se proponen 10 sugerencias, que solo intentan colocar los temas fundamentales por donde comenzar a pensar esta tecnología actual y candente.

En cuanto al proceso de compilación de este libro, que implicó selección, lectura, intercambios y hasta jugosas discusiones con mi colega Silvia Laborde, fue un disfrutable y desafiante contrapunto intelectual, donde se mezclaron el nivel de abstracción teórico con la más pura reacción anclada en lo vivencial. Según esta forma de experimentar la docencia, están tan próximas la reflexión que eleva al plano abstracto como la emoción que emerge cuando la afectividad se manifiesta. Es buena cosa reconocer ese componente y hacerlo parte del proceso de crecimiento profesional. Este trabajo procuró capturar esos momentos.

Resta agradecer a la Profesora Ana Casnati, su iniciativa de presentar la propuesta de creación de este libro, a la Convocatoria al Programa de Apoyo a Recursos Humanos en la modalidad “Realización de Eventos en el País” del año 2024. Sin su iniciativa y el apoyo de la CSE con la financiación otorgada, este trabajo no hubiera sido posibles.

No hay temas cerrados ni resultados definitivos en los procesos de enseñanza que respaldan estas creaciones. Solo hay esfuerzos, colaboración, debates y propuestas que podrán aportar en la medida en que se vuelvan parte de nuevas historias. El principal interés es que todo lo que aquí presentamos siga su curso de vida como material de desarrollo profesional o como alimento para la reflexión y el debate que inspire, que dé origen a algo mejor.

Referencias:

- Bruner, J. S. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Porta, M., Paragarino, V. R., Garfallo, L., Czerwonogora, A., Casnati, A., & Marrero, C. (2022). RediseñaR la UniveRsidad digital: apeR-tURas Reflexivas. TIES Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior, 6, 2-18.
- Porta, M. (2024) Docentes en Educación Superior: Desafíos y Transformaciones para el Diseño y Orquestación de Propuestas Educativas en Contexto Pospandémico. 2024. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

EPÍLOGO A LA INTRODUCCIÓN

Silvia Laborde Castro

Llegué a este proyecto como quien cruza un umbral con la valija aún a medio deshacer. Venía de transitar la enseñanza en emergencia desde otro lugar y otro sistema y desembarqué en la Universidad de la República (Udelar) en plena pandemia. Esa doble vida, estar adentro y a la vez mirar desde afuera, marcó todo este viaje. Fue un honor que Mariana Porta me invitara a sumar esa perspectiva exógena: ni juez ni visitante ocasional, sino colega que observa, compara, pregunta y trabaja codo a codo.

Ser “caja de resonancia” de Porta y de muchas voces que se fueron sumando me obligó a escuchar con atención y a devolver lo escuchado con preguntas concretas: ¿qué de esto funciona en otros contextos?, ¿qué no estamos viendo?, ¿qué se puede simplificar?, ¿qué conviene sostener? Ese ida y vuelta abrió espacios de consulta, de ajustes y también de cuestionamientos necesarios. No siempre coincidimos en la primera vuelta y eso estuvo bien: contrastar miradas nos ayudó a afinar criterios y a ordenar prioridades.

Como recién llegada al contexto específico de Udelar, pude reconocer patrones comunes con otras instituciones, pero también singularidades potentes: comunidades que sostienen, creatividad en la escasez, vocación por compartir y mejorar. Esa combinación, sumada al aprendizaje colectivo acelerado que trajo la emergencia, explica gran parte de los recursos, guías e ideas que hoy compilamos.

Este libro es, para mí, evidencia de dos convicciones simples. La primera: el diseño y la evaluación no son trámites, son decisiones pedagógicas que dejan huella y afectan las trayectorias de docentes y estudiantes. La segunda: nadie mejora solo. Lo que aquí presentamos nació de conversaciones largas, borradores que volvieron, materiales que se rehicieron y experiencias que se pusieron a prueba en aula.

Cierro este recorrido con gratitud y con una invitación. Gratitud por la confianza y por el permiso de mirar “desde afuera hacia adentro” sin perder el foco en lo que importa: los aprendizajes reales de estudiantes y docentes. Invitación a que cada quien tome lo que le sirva, lo adapte a su contexto y devuelva, cuando pueda, una versión mejorada. Si este viaje aportó algo, o siquiera encendió una pregunta útil, habrá valido la pena.

PRESENTACIÓN DE LA RÚBRICA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE UN CURSO EN LÍNEA

Mariana Porta Galván

En marzo de 2020, nos volcamos al trabajo colaborativo y aunarímos esfuerzos para ayudar a la comunidad docente de Udelar a rediseñar sus cursos hasta el momento, mayoritariamente presenciales, a modalidad online. Nos convocabía ProEva de Comisión Sectorial de Enseñanza de Udelar. En aquel momento, parte de nuestros principales apoyos fue el conjunto de Recursos Educativos Abiertos que existían disponibles en la red. Uno de los que optamos por seleccionar y traducir fue esta rúbrica **Evaluación de la calidad de un curso en línea** que hoy compartimos nuevamente con el resto de la comunidad. El nombre original de este recurso es OSCQR – SUNY Online Course Quality Review Rubric.

La rúbrica **OSCQR (Open SUNY Course Quality Review)** fue desarrollada por la *State University of New York (SUNY)* en el marco de la iniciativa **Open SUNY / Center for Online Teaching Excellence (COTE)**, con el propósito de **mejorar la calidad de los cursos en línea** y ofrecer una guía abierta y adaptable para la revisión de propuestas formativas digitales. El sitio oficial oscqr.suny.edu presenta la rúbrica completa y sus estándares, recursos de apoyo, ejemplos de buenas prácticas, herramientas de autoevaluación y materiales formativos para instituciones y docentes. OSCQR se distribuye con **licencia abierta**, permitiendo su uso, adaptación y traducción por parte de otras universidades y organizaciones educativas que deseen fortalecer la calidad de su oferta en línea.

RUBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DISEÑO DE UN CURSO EN LÍNEA

Esta planilla es orientadora para evaluar las necesidades de rediseño que tenga su curso. Para completarla deberá marcar la columna correspondiente a su evaluación y complementar escribiendo en la columna “Plan de acción.”

<i>Evaluación de las necesidades de rediseño</i>	Suficientemente presente	Requiere rediseño menor	Requiere rediseño moderada	Requiere rediseño sustancial	No Aplica	Plan de acción
1. Información general y presentación del curso.						
1	El curso incluye bienvenida y orientaciones sobre cómo iniciar el curso.					
2	Se proporcionan orientaciones sobre todo el curso y sobre cada módulo en particular.					
3	El curso incluye un área de información sobre el curso que analiza el programa haciendo más claro y navegable.					
4	Está disponible una copia del programa, en formato pdf.					
5	El programa de curso provee enlaces a políticas institucionales sobre temas tales como: plagio, uso de computadoras, protocolo para canalizar quejas, consideración de discapacidades, necesidades y preferencias.					
6	El curso provee enlaces a recursos de apoyo, tales como apoyo técnico, orientación, tutoría.					

7	La información sobre el curso clarifica si es totalmente online, híbrido, aula expandida, etc.					
8	Se comunica acerca de los métodos y dispositivos apropiados para acceder y participar en el curso.					
9	Los objetivos y resultados esperados del curso están claramente definidos. Son medibles y están alineados con las actividades y las evaluaciones.					
10	La información sobre el equipo docente, el departamento y el programa está accesible.					

Evaluación de las necesidades de rediseño		Suficientemente presente	Requiere rediseño menor	Requiere rediseño moderada	Requiere rediseño sustancial	No Aplica	Plan de acción
2. Tecnologías y herramientas usadas en el curso							
11	Las habilidades requeridas para el uso de las tecnologías y herramientas (plataformas, software y dispositivos) están especificados y apoyados con recursos.						
12	Las competencias técnicas requeridas para participar en las actividades del curso se organizan en andamiajes escalonados en el tiempo (orientaciones, práctica y aplicación).						
13	Las herramientas digitales requeridas son de fácil acceso. Herramientas no requeridas son quitadas del menú de curso.						
14	El curso incluye enlaces a políticas de privacidad de las herramientas digitales en uso.						
15	Todas las tecnologías propuestas cumplen estándares de accesibilidad.						

Evaluación de las necesidades de rediseño		Suficientemente presente	Requiere rediseño menor	Requiere rediseño moderada	Requiere rediseño sustancial	No Aplica	Plan de acción
3.Diseño gráfico del curso							
16	El aspecto del curso es lógico, consistente y despejado.						
17	Los bloques de información se dividen en segmentos manejables, con amplio espacio entre ellos.						
18	Hay contraste entre la letra y el fondo, lo cual facilita la lectura.						
19	Se proporcionan instrucciones claras.						
20	El curso no tiene errores gramaticales u ortográficos.						
21	El texto está formateado con títulos, encabezados y otros aspectos estilísticos para facilitar la lectura y mejorar la estructura del documento.						
22	Se usa letra con un formato estándar de por lo menos 12 pt.						
23	En medida de lo posible, la información se despliega en formato lineal, en lugar de tablas.						
24	Las presentaciones con diapositivas usan un diseño predefinido e incluyen títulos en cada diapositiva.						
25	En todas las diapositivas hay transiciones simples, no automatizadas.						

Evaluación de las necesidades de rediseño		Suficientemente presente	Requiere rediseño menor	Requiere rediseño moderada	Requiere rediseño sustancial	No Aplica	Plan de acción
4. Contenido y actividades							
26	El curso ofrece acceso a una variedad de recursos atractivos que facilitan la comunicación y la colaboración, presentan contenidos y apoyan los procesos de aprendizaje.						

27	El curso propone actividades que promueven el desarrollo de pensamiento de orden superior, la resolución de problemas, tales como la reflexión crítica y el análisis.					
28	El curso propone actividades que simulan las aplicaciones que tiene la disciplina en el mundo real, como por ejemplo estudios de caso, aprendizaje a partir de la experiencia o actividades de resolución de problemas.					
29	En medida de los posible, se utilizan recursos educativos abiertos y libres.					
30	Los materiales y recursos incluyen derechos de autor y licenciamiento, estableciendo claramente los permisos para compartir, cuando corresponde.					
31	El contenido textual está disponible en un formato de fácil acceso, preferentemente html. Todo el contenido textual es legible por tecnología de asistencia, incluido el material en PDF o cualquier texto que incluya imágenes.					
32	Se proveen equivalentes textuales por cada elemento no textual (etiquetas alternativas, subtítulos, transcripciones, etc.)					
33	Textos, gráficos e imágenes son comprensibles incluso visualizados en ausencia de colores. El texto debería ser usado como método preferencial para presentar información.					
34	El texto de los enlaces es descriptivo del contenido y tiene sentido incluso fuera de contexto. Evite usar "haga clic aquí"					

Evaluación de las necesidades de rediseño		Suficientemente presente	Requiere rediseño menor	Requiere rediseño moderada	Requiere rediseño sustancial	No Aplica	Plan de acción
5. Interacción							
35	Se establecen claramente las expectativas respecto a los tiempos y frecuencia de las devoluciones de los docentes (sobre preguntas, foros y tareas).						
36	Las expectativas respecto a la interacción están claras. Consideran netiqueta, asignación de calificaciones y frecuencia de contribuciones esperada. Contiene modelos o ejemplos de tipo de contribuciones esperadas.						
37	Los estudiantes tienen la oportunidad de llegar a conocer a los y las docentes.						
38	El curso contiene actividades pensadas para construir un sentimiento de comunidad, fomentar la comunicación abierta y desarrollar confianza (por lo menos una de las siguientes: actividad para romper el hielo, actividad “conoce a tus compañeros de clase”, hacer presentación en un foro, etc.)						
39	El curso ofrece oportunidades para la interacción y la colaboración constructiva entre estudiantes.						
40	Se promueve que los estudiantes compartan recursos e introduzcan conocimientos de diversas fuentes de información en sus interacciones.						

Evaluación de las necesidades de rediseño		Suficientemente presente	Requiere rediseño menor	Requiere rediseño moderada	Requiere rediseño sustancial	No Aplica	Plan de acción
6. Evaluación y retroalimentación							
41	La política de calificaciones, incluidas las consecuencias de la entrega tardía de trabajos, están claramente						

	explicitadas dentro del curso o dentro del programa.					
42	El curso incluye métodos frecuentes y apropiados para evaluar el aprendizaje de los contenidos.					
43	Los criterios para la asignación de calificaciones están claramente estipulados (rúbricas, ejemplos de tareas realizadas, etc.)					
44	Los estudiantes tienen oportunidad de rever su desempeño y evaluar su propio aprendizaje a través del curso (pre-tests, autoevaluaciones, actividades de reflexión, etc.)					
45	Los estudiantes son informados sobre el tiempo con el que cuentan para entregar un trabajo. Se considera un tiempo razonable para que realicen la tarea propuesta.					
46	Los estudiantes tienen acceso a un registro de calificaciones actualizado.					
47	Los estudiantes tienen múltiples oportunidades para realizar devoluciones descriptivas sobre el diseño del curso, el contenido, la experiencia de cursada y las posibilidades de acceso a tecnología en línea.					



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#).

Traducción y adaptación realizada por Mariana Porta y Virginia Rodés para el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) de la Universidad de la República, Uruguay, de: The OSCQR Rubric, Dashboard, and Process are made available by Online Learning Consortium, Inc. (OLC - <https://onlinelearningconsortium.org/>) under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC By 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. The OSCQR Rubric, Dashboard and Process were originally developed by the State University of New York, through the Open SUNY® Online Teaching (<https://innovate.suny.edu/online-teaching/>). Open SUNY and its logo are registered trademarks of the State University of New York.

PRESENTACIÓN DE LA RÚBRICAS PARA EL PROFESORADO REIMAGINAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Mariana Porta Galván

En noviembre de 2023, NorQuest College en Edmonton, Alberta, Canadá, fue anfitrión de la conferencia internacional Open Education Global. OEGlobal es una comunidad internacional que busca transformar los sistemas educativos hacia la apertura en todos los aspectos de la educación. Para OEGlobal, la educación, entendida como un derecho humano y un bien público, debe ser abierta, accesible y disponible para todas las personas. No puede reducirse a una mercancía ni restringirse a quienes poseen determinados recursos o privilegios. En este sentido, el movimiento de la Educación Abierta constituye una de las transformaciones más significativas de las últimas décadas, al promover modelos educativos colaborativos, inclusivos y orientados al bien común. Desde su creación en 2008, OEGlobal actúa como red internacional y entidad sin fines de lucro dedicada exclusivamente a la promoción de la educación abierta en todo el mundo. Su comunidad —integrada por educadores, investigadores, estudiantes, responsables de políticas, activistas e innovadores— impulsa la aplicación de principios de apertura en todos los niveles del sistema educativo, fomentando el acceso libre al conocimiento y el desarrollo de prácticas pedagógicas compartidas. Su labor se orienta a facilitar el intercambio de saberes y experiencias, fortalecer comunidades internacionales de práctica y vincular iniciativas locales con movimientos globales de educación abierta. A través de estos procesos, contribuye a generar cambios sistémicos sostenibles que amplifican el impacto de las políticas y prácticas de apertura en educación.

En el contexto de esta conferencia, NorQuest College, institución anfitriona del evento, sumó su propio acervo de principios, conocimientos y propuestas, enriqueciendo enormemente el encuentro. Como institución educativa comprometida con la inclusión, la diversidad y el soporte a estudiantes de contextos diversos, NorQuest

se presenta en su sitio web con la frase “*we are who we include*” no como un eslogan sino como práctica vivida, destacando su compromiso con comunidades a menudo marginadas y su enfoque de acompañamiento integral. Ese capital institucional —su filosofía de inclusión, su experiencia con poblaciones diversas, sus modelos de apoyo académico y comunitario— aportó sustancialmente a nuestra experiencia como partícipes de la conferencia, proporcionando la oportunidad de intercambiar con su equipo docente.

Fue a partir de este encuentro que entraron en contacto con el Profesor Robert Lawson, especialista en desarrollo educativo, y Janelle Therien, Magister en Tecnología Educativa de la Universidad de Columbia Británica (UBC). Ellos tuvieron la generosidad de compartir este recurso educativo: **un conjunto de rúbricas aplicables a la evaluación**, que ponemos a disposición en estas páginas, licenciado como CC BY-NC-SA.

El recurso titulado “We Are Who We Include” refleja los valores centrales de NorQuest College, basados en la Equidad, la Diversidad y la Inclusión (EDI), el Antirracismo (AR), y la Descolonización e Indigenización (DI). Estos principios atraviesan todas las dimensiones y temáticas del material, orientando tanto su estructura como su propósito pedagógico. En los distintos apartados, los principios aparecen identificados, aunque la enumeración no pretende ser exhaustiva.

El recurso invita a la reflexión crítica sobre las prácticas de evaluación, promoviendo preguntas orientadoras como: ¿quiénes se benefician con esta evaluación y quiénes no?, ¿qué razones sustentan mis elecciones al diseñar las prácticas evaluativas?, ¿existen otras formas posibles?, ¿estoy reproduciendo modelos tradicionales sin cuestionarlos?

Además, el material incluye rúbricas específicas para la aplicación de principios inclusivos y antirracistas. Las orientaciones publicadas por los autores sugieren considerarlas en todas las etapas del proceso evaluativo —desde su concepción hasta su implementación y revisión—, entendiendo que estas dimensiones son esenciales para lograr evaluaciones auténticas, equitativas y coherentes con una pedagogía verdaderamente abierta e inclusiva.

La licencia elegida por Janelle Therien, autora responsable de este recurso educativo abierto, quiere decir que si lo usas debes tomar en cuenta lo siguiente:

BY (Atribución)

Significa que debes reconocer la autoría del recurso original. Siempre hay que citar o mencionar a la persona o institución creadora, e incluir un enlace a la licencia.

Ejemplo: “*Recurso adaptado de NorQuest College, bajo licencia CC BY-NC-SA 4.0*”.

NC (No Comercial)

Indica que no podés usar el recurso con fines comerciales. Es decir, no puede formar parte de materiales que se vendan o generen lucro directo. Su uso debe ser educativo, institucional o personal sin ánimo de lucro.

SA (Compartir Igual / Share Alike)

Quiere decir que si modificás, adaptás o remezclás el recurso, debes publicar tu nueva versión con la misma licencia (CC BY-NC-SA).

Esto garantiza que el contenido y sus derivaciones sigan siendo abiertos bajo las mismas condiciones.

Agradecemos entonces a NorQuest College su autoría y generosidad, y esperamos que este recurso educativo nos ayude a todos los docentes que accedemos a este material a componer una visión más abierta e inclusiva de nuestros procesos y herramientas de evaluación.

NORQUEST COLLEGE

Rúbricas para el Profesorado
Reimaginar la Educación Superior
Evaluación Auténtica

Janelle Therien

Esta obra bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional
Traducción y adaptación realizada por Mariana porta en el marco del Grupo Construcción
Interdisciplinaria de la Educación Digital Abierta (CIEDA) del Espacio Interdisciplinario de la
Universidad de la República, Uruguay, de contenidos de: Faculty Rubric Tool, Reimagine
Higher Education. This resource was developed by Norquest College, with the name
Authentic Assessment under the Creative Commons Attribution 4.0 International License
(CC By 4.0), published in June, 2023

Tabla de contenido

Introducción / Antecedentes

Somos quienes incluimos

Voz y elección

Rúbrica de variedad

Rúbrica de Agencia:

Rúbrica de autenticidad

Rúbrica de compromiso

Foco en el desarrollo

Rúbrica de Ensayo

Rúbrica de conexión

Rúbrica orientada al crecimiento

Expectativas claras

Rúbrica de transparencia

Rúbrica de alineación

Rúbrica de responsabilidad

Universalidad

Rúbrica Inclusiva

Rúbrica anti-racismo

Apéndice 1: Definiciones

Evaluación auténtica

Principios de evaluación

Voz y Elección

Enfoque de Desarrollo

Expectativas claras

Universalidad

Introducción / Antecedentes

Una evaluación de alta calidad y con significado es fundamental para una experiencia de aprendizaje valiosa. Al menos algunas evaluaciones en cada curso deberían ser “auténticas”. Al igual que la evaluación auténtica en sí misma, lograr que las evaluaciones sean auténticas es un proceso complejo, iterativo y reflexivo.

Esta herramienta proporciona una serie de rúbricas para aplicar a tus propias evaluaciones como punto de reflexión. La idea no es “perfeccionar” cada evaluación, sino más bien influir en la mentalidad y proporcionar aspectos a considerar a lo largo del proceso de creación, implementación, refinamiento y reimplementación de las evaluaciones de los estudiantes.

Hay dos documentos fundamentales vinculados a esta herramienta: la definición de Evaluación Auténtica, desarrollada por el grupo de trabajo sobre Evaluación Auténtica, y el documento de Principios de Evaluación, un documento institucional de toda la universidad. Es importante tener en cuenta que, si bien la herramienta ha evolucionado a lo largo del tiempo, el documento de Principios de Evaluación no ha sido actualizado para reflejar esos cambios.

Al enmarcar este trabajo con estos dos documentos, podemos observar la conexión preexistente entre la evaluación auténtica y los Principios de Evaluación de NorQuest College. Es decir, la evaluación auténtica es una parte integral de estos principios. Al usar la definición de evaluación auténtica como punto de partida, los usuarios podrán enfocarse en un principio de evaluación específico para mejorar la autenticidad de la evaluación.

La autenticidad es un espectro. Es poco común que una evaluación sea completamente auténtica o no lo sea en absoluto. Más bien, cada evaluación probablemente tenga algunos elementos de autenticidad, así como áreas en las que se puede mejorar. Esta herramienta puede (y debe) utilizarse de manera iterativa. Por ejemplo, en un primer intento, puedes centrarte en la rúbrica de variedad. Más adelante, cuando planees volver a usar la evaluación, podrías analizarla desde la perspectiva de la rúbrica de transparencia.

Somos quienes incluimos

Los principios de Equidad, Diversidad e Inclusión (EDI), Antirracismo (AR) y Descolonización e Indigenización (DI) son fundamentales en el sistema de valores de NorQuest College. Elementos

de estos valores se encuentran en todos los temas y principios. En algunos casos donde se han identificado, se indicarán con las siglas (EDI), (AR) y/o (DI). Sin embargo, esta no es una lista exhaustiva. Se recomienda reflexionar más allá de estos aspectos con preguntas como:

- ¿Quién se beneficia de esta evaluación? ¿Quién no?
- ¿Cuáles son las razones detrás de mis elecciones en las prácticas de evaluación?
- ¿Existe otra manera de hacerlo?
- ¿Estoy recurriendo a “lo que siempre se ha hecho”?

Además, se incluyen rúbricas para evaluar los principios de inclusión y antirracismo. Es importante considerar estos aspectos en todas las etapas de la evaluación, desde su concepción hasta su implementación y en cada una de sus iteraciones. Estas reflexiones son esenciales para que una evaluación sea verdaderamente auténtica.

Voz y elección

Rúbrica de variedad

Los estudiantes pueden demostrar comprensión, aplicación y juicio de diversas formas. Proporcionar una variedad de opciones y tipos de evaluación, así como una gama de modos y fuentes de retroalimentación, permitirá a los estudiantes demostrar competencia a través de sus fortalezas, no de sus deficiencias.

	1	2	3
Variedad de formatos de evaluación y respuesta: Respuesta corta, opción múltiple, demostración, ensayo, entrevista, reflexión, portafolios, diarios, autoevaluaciones, formatos audiovisuales, etc.	La evaluación/respuesta es predominantemente de un formato.	La evaluación/respuesta incluye 2 o 3 formatos	La evaluación/respuesta incluye 3 o más formatos
Variedad en fuentes de retroalimentación: Autoevaluación, compañeros, instructores, invitados externos, expertos.	Una fuente de retroalimentación	Dos fuentes de retroalimentación	3 o más fuentes de retroalimentación

Resultados previstos en el dominio: Se desafía a los estudiantes a pensar de manera diferente y a reexaminar suposiciones.	No se toma en cuenta la perspectiva y/o reflexión sobre supuestos.	Se toma en cuenta la perspectiva y/o reflexión sobre supuestos. La disonancia cognitiva resultante no se aborda más	Se toma en cuenta la perspectiva y/o reflexión sobre supuestos. La disonancia cognitiva resultante se investiga y se utiliza como espacio para la reflexión y el crecimiento.
Comentarios:			

Rúbrica de Agencia:

(Propiedad) Cuando los estudiantes tienen participación en cómo y cuándo tiene lugar una evaluación, se fomenta la motivación, el compromiso y la autoeficacia.			
	1	2	3
Propiedad: Los estudiantes diseñan su propia evaluación, que puede incluir el formato y las rúbricas, después de considerar cuidadosamente los resultados.	No tienen participación en el diseño de su(s) propia(s) evaluación(es).	Tienen cierta participación en el diseño de su(s) propia(s) evaluación(es).	Tienen una gran participación en el diseño de su(s) propia(s) evaluación(es).
Discreción: Los estudiantes eligen qué muestras de trabajo incluir (como en un portafolio, foro o evaluaciones de diario).	No seleccionan muestras de trabajo por sí mismos para la evaluación.	Seleccionan algunas muestras de trabajo por sí mismos para la evaluación.	Seleccionan muestras sustanciales de trabajo por sí mismos para la evaluación.
Comentarios:			

Rúbrica de autenticidad

<p>(Relevancia) La evaluación, tanto formativa como sumativa, debe incorporar ejemplos relevantes y oportunos, "del mundo real", que sean prácticos y factibles, y que reconozcan los sesgos culturales y sistémicos.</p>			
	1	2	3
Contextos del mundo real: Las preguntas, ejemplos y problemas están fundamentados en la realidad actual de los estudiantes o en roles profesionales a los que aspiran.	La evaluación es "desechable"; aplicable únicamente al curso y no se extiende a situaciones del mundo real.		El contenido y formato son aplicables a contextos del mundo real más amplios.
Desafío cognitivo: La evaluación hace que los estudiantes realicen una tarea compleja, apliquen un principio o desglosen un concepto desafiante.	Requiere que los estudiantes identifiquen y/o proporcionen información o datos.	Requiere la aplicación, análisis y organización de ideas, conceptos o habilidades.	Requiere que los estudiantes sintetizan o evalúen ideas, conceptos o habilidades.
Reflexión y disonancia cognitiva: Requiere análisis, adopción de perspectiva y juicio reflexivo. Anima a los estudiantes a pensar de manera diferente sobre el mundo, o los expone a nuevas formas de pensar, o los saca de su zona de confort, de manera segura.	Los requisitos para la evaluación requieren únicamente el contenido, conceptos e ideas identificados presentados directamente en el curso.		
Comentarios:			

Rúbrica de compromiso

<p>Las evaluaciones de calidad despiertan interés y comprometen respetuosamente a los estudiantes al proporcionar desafíos que no los frustran ni aburren.</p>			
	1	2	3
Diseño flexible: Permite la creatividad	No es flexible, sin espacio para la creatividad en el formato, tema o contenido.	Algo flexible, con cierto espacio para la creatividad en el formato o tema o contenido.	Flexible con espacio para la creatividad en el formato, tema y contenido.
Proceso metacognitivo: desafía a los estudiantes a explicar, interpretar, dar su perspectiva, mostrar empatía y autorregulación a través de la iteración. (Wiggins y McTighe)	No es iterativo; no permite puntos y fuentes de retroalimentación, reflexión y revisión. Solo se evalúa como un producto/proyecto/tarea final o completado.	Algo iterativo; permite al menos un punto y una fuente de retroalimentación, reflexión y revisión.	Iterativo; permite múltiples puntos y fuentes de retroalimentación, reflexión y revisión.
Comentarios:			

Foco en el desarrollo

Rúbrica de Ensayo

<p>Los estudiantes necesitan oportunidades para reflexionar, analizar y recalibrar con el fin de demostrar confianza y competencia. En otras palabras, deben poder practicar y cometer errores mientras aprenden conceptos y habilidades desafiantes antes de sus evaluaciones sumativas.</p>			
	1	2	3
Andamiaje Se construye a partir de conceptos y habilidades anteriores.	No hay aprendizaje incremental de conceptos/ habilidades para alcanzar los resultados de aprendizaje.	Algo de aprendizaje incremental de conceptos/ habilidades para alcanzar los resultados de aprendizaje.	Aprendizaje sustancial, incremental y apoyado de conceptos/habilidades para alcanzar los resultados de aprendizaje.

Colaboración con expertos Oportunidades para observar a expertos en el campo (instructores, etc.) trabajar a través de desafíos y modelar la resolución de problemas.	No hay puntos de control planificados para colaborar con el instructor u otros expertos del área en los desafíos o problemas que surgen a lo largo de la evaluación.	Un punto de control planificado para colaborar con el instructor u otros expertos del área en los desafíos o problemas que surgen a lo largo de la evaluación.	Múltiples puntos de control planificados para colaborar con el instructor u otros expertos del área en los desafíos o problemas que surgen a lo largo de la evaluación.
Práctica en tiempo real Proporciona a los estudiantes la capacidad de practicar, cometer errores y aprender de los errores en tiempo real.	Sin oportunidad de practicar o mejorar antes de la evaluación sumativa.	Oportunidades limitadas para practicar o mejorar antes de la evaluación sumativa.	Oportunidades continuas para practicar o mejorar antes de la evaluación sumativa.
Comentarios:			

Rúbrica de conexión

Las evaluaciones significativas son aquellas que permiten al aprendiz conectar con la tarea de formas personales. Tales evaluaciones podrían incluir trabajos reflexivos, evaluaciones basadas en procesos como ensayos jerarquizados, o cambiar el entorno de enseñanza.	1	2	3
Formas de conocimiento Se ofrecen oportunidades para que el aprendiz relacione su propia experiencia vivida y perspectiva. (Enseñanza culturalmente receptiva (Lisa Delpit, 2020))	Sin oportunidades para relacionar su propia experiencia vivida y perspectiva.	Oportunidades limitadas para relacionar su propia experiencia vivida y perspectiva.	Múltiples oportunidades para relacionar su propia experiencia vivida y perspectiva.
Inmediatez Aplicabilidad inmediata de la tarea de aprendizaje/evaluación.	No hay habilidad/competencia clara obtenida al completar la evaluación que pueda aplicarse en un entorno del mundo real (académico, profesional o personal).		Habilidades/conocimientos claros obtenidos al completar la evaluación que pueden aplicarse en un entorno del mundo real (académico, profesional o personal).

Revisión del aprendiz Oportunidad para que el aprendiz indague y cuestione la tarea de aprendizaje/evaluación. Sin oportunidades para indagar y cuestionar o revisar la evaluación.	Sin oportunidades para indagar y cuestionar o revisar la evaluación.	Oportunidades limitadas para indagar y cuestionar o revisar la evaluación.	Oportunidades para indagar y cuestionar o revisar la evaluación.
Comentarios:			

Rúbrica orientada al crecimiento

La retroalimentación inmediata, regular y clara conduce a una mentalidad de crecimiento, mejores resultados de aprendizaje y confianza para los estudiantes.			
	1	2	3
Oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre sus evaluaciones.	Sin oportunidad de reflexión sobre los desafíos o éxitos encontrados.	Alguna oportunidad para reflexionar sobre los desafíos y/o éxitos encontrados.	Múltiples oportunidades para reflexionar sobre desafíos y/o éxitos encontrados
Retroalimentación constructiva: Retroalimentación proporcionada que ayuda a mejorar la calidad del trabajo del alumno	Se proporcionó retroalimentación en forma numérica o alfanumérica solamente.	Se proporcionó retroalimentación constructiva o accionable solo después de la evaluación.	Se proporcionó retroalimentación constructiva o accionable durante la evaluación
Evaluación formativa y/o reflexiva La evaluación se ve como una actividad/tarea que se realiza con los estudiantes.	La evaluación se limita a exámenes y/o pruebas estandarizadas.	La evaluación incluye retroalimentación formativa y diagnóstica.	La evaluación incluye retroalimentación formativa, diagnóstica y comparativa (con el rendimiento anterior) ofrecida por compañeros, uno mismo e instructores.
Comentarios:			

Expectativas claras

Rúbrica de transparencia

<p>Los estudiantes necesitan una comunicación clara sobre las expectativas de evaluación. Deben recibir instrucciones claras, rúbricas o guías de puntuación y, cuando corresponda, ejemplos al principio del ciclo de aprendizaje.</p>			
Resultados claramente definidos	1 No se proporcionan resultados de aprendizaje	2 Los resultados de aprendizaje están definidos	3 Los resultados de aprendizaje están claramente expresados, y se explica la justificación detrás de la evaluación.
Explicitación de la calificación Se proporcionan ponderaciones, desglose de calificaciones (rúbrica) y nota general.	No se proporciona una rúbrica o guía de calificación	Se proporciona una rúbrica o guía de calificación. No se explica y/o se proporciona en un lenguaje amigable para el aprendiz.	Se proporciona una rúbrica o guía de calificación en un lenguaje amigable para el aprendiz y se ofrecen oportunidades de discusión.
Se proporcionan apoyos y recursos de asistencia para ayudar a los estudiantes a tener éxito en la evaluación.	No se proporcionan ejemplos de la evaluación ni apoyos adicionales o externos.	Se proporciona un ejemplo, si corresponde. No se indican apoyos adicionales o externos (enlaces a sitios web, videos u otros recursos para guiar la práctica del aprendiz).	Se proporciona uno o más ejemplos nivelados, si corresponde. Se indican apoyos adicionales o externos (enlaces a sitios web, videos u otros recursos para guiar la práctica del aprendiz).
Notas:			

Rúbrica de alineación

<p>“Las evaluaciones justas, confiables y válidas deben ser ‘planificadas’ según los planes de estudio y los resultados del curso. Esta alineación permitirá evaluaciones equitativas entre todas las ofertas de cursos iguales o similares, e impulsará a los instructores a basar sus calificaciones en estándares en lugar de normas de clase.”</p>			
	1	2	3
Se miden el conocimiento imparcial, las habilidades y el juicio profesional; no factores relacionados con la identidad, la relación, la conciencia o la personalidad.	El logro se confunde con otros atributos del alumno, como la conciencia, la extroversión, la participación o la asistencia.		El logro se mide en base a los resultados de aprendizaje y no a atributos del alumno como la conciencia, la extroversión, la participación o la asistencia
Válido y confiable ¿Es la evaluación válida (mide lo que se supone que debe medir) y confiable (los instructores calificarían de la misma manera y los alumnos que recibieran una evaluación similar se desempeñarían de manera similar) en todas las ofertas departamentales y entre los instructores individuales?”	“La validez y la confiabilidad de las herramientas de evaluación varían entre los instructores y/o períodos en la misma área departamental.	La validez y la confiabilidad de las herramientas de evaluación están algo en acuerdo entre los instructores y/o períodos en la misma área departamental.”	“Las evaluaciones son consistentemente válidas y confiables. Las revisiones ocurren periódicamente dentro del departamento o área temática.”
Resultados de aprendizaje	La evaluación no está directamente alineada con los resultados del curso.	La evaluación aborda algunos de los resultados del curso que se supone debe medir.	La evaluación está alineada directa y claramente con los resultados del curso.”
Comentarios:			

Rúbrica de responsabilidad

<p>Los instructores/expertos en la materia deben estar accesibles para sus alumnos y deben ser capaces de comunicar claramente lo que significan los resultados de evaluación para sus alumnos y su desarrollo</p>			
	1	2	3
Apoyo estratégico Diálogo y entrenamiento se proporcionan a lo largo de una tarea de evaluación (proyectos, ensayos, actuaciones). La retroalimentación ayuda a dar forma al producto final.	Sin oportunidades de retroalimentación y apoyo (a través de diálogo / entrenamiento) a lo largo de la duración de la evaluación.	Una oportunidad de retroalimentación y apoyo (a través de diálogo /entrenamiento) a lo largo de la duración de la evaluación.	Múltiples oportunidades de retroalimentación y apoyo (a través de diálogo /entrenamiento) a lo largo de la duración de la evaluación. Resuestas oportunas”
Respuesta oportuna Los instructores modelan una práctica concienzuda al cumplir con los plazos de entrega de las evaluaciones	No se proporciona el tiempo de respuesta para las evaluaciones.	Se proporciona el tiempo de respuesta para las evaluaciones.	Tiempo de respuesta para las evaluaciones proporcionado y cumplido.
Responsabilidad del alumno apoyada: Se proporciona a los alumnos orientación estructurada para promover la finalización exitosa.	La evaluación no establece claramente los plazos de los alumnos, las expectativas y/o las vías para superar los desafíos.	La evaluación proporciona cierta información sobre los plazos de los alumnos, las expectativas y las vías para superar los desafíos	La evaluación establece claramente los plazos de los alumnos, las expectativas y las vías para superar los desafíos.
Comentarios:			

Universalidad

Rúbrica Inclusiva

<p>Todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de tener éxito en la evaluación de manera equitativa, ya que no existe ventaja para la cultura o demografía dominante. Estamos atentos y vigilantes contra la discriminación y trabajamos activamente para reducirla en todas sus formas. Principio del formulario Final del formulario</p>			
	1	2	3
Diversificado. Refleja la diversidad y evita estereotipos y concepciones erróneas. Esto incluye el uso de voz, fotos, contenido y perspectivas de poblaciones diversas y racializadas. Incluye cierta variedad en fotos, voz y contenido. Principio del formulario Final del formulario	Falta de variedad en fotos, voz y contenido. Las perspectivas son predominantemente coloniales. Otras perspectivas están ausentes, marginadas o son inexactas (estereotipos).	Incluye cierta variedad en fotos, voz y contenido. Las perspectivas son en su mayoría coloniales. Otras perspectivas están representadas con precisión pero en menor medida.	Incluye variedad en fotos, voz y contenido. Las perspectivas están equilibradas y representadas con precisión.
Inclusivo: Se brindan oportunidades para demostrar competencia a través de una situación de aprendizaje que tenga en cuenta su género, edad, discapacidad, sexualidad y etnia. Se otorga elección sobre cómo se demuestra la competencia.	Las identidades individuales del aprendiz y/o la expresión de la identidad no se permiten a través de requisitos rígidos para completar con éxito.	Las identidades individuales del aprendiz y/o la expresión de la identidad son en cierta medida permitidas a través de algunos requisitos flexibles para completar con éxito.	Las identidades individuales del aprendiz y/o la expresión de la identidad son permitidas a través de requisitos flexibles para completar con éxito.
Comentarios:			

Rúbrica anti-racismo

Examinamos nuestras evaluaciones de manera crítica y honesta para asegurarnos de no perpetuar sesgos sistémicos y racistas. Observando la validación de la identidad del aprendiz, la construcción de relaciones y su capacidad para adquirir/construir una perspectiva de igualdad racial de manera que los resultados del aprendiz se alineen con el enfoque antirracista; lo que significa que estamos ayudando a los estudiantes a desarrollar una perspectiva de justicia racial.

Principio del formulario
Final del formulario

	1	2	3
Representación Las evaluaciones y materiales académicos elevan las voces y experiencias de los miembros de las comunidades BIPOC (Negras, Indígenas y Personas de Color), examinan las barreras históricas y sistemáticas enfrentadas por las comunidades BIPOC, y los materiales no respaldan, sino que examinan críticamente, los problemas de privilegio blanco y colonialismo de colonos. Principio del formulario Final del formulario	No incorpora experiencias o literatura de BIPOC (Black, Indigenous, and People of Color); no reconoce barreras históricas y sistemáticas; no examina críticamente temas de privilegio blanco y colonialismo de colonos.	Incorpora algunas experiencias o literatura de BIPOC; reconoce pero no examina barreras históricas y sistemáticas; reconoce problemas de privilegio blanco y colonialismo de colonos.	Da gran importancia a las experiencias o literatura de BIPOC; reconoce y examina barreras históricas y sistemáticas; reconoce y examina críticamente problemas de privilegio blanco y colonialismo de colonos.
Introspección Los instructores y aquellos en posiciones de poder han participado en una autoconciencia vigilante, reflexión y comprensión de cómo se manifiesta el sesgo racial, y son conscientes de cómo el poder y el privilegio pueden manifestarse en la evaluación del trabajo del aprendiz	Los desarrolladores y/o creadores de la evaluación no han participado en entrenamiento antirracista, educación o desarrollo profesional/personal.	Los desarrolladores y/o creadores de la evaluación han participado en alguna literatura, capacitaciones, educación o desarrollo profesional/personal antirracistas. Existe una comprensión de las formas en que el poder y el privilegio se intersectan con temas de raza y racismo. El conocimiento adquirido se refleja en la evaluación.	Los desarrolladores y/o creadores de la evaluación han participado en una cantidad sustancial de literatura, capacitación, educación o desarrollo profesional/personal antirracista. Existe una comprensión significativa de las formas en que el poder y el privilegio se intersectan con temas de raza y racismo. El conocimiento adquirido se refleja claramente en la evaluación.
Comentarios:			

Apéndice 1: Definiciones

Evaluación auténtica

1. Implica situaciones realistas y complicadas.
2. Requiere aplicación, juicio e innovación.
3. Sigue a los aprendices hacer (producir o desempeñar).
4. Reproduce o simula contextos laborales/mundiales reales.
5. Evalúa el uso de conocimientos, habilidades y juicio profesional.
6. Permite la investigación, ensayo, colaboración, práctica y retroalimentación (Wiggins, 1998). (Basado en Wiggins, G. (1998). Evaluación Educativa: Diseño de Evaluaciones para Informar y Mejorar el Desempeño Estudiantil. San Francisco: Editoriales de Joey-Bass).

Principios de evaluación

Independientemente de si tu evaluación es auténtica o no, es fundamental tener evaluaciones equitativas. Al implementar estos principios de evaluación, construirás equidad en tu evaluación. No todas las evaluaciones auténticas son necesariamente equitativas, pero todas las evaluaciones equitativas son auténticas. En NorQuest, la práctica de evaluación de calidad se caracteriza por:

Voz y elección	Enfoque de desarrollo	Expectativas claras	Universalidad
Variedad Agencia Autenticidad Compromiso	Ensayo Conectividad Orientado al crecimiento	Transparencia Alineación Responsabilidad	Inclusión Anti-racismo

Voz y Elección

1. **Variedad** Los aprendices pueden mostrar comprensión, aplicación y juicio a través de una variedad de formas. Proporcionar una variedad de opciones de evaluación, tipos y una gama de modos y fuentes de retroalimentación permitirá a los aprendices demostrar competencia a través de fortale-

zas y no de déficits. Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando se les ofrece:

- Variedad en los tipos de evaluación (respuesta corta, opción múltiple, demostración, ensayo, entrevista, reflexión, portafolios, diarios, autoevaluaciones, etc.).
- Variedad en las fuentes de retroalimentación: compañeros, instructores, invitados externos.
- Capas y niveles de desafío de evaluación (recordar, demostrar, aplicar, analizar, sintetizar, interpretar, evaluar y/o juzgar).
- Variedad en experiencias cognitivas (desafiar a los aprendices a pensar de manera diferente y volver a examinar sus posiciones).

2. Agencia (propiedad) Cuando los aprendices tienen participación en cómo y cuándo tiene lugar la evaluación, se fomenta la motivación, el compromiso y la autoeficacia.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando se les brinda:

- Alguna opción (empoderamiento) en formatos de evaluación, diseño de rúbricas o ponderaciones generales.
- Discreción: permitir que los aprendices elijan qué muestras de trabajo incluir (como en una evaluación de portafolio, foro o diario).
- Propiedad: a veces permitir que los aprendices diseñen su propia tarea de evaluación después de considerar cuidadosamente los resultados y las competencias profesionales.

3. Autenticidad (relevancia) La evaluación, tanto formativa como sumativa, debe incorporar ejemplos relevantes y oportunos del “mundo real” que sean prácticos y factibles, y que reconozcan el sesgo cultural y sistemático.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando se les ofrece:

- Preguntas, ejemplos y problemas basados en su realidad presente o en roles profesionales a los que aspiran. Estas indicaciones ayudarán a los aprendices a establecer cone-

xiones, sintetizar ideas y comprender más plenamente el valor de sus experiencias educativas y evaluaciones.

- Evaluaciones que los hacen realizar una tarea compleja, aplicar un principio o desglosar un concepto desafiante. Las evaluaciones auténticas requieren análisis, adopción de perspectivas y juicio considerado.
- Evaluaciones que los hacen pensar de manera diferente sobre el mundo, o que los exponen a nuevas formas de pensar, o que los sacan de su zona de confort, de manera segura.

4. Compromiso Cuando las pruebas y tareas de evaluación están mal diseñadas, pueden disminuir la motivación y el compromiso, y los aprendices pueden abandonar los cursos y programas. Las evaluaciones de calidad despiertan interés y comprometen respetuosamente a los aprendices, al proporcionar desafíos que no los frustran ni los aburren.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando:

- Las evaluaciones están bien desarrolladas (diseño robusto), permiten la creatividad y son multifacéticas.
- Las evaluaciones los desafían a explicar, interpretar, dar perspectiva, aplicar principios, mostrar empatía y/o autorregularse (utilizar procesos metacognitivos) (Bowen, 2017).

Enfoque de Desarrollo

5. Ensayo (práctica) Los aprendices necesitan oportunidades para reflexionar, analizar y recalibrar. En otras palabras, deberían poder practicar y cometer errores mientras aprenden conceptos y habilidades desafiantes antes de sus evaluaciones sumativas.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando se les ofrece:

- Oportunidades para desarrollar comprensión, habilidad y juicio a través de la exploración, la práctica y, a menudo, el fracaso. Los aprendices necesitan la libertad para cometer errores y aprender de los errores en tiempo real.
- Oportunidades para observar cómo sus instructores enfrentan desafíos y modelan la resolución de problemas. Los

aprendices necesitan ver que la experiencia es algo que se puede desarrollar y trabajar; no es solo un regalo que algunos tienen (los profesores) y otros no (los aprendices).

- Andamiaje (Yo hago, nosotros hacemos, ustedes hacen) e intercalado (regresar regularmente a conceptos o habilidades desafiantes).
- Apoyo estratégico (diálogo y entrenamiento) brindado a lo largo de una tarea de evaluación más desarrollada (proyectos, ensayos, presentaciones).

6. Conectividad Las evaluaciones significativas son aquellas que permiten al aprendiz conectarse con la tarea de manera personal. Tales evaluaciones podrían incluir trabajos reflexivos, evaluaciones basadas en procesos como ensayos escalonados o invertir el entorno de enseñanza.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando:

- Se sienten valorados y validados por la experiencia de vida que aportan a la situación de aprendizaje.
- Pueden ver aplicabilidad inmediata para la tarea de aprendizaje/evaluación.
- Tienen espacio para indagar y cuestionar.
- Completan evaluaciones significativas que podrían incluir llevar un diario, presentaciones, guiones y otros estilos de presentación variados que no se basen en normas, como trabajos escritos.

7. Orientado al crecimiento La retroalimentación inmediata, regular y clara conduce a una mentalidad de crecimiento y mejores resultados de aprendizaje y confianza para los aprendices.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando:

- Pueden reflexionar sobre sus evaluaciones e identificar desafíos y puntos de crecimiento.
- Reciben “retroalimentación que avanza” y se les muestra respetuosamente cómo podrían mejorar la calidad de su trabajo y pensamiento de maneras específicas y tangibles.
- Ven que la evaluación no es algo que se hace para ellos o

sobre ellos, sino que se hace con ellos (evaluación COMO aprendizaje).

Expectativas claras

8. **Transparencia** Los aprendices necesitan comunicaciones claras sobre las expectativas de evaluación. Deben recibir instrucciones claras, rúbricas o guías de puntuación y, si es posible, ejemplos al principio del ciclo de aprendizaje.
Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando:
 - Pueden ver claramente el objetivo de aprendizaje y se les brinda el apoyo y los recursos para alcanzar ese objetivo.
 - Los instructores explican claramente las ponderaciones y calificaciones y refuerzan estas explicaciones con ejemplos. Los aprendices interculturales e internacionales a menudo provienen de contextos y realidades de aprendizaje bastante diferentes.
 - Los instructores explican cómo las evaluaciones reflejan los resultados de aprendizaje, los requisitos del curso y las competencias profesionales.
9. **Alineación** Las evaluaciones justas, confiables y válidas deben estar “planificadas” para los planes de estudio y resultados del curso. Esta alineación permitirá evaluaciones equitativas entre todas las ofertas de cursos similares o iguales y obligará a los instructores a basar sus calificaciones en estándares en lugar de normas de clase. Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando:
 - Los resultados del curso están claramente establecidos y sienten que están compitiendo en un campo de juego nivelado.
 - Las evaluaciones miden conocimientos, habilidades y juicio profesional y no factores relacionados con la identidad, relación, conciencia o personalidad.
 - Existe consistencia en la evaluación entre las ofertas departamentales y entre los instructores individuales.
10. **Responsabilidad** (equidad) Los instructores/expertos en la materia deben estar accesibles para sus aprendices, y deben poder comunicar claramente qué significan los resultados de la evaluación para sus aprendices y su desarrollo.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando:

- Pueden entender de dónde proviene su calificación.
- Pueden tener conversaciones honestas con sus instructores.
- Se brinda apoyo estratégico (diálogo y entrenamiento) a lo largo de una tarea de evaluación más desarrollada (proyectos, ensayos, presentaciones).
- Reciben retroalimentación de manera oportuna.
- Las evaluaciones indican claramente los plazos, expectativas y vías para superar desafíos de los aprendices.

Universalidad

11. Inclusión Todos los aprendices deben tener la oportunidad de tener éxito en la evaluación de manera equitativa, ya que no hay ventaja para la cultura o demografía dominante. Estamos atentos y vigilantes contra la discriminación y trabajamos activamente para reducirla en todas sus formas.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando:

- Las evaluaciones reflejan la diversidad y evitan estereotipos y conceptos erróneos. Esto incluye el uso de voz, fotos, contenido y perspectivas de poblaciones diversas y racializadas.
- Las ideas, conceptos, ejemplos, sintaxis y vocabulario (y otros aspectos) se revisan para brindar ventaja a miembros del grupo dominante.
- Se les brinda la oportunidad de demostrar competencia a través de una situación de aprendizaje que tenga en cuenta su género, edad, discapacidad, sexualidad y etnia.
- Se les otorgan adaptaciones que les permitan abordar completamente el desafío de la evaluación de manera adecuada a sus necesidades de aprendizaje.

12. Antirracista Examinamos nuestras evaluaciones críticamente y con honestidad para asegurarnos de que no estamos perpetuando sesgos sistémicos y racistas. Observamos la validación de la identidad del aprendiz, la construcción de relaciones y su capacidad para obtener/construir una perspectiva de igualdad racial de manera que los resultados del aprendiz se alineen con el enfoque antirracista; es decir, es-

tamos ayudando a los aprendices a desarrollar una perspectiva de justicia racial.

Los aprendices demuestran confianza y competencia cuando:

- Las evaluaciones y materiales académicos resaltan las voces y experiencias de miembros de las comunidades BIPOC (Negra, Indígena y Personas de Color), examinan las barreras históricas y sistémicas enfrentadas por las comunidades BIPOC, y los materiales no mantienen, sino que examinan críticamente, problemas de supremacía blanca.
- Los instructores y aquellos en posiciones de poder han participado en una autoconciencia vigilante, reflexión y comprensión de cómo se manifiesta el sesgo racial, y son conscientes de cómo el poder y el privilegio pueden manifestarse en la evaluación del trabajo del aprendiz.

Estos principios de evaluación hacen eco y desarrollan aún más los “principios del aprendizaje adulto”. Los aprendices adultos son autónomos y autodirigidos, se basan en una gran cantidad de experiencias de vida y conocimientos, se preocupan por la relevancia y la practicidad, aprenden haciendo y están intrínsecamente motivados en lugar de extrínsecamente



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#).

Traducción y adaptación realizada por Mariana Porta en el marco del Grupo Construcción Interdisciplinaria de la Educación Digital Abierta (CIEDA) del Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República, Uruguay, de contenidos de: Faculty Rubric Tool, Reimagine Higher Education. This resource was developed by NorQuest College, with the name Authentic Assessment under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC By 4.0), published in June, 2023.

PRESENTACION DEL REDISEÑO DE UN CURSO PARA LA ENSEÑANZA EN LÍNEA: 5 PASOS

Mariana Porta Galván

Estábamos en marzo del año 2020, reaccionando frente al hecho de que todos nuestros sistemas educativos debían pasar a formatos en línea. En este contexto de emergencia sanitaria provocada por la aparición de casos de COVID-19 en Uruguay, la Universidad de la República (Udelar) debió asegurar la continuidad de la educación superior mediante dispositivos de enseñanza remota. Con ese propósito, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) elaboró un Plan de Contingencia orientado al cuidado de la comunidad universitaria, priorizando tanto la sostenibilidad académica como el bienestar de docentes y estudiantes.

Si bien la universidad contaba con una trayectoria consolidada en el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y en propuestas semipresenciales, el pasaje repentino a la enseñanza completamente en línea implicó nuevos desafíos: transformar cursos presenciales, diseñar estrategias de evaluación a distancia y sostener los vínculos pedagógicos en un escenario incierto.

En respuesta a esta necesidad, ProEVA lanzó el curso de formación docente “Enseñar en línea en condiciones de emergencia”, concebido como un curso masivo, abierto y en línea (MOOC) que comenzó en mayo de 2020 (Rodés et al., 2021). Su propósito fue acompañar a las y los docentes en el rediseño de sus propuestas de enseñanza durante la crisis sanitaria, brindando orientaciones prácticas y espacios de reflexión sobre las propias prácticas educativas.

La propuesta se diseñó para cursarse de manera autónoma y asincrónica, evitando sobrecargar la agenda docente, e incorporó recursos de autoevaluación formativa, lecturas complementarias y enlaces a tutoriales y otros cursos abiertos. La estructura modular, con materiales publicados progresivamente, buscó ofrecer flexibilidad, accesibilidad y oportunidades de profundización según el tiempo y las necesidades de cada participante. El curso está a disposición en este enlace: <https://bit.ly/4oL1xdj>

El objetivo era acompañar y dotar de referentes inspiradores a los procesos de configuración y reestructuración pedagógica de la modalidad en línea, considerando tanto el período de crisis actual como los futuros retos que debería afrontar la enseñanza universitaria post-emergencia sanitaria.

Toda la experiencia de Enseñanza Remota de Emergencia dejaría una huella duradera en la cultura pedagógica universitaria, promoviendo la integración de modelos híbridos, en algunos casos el fortalecimiento de la docencia en línea, en otros la reflexión sobre la enseñanza universitaria en contextos cambiantes e incluso en algunos contextos el debate sobre lo que se percibía como pérdidas frente a la alternativa de la presencialidad.

Referencias:

Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., & Enríquez, C. R. (2021). Teacher Education in the Emergency: A MOOC-Inspired Teacher Professional Development Strategy Grounded in Critical Digital Pedagogy and Pedagogy of Care. *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1).

REDISEÑO DE UN CURSO PARA LA ENSEÑANZA EN LÍNEA

Paso 1: Definir modalidad	Paso 2: Definir objetivos y contenidos
<p>Pregunta central</p> <p>Aula expandida, semipresencial o a distancia?</p>	<p>¿Qué ajustes de objetivos y contenidos puede requerir tu curso en función del alto componente de la enseñanza remota?</p>
<p>Concebir el diseño</p> <ul style="list-style-type: none">• Considera el contexto del curso y la disponibilidad de aulas presenciales, entornos virtuales.• Define alumnado al cual se dirige. Considera número de estudiantes, nivel académico, necesidades específicas.• Define los tiempos para el curso, disponibilidad y perfil de docentes.• Considera competencias digitales de estudiantes y docentes.	<ul style="list-style-type: none">• Considera la consistencia entre acciones de enseñanza y objetivos de aprendizaje.• Distribuye el volumen de contenidos a manejar en relación a los tiempos y la modalidad.• Pondera el balance entre distintos formatos: texto, audio, audiovisual.• Identifica adaptaciones necesarias, reorganiza, prioriza contenidos y recursos.
<p>Desarrollar e implementar</p> <p>Explorar competencias académicas de equipo docente y gestionar posible apoyos técnicos. Redactar breve texto descriptivo de la modalidad de enseñanza.</p>	<p>Buscar Recursos Educativos Abiertos. Realizar curaduría de contenidos. Adaptar o desarrollar nuevos recursos. Distribuir tareas en el equipo docente.</p>

Recurso elaborado por Mag. Mariana Porta - Este recurso esta sujeto a una



Paso 3: Definir evaluación

Paso 4: Definir estructura

Paso 5: Diseñar en la plataforma

¿Qué tipo de evaluación usarás en el curso? ¿Inicial, continua, sumativa, formativa?	¿Qué arquitectura propones para tu curso? ¿Cómo se articulan los diversos entornos de aprendizaje?	¿Qué presentación visual tendrá el curso? ¿Cómo se usarán las herramientas de la plataforma para construir la estructura del curso?
<ul style="list-style-type: none">Define criterios de evaluaciónSelecciona herramientas digitales que se adecuen a tus opciones de evaluación: wikis, juegos, rúbricas, evaluación entre pares.Considera la relación entre la forma de evaluar y la temporalidad del curso: ciclos, períodos, duración, etc.	<ul style="list-style-type: none">Armoniza los diversos entornos virtuales, presenciales, sincrónicos y asincrónicos.Pondera la distribución de contenidos en función de los tiempos.Considera la distribución y el ritmo de desarrollo del curso en relación al uso de los espacios virtuales.Estima tiempos que lleva completar cada secuencia didáctica.	<ul style="list-style-type: none">Considera el diseño gráfico en función de generar un entorno virtual amigable.Prioriza la claridad visual y textual.Clarifica y explica cómo esperas que el estudiante navegue en el curso. A tal fin, provee documentos orientadores.Busca claridad en las consignas. No asumas nada. Explicita expectativas.Observa ejemplos de cursos bien diseñados.
Desarrollar o adaptar herramientas según criterios de evaluación y calificación y formas de retroalimentación. Distribuir tareas en el equipo docente	Esquematizar los componentes del curso, por ej. "El curso se divide en unidades temáticas. Cada unidad tiene tres sesiones de una semana. Cada sesión propone una secuencia didáctica que requiere aprox. 6 horas de trabajo autónomo y 1 hora de encuentro sincrónico."	Ejecutar decisiones respecto a herramientas a usar.. Ej. "Los temas nuevos se presentan usando la herramienta libro." Se integrará una barra de progreso. Cada unidad tendrá un foro para uso general". Crear el curso en la plataforma o cronograma de desarrollo a lo largo del curso.

licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



CENUR
NORESTE

ProEVA
Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje

comisión sectorial
de enseñanza

UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

PRESENTACIÓN DE DISEÑA TU CURSO: UNA APLICACIÓN PARA FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

**Nestor Etcheverry, Pablo Hernández,
Sebastián Peláez, Mariana Porta, Regina Motz**

Esta aplicación para uso de docentes fue un producto elaborado en la tesis de Doctorado *Docentes en educación superior: desafíos y transformaciones para el diseño y orquestación de propuestas educativas en contexto pospandémico* (Porta, 2024). Nestor Etcheverry, Pablo Hernández y Sebastián Peláez, hoy ingenieros en computación, lo tomaron como proyecto de grado. Tanto el proyecto, como la tesis de doctorado, fueron tutorados por la Pof. Regina Motz.

A continuación se presentan las características de este software libre al cual se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://disenatucurso.noreste.udelar.edu.uy/>. La Dra. Prof. Regina Motz y la Dra. Mariana Porta participaron como codiseñadoras en el proceso de concepción, diseño y testeo del prototipo.

El objetivo de esta aplicación fue apoyar a los docentes en el diseño de cursos, asistiendo con los conceptos necesarios para la propuesta del programa y ofreciendo un espacio integrado donde registrar los datos del curso en sus distintos momentos: propuesta del programa, instanciación para posibles puestas en marcha del curso, ejecución del curso con estudiantes y bitácora del curso. Este escenario fue pensado para trabajar con cursos en cualquier modalidad (presencial, no presencial, híbrida).

La aplicación conduce al docente por el proceso sistemático de propuesta e implementación de un curso, ofreciendo conocimientos pedagógicos, contexto específico de la institución y de los estudiantes. La aplicación permite a los docentes registrar sus estrategias para adaptar el curso a condiciones específicas como el número de estudiantes, recursos disponibles y cambios durante la impartición del curso. Asimismo, promueve instancias reflexivas sobre el diseño de cursos, propendiendo al desarrollo profesional y la calidad educativa. Inicialmente configurado para Udelar, el prototipo puede ajustarse fácilmente para otras instituciones y usuarios.

El sistema se compone por la representación de tres niveles de diseño del curso:

1) Programa con propuesta de contenidos, tipos de evaluaciones y aspectos administrativos.

2) Especificaciones de contexto necesarias para un dictado específico y

3) momento del dictado del curso donde se registran decisiones de cambios debido a características particulares de ese dictado.

Una de las características fundamentales del sistema es que permite a los docentes visualizar y navegar libremente por los tres niveles manteniendo las relaciones existentes entre los tres niveles.

Si bien fue originalmente creado para docentes de educación superior, se puede implementar para todos los niveles educativos y muy especialmente para estudiantes de formación docente.

Enlace desde donde se puede descargar la aplicación: <https://disenatucurso.noreste.udelar.edu.uy/>

Enlace a video explicando la aplicación: <https://bit.ly/4hKkSYA>

Referencias:

Porta, Mariana. Docentes en Educación Superior: Desafíos y Transformaciones para el Diseño y Orquestación de Propuestas Educativas en Contexto Pospandémico. 2024. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

PRESENTACIÓN DE LOS MÉTODOS Y HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN EN LÍNEA

Mariana Porta Galván

La profesora Carolina Rodríguez elaboró este recurso en el contexto del curso Enseñar en línea en condiciones de emergencia, dictado en mayo de 2020. El desafío consistía en elaborar una guía que ayudara a los docentes universitarios —muchos sin formación específica en pedagogía o didáctica— a repensar sus estrategias de evaluación en entornos de enseñanza en línea.

La autora ha revisado y actualizado esta guía, que en un lenguaje conversacional y cercano nos orienta en un proceso desde la familiarización con el propio concepto de evaluación y su evolución histórica, hasta la exploración de tipos, herramientas posibles y metodologías para evaluar aprendizajes.

Además de ofrecer marcos conceptuales y ejemplos prácticos, el texto invita a la reflexión y motiva la creación a partir de un repertorio amplio de imágenes, preguntas, ejemplos, sugerencias y enlaces a otros recursos en la web. También aborda los desafíos de la numerosidad, los recursos tecnológicos finitos, la diversidad de estudiantes a tener en cuenta y las particularidades de cada disciplina, alertando sobre limitaciones éticas y legales de la práctica evaluativa y las implicancias del proctoring.

Este recurso se puede usar en procesos de autoformación o como insumo compartido en equipos de docentes o de docentes y estudiantes. Constituye un excelente punto de partida para debatir y tomar decisiones informadas sobre los desafíos actuales de la evaluación que hoy adoptan nuevas formas, a partir de la irrupción de la IA como tecnología disponible para docentes y estudiantes.

Esta guía nos recuerda que evaluar es, ante todo, un acto ético y formativo: implica reconocer la diversidad de trayectorias, los distintos modos de aprender y los contextos institucionales que los atraviesan. La invitación es a leerlo, compartirlo, debatirlo y aportar a su mejora, ya que está licenciado como Recurso Educativo Abierto (REA).

MÉTODOS Y HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN EN LÍNEA DE LOS APRENDIZAJES

Carolina Rodríguez Enríquez

Guía actualizada de métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes [Obra derivada de Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes de C. Rodríguez Enríquez y V. Rodés, 2020]. Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Publicada bajo licencia Creative Commons Atribución (CC BY 4.0)

Índice

1. Introducción
2. Evaluación
 - 2.1. Paradigmas educativos
3. Dimensiones de la evaluación
 - 3.1. Fases de evaluación
 - 3.2. Tipos de evaluación
4. Herramientas y metodologías de evaluación en línea
 - 4.1 Foros
 - 4.2 Tareas
 - 4.3 Cuestionarios
 - 4.4. Juegos
 - 4.5. Wiki
 - 4.6. Rúbricas
 - 4.7. Evaluación entre pares
5. Problemas y limitaciones de la evaluación en línea
 - 5.1. Masividad y numerosidad
 - 5.2. Limitaciones de metodología
 - 5.3. Características de estudiantes
 - 5.4. Características de la disciplina
 - 5.5. Identificación, herramientas de proctoring y limitaciones éticas y legales
 - 5.6. Formación docente en evaluación

Referencias

1. Introducción

Evaluar... ¿En qué pensamos cuando decimos o escuchamos evaluar? ¿Qué imaginamos, qué visualizamos? En general, las personas nos referimos a la evaluación como una forma de medir los aprendizajes, de evaluar procesos, de aprobar un curso, de que nos marquen nuestros errores. Pero... ¿es realmente eso evaluar?

Muchas son las conceptualizaciones existentes sobre el término evaluación y las que se siguen configurando, atravesadas por el acelerado desarrollo de las tecnologías digitales y los ambientes de alta dotación tecnológica. Utilizo una concepción orientada a la etapa del proceso educativo, porque la entiendo como parte integrante de este proceso (enseñanza, aprendizaje y evaluación). Concibo evaluar como un proceso continuo, sistemático y flexible, por el cual se emiten juicios de valor.

Como docentes debemos mantener coherencia entre los métodos de aprender, de enseñar y de evaluar; si enseñamos a partir de la memorización no podemos pretender que la/el estudiante aprenda a realizar un análisis crítico en el momento de ser evaluada/o y calificada/o. Para evaluar, si sabe realizar ese análisis, primero debemos haberle enseñado a hacerlo.

Todas/os aprendemos de maneras diferentes, a nuestros propios ritmos, y en el marco de configuraciones que se adscriben a nuestro contexto, el que incluye un momento determinado, por tanto debemos ser evaluadas/os también según nuestras habilidades. Todas/os somos diferentes y particulares, aunque a simple vista no lo parezca:



Foto de twinsfisch en Unplash. Imagen decorativa.

Obviamente que depende de la vara con que se mide.

Cuando hablamos de evaluación, hablamos de una tarea compleja que integra sentidos construidos tanto desde el sistema educativo, desde la visión docente como desde la de las/los estudiantes.

Desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, la evaluación es uno de los elementos fundamentales sin el cual no podría concebirse cualquier tipo de planificación y/o implementación de un programa educativo. En todos los casos la evaluación implicará un análisis y reflexión referente a qué y cómo aprenden los estudiantes, sumado a la expresión de la calidad de la enseñanza: "...evaluar es una práctica social que nos compromete a mejorar la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje" (Anijovich y González, 2012).

Actualmente, incluso, hablamos de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

La evaluación, será moldeada, desde los paradigmas o teorías desde donde nos posicionemos, ya que estos proporcionan las bases científicas para la práctica tanto pedagógica como didáctica. En este sentido, es importante que recordemos estos paradigmas y su desarrollo histórico.

La evaluación educativa se origina en los primeros años del siglo XX en Estados Unidos. La década de 1930 se caracterizó por el modelo de los objetivos de aprendizaje. En 1960 se incorporan los diseños experimentales, época en la que se entendía la evaluación como sinónimo de medición, prueba o examen. Pero a fines de 1960 se inicia un proceso de crítica al modelo tradicional, y en 1970 surgen formas de evaluar las innovaciones educativas. Ya hacia 1980 se hace más potente el desarrollo del paradigma crítico. (De la Garza Vizcaya, 2004).

Existen diferentes paradigmas educativos desde los que nos podemos posicionar, veámos algunos de ellos.

Paradigma positivista: desde este paradigma se concibe que la/el estudiante adquiere el rol de un individuo pasivo, donde se limita a escuchar lo que la/el profesor/a dicta, puesto que es ésta/e quien toma las decisiones dentro del aula. Presentan una realidad estática y tienen como objetivo final facultar a las/los estudiantes para incorporarles de mejor forma al mercado laboral. Existe una estructura de control fuertemente establecida.



Foto de Austrian National Library en Unsplash. Imagen decorativa.

Paradigma interpretativo: en este paradigma se establece que existe una realidad dinámica, múltiple, construida y divergente. Se le da prioridad al auto aprendizaje y a la reflexión. La/el estudiante es constructor/a activo de su conocimiento basado en sus propias experiencias, que lo llevan a entender y construir sus propios saberes.



Foto de Dragos Gontariu en Unsplash. Imagen decorativa.

Paradigma sociocrítico: desde este paradigma, la toma de decisiones es en conjunto, participativa y comunitaria. Su objetivo es la participación social de forma crítica y constructiva. También se practica la negociación dentro de la sala de clases.



Foto de Alexis Brown en Unsplash. Imagen decorativa.

Paradigma crítico: surge como respuesta a los anteriores. Se centra en el análisis de los procesos, enmarcados en un contexto, desde una perspectiva ética y política sobre la educación. Este paradigma pretende introducir la ideología de la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Su finalidad es transformar la estructura de las relaciones sociales y poder dar respuesta a los problemas generados por estas. Admite la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni interpretativa. Considera la unidad dialéctica de la teoría y la práctica, teniendo como principios conocer y comprender la realidad como praxis; orientar el conocimiento a la liberación social del ser humano y que la implicancia del docente en la evaluación sea desde un lugar de autoreflexión.

Desde este paradigma se entiende que la teoría educativa debe rechazar las nociones de racionalidad, objetividad y verdad; admitiendo la necesidad de incorporar categorías interpretativas de las/los docentes. El paradigma crítico pretende ser un agente de cambio socioeducativo donde el sujeto se encuentre implicado en su propio proceso de cambio formativo, con construcción de conocimiento social, dialéctico, subjetivo, construyendo nuevas realidades educativas: innovaciones.



Foto de Husniati Salma en Unsplash. Imagen decorativa.

Los paradigmas de evaluación en la educación han ido variando, transitando por un proceso histórico, a pesar del cual algunas disciplinas y regiones se han centrado más en ciertos paradigmas, los cuales se encuentran en proceso de transformación.



A partir del análisis de tus prácticas de la enseñanza, ¿cuál es el paradigma que moviliza tus acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes?

¿Estas acciones de evaluación que realizas, reflejan el paradigma educativo que desearías promover?

Nos encontramos en tiempos de nuevos paradigmas docentes, en los que se está buscando una enseñanza basada en el aprendizaje con mayor protagonismo de las/los estudiantes, mejorando los procesos de comunicación y enfatizando la importancia del trabajo colaborativo y autónomo.

2. Tipos de Evaluación

Desde mi perspectiva, la evaluación de los aprendizajes puede concebirse como un proceso continuo, sistemático y flexible que permite seguir la evolución de los procesos de aprendizaje de las/los estudiantes a través del ajuste del diseño didáctico. En este sentido,

podemos entenderlo como un instrumento que sirve como feedback del proceso educativo.

“Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Litwin, 1997. p.62).

Retomando las ideas de Litwin, pensemos en la evaluación como parte del proceso didáctico, que implica para las/los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para las/los docentes, una interpretación de lo que implica la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin, 1997).

Las modalidades de evaluación llevadas a cabo siguiendo modelos tradicionales se fundamentan en diversas causas, entre las que se encuentran las ideas previas de las/los docentes y sus experiencias con la evaluación vividas en encuadres, también tradicionales. Tendemos a evaluar como nos han evaluado, como hemos aprendido a hacerlo en nuestro propio proceso educativo. Esta realidad se puede cambiar con el aprendizaje constructivo: “se trata de un proceso en el que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de, o a través de lo que ya sabemos. No se trata de reproducir información, sino de asimilarla o integrarla en nuestros conocimientos anteriores, lo que no solo nos hará encontrar la organización interna de ese material del aprendizaje, sino que al relacionarlo -y no solo asociarlo- con otras representaciones, nos ayudará a reorganizar nuestras representaciones (lo que implicará cambiar nuestros conocimientos previos).” (Pozo, 2008. p.275).



Licencia CC. Recuperado de: <https://pixabay.com/es/illustrations/cerebro-mentepsicolog%C3%ADa-idea-2062049/#comments>

Partiendo de que el proceso de evaluación está integrado por diferentes fases (De Vicenzi y De Angelis, 2008) se deben articular estos componentes para interpretar los resultados de la evaluación de los aprendizajes.

Evaluación del contexto en que se produce el aprendizaje

Permite diagnosticar las necesidades, establecer los objetivos, sus posibilidades de concreción, sus condiciones y medios de realización, lo que condiciona la planificación educativa.

Evaluación del diseño

Se evalúa el programa en sí mismo, su estructura, su coherencia interna, si los objetivos responden a los problemas identificados, si los contenidos o experiencias educativas son adecuados para cumplir los objetivos, si los medios son adecuados, si el sistema de evaluación es pertinente, entre otros.

Evaluación del proceso o desarrollo del programa educativo.

Se analizan los métodos empleados, sus dificultades y las actividades realizadas para alcanzar los objetivos (eficacia). Se equipara al concepto de evaluación formativa.



Un aspecto clave de los programas en línea es la calidad de los cursos. Si bien la evaluación de la calidad del e-learning es un ámbito complejo y sujeto a debate, existen algunas herramientas que pueden resultar útiles para una revisión informada.



Por ejemplo Online Learning Consortium ofrece “Course Design Review Scorecard”, una rúbrica de evaluación de calidad aplicable nivel de curso, basada en las mejores prácticas en línea, que puede serte útil para revisar y mejorar el diseño y la accesibilidad de tu curso. Puedes acceder a una versión traducida al español en: <https://onlinelearningconsortium.org/quality/scorecards/spanish-language/>.

Evaluación de resultados-producto

Es la medición, interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos (efectividad), de la eficacia de la enseñanza. Se evalúan los resultados para tomar decisiones de retroalimentación.



Sobre este tipo de evaluación cabría hacernos algunas preguntas y reflexionar en función de estas:

¿Cómo se integran los saberes previos a los recientemente adquiridos?

¿Cuál es la utilidad de los aprendizajes que pretendemos generar?

¿Qué nivel de apropiación de estrategias para el autoaprendizaje lograron adquirir las/los estudiantes?

¿En qué medida se alcanzaron los objetivos que nos planteamos?

Como expresan Rodríguez Enríquez et al. (2014) podemos hablar de diferentes tipos de evaluaciones entre las que se incluyen la evaluación continua, la predictiva o inicial, la sumativa y la formativa. Veámos un poco cada una de estas evaluaciones.

Evaluación continua

Podemos definirla como un dispositivo de evaluación elaborado para acompañar el proceso de las/los estudiantes. Cuenta con etapas y objetivos intermedios, donde se condicionan los logros obtenidos en estas etapas, el producto final. Así, podemos evaluar la adquisición de saberes, actitudes, aptitudes, generando correcciones y efectuando aportes en cada una de las etapas del proceso.

Evaluación predictiva o inicial

Muchas veces a este tipo de evaluación también la conocemos como evaluación diagnóstica, dado que se da al inicio del proceso educativo para conocer a las/los estudiantes, tener la posibilidad de adaptarnos desde la partida a la adecuación de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. La situación ideal es que podamos identificar los conocimientos previos de los estudiantes para realizar intervenciones orientadas a un aprendizaje

significativo. ¿Esto quiere decir que tendremos que replanificar y trabajar más? Sí, pero vale la pena.



Es muy importante realizar evaluaciones diagnósticas, dado que nos permiten adecuar el diseño de las prácticas de la enseñanza a las necesidades de formación y características de las/los estudiantes.

Evaluación sumativa

En este caso es cuando evaluamos en función de un rendimiento. De las más utilizadas y de las más cuestionadas desde la teoría constructivista por no generar un impacto en los procesos de aprendizaje.

Evaluación formativa

Está basada en el concepto de reacomodación de nuevos conocimientos con los ya existentes, lo que da nuevo significado a la trama conceptual que diseña cada estudiante. Con este tipo de evaluación, podemos proporcionar retroalimentación de forma permanente, idealmente al finalizar cada tramo del aprendizaje para así identificar logros y dificultades que requieran nuevas estrategias educativas, que promuevan aprendizajes significativos, exitosos, potentes, y genuinos. Se centra en evaluar procesos, no productos finales.

La retroalimentación educativa tiene un impacto fundamental para las/los estudiantes, donde nos centramos en estos como seres biopsicosociales desde un abordaje integral. Los factores de índole emocional son fundamentales como motivador o desmotivador. En nosotros está cómo expresarlo. Para esto es fundamental apelar a nuestras habilidades comunicacionales, evaluando en un clima de respeto, no punitivo, entendiendo el error como un componente del aprendizaje que modifica los procesos de pensamiento y comportamiento (Anijovich y González, 2012).



De las diferentes modalidades de evaluación antes expresadas me interesa particularmente profundizar en la evaluación formativa. Por eso les dirijo a este Recurso Educativo Abierto de la

Unidad Académica de Enseñanza Virtual y de Aprendizaje, de la Facultad de Enfermería, de la Universidad de la República que profundiza en ella: <https://bit.ly/43MGtK7>

3. Herramientas y metodologías de evaluación en línea

En los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) contamos con diferentes herramientas que según el diseño de evaluación que nos marquemos, y sobre el paradigma que nos situemos, podemos utilizar de diferentes maneras.



Al momento de diseñar un sistema de evaluación debemos tener claro:
¿Qué queremos evaluar?
¿Quién va a participar de la evaluación?
¿Con qué herramientas vamos a recabar la información?

¿Cómo vamos a interpretar los resultados?

Las respuestas a las anteriores interrogantes nos permitirán monitorear el proceso y que la información sea realmente útil.

Pensemos en un sistema integrador que combine los diferentes componentes de la conducta humana, tanto actitudes, valores, como destrezas. Las herramientas o instrumentos que utilicemos para evaluar deben contener diferentes componentes:

Cognitivo: ver si el instrumento determina la adquisición de habilidades, conocimientos y aptitudes intelectuales.

Metodológico: ver si nos permite identificar las capacidades de aplicación de herramientas para la resolución de problemas.

Psicomotriz: ver si nos permiten evaluar la adquisición o fortalecimiento de conductas y habilidades intelectuales y motoras.

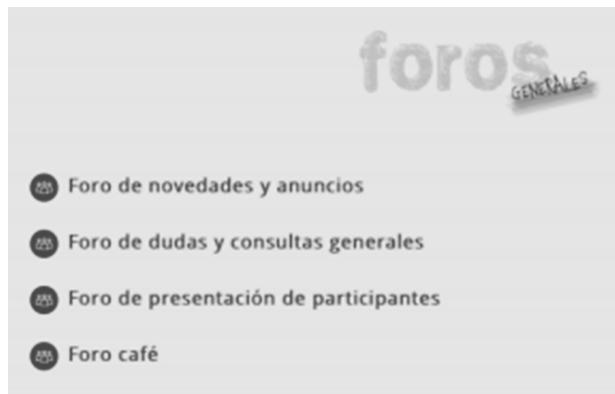
Socioafectivo: ver si nos permite determinar aspectos éticos y comunicacionales.

Para ver, hay que mirar: algunos ejemplos.

Foros: Los Foros son de las actividades más utilizadas en la virtualidad y en particular en los EVA. Se trata de una herramienta de

comunicación asincrónica, existiendo diversos formatos que pueden ser utilizados de forma individual o grupal.

Podemos hacer desde un uso básico a uno muy potente. Podemos debatir en ellos, construir, investigar, preparar actividades, entre otros.



Podemos profundizar en: <https://bit.ly/3JjiuLL>

Cuestionarios:

En las actividades de evaluación escrita, como son los cuestionarios, la/el estudiante debe reconocer cuáles son las respuestas consideradas correctas. Para identificar o seleccionar la respuesta correcta, dispone de una breve explicación y pone en juego ciertas capacidades como recordar, analizar, relacionar, comparar, entre otras. Las respuestas son muy concretas y a la hora de valorar las evaluaciones existe poco margen de error cuando el docente lo corrige.

En un EVA tenemos posibilidad de armar cuestionarios con diferentes estilos de preguntas. Por ejemplo en cuestionarios con preguntas de opción múltiple, se proponen preguntas o afirmaciones acompañadas de varias respuestas posibles, una de las cuales es la correcta. Las respuestas que son incorrectas se denominan distractores. Cada pregunta refiere a un objetivo de aprendizaje y las diferentes preguntas deben ser independientes entre sí.

Como señalan Moreno et al. (2004), en los últimos años se han generado diversos trabajos y programas de investigación centrados

en la construcción rigurosa de ítems (por ejemplo, los del grupo de Haladyna y colaboradores, ver la revisión de Haladyna et al 2002 y sus referencias). Tampoco profundizaremos en este tema, ni en el análisis de los ítems de múltiple opción, en el que también hay mucha investigación generada, tanto desde la teoría clásica como desde la teoría de respuesta al ítem (TRI).

Tareas:

El espacio de tareas es básicamente un espacio en el cual podemos determinar una consigna, plazo de entrega y las/los estudiantes alojar allí un documento que la/el docente posteriormente evalúe y efectúe una evaluación cuantitativa y retroalimentación cualitativa.

A modo de ejemplo un espacio de tarea a continuación.

Espacio de entrega 2 Analizando notas de Prensa

En esta tarea te solicitamos que leas las notas de prensa tituladas "Coronavirus: qué dice el modelo matemático del Imperial College de Londres que cambió la estrategia de Reino Unido frente al covid-19"

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-51930745>,

y "Coronavirus: los problemas con los modelos matemáticos que están detrás de las estrategias de lucha contra el covid-19 en muchos países".

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-52093856>.

Ambas notas son basadas en un informe sobre el análisis de la situación de Coronavirus realizado por miembros del Colegio Imperial de Londres.

Luego de leer las notas te solicitamos:

1. ¿Identificas alguna relación entre la información y la toma de decisiones? Comenta lo que más haya llamado tu atención en este sentido.
2. Indica, según lo que comprendas a partir de la lectura, para qué sirve un modelo matemático.
3. ¿Puedes identificar en las notas algunas palabras relacionadas con la epidemiología? ¿Cuáles son?

La entrega puede ser realizada en formato de texto (no más de dos carillas), presentación (ppt, Prezi u otro) o video. Este material se puede realizar de forma individual o grupal (no más de cuatro participantes). Si es grupal deben registrar en la carátula del documento a alojar en este espacio el nombre de los autores.

El archivo debe ser alojado nombrado como Tarea1Prensa_inicial+apellido de quien lo sube, por ejemplo Tarea1Prensa_CRodriguez

Sumario de calificaciones

No mostrado a los estudiantes	Sí
Participantes	526
Enviados	46
Pendientes por calificar	37
Fecha de entrega	domingo, 19 de abril de 2020, 23:59
Tiempo restante	Tarea pendiente

[Ver/Calificar todas las entregas](#) [Calificación](#)

Podemos profundizar en configurar las tareas en:

<https://bit.ly/3Llzagc>

Juegos:

Aprender jugando es una de las formas más antiguas y lúdicas de aprendizaje significativo. Muchas veces nos preguntamos si podemos aprender jugando. Está ampliamente demostrado que sí, pero en general lo asociamos a las edades tempranas. Sabemos que las/los niñas/os aprenden jugando, pero nos cuesta aplicarlo al ámbito de las/los adultos.

Todas/os podemos aprender jugando, y para demostrarlo, qué mejor que la evidencia científica.

Ocuparemos veinte minutos de nuestro tiempo para escuchar la excelente charla TED de Jane McGonigal: Los juegos online pueden crear un mundo mejor (<https://bit.ly/4nlaguu>)

Wiki:

La característica principal de las wikis consiste en proveer a las/los usuarias/os de un espacio de escritura colectiva, donde cada una/o puede aportar y contribuir a un trabajo común. Debemos tener presente que **participar de una wiki implica aceptar que el resultado final puede ser muy distinto de la producción inicial, porque todos pueden editar y corregir en forma permanente**. De todas maneras, las wikis tienen un control de cambios e historial que permite en todo momento a las/los usuarias/os revisar las modificaciones que cada participante ha realizado. Esto resulta muy útil también cuando son utilizadas en el ámbito educativo, ya que posibilita

también a las/los docentes poder seguir de cerca el proceso de construcción de las/los estudiantes en torno a la tarea propuesta. Cuenta con un Foro de intercambio propio incorporado en la wiki. Podemos generar sub-páginas y lo mejor de todo: trabajar colaborativamente.

Una sugerencia al iniciar el trabajo en la wiki: resulta útil que cada una/o de las/os integrantes del equipo elija un color y escriba en primera instancia usando ese color, para poder distinguir fácilmente los aportes de cada una/o durante la primera etapa del trabajo. Posteriormente, al ir acordando sobre la versión definitiva, podrán ir dando formato al texto para unificarlo.

Dado que se trata de un trabajo en colaboración, es importante que todos los acuerdos que deban hacer entre las/los integrantes del equipo, para llevar adelante la tarea, los hagan en el foro de intercambio del equipo o en el espacio de comentarios de la propia wiki. Estos espacios funcionarán como una bitácora de las decisiones del grupo y les ayudarán a organizarse. Además, resultan fundamentales para la valoración del trabajo de cada una/uno por parte de las/los docentes. La participación en estos espacios por parte de las/los integrantes del equipo es fundamental para la concreción del trabajo.

Rúbricas:

Las Rúbricas son guías para la calificación del trabajo de una/un estudiante. Matrices de doble entrada, donde cada cuadro tiene descriptores y contiene una escala para calificar. La Rúbrica puede ser holística o analítica, genérica o referida a algo específico. Son planillas para evaluar conocimientos, actitudes, procesos de pensamiento, destrezas, actividades o productos.

Procuramos por medio de su uso, combinar validez y confiabilidad en la recolección de la información, en el registro de la información y en la calificación. Nada más y nada menos buscamos al implementar la evaluación con Rúbricas.

La validez se construye en la interacción con el otro, la objetividad en evaluación no existe.

Debemos visibilizar las rúbricas como una manera de mejorar las calificaciones que hacemos, y a su vez, de unificar criterios, de cuestionar y cuestionarnos cada vez que las aplicamos; ver si estamos evaluando correctamente y qué es lo que pretendemos medir.

Moodle ha potenciado y potencia en cada actualización sus herramientas de evaluación, siguiendo su línea constructivista, incorporando la posibilidad de generar Rúbricas para evaluar las diferentes

tareas. Podemos generar Rúbricas y aplicarlas en Moodle, dejándolas como una plantilla para evaluar y que nos facilite el proceso de devolución. Esto nos permite rápidamente que la/el estudiante pueda disponer de la modalidad de evaluación desde el inicio, y a su vez, evaluar tempranamente, indicando cada cuadro descriptor con solo un clic. Poner a disposición una rúbrica de evaluación es una forma de promover la autoevaluación, ya que permite a la/el estudiante autoevaluarse con los criterios que maneja la/el docente.

“Promover la autoevaluación es hacer pensar al estudiante sobre su propio proceso y medirse, observarse críticamente. Pasar de una evaluación formativa a formadora paulatinamente, entendida esta última modalidad como emergente del estudiante, desde su autoaprendizaje, su proceso reflexivo, de sus propios aciertos y errores. Esto mejora sus resultados y actividad cognitiva.”

(Rodríguez Enríquez, 2015, p.123).

Modelos de Rúbricas

Rúbrica Evaluación de trabajos escritos

RÚBRICA EVALUACIÓN TRABAJO ESCRITO					
 CC BY-NC SA					
Nombre del estudiante:					
CATEGORÍAS	NIVEL 5	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
IDEAS Y CONTENIDOS	El escrito es claro, enfocado e interesante. Mantiene la atención del lector. El tema central se enriquece con experiencias, detalles adicionales y bibliografía adicional.	El escrito es claro, enfocado e interesante. Mantiene la atención del lector. El tema central se enriquece con experiencias, detalles adicionales y bibliografía adicional.	El escrito es claro y enfocado sin embargo el resultado general puede no captar la atención del lector. Hay un punto por sustentarlo pero puede ser limitado o muy general.	El escrito es claro pero no está enfocado a lo sólido. No mantiene la atención del lector y se dificulta seguir el hilo del texto.	El escrito carece de una idea o propósito central. El lector se ve forzado a hacer inferencias basándose en detalles muy incompletos.
ORGANIZACIÓN	La organización resulta o focaliza la idea central. El orden, estructura o presentación compromete y mueve al lector a lo largo del texto.	La organización resulta o focaliza la idea central. El orden, estructura o presentación tiene carencias a lo largo del texto.	La organización resulta o focaliza la idea central. El orden, estructura o presentación no se cumple a lo largo del texto.	El lector puede inferir lo que va a suceder en la historia pero no general la organización puede ser en algunos casos inefectiva o muy obvia.	La organización es casual y desarticulada. La escritura carece de dirección, con ideas, detalles o eventos que se encadenan unos con otros con dificultad.
FORMATO	Las palabras transmiten el mensaje propuesto de forma interesante, natural y precisa. La escritura es completa y rica. Cuidado la estética del texto, se cuida la estética del documento. Mantiene un hilo conductor y aspectos comunes.	Las palabras transmiten el mensaje propuesto de forma interesante, natural y precisa. La escritura es completa y rica. Cuidado la estética del texto, se cuida la estética del documento.	Las palabras transmiten el mensaje de forma interesante y precisa. Escritura completa. Carencias de diseño del texto y estética del documento.	Dificultades en la transmisión del mensaje propuesto. Escritura incompleta. Carencias en el diseño del texto y estética del documento.	No se trasmite el mensaje propuesto. Escritura incompleta. Ausencia de dirección de texto y estética del documento.
FLUIDEZ EN ORACIONES	La escritura fluye fácilmente y tiene buen ritmo. Oraciones bien construidas, coherentes, expresivas y agradables.	La escritura fluye fácilmente y tiene buen ritmo. Oraciones bien construidas.	Escritura adecuada y rítmica. Oraciones bien construidas.	Escritura adecuada, dificultad en la construcción de oraciones.	Escritura inadecuada y con varios errores, inadecuada construcción de oraciones.
CONVENCIONES	Buena comprensión de estandares y convenciones de escritura. Sin o con escasos errores de escasa importancia.	Buena comprensión de estandares y convenciones de escritura. Errores de escasa importancia.	Buena comprensión de estandares y convenciones de escritura. Errores de importancia.	Dificultad en comprensión de estandares y convenciones de escritura. Errores de escritura.	Inadecuado uso de estandares y convenciones de escritura con errores importantes.
EXCELENTE	5				
MUY BUENO	4				
BUENO	3				
REGULAR	2				
INSUFICIENTE	1				
					Promedio:

Rúbrica Evaluación de trabajos colaborativos



RÚBRICA EVALUACIÓN TRABAJO COLABORATIVO

BY-NC-SA

Nombre del estudiante:				
CATEGORÍAS	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
CONTROL DE LA EFICACIA DEL GRUPO	Repentinamente controla la eficacia del grupo y hace sugerencias para que sea más efectivo.	Repentinamente controla la eficacia del grupo y trabaja para que el grupo sea más efectivo.	Ocasionalmente controla la eficacia del grupo y trabaja para que sea más efectivo.	Rara vez controla la eficacia del grupo y no trabaja para que este sea más efectivo.
CALIDAD DEL TRABAJO	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o rehecho por otros para asegurar su calidad.
TRABAJO CON OTROS	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Ocasionalmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa "problemas" en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no es un buen miembro del grupo.
CONTRIBUCIÓN	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro fuerte del grupo que se esfuerza.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro satisfecho del grupo que hace lo que se le pide.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Puede rehusarse a participar.
MANEJO DEL TIEMPO	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto para asegurar que las cosas están en su tiempo. El estudiante no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto, pero puede verse demorado en el trabajo. El estudiante no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha límite. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Rara vez tiene las cosas hechas para la fecha límite y el grupo ha tenido que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades de esta persona porque el tiempo ha sido manejado inadecuadamente.
ACTITUD	Nunca critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critica en público el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros de el grupo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolvélos. Deja a otros hacer el trabajo.
ORGULLO	El trabajo refleja el mejor esfuerzo de parte del estudiante.	El trabajo refleja un gran esfuerzo de parte del estudiante.	El trabajo refleja algo de esfuerzo de parte del estudiante.	El trabajo refleja muy poco esfuerzo de parte del estudiante.
EXCELENTE	5			
MUY BUENO	4			
Bueno	3			
REGULAR	2			
INSUFICIENTE	1			
Promedio:				

Evaluación entre pares:

La evaluación entre pares puede ser entendida también como coevaluación, y por tanto traemos la siguiente definición:

La evaluación entre pares puede ser entendida como una forma de potenciar el trabajo colaborativo con un papel más activo de la/el estudiante, donde pone en juego un doble rol: el ser evaluada/o por sus pares y, a su vez, ser también evaluador de estos. No debemos olvidar la motivación y responsabilidad que brinda la/el docente al delegar una actividad de evaluación, la que será supervisada pero validada.

4. Problemas y limitaciones de la evaluación en línea

Masividad y numerosidad

La masividad, concebida como el incremento en términos absolutos de la matrícula estudiantil, es bienvenida pues tiene una relación directa con el trabajo desarrollado para incrementar el acceso a la educación superior. Esta se refleja en la numerosidad de los grupos, que cuando se analiza desde la relación con el número de docentes que integran el equipo a cargo del curso, suele presentar desafíos para la evaluación. Por ejemplo, un modelo de evaluación continua o formativa puede llegar a convertirse en una propuesta de numerosas actividades de aprendizaje, que deberían ser corregidas por el equipo docente, realizando un proceso de devolución a las/los estudiantes para favorecer la construcción de conocimiento. Este proceso se puede tornar inviable si el equipo docente es reducido en relación al número de estudiantes.

Esto no quiere decir que no se pueda realizar evaluación formativa en grupos numerosos, sino que es necesario realizar un diseño de la evaluación acorde a estas condiciones, y encontrar soluciones creativas y herramientas acordes: con formar grupos, desarrollar propuestas en base a proyectos o trabajos colaborativos, desarrollar la evaluación entre pares en base a rúbricas, solo para citar algunos ejemplos.

Por otra parte, la numerosidad también presenta desafíos para las tecnologías que soportan la evaluación en línea.

Es importante recordar que el espacio digital no es infinito, lo que considerando el incremento abrupto de los ambientes de alta dotación tecnológica, puede derivar en que los sistemas no estén lo suficientemente adecuados a la nueva demanda. Es así que es necesario establecer coordinaciones transversales para no realizar simultáneamente, en el mismo sistema, pruebas de tipo cuestionario con grupos de alta numerosidad. También, es requisito, adecuar el diseño de la prueba en la herramienta, por ejemplo, cuestionario, considerando que no requiera ingresos simultáneos a la misma hora.

En caso de hacer evaluaciones en línea para grupos numerosos a través del uso de cuestionarios se debe evitar:

- Instar a las/los estudiantes a ingresar todos al mismo tiempo.**



- Inducir a que muchas entregas de cuestionarios se produzcan en un mismo instante.
- Plantear tipos de preguntas y cuestionarios que no optimicen el rendimiento del sistema (por ejemplo contenido imágenes pesadas).

Limitaciones de metodología

Las limitantes en metodología tienen que ver con las destrezas ya adquiridas tanto por las/los estudiantes como por las/los docentes. Las metodologías son múltiples y muy potentes, pero dependerá del manejo, conocimiento y prácticas que tengamos de estas para poder aplicarlas. Esa es una limitación en sí. La metodología no puede convertirse en una dificultad para las/los usuarios. En función de las destrezas que tengamos las/los docentes para su aplicación y desarrollo, podremos convertirlas en herramientas potentes tanto para los procesos de enseñanza como para los procesos de aprendizaje.

Características de los estudiantes

Resulta fundamental que la evaluación atienda la diversidad de las/los estudiantes, sus características individuales. Atención a la diversidad es aquella evaluación que garantiza una atención diferenciada y personalizada, como respuesta a las necesidades educativas de cada sujeto, grupo o población. La atención a la diversidad garantiza condiciones y medios para el aprendizaje con pertinencia y equidad, buscando que cada estudiante alcance los objetivos de acuerdo a sus especificidades. Equidad, diversidad e inclusión pasan a ser elementos claves en el diseño de la enseñanza y de la evaluación. Esto implica un gran desafío para la evaluación en línea, a la vez que una gran oportunidad. Los medios digitales permiten desarrollar la evaluación en una variedad de lenguajes, enriqueciendo las posibilidades, sin embargo, esta riqueza puede significar una prueba extra, por ejemplo para estudiantes ingresantes, o que no tengan las suficientes habilidades en el manejo de herramientas y metodologías, o competencias para el diálogo y el trabajo en equipo, o competencias digitales para acceder a la información, comprenderla y transformarla en conocimiento. Todas estas habilidades

deben ser desarrolladas en caso de que sean requeridas en el marco de la evaluación.

Así también, en el caso de requerir adaptaciones para estudiantes con discapacidad, existen una importante variedad de instrumentos y herramientas digitales para la adaptación de recursos. Sin embargo, esta adaptación requiere de la existencia de capacidades, recursos y metodologías con las que no siempre cuenta un equipo docente. Si no hay acceso a los recursos de aprendizaje, no es posible que el conocimiento sea evaluado.



La Biblioteca Digital y Accesible (BIDYA) surge de una alianza entre la Unión Nacional de Ciegos del Uruguay (UNCU) y la Universidad de la República (UDELAR), con el objetivo de desarrollar la primera Biblioteca Digital y Accesible de Latinoamérica, en el marco del Tratado de Marrakech. Esta alianza se orienta a favorecer el acceso en formatos accesibles a los textos y materiales de estudio por parte de personas con discapacidad visual. <http://www.bibliotecaaccesible.ei.udelar.edu.uy/>

Características de la disciplina

La enseñanza como la evaluación, difieren en función del área disciplinaria. Algunas metodologías y herramientas que funcionan para un área de conocimiento no lo hacen para otra, y algunas son especialmente desarrolladas para un área disciplinaria. En ese sentido, resulta fundamental considerar al momento del diseño de la evaluación, cuáles son los objetivos de aprendizaje, qué habilidades se busca desarrollar y con qué metodologías y herramientas podemos hacerlo. Incluso hay habilidades procedimentales que no pueden ser evaluadas en línea, o requieren herramientas de alto costo de desarrollo para hacerlo.

Identificación, herramientas de *proctoring* y limitaciones éticas y legales Uno de los aspectos críticos respecto a la enseñanza en línea refiere a la validez de la evaluación para la acreditación de saberes. En general, los programas de enseñanza en línea incluyen en su diseño evaluaciones presenciales para garantizar la confiabilidad y validez de los mismos.

En el marco del pasaje a la virtualidad en condiciones de emergencia, la evaluación debe orientarse desde el diseño de estrategias que minimicen el posible impacto y garanticen la fiabilidad.

Por ejemplo, la evaluación formativa o continua permite diseñar dispositivos que favorecen la realización de múltiples instancias y estrategias evaluativas que no impliquen la memorización, inclinándose por desarrollo de ensayos, proyectos, entre otras posibilidades. Como hemos visto en apartados anteriores no siempre es posible, tanto por condiciones de numerosidad, o por características de la disciplina, evaluar con estas metodologías. Por esta razón, se llegó a debatir respecto a la adopción de sistemas de “proctoring” o vigilancia en línea, que incluyen técnicas de reconocimiento facial, control de plagio, entre otros. Sin embargo, debido a la complejidad técnica, el uso y recolección de datos personales que realizan, entre otros datos biométricos, requiere de una evaluación de impacto en función de aspectos éticos y legales. En general se ha desaconsejado el uso de estas herramientas en el marco del principio de protección de las personas y su dignidad, como parte de la garantía de sus derechos humanos, que deben prevalecer. Hemos dejado esta etapa atrás, o eso espero (no importa el momento en el que leas esto).

Formación docente en evaluación

El conocimiento pedagógico de las/los docentes suele no estar suficientemente desarrollado, si se considera en relación al conocimiento disciplinar. Es así que tanto el diseño de la enseñanza como de la evaluación suelen realizarse sin el suficiente conocimiento específico, llevando a evaluar de modo tradicional, en espejo de las modalidades de evaluación que han recibido durante su formación profesional. Por otra parte, existen ciertas especificidades propias del diseño de algunas pruebas y sus parámetros de corrección y ponderación, que suelen ser desconocidas por las/los docentes, llevando a inadecuados resultados educativos, rezago y abandono de las/los estudiantes. Estos problemas tienen su correlato en la evaluación en línea, pues suelen aplicarse en gran medida cuestionarios de múltiple opción como solución generalizada que emula a los exámenes tradicionales.

Evaluar requiere conocimientos específicos que deben ser desarrollados como parte del conocimiento pedagógico y didáctico docente, de modo de garantizar la equidad y evitar el rezago y el abandono estudiantil.



Para profundizar en la evaluación en ambientes virtuales, te invito a acceder a la publicación **EVALUACIÓN FORMATIVA Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS Aportes transversales más allá de las aulas** a través el enlace: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/47188>

Referencias bibliográficas:

- Anijovich, y Gonzalez, C. (2012). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos, Buenos Aires, Aique Educación, pp. 24-36.
- Carabajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. Perfiles educativos, 33(132), 181-190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200011&lng=es&tlng=es.
- De la Garza Vizcaya, E. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. IX, número 023, pp. 807-816. ISSN (versión impresa) 1405-6666
- De Vicenzi, A. y De Angelis, P. (2008). «La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación», Revista de Orientación y Desarrollo, abril 1, 17-22.
- Haladyna, R. y T. M.. Downing, S. M y Rodríguez, M. C. (2002). A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309–334.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As.: Paidós.
- Moreno, R., Martínez, R. y Muñiz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Psicothema*, Vol. 16 (3), 490-497.
- Pozo, J.L. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Enríquez, C. (2015.). Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CSE. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9454>
- Rodríguez Enríquez, C., Czerwonogora, A., Verde, J., Doninalli, M. (2014). Generando la trama transversal: actividades de evaluación formativa en la virtualidad. En C. Rodríguez, A. Czerwonogora, J. Verde & M. Doninalli. *Evaluación formativa y herramientas tecnológicas. Aportes transversales más allá de las aulas*. Montevideo: UdelaR, Ediciones Universitarias.
- http://udelar.edu.uy/eduper/publicacion_generica/evaluacion-formativa-y-herramientas-tecnologicas/

MENTORAZGO EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS COLECTIVOS

Cecilia Marrero, Mariana Porta, Ana M. Casnati

Resumen

Este artículo presenta una reflexión crítica sobre el Programa de Mentorazgo para el diseño de cursos implementado en la Universidad de la República (Uruguay) en 2024. La propuesta se desarrolló con el objetivo de fortalecer el proceso reflexivo de los docentes sobre el currículum, promoviendo prácticas de enseñanza situadas y colaborativas. El enfoque combinó el acompañamiento individualizado desde el mentorazgo en el contexto de una comunidad de práctica. Integró herramientas digitales y metodologías activas. La función de mentorazgo se concibe como un proceso iterativo con formato flexible que exige una organización planificada de las fases, incluyendo el uso de herramientas de registro y espacios de encuentro. A partir de esta experiencia, se analizaron las fases del proceso, los aprendizajes construidos y los desafíos enfrentados, en el marco de la cultura organizacional universitaria. La experiencia reveló que esta combinación de estrategias potencia tanto el desarrollo docente individual como el fortalecimiento de los vínculos y la cultura organizacional.

1. Introducción

El presente trabajo surge como resultado de las reflexiones realizadas a partir de un Programa de Mentorazgo¹ para el diseño de cursos en la Universidad de la República de Uruguay. El programa proponía fortalecer el proceso reflexivo de los docentes sobre el currículum con especial atención a los diferentes momentos del diseño de cursos: concepción del programa, adaptación al contexto e implementación del diseño en un curso propio y reflexión a partir del relevamiento de resultados.

1. Proyecto financiado por CSE, UDELAR, llamado “Iniciativas de Desarrollo Pedagógico Docente”, 2023

Esta experiencia de formación pedagógica se trabajó desde dos dimensiones: una organizacional y otra pedagógico-didáctica. En cuanto a lo pedagógico, partimos de pensar el diseño de cursos como un proceso dinámico y flexible que abarca diferentes fases, desde la ideación hasta la implementación para desarrollar estrategias que contribuyan a la sistematización de los procesos reflexivos (Tardif, 2014) y los saberes prácticos en el ejercicio de la docencia, generados a partir de la integración de entornos presenciales (aula, prácticas, tareas de campo), plataformas digitales (EVA, Zoom), herramientas y recursos educativos multimodales. Con esto se busca participar de la construcción de saberes como docentes investigadores (Stenhouse, 1984) que conciben el aula como un espacio de experimentación y generan conocimiento situado.

Por otro lado, estos procesos ocurren al interior de una Comunidad de Aprendizaje Académico Profesional (CAAP) (Czerwonogora, Rodés, 2019), registrando aprendizajes sobre prácticas de enseñanza y mejora de la calidad educativa. Esta dimensión de trabajo en comunidad de práctica, junto al mentorazgo como vínculo formativo, implica una perspectiva organizacional que busca articular procesos de desarrollo pedagógico docentes, con el desafío impuesto por los avances tecnológicos y su dinámica.

Durante el desarrollo del programa, los participantes tuvieron la posibilidad de realizar un diseño de su curso con el acompañamiento de un docente mentor que aportó conocimientos y orientaciones sobre aspectos pedagógico-didácticos, herramientas y entornos multimodales de enseñanza y aprendizaje. El proceso del diseño de diversos aspectos de los cursos que dictan habitualmente, los desafíos encontrados, las preguntas que motivó y los aprendizajes que generó fueron motivo de reflexión compartida al interior de la comunidad de práctica.

Se propusieron ciclos de trabajo de dos semanas donde, a partir de un encuentro sincrónico virtual de dos horas de duración, se problematizaron y compartieron experiencias y aprendizajes. Luego se programaron encuentros con mentoras para elaborar propuestas específicas para cada situación educativa planteada por los asistentes. Cada docente tuvo la oportunidad de realizar un diseño de su curso con el acompañamiento de una docente mentora que aportó conocimientos y orientaciones sobre herramientas y entornos multimodales y actuó como caja de resonancia del proceso, facilitando el ordenamiento y la articulación de las ideas.

La evaluación fue formativa en lo que se refiere al cumplimiento de las fases del diseño de curso trabajado con cada mentora. Pero también se implementó una evaluación sumativa a través de la presentación en instancia colectiva del caso de diseño de cada curso. El proceso de reflexión y diseño se sustentó en la naturaleza de los vínculos organizacionales y los procesos de aprendizaje desarrollados en una CAAp (Czerwonogora, Rodés, 2019).

Este artículo aporta una breve revisión bibliográfica sobre experiencias de implementación de mentorazgo. Luego, a partir de la experiencia vivida en el programa de mentorazgo para el diseño de cursos, analiza la experiencia, vinculando estos procesos al aprendizaje organizacional. Se recuperan aportes teóricos y experiencias de diversos contextos y se propone un análisis del rol del mentorazgo y la comunidad de aprendizaje. Finalmente, se exponen los desafíos observados, las lecciones aprendidas y algunas recomendaciones para futuras implementaciones.

2. Mentorazgo en educación superior

A partir de una revisión de literatura sobre el tema, se puede apreciar que si bien la mentoría o mentorazgo es un término familiar, no siempre es acuñado con precisión. Camacho (2018) identifica el mentorazgo como una práctica reconocida a lo largo del tiempo por su papel fundamental en la transmisión de conocimientos, habilidades y saberes. El mentorazgo ha experimentado un resurgimiento en los últimos años, impulsado por una confluencia de factores como la creciente diversidad estudiantil, la necesidad de desarrollar procesos de aprendizaje que superen la instrucción académica tradicional. A esto se suma la exigencia de transitar trayectorias académicas y profesionales cada vez más complejas y una percepción cada vez mayor de los desafíos que enfrentan los diferentes actores universitarios. El autor se refiere a un caso de mentoría en el ámbito de la educación superior y reporta que los mayores logros que los mentorados reportan, son la creación de un ambiente de confianza y la escucha activa. Por su parte, las características reportadas como más importantes en el mentor, son la actitud abierta, la disposición y la empatía.

El libro de Lange y Wittek (2023) aborda el mentorazgo de pares en grupo (PGM en su sigla en inglés) como una forma de fomentar

la colegialidad y el desarrollo profesional entre el personal académico en la educación superior. Los autores investigaron cómo el PGM contribuye al intercambio de conocimientos, las dificultades encontradas y cómo estos hallazgos pueden mejorar futuras prácticas. Una idea central del libro es que la colegialidad y la confianza son esenciales para que las conversaciones en el PGM sean productivas y deben construirse y nutrirse activamente dentro de los grupos. Los resultados reportados por los autores, indican que el PGM mejora la comprensión de los desafíos pedagógicos y promueve la unidad y el apoyo entre colegas, estimulando la reflexión. Se observó que los grupos interdisciplinarios eran efectivos para discutir problemas pedagógicos fundamentales, mientras que los grupos homogéneos eran mejores para abordar especificidades de una disciplina. Sin embargo, el estudio también identificó obstáculos, como la dificultad de mantener el PGM a largo plazo sin un apoyo institucional y una compensación adecuados. La resistencia al modelo estructurado o una desconexión entre las iniciativas de PGM y la dirección institucional también pueden limitar su éxito. El libro concluye que, aunque el PGM es una herramienta valiosa para mejorar la calidad educativa, requiere un desarrollo conceptual y empírico continuo. También se enfatiza la importancia de documentar el impacto organizacional del PGM para justificar los recursos y consolidarlo como una práctica esencial en las universidades.

El estudio de Earnshaw y Bodine Al-Sharif (2024) examina las necesidades de los profesores que buscan la titularidad y enseñan en programas en línea, y cómo pueden ser mejor apoyados a través del mentorazgo. Utilizando un análisis crítico del discurso (CDA), los investigadores entrevistaron a 19 profesores de diversas regiones de EE. UU. La investigación aborda la falta de comprensión existente sobre las necesidades de mentorazgo de este grupo específico de profesores, quienes a menudo enfrentan desafíos como la carga de trabajo, el bienestar socioemocional y, en particular, el aislamiento profesional inherente a la enseñanza en línea. Los hallazgos revelaron que el apoyo para estos profesores era frecuentemente inexistente, donde más se necesitaba, o si estaba disponible, era insuficiente, o los profesores simplemente no estaban al tanto de su existencia. Los autores concluyen que las instituciones de educación superior a menudo carecen de intencionalidad en su enfoque de apoyo a este profesorado. Por ello, recomiendan enfáticamente la implementación

de programas formales de mentorazgo integrados en el proceso de incorporación de los nuevos profesores que enseñan en línea. Dada la diversidad de necesidades, se sugiere que se establezcan redes de mentorazgo en lugar de depender de un solo mentor, y que se realice investigación para identificar las mejores prácticas de apoyo e incorporación para este segmento del profesorado.

El estudio de Relon et al. (2025) analiza las experiencias y desafíos de los profesores que no son graduados en educación (denominados “profesores por accidente”) en la Universidad del Norte de Filipinas. Utilizando un enfoque cualitativo y fenomenológico, que incluyó encuestas, entrevistas y grupos focales con 87 profesores, la investigación busca comprender sus vivencias y aportar ideas para el diseño de programas de desarrollo profesional adaptados a sus necesidades. A pesar de no tener una formación pedagógica formal, los resultados mostraron que estos profesores exhibían una notable pasión y compromiso con la enseñanza. No obstante, sus prácticas de enseñanza y herramientas de evaluación tendían a ser principalmente tradicionales y centradas en el profesor. Se identificaron debilidades significativas en la gestión de la instrucción y, especialmente, en la preparación de materiales didácticos, ya que la mayoría de los materiales eran adaptados o copiados de fuentes existentes, y pocos desarrollaban los propios. Los desafíos que enfrentaron incluyen una carga abrumadora de tareas administrativas, falta de tiempo para actividades instructivas y personales, problemas con la conectividad a internet y las instalaciones tecnológicas, y la necesidad de mejorar sus conocimientos en pedagogía y evaluación. El mentorazgo interviene como una respuesta necesaria a las debilidades y desafíos instructivos que enfrentan estos profesores en la Universidad del Norte de Filipinas, particularmente en sus habilidades pedagógicas y su confianza profesional. El mismo resulta un mecanismo estructurado y continuo para suplir la falta de formación pedagógica formal.

Hellemans et al. (2023) presentan los resultados del desarrollo y la implementación de un programa mixto de mentorazgo docente en la Universidad de Carleton, Canadá. Este proyecto piloto es único por combinar el mentorazgo formal e informal, así como el intradepartamental e interdepartamental, con el objetivo de apoyar el desarrollo profesional de las habilidades docentes de los profesores e instructores contratados. Los principios fundamentales del proyecto incluyen que el mentorazgo formal no debe sustituir al informal, que

los mentores deben guiar a los colegas hacia los recursos pertinentes, y que su función debe ser reconocida formalmente con crédito administrativo y contar con el apoyo de una unidad de soporte a la enseñanza. Los resultados iniciales del programa indican que está logrando sus metas, demostrando un aumento en el apoyo a la enseñanza y una mayor disposición del profesorado a buscar mentores después de participar en él. El reconocimiento formal del rol de “Teaching Mentor” fue un factor clave para este incremento en el acceso por parte de los colegas. El estudio también identificó desafíos, como la complejidad de mentorizar a los instructores contratados debido a sus múltiples compromisos y su ubicación fuera del campus, así como la inconsistencia en el reconocimiento administrativo del rol de mentor en las distintas unidades académicas. Los autores recomiendan obtener el apoyo de la dirección académica y la administración superior desde las fases iniciales del programa, consultando primero a los directores de departamento

O’Neill y Harris (2005) plantean una diferencia importante entre la tutoría y la mentoría. En la tutoría, el objetivo es que el estudiante domine un área de conocimiento, de tal forma que el experto asigna un problema, evalúa el desempeño y durante el proceso suele tener control de los problemas que plantea al estudiante. Mientras que, en la mentoría, los autores señalan que el enfoque de la interacción gira en torno a los problemas que plantea el participante. A su vez, Garringer et al. (2015) señalan que la mentoría tiene lugar entre personas que actúan o trabajan y tiene una capacidad o conocimientos determinados y establecen una relación basada en el apoyo que beneficia una o más áreas de desarrollo del mentorado que tiene menos conocimiento y experiencia en el área.

Etkin y Schvarstein (1997, 2020), Schvarstein (2003), desde la perspectiva de la psicología social, proponen evaluar la naturaleza de los vínculos organizacionales según grados de pertenencia, pertinencia, cooperación, comunicación y aprendizaje. La pertenencia es el grado de identificación de una persona con la organización, la pertinencia está relacionada con el sentido y utilidad del vínculo y su relevancia para los objetivos organizacionales. Estos autores se refieren a cooperación como el grado en que los vínculos facilitan la colaboración entre las personas, y la comunicación enfatiza la calidad y la fluidez de la información y el diálogo. El aprendizaje, por su parte, refiere a la incidencia y capacidad de los vínculos para generar conocimiento y desarrollo organizacional.

A partir de esta revisión destacamos que las experiencias de mentoría coinciden en que la tarea es un proceso de apoyo y guía que busca el desarrollo profesional y personal. Implica un proceso de transferencia de conocimientos y un intercambio de experiencias e ideas. Aporta un componente de formación en enseñanza que generalmente falta a nivel de enseñanza superior. Pero además, cumple un rol de cohesionar la comunidad docente, desarrollando vínculos de colegialidad, compromiso y acompañamiento, en contextos disciplinares e interdisciplinares. Se destacan como barreras las culturas institucionales que valoran más la investigación que la enseñanza, asumiendo la segunda como una actividad que no requiere apoyos o formación. Puede disponerse de un número limitado de mentores o puede que estos no cuenten con apoyos o reconocimientos institucionales. Sin embargo, los trabajos revisados se refieren al mentorazgo como una herramienta multifacética, que podría adoptar una serie de formatos flexibles.

En este marco, los procesos de mentorazgo dentro de las organizaciones educativas pueden significar una herramienta estratégica para consolidar y transmitir los rasgos culturales, así como para fortalecer los vínculos organizacionales. El mentorazgo, entendido como una relación estructurada de acompañamiento entre un mentor (con mayor experiencia) y un aprendiz o mentorado, promueve la identificación con los valores de la organización (pertenencia), la comprensión del rol individual dentro del marco organizacional (pertinencia), la colaboración entre generaciones o niveles jerárquicos (cooperación), la creación de espacios de diálogo constructivo (comunicación) y la adquisición de aprendizajes significativos que retroalimentan al desarrollo colectivo (aprendizaje). Así, el mentorazgo no solo facilita la integración de nuevos miembros o miembros en un nuevo rol, sino que también contribuye activamente a la renovación y sostenibilidad de la cultura organizacional.

2.2 Comunidad de práctica y cultura organizacional

Desde un punto de vista organizacional, este proyecto optó por la estrategia de situar al docente dentro de la comunidad académica de docentes universitarios y construir a partir de su dinámica. El concepto de comunidad constituye una de las categorías clásicas de las ciencias sociales (Tönnies, 1887) que ha ganado profundidad

en sucesivas elaboraciones. El teórico clásico resaltaba los componentes de proximidad, afectividad y solidaridad. En este caso, se parte del concepto de CAAP (Rodés y Czwerwonogora, 2019). En este concepto convergen las formulaciones de Wenger en su libro Aprendizaje, significado e identidad (1998), que jerarquizan el componente social del aprendizaje. El trabajo de Rodés y Czerwonogora es un antecedente de experiencia formativa en la Udelar, al cual posteriormente, en el período de la pandemia, se le sumaron otras experiencias basadas en los mismos principios (Porta et al., 2022), como espacio de generación de conocimiento significativo y reflexividad, a partir de la experiencia.

La sinergia entre el proceso de mentorazgo y la pertenencia de mentores y mentorados a una misma CAAP, generada para contextualizar el programa, constituye una de las características singulares de la propuesta, que es a la vez una experiencia de formación en el área pedagógico-didáctica y una jerarquización del rol docente como parte de la integralidad universitaria.

3. El Programa de Mentorazgo en Udelar

En el programa la función de mentorazgo se basó en una relación de apoyo de coaprendizaje y confianza, fomentando un clima de reflexividad. Consistió en el planteamiento de desafíos y apoyo en el proceso de problematizar el diseño de un curso, plantear objetivos para el diseño y reflexionar sobre sus implicancias. El rol de mentor se ocupó no desde una trayectoria más extensa en la disciplina en cuestión, sino en el bagaje de conocimiento en pedagogía, didáctica y uso de tecnologías digitales para la enseñanza. El docente mentorado, como especialista en su disciplina, fue el responsable de plantear los objetivos del nuevo diseño. Las docentes mentoras aportaron el conocimiento sobre estrategias pedagógico-didácticas, herramientas para la implementación y conocimientos sobre tecnologías digitales aplicadas a la enseñanza.

La relación fue de carácter horizontal, no vertical jerárquico. El mentorazgo permitió un acompañamiento profundo, adaptado a cada situación particular, y a espacios de intercambio entre colegas, consolidando redes de colaboración. La combinación de estrategias fortaleció no solo las competencias docentes individuales, sino también los vínculos organizacionales, promoviendo una cultura de

trabajo colaborativo, confianza profesional y sostén en el tiempo, que podría producir importantes efectos en el desarrollo organizacional.

El proceso emprendido tanto por las mentoras como por los mentorados partió en primera instancia de la posibilidad de pensar nuevas formas de aprendizaje en la universidad a partir de la noción de coreografías didácticas (Zabalza y Zabalza, 2022) como metáfora, donde es necesario considerar el guión, los actores, los tiempos, las actuaciones y los escenarios donde se despliegan los procesos de enseñanza y los aprendizajes.

Este desarrollo teórico tiene la intención de amplificar la mirada y superar el tradicional esquema de “planificación, actuación y evaluación” e integrar elementos nuevos. De esta forma, se invitó a los colegas docentes a reflexionar críticamente en forma sistemática las estrategias de enseñanza utilizadas, cuestionando y observando el desarrollo de la teoría en la práctica y se señaló especialmente la posibilidad de que otros docentes observen la propia labor.

En definitiva, la función de mentorazgo para docentes que diseñan un curso universitario constituye un proceso iterativo, con formato flexible, que exige una organización planificada de las fases. Esto requiere el uso de un repertorio de herramientas, especialmente de registro, espacios y tiempos de encuentro, para integrar datos resultantes de la cursada para compartir las experiencias y trabajar colaborativamente.

El diseño curricular fue concebido como un proceso dinámico, flexible y situado, que abarca distintas fases: desde la ideación y planificación hasta la implementación y evaluación de propuestas formativas. El programa propuso integrar dimensiones clave de la docencia universitaria: el diseño pedagógico, la incorporación de tecnologías, la contextualización institucional y el trabajo colaborativo.

En las fases del diseño se solicitó una definición del programa: decisiones sobre contenidos, recursos y anticipación de posibles questões; una contextualización del curso: restricciones, posibilidades, oportunidades, así como aspectos relevantes respecto al dictado del curso propiamente dicho: registro de información relevante, tiempos para toma de decisiones oportunas. Como criterio guía se entendía que el diseño involucra prioritariamente anticipación, como ejercicio de imaginación y planificación. Sin duda, los registros contribuyen a la reflexión sobre la práctica y suministra pistas para entender la coreografía del proceso. Inspirado en el concepto de CAAP

como plantean Czerwonogora y Rodés (2019), el programa buscó generar espacios de encuentro, intercambio y acompañamiento entre pares, reconociendo el valor de la experiencia de docentes de diversas disciplinas, como fuente de saber pedagógico.

4. Modalidad y estructura

El programa se desarrolló en formato híbrido y combinó:

- Encuentros sincrónicos virtuales grupales (cada dos semanas),
- Mentorías personalizadas con docentes mentores,
- Actividades asincrónicas en la plataforma EVA,
- Uso de la aplicación “Diseña tu curso” como entorno de diseño y seguimiento.

Cada docente participante pudo elegir entre dos modalidades de participación: 1) Mentoría individual, con encuentros periódicos con una mentora asignada. 2) Una modalidad más autónoma que se denominó *autorregulada* recibiendo apoyo durante los encuentros colectivos y consultas específicas, sin plazos.

El proceso de trabajo se organizó en torno a tres tareas clave:

- Planteo de objetivos del diseño o rediseño curricular.
- Elaboración del diseño del curso, integrando contenidos, metodologías, tecnologías y criterios de evaluación.
- Presentación del diseño final y reflexión sobre el proceso vivido.

La evaluación del programa fue de carácter formativo y sumativo. Por un lado, se ofreció retroalimentación constante a través de rúbricas específicas y devoluciones personalizadas. Por otro lado, se estableció una instancia de cierre con presentación colectiva de los diseños elaborados, lo que permitió sistematizar aprendizajes y compartir experiencias entre pares.

El enfoque pedagógico del programa se basó en los siguientes principios: horizontalidad en la relación mentor-mentorado; reflexión crítica sobre la práctica pedagógica; aprendizaje situado en contextos reales de enseñanza; autonomía docente, reconociendo la diversidad de trayectorias, disciplinas y contextos.

3.3 Fases del proceso de Mentorazgo:

Se organizó en seis fases que estructuraron la relación entre mentoras y docentes participantes. Estas fases permitieron ordenar

el acompañamiento, establecer acuerdos, planificar acciones y dar seguimiento a los procesos de diseño curricular.

Fase 1: Diseño del programa y selección de mentoras: La primera etapa consistió en la planificación del dispositivo de mento-razgo y la conformación del equipo de mentoras. Se convocó a docentes-investigadoras con experiencia en enseñanza universitaria, conocimiento pedagógico-didáctico y habilidades en tecnologías educativas. Las mentoras recibieron una inducción específica sobre los objetivos del programa, el uso de la aplicación “Diseña tu curso” y las estrategias de acompañamiento a utilizar.

Fase 2: Construcción de la relación pedagógica: Durante las primeras semanas, se realizaron encuentros grupales que permitieron a los participantes conocer a las mentoras y elegir con quién desarrollar el proceso. A su vez, se habilitó una modalidad de autorregulados, para quienes optaron por otro tipo de acompañamiento más flexible, con una docente referente pero sin una presencia sostenida en los espacios grupales y pautando de forma autónoma los tiempos de cada etapa.

La construcción de la relación se basó en la generación de un clima de confianza, comprensión de los contextos de cada docente, y disposición al intercambio horizontal. Esta fase fue clave para establecer un vínculo pedagógico que habilitara el diálogo profundo sobre la práctica docente.

Fase 3: Acuerdos y definición de metas: Cada mentoría se inició con la formalización de acuerdos de trabajo: frecuencia de encuentros, medios de comunicación, confidencialidad, peticiones específicas y definición del objetivo del proceso. Este objetivo fue común a todos los participantes: diseñar o rediseñar un curso universitario centrado en el aprendizaje de los estudiantes, integrando enfoques innovadores y herramientas digitales.

Fase 4: Identificación y planificación de acciones: Una vez definidos los objetivos, se avanzó en la planificación de las acciones concretas para alcanzarlos. Se propusieron tres tareas específicas, mentoradas con retroalimentación personalizada, que sirvieron de eje para el desarrollo del diseño curricular. Durante esta fase, se clarificaron también los compromisos asumidos por mentores y mentorados fomentando una lógica de corresponsabilidad.

Fase 5: Seguimiento del proceso y retroalimentación: Esta etapa incluyó reuniones de seguimiento para revisar avances, resolver

obstáculos y ajustar las acciones en función de los resultados observados. Se utilizó una estrategia de retroalimentación formativa y cruzada, que incluyó rúbricas, devoluciones escritas y espacios de diálogo entre pares.

Los encuentros sincrónicos grupales también ofrecieron oportunidades para compartir experiencias entre docentes, generar aprendizajes colectivos y fortalecer la comunidad de práctica.

Fase 6: Cierre y evaluación de aprendizajes El proceso culminó con una instancia de cierre en la que los docentes presentaron sus diseños finales y compartieron una reflexión crítica sobre el recorrido realizado. Esta etapa incluyó una evaluación cualitativa del programa basada en tres componentes: autoevaluación del proceso, devolución de los mentores y análisis del diseño presentado. Además, se promovió una valoración colectiva de la experiencia a través de una mesa redonda virtual en la que los participantes intercambiaron percepciones sobre los desafíos y logros alcanzados.

4. Resultados: Transformaciones en la práctica docente y la cultura organizacional

Los resultados que aquí se presentan integran evidencias cuantitativas del proceso, testimonios de los participantes y reflexiones de las mentoras responsables, ofreciendo una lectura interpretativa sobre los alcances y aprendizajes institucionales derivados de esta experiencia.

4.1 Del curso como trámite al diseño como práctica reflexiva

El desarrollo del ciclo de diseño permitió resignificar el sentido del diseño pedagógico universitario. Mientras en la tradición académica la planificación se concibe como un requisito administrativo, el programa propuso un desplazamiento hacia una comprensión del diseño como proceso creativo e iterativo, orientado por decisiones sobre cómo se aprende, con qué valores y principios se enseña.

Este proceso coincidió con lo que Laurillard (2012) denomina “enseñar como diseñar entornos de aprendizaje”, y con la noción de docente reflexivo propuesta por Tardif (2014) y Maggio (2021).

Los participantes reconocieron haber adquirido marcos teóricos y conceptuales para fundamentar sus decisiones didácticas,

superando la lógica del ensayo y error. “Hasta el momento planificaba el curso tomando lo que se venía haciendo... pero sin tener un marco pedagógico.” (Docente B) “El verdadero rol del docente es crear las condiciones para que el aprendizaje suceda.” (Docente C)

4.2 Comunidad de práctica académica y aprendizaje entre pares

La estrategia de mentorazgo y codiseño configuró una comunidad de práctica académica (Wenger & Trayner, 2015; Czerwonogora & Rodés, 2019), integrada por docentes de distintas áreas (UdelaR, ANEP, IPA). En este espacio, la horizontalidad y la confianza se consolidaron como valores compartidos. “El curso tuvo como intención partir del otro, la escucha atenta, tener en cuenta inquietudes e intereses para poner en comunicación.” (Docente D) “Participar fue una experiencia muy enriquecedora por la interacción con colegas de realidades diversas.” (Docente C)

Las mentoras coinciden en que esta comunidad se constituyó como núcleo de aprendizaje organizacional, donde la reflexión compartida potenció la construcción de saberes pedagógicos y la empatía profesional. El acompañamiento entre pares permitió observar la enseñanza como práctica situada y colectiva, donde cada docente se reconoció parte de un entramado más amplio de conocimiento compartido.

4.3 Integración teórico-práctica y desarrollo de competencias docentes

El mentorazgo se consolidó como un proceso de acompañamiento formativo que favoreció el desarrollo de competencias pedagógicas, la revisión crítica del rol docente y la mejora en la capacidad de diseñar entornos de aprendizaje coherentes.

Los docentes reportaron haber incorporado enfoques constructivistas, modelos de aprendizaje activo y estrategias de evaluación formativa. “El curso nos permitió acercarnos a conceptos teóricos de enseñanza como marco pedagógico, dinámicas didácticas y orquestación.” (Docente E) “Me ayudó a reafirmar la importancia del contrato previo con los estudiantes y a repensar la bibliografía y las reglas del curso.” (Docente F)

La combinación de orientación personalizada y espacios colectivos de codiseño promovió un pensamiento pedagógico más

sistémico y reflexivo, en el que los docentes pasaron de ser transmisores de contenidos a diseñadores de experiencias de aprendizaje significativas.

4.4 Mediaciones tecnológicas: la herramienta DTC como catalizadora de reflexión

Desde la perspectiva tecnológica, el programa permitió avanzar en la validación de la aplicación DTC, instalada en el servidor del CENUR Noreste y mejorada a partir de sugerencias de los participantes.

Los docentes valoraron su potencial para ordenar, visualizar y alinear los componentes curriculares, aunque también señalaron desafíos: “La app resulta muy útil, pero debe entenderse como medio para alcanzar un objetivo mayor y no como un fin en sí misma.” (Docente D). “Poner en palabras los ítems del software nos ayuda a conceptualizar y comunicar el proyecto de enseñanza.” (Docente F)

La aplicación DTC funcionó como un dispositivo formativo, al promover la explicitación de objetivos, competencias y criterios de evaluación, y estimular la metacognición docente. En palabras de una participante: “Al completar DTC sentí que el curso se me ordenaba en la cabeza. Pude repensar por qué y para qué hacía cada cosa”. (Docente A”)

Las mentoras destacaron que la mediación tecnológica operó como espacio de diálogo entre teoría y práctica, y como soporte para la reflexión pedagógica colectiva. DTC no solo sistematizó procesos, sino que contribuyó a profesionalizar la tarea docente, transformando la tecnología en una aliada de la reflexión crítica y la creatividad educativa.

4.5 Impacto organizacional y aprendizajes institucionales

El programa contó con 45 docentes inscriptos, de los cuales 35 participaron activamente y 19 cumplieron los principales objetivos planteados de experimentar el diseño como proceso reflexivo, aun cuando no se logró el número total de aprobaciones previsto.

Aunque el mentorazgo puede dar lugar a conflictos relacionados con diferencias de valores, objetivos o estilos entre mentores y mentorados, en esta experiencia no se presentaron situaciones de tensión significativas. Por el contrario, se destacó la autonomía

de los participantes y la construcción de vínculos horizontales y respetuosos. La posibilidad de elegir a la mentora, así como la opción de participar de manera autorregulada, favoreció la adecuación del acompañamiento a las necesidades individuales.

El análisis desde la perspectiva organizacional mostró que el mentorazgo refuerza la pertenencia e identidad institucional, mientras que el compartir en comunidad de práctica impulsa la cooperación y el aprendizaje colectivo y promueve la comunicación fluida y la claridad de expectativas desde el inicio del proceso. De este modo, la estrategia contribuye a construir una cultura universitaria, basada en la confianza, la colaboración y la reflexión compartida.

Por otro lado, el programa generó productos tangibles: recursos educativos abiertos (REA), guías, rúbricas y presentaciones disponibles en el EVA, consolidando un acervo institucional de conocimiento abierto. Se destacó también la validación técnica del software DTC. Entendemos que estos elementos aportan a un avance hacia la jerarquización del rol docente, al promover el acompañamiento pedagógico en la Udelar.

4.6 Desafíos, aprendizajes y proyecciones

Entre las dificultades se identificaron los problemas técnicos en la implementación de la herramienta y la necesidad de reconocimiento formal del rol de mentor, aspecto señalado por las mentoras como clave para la sostenibilidad del programa. También se observaron momentos de menor motivación en algunos participantes al enfrentarse con obstáculos tecnológicos o al percibir distancia entre la propuesta y sus contextos cotidianos.

Sin embargo, los aprendizajes superaron las dificultades. El programa demostró que el mentorazgo situado es una estrategia eficaz para promover el desarrollo docente, estimular la innovación didáctica y fortalecer los vínculos institucionales.

Las mentoras concluyen que la propuesta deja instalada una metodología transferible a otros contextos de formación y una comunidad activa dispuesta a continuar compartiendo aprendizajes y experiencias. En términos institucionales, esta experiencia representa un inicio de políticas de aprendizaje organizacional en la Universidad de la República, capaces de articular la formación pedagógica con los valores de cooperación, apertura y mejora continua.

4.7 Síntesis final

A partir de las reflexiones compartidas por los docentes como parte de su trabajo final, se elaboró el siguiente cuadro que sintetiza los aportes identificados por los docentes mentorados.

Tabla 1. Categorías y ventajas del proceso de mentorazgo docente

Categoría	Eje principal	Evidencias aportadas por participantes	Ventajas del mentorazgo
1. Comunidad de práctica académica	Construcción de una comunidad de aprendizaje colaborativo entre docentes de distintas disciplinas e instituciones.	Intercambio de experiencias entre pares de diversos contextos (UdelaR, ANEP, IPA). Escucha activa, empatía y horizontalidad en el aprendizaje	Fomenta redes de confianza y reflexión compartida. Amplía perspectivas sobre la enseñanza universitaria y fortalece el sentido de pertenencia académica.
2. Desarrollo de competencias para el diseño/ rediseño de cursos	Revisión integral del rol docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Reformulación de objetivos, metodologías y evaluaciones. Enfoque en competencias, aprendizaje activo y modalidades híbridas.	Promueve autonomía y pensamiento sistémico. Facilita la innovación didáctica y la alineación entre objetivos, estrategias y evaluación.
3. Incorporación de fundamentos teóricos y metodológicos	Apropiación de marcos conceptuales que sustentan la práctica docente.	Uso de bibliografía, infografías y modelos pedagógicos. Reconocimiento de enfoques constructivistas, centrados en la enseñanza o en el aprendizaje.	Transforma la práctica empírica en práctica reflexiva. Fortalece la identidad profesional docente y la toma de decisiones fundamentadas.

4. Integración de herramientas digitales: aplicación Diseña tu Curso (DTC)	Vinculación entre tecnología y pedagogía para el diseño de cursos.	Aplicación DTC como medio de reflexión pedagógica y sistematización de cursos. Aportes sobre interfaz, mejoras y potencial colaborativo	Favorece la coherencia pedagógica y la organización del curso. Estimula la innovación y la reflexión sobre la práctica mediante mediación tecnológica.
--	--	---	--

El ciclo de diseño realizado en el contexto del mentorazgo y la integración en comunidades de práctica, emerge como estrategia que integra las dimensiones pedagógica, tecnológica y organizacional de la docencia universitaria. En conjunto, promueven una cultura académica basada en la autonomía, la colaboración y la producción colectiva de conocimiento en la Universidad de la República.

Referencias:

- Bates, A. W. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2.^a ed.). Open Textbooks Library. <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/221>
- Camacho, A. (2018). *Mentoría universitaria: Modelo de acompañamiento académico*. Editorial Académica Española.
- Czerwonogora, A., & Rodés Paragarino, V. (2019). *Praxis: Transformación de las prácticas de enseñanza universitaria con tecnologías digitales*. VIII Jornadas Binacionales de Educación. [Verificar URL o DOI actualizado].
- Earnshaw, Y., & Bodine Al-Sharif, N. (2024). *Mentorship for online faculty pursuing tenure: A critical discourse study*. [Faltan datos editoriales o DOI].
- Etcheverry Olivieri, N., Hernández Garibotti, P., & Peláez Acosta, S. (2023). *Elaboración de soporte tecnológico para el diseño de cursos*. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/37215>
- Etkin, J. (1997). *La cultura empresarial y el liderazgo: Estrategias y dinámicas organizacionales*. Paidós.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (1997). *La organización eficaz: Diagnóstico y cambio organizacional*. Paidós.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (1998). *Identidad organizacional: Construcción, transformación y cambio*. Paidós.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (2000). *La organización emergente: Dinámica y evolución organizacional*. Paidós.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (2020). *Cultura organizacional y procesos vinculares*. Paidós.

- Feenberg, A. (2017). *Technosystem: The social life of reason*. Harvard University Press. [Faltaba citado correctamente; aparece mencionado en la sección teórica de DTC.]
- Garringer, M., McQuillin, S., & McDaniel, H. (2015). *Elements of effective practice for mentoring* (4.^a ed.). MENTOR: The National Mentoring Partnership.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Hellemans, K. G., Horn, W., Kazmierski, V., Mullally, M., & Harris, E. (2023). Developing and Implementing a Blended Faculty Teaching Mentorship Program: A Canadian Pilot Project. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2).
- Lange, T., & Wittek, L. (2023). *Peer group mentoring in higher education: Collegiality and professional learning*. Routledge.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Maggio, M. (2021). *Enseñar en la universidad: Nuevas miradas sobre la docencia universitaria*. Paidós.
- O'Neill, D. K., & Harris, J. (2005). *Mentoring in higher education*. Teachers College Press.
- Porta, M., Rodés Paragarino, V., Garofalo, L., Czerwonogora, A., Casnati, A., & Marrero, C. (2022). *RediseñaR la UniveRsidad digital: Aperturas reflexivas*. *TIES Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, 6, 2–18. <https://www.ties.unam.mx/num06/redisenar-la-universidad-digital.html>
- Relon, J., et al. (2025). *Mentoring “accidental teachers”: Professional challenges in Northern Philippines universities*. [Faltan datos editoriales o DOI].
- Schvarstein, L. (2003). *La gestión en escena: Cultura organizacional y cambio*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. [Versión española recomendada: *Comunidad y sociedad*. Biblioteca Nueva, 1947.]
- Wenger, E., & Trayner, B. (2015). *Comunidades de práctica: Una breve introducción*. <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Zabalza Beraza, M. Á., & Zalbaza Cerdeiriña, A. (2022). *Coreografías didácticas en educación superior: Una metáfora del mundo de la danza*. Narcea.

DISEÑAR EN TURBULENCIA, CONSOLIDAR EN CALMA: RETROSPECTIVA Y PROYECCIÓN HACIA LA IA

Silvia Laborde Castro

Introducción

Este texto reinterpreta, con mirada crítica y retrospectiva, un material elaborado por Porta y Rodés en 2021, “Enseñar en línea en condiciones de emergencia: Metodologías para el rediseño de la enseñanza en ambientes digitales” para acompañar a docentes que debían rediseñar de urgencia sus cursos hacia modalidades virtuales. Este capítulo busca hacer una lectura crítica de lo hecho, recuperar lo que funcionó, explicitar supuestos pedagógicos y señalar límites que la práctica evidenció para orientar decisiones mejores hoy. Asimismo, se pretende sistematizar los aprendizajes del período de emergencia sanitaria y proyectar criterios prácticos para el rediseño actual de cursos presenciales, híbridos y en línea en un contexto marcado por la irrupción de la IA generativa (IAGen).

En 2020–2021, muchas decisiones didácticas se tomaron con horizonte de supervivencia: continuidad pedagógica, accesibilidad mínima y evaluación viable. Esa urgencia instaló soluciones (EVA: entorno virtual de aprendizaje, como eje, videoconferencias, repositorios, cuestionarios) que, si bien resolvieron lo inmediato, heredaron el modelo “salón de clase” y reprodujeron secuencias y roles sin revisar a fondo los fines formativos. Hoy, en condiciones más estables, proponemos revisar esas prácticas para extraer principios transferibles y afianzar aprendizajes: claridad de propósitos, diseño por competencias y desempeño, presencia docente distribuida, evaluación formativa con retroalimentación útil y organización temporal realista para la autonomía estudiantil.

Lo que aprendimos (y vale la pena conservar)

La distinción entre *métodos de enseñanza y modalidades de distribución* evita confundir formatos con propuestas pedagógico-didácticas. El EVA es un ambiente de enseñanza con una infraestructura,

no una metodología: su potencia depende del guión didáctico, la calidad de las tareas y la mediación del equipo docente. Las estrategias colaborativas y comunidades de práctica ofrecen un andamiaje robusto para construir conocimiento cuando se diseñan bien las consignas y la tutoría.

Lo que merece ajuste (y cómo hacerlo)

Deberíamos relevar datos para identificar si persisten inercias: conferencias extensas, evaluación centrada en pruebas objetivas y sobredosis de recursos sin curaduría. Recomendamos reposicionar la clase expositiva en microsegmentos con propósito, usar rúbricas y evidencias de desempeño, y adoptar criterios de accesibilidad/DUA desde el inicio. Las guías para estudiantes y la planificación por “semanas-sesión” siguen siendo buenas prácticas si se explicitan expectativas, tiempos y canales de ayuda.

Puente hacia el presente: IAGen como cointeligencia

Desde 2023, la expansión de la IAGen abre preguntas sobre prácticas existentes y habilita apoyos potentes para la docencia (lectura y escritura académica asistidas, prototipado rápido de actividades, análisis inicial de evidencias y retroalimentación guiada). Esto es primordial: apenas salidos de la pandemia, cuando comenzábamos a elaborar una reflexión sobre experiencias y aprendizajes, la irrupción de la IA volvió a tensionar decisiones curriculares y metodológicas. Este capítulo no promueve el reemplazo de la docencia, sino la colaboración ser humano–IAGen: integrar la IA como herramienta situada, con criterios de autoría, privacidad, equidad y evaluación auténtica. El propósito es favorecer decisiones pedagógicas más conscientes, sustentadas y sostenibles para contextos híbridos.

En el capítulo se usa la expresión “**IA como colaboradora**” en un sentido funcional sin asignar intencionalidad ni autoría: una colaboradora mediadora que participa de la actividad conjunta (docente–estudiantes–herramientas), coregula tareas y genera andamiajes (Wood, Bruner y Ross, 1976) en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1995), manteniendo intencionalidad, fines, autoría y criterios de calidad en manos humanas. En la tradición de la cognición distribuida, tomamos como unidad de análisis la persona-más-entorno (Perkins, 1992), es decir, la actividad cognitiva distribuida entre el sujeto y los artefactos/sistemas con los que interactúa; “adoptar

la perspectiva de la persona-más... considerando a la persona más el entorno como un sistema; parte del pensamiento es lo que se hace (también) en el entorno" (Perkins, 1992, p. 11).

Una primera aproximación a la cuestión de la distribución de procesos y recursos en colaboración entre seres humanos y artefactos la plantea Pea en las *actividades en colaboración* (1992, p.100). O sea, cuando las personas se disponen a trabajar colaborativamente, se reparten las tareas según sus habilidades, posibilidades o asignaciones. En este sentido, cada quien aporta a la tarea desde diferentes ángulos, distribuyendo de esta manera la inteligencia entre los individuos. Pero también se puede lograr esta distribución entre las personas y las herramientas que usan.

En ese marco, la IA amplifica representación, búsqueda y revisión, y puede reorganizar ciertos procesos de pensamiento cuando se la diseña como herramienta de construcción, no como tutora autónoma. En términos de inteligencia distribuida, "la inteligencia es algo que se ejerce y no una cosa que se posee" (Pea, 1992, p. 78), por lo que sus recursos y procesos se articulan entre personas y artefactos. Entendemos entonces desde esta definición que la inteligencia es física (necesita del ser humano y sus capacidades cognitivas), es cultural (necesita de un entorno en particular para existir) y es situacional (tomará su forma específica según las situaciones en las que se manifieste). El ser humano es interpelado por su medio y más intensamente en la actualidad por las tecnologías de la información que generan un claro sincretismo humano-tecnología (Pea, 1992, p. 88). Por eso hablamos de colaboración asimétrica y dirigida, transparente en sus límites y trazable en sus aportes.

Resumiendo, este uso de "**colaboradora**" se apoya en: a) el andamiaje en la Zona de Desarrollo Próximo y la mediación socio-cultural (Wood, Bruner y Ross, 1976; Vygotsky, 1995); b) la perspectiva personamás: cognición como sistema personaentorno (Perkins, 1992); c) las tecnologías como herramientas cognitivas que amplifican y/o reorganizan la actividad (Pea, 1992); y d) marcos contemporáneos de IA educativa centrados en potenciar lo humano, no sustituirlo (Luckin, 2018).

A continuación se presentan fragmentos seleccionados del texto original con margen más profundo. A partir de esos fragmentos se

ofrece una mirada retrospectiva (2020-20210 y una mirada proyectiva 2025 con IA.

1. Introducción (Fragmentos seleccionados)

¿Qué nos viene a la cabeza cuando pensamos en la palabra diseñar? Tal vez pensemos en el acto de dibujar un modelo de lo que luego puede ser una prenda, una casa, un artefacto cualquiera. Se entiende que un diseño es un proyecto o un plan original de un objeto u obra (RAE). También se puede definir como una descripción o bosquejo verbal. En términos generales, esta idea de diseñar como momento creativo que concebimos e imaginamos, se puede extender a muchas áreas, incluso a la planificación de eventos sociales.

Si hablamos de diseñar cursos, estaremos pensando en la instancia primera en que nos pusimos a pensar qué queríamos enseñar y cómo. Posiblemente pensamos en los temas primero, tomamos referencias de otros cursos parecidos, seleccionamos bibliografía y nos imaginamos algunas instancias de clase. Cuando pensamos en cómo enseñar, recurrimos a nuestro repertorio de acciones y estrategias que en algún momento vimos, aprendimos o desarrollamos. Así puede ser que terminamos pensando que hacer una presentación con diapositivas era una buena forma de empezar con un tema. O nos propongamos crear una actividad tipo taller para que estudiantes puedan discutir un problema y proponer una solución.

Cualquiera haya sido nuestra selección de acciones de enseñanza, seguramente se apoyaron en nuestra propia noción de qué es “lo que funciona”. Puede haber sido la primer idea que se nos ocurrió, o el fruto de mucha experiencia, deliberaciones y ponderaciones, pero siempre refleja una teoría que tenemos de cómo es que la gente aprende, más allá de que esta idea haya sido explicitada por nosotros a nivel consciente o no.

Si todo este proceso descrito arriba ha ocurrido en clases presenciales o fuertemente apoyadas en la presencialidad, se puede decir que han tenido lugar en un entorno familiar, conocido e incluso experimentado en nuestra propia formación. La mayoría hemos diseñado nuestros cursos desde y para espacios conocidos, muy probablemente recurriendo a un repertorio de prácticas y estrategias frecuentemente usadas. Podríamos decir que hemos trabajado dentro de una zona de confort. ¿Qué sucede cuando una circunstancia como una pandemia afecta nuestras vidas de

tal manera que hasta la docencia necesita rediseñarse? Este texto tiene por objetivo sugerir algunas ideas y pasos que pueden contribuir a esa tarea de rediseño de nuestros cursos, a partir del conocimiento de algunos modelos de diseño online.

Tony Bates, un referente ineludible en enseñanza con tecnologías digitales, nos recuerda que este proceso de rediseñar lo nuevo con el referente anterior más inmediato, ya ha ocurrido, por ej. cuando el cine en sus inicios imitaba el teatro, el music hall o el vaudeville, hasta que el cine desarrolló sus propias técnicas y lenguajes. Bates (2018) observa que algo similar ocurre en primera instancia, cuando se mueve desde el entorno de la enseñanza cara a cara a la enseñanza online. Se contaba con la referencia inmediata del salón de clase y por otro lado con la del diseño de recursos educativos impresos o los modelos multimediales de enseñanza a distancia. En la medida que cambia el entorno, se requiere la adaptación deliberada de los métodos de enseñanza.

En el contexto de la enseñanza mediada o enriquecida por tecnologías, es necesario diferenciar entre la modalidad de distribución (el aula, a distancia, expandida, semipresencial, etc.) y el método de enseñanza. La enseñanza en línea es una modalidad de distribución porque se puede aplicar el mismo método de enseñanza tanto en el ámbito presencial como en línea. La diferencia se sitúa en el diseño.

Sin embargo, con la evolución del medio digital y el desarrollo de sus lenguajes, algunos métodos se han generalizado en el contexto de la enseñanza en línea, constituyéndose en métodos de enseñanza con características específicas del ámbito digital.

Mirada retrospectiva (2020–2021)

Estos párrafos instalan el desplazamiento desde un diseño concebido como “plan/idea” hacia un diseño situado en condiciones inéditas de emergencia sanitaria. Subrayan que, al cambiar el entorno, es imprescindible adaptar los métodos y que toda práctica de enseñanza descansa (explícita o implícitamente) en una teoría del aprendizaje e hizo más evidente que todo proceso educativo ocurre en un contexto específico, lo cual lo vuelve una práctica situada. Al mismo tiempo, la experiencia mostró límites: la tendencia a imitar la presencialidad (clase, módulos, secuencia lineal) sin revisar fines formativos ni criterios de accesibilidad, y la confusión frecuente entre modalidad de distribución y método.

Mirada proyectiva 2025 con IA

De cara al presente, se propone actualizar el “diseñar” como un ciclo iterativo guiado por evidencia (datos de uso del curso, microencuestas y retroalimentación) y hacer explícita la teoría de aprendizaje que orienta el curso para alinear tareas y evidencias. Las decisiones en torno a la IA deben enfocarse en aprovechar sus posibilidades de acción para variar el andamiaje, clarificar consignas y prototipar recursos, estableciendo límites claros de autoría, privacidad y evaluación auténtica. Es relevante, además, sostener la distinción modalidad de distribución / método: la modalidad se elige por el tipo de aprendizaje buscado; el método define qué hacen los/as estudiantes.

2. El modelo “salón de clase” (Fragmentos seleccionados)

Este modelo se caracteriza por transferir los principios y la idea general de estructura de clase que se usa en las aulas presenciales, a los entornos digitales. Esta forma de diseñar, parte de las mismas unidades básicas con las cuales se ha pensado la enseñanza en las aulas: la noción de “clase” con una duración específica y en un lugar determinado, la idea de organizar el contenido en “unidades” o “módulos”, la noción de roles claramente diferenciados entre docente y estudiantes.

Seguidamente describimos algunos de los elementos usados en el diseño de la enseñanza en entornos digitales, pensada sobre los componentes fundamentales del aula presencial.

Retrospectiva (2020–2021)

En la migración acelerada a lo digital, este modelo aseguró la continuidad pedagógica gracias a una estructura mínima en EVA, repositorios de materiales, foros de consulta y rúbricas básicas para ordenar la corrección. Sin embargo, se hicieron visibles límites significativos: videoclases extensas que incrementaron la carga cognitiva, baja participación estudiantil, evaluaciones demasiado estrechas, escasa accesibilidad/DUA y, por momentos, la confusión entre “estar conectados” y “aprender”. La principal lección fue distinguir con rigor la **modalidad de distribución de la metodología**, y reducir la exposición para ganar en actividad significativa mediada por consignas claras y tutorización efectiva.

Proyección 2025 con IA

Para rediseñar hoy, se proponen sesiones organizadas en tres microsegmentos expositivos breves intercalados con dos momentos de trabajo guiado (indagación, breve debate o escritura rápida), de modo que la interacción y la construcción de significado desplacen el protagonismo de la exposición. La IA se integra como colaboradora para bosquejar guiones, graduar la dificultad, generar bancos de preguntas y mejorar la claridad de consignas, siempre sin sustituir la autoría estudiantil. Para evaluar, conviene priorizar evidencias auténticas de producto y de proceso con trazabilidad (versiones y bitácoras) y una defensa oral breve (2–3 minutos) apoyadas en rúbricas claras; la IA puede apoyar la clarificación de criterios y la retroalimentación formativa, manteniendo la alineación con los objetivos y el desempeño esperado.

2.1. Conferencias web (Fragmentos seleccionados)

Un elemento muy usado en este modelo, es la reproducción de la conferencia magistral, con la ventaja de que permite el control de la visualización por parte de estudiantes, repitiendo y pausando el material en formato audio o audiovisual. Este material puede ser clases presenciales grabadas o versiones más breves producidas en un entorno destinado a tal efecto, permitiendo mejor calidad de audio y de diapositivas. Tal es el caso de los polimedias (<https://multimedia.edu.uy/searchmultimediaobjects/Polimedias>) de la Universidad de la República.

Dos variantes respecto a la clase presencial, son el modelo de aula invertida (flipped learning), en el cual se visualiza el material en la casa y se deja el tiempo de clase presencial para discusiones, debates y tareas prácticas de aplicación. El otro uso generalizado el de las conferencias grabadas es el que se hace en los MOOCs (massive open online courses). Uno de los aprendizajes de aplicar este modelo, ha sido la noción de que las grabaciones más breves son mejor recibidas que las largas.

Si se trata de pensar en las limitaciones de los modelos que emulan la experiencia de la clase presencial, la primera viene del hecho de que partir con la intención de imitar algo que no se es, implica una desventaja en sí misma. Por ejemplo, la experiencia de observar una clase grabada de dos horas, dista bastante de la de tener el docente en frente durante el mismo tiempo, e involucrarse

en un intercambio, ser parte del clima generado y participar de la vivencia de la instancia. La grabación puede resultar tediosa y extensa. Sin embargo, si se enfoca la ventaja de una herramienta que el estudiante maneja con autonomía, resaltan: la posibilidad de visualizar en varias etapas, aumentar o disminuir la velocidad del video, visualizar solo las partes que interesan, el visionado de la clase como estrategia de aprendizaje etc.

Retrospectiva (2020–2021)

Durante la emergencia sanitaria, la conferencia grabada funcionó como solución de continuidad: estabilizó el curso cuando no era posible la presencialidad y dio a los/as estudiantes control sobre el ritmo de visualización. También llevó a los/as docentes a preguntarse qué usos podían darle a los recursos educativos que iban generando y acumulando. Comenzaron a verse como autores/as de recursos reusables. Al mismo tiempo, exhibió límites claros: bloques extensos sin pausas ni guías de estudio, escasa verificación de comprensión y una tendencia a equiparar “subir clases” con enseñar. La principal lección fue dejar de imitar la clase presencial y pasar a diseñar para el medio digital: segmentación, objetivos explícitos y actividades que transformen la visualización en trabajo cognitivo.

Proyección 2025 con IA

Hoy, las conferencias se reempaquetan en 2–3 microvideos de 6–10 minutos, cada uno con propósito didáctico definido y una breve tarea de observación (p. ej., identificar dos ideas y formular una pregunta) que alimente actividades de aplicación en clase o en el EVA. Se llegó a concebir la propia grabación como un recurso educativo. La IA cumple un rol de colaboradora: ayuda a bosquejar guiones, ajustar claridad y nivel, y generar variantes de preguntas o resúmenes sin reemplazar la autoría. Para evaluar, conviene priorizar evidencias auténticas con trazabilidad (versiones y bitácoras breves) y una defensa oral corta que contrasta comprensión y decisiones, apoyadas en rúbricas claras; la IA puede asistir en la clarificación de criterios y la retroalimentación formativa, manteniendo la alineación con objetivos y desempeño esperado.

2.2. Entornos Virtuales de Aprendizaje (Fragmentos seleccionados)

Las herramientas que permiten desarrollar propuestas que emulan los componentes de la clase presencial, son los Learning

Management Systems (LMS o EVA por su sigla en español), del tipo Moodle o Schoology. Se trata de herramientas muy potentes, que en un solo lugar reúnen varios elementos que pueden utilizarse para desarrollar propuestas de cursos.

Los LMS contienen herramientas para:

1. comunicación sincrónica y asincrónica: avisos, foros, mensajes personalizados, chat, encuentros sincrónicos, etc.
2. presentación de contenidos: repositorios de recursos, enlaces a sitios en la web, herramientas para organizar contenidos en formato texto, hipertexto o audiovisual.
3. evaluación formativa y sumativa: tareas a entregar, cuestionarios, espacios y mecanismos previstos para devoluciones y calificaciones, etc.
4. administración del curso (matriculación, disponibilización de recursos y actividades, establecimiento de plazos de entrega, establecimiento de horarios para actividades sincrónicas).

El LMS que se usa en UDELAR para desarrollar su Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es Moodle, que se caracteriza por ser una plataforma de aprendizaje de código abierto, que tiene más de 79 millones de usuarios en todo el mundo. Se pueden ver más detalles de usos de Moodle en el mundo, en el sitio oficial de Moodle.org.

UDELAR creó en 2008 los Entornos Virtuales de Aprendizaje sobre la plataforma Moodle. Puede conocer más detalles sobre este proceso en el sitio de ProEva (<https://proeva.udelar.edu.uy/universidad-abierta/>), en particular respecto a cómo se vincula esta opción al concepto de educación abierta.

Los primeros usos de los EVA en UDELAR han sido, generalmente, como complemento de la presencialidad o como repositorios de materiales. Pero en la medida que el uso se ha generalizado y docentes se han familiarizado más con esta plataforma, ha sido posible la exploración de las distintas funcionalidades de cada herramienta, observando cómo otorgan flexibilidad y permiten un alto nivel de elaboración en propuestas y formatos. [...]

Jon Dron, investigador que trabaja en el tema desarrollo de entornos de aprendizaje inteligentes, smart learning environments (SLE), observa que en cierta medida, los entornos de aprendizaje online han tratado de replicar lo que ocurre en entornos de aprendizaje cara a cara, con el riesgo de enfocarse más en imitar sus detalles que en solucionar los problemas que el propio diseño tiene (Dron, 2018). También Tony Bates aporta una perspectiva similar,

y nos invita a cambiar el modelo base, y a pensar en las nuevas potencialidades.

La educación no es una excepción del fenómeno de las nuevas tecnologías que se utilizan inicialmente para reproducir modelos de diseño antiguos en lugar de encontrar su potencial propio. Sin embargo, se deben realizar cambios en el modelo de diseño de base, si se desea explotar el potencial de las nuevas tecnologías en la educación (Bates, 2018).

Ese potencial se puede comenzar a pensar desde la siguiente pregunta: ¿Qué se puede hacer ahora con las tecnologías digitales, que antes era imposible hacer? Algunas de las respuestas tienen que ver con pensar las posibilidades únicas de dichas tecnologías. [...] Son todas nuevas posibilidades, donde cada uno de ellas requiere aprendizajes de competencias específicas, más aún en tanto se vinculan a áreas del saber específicas.

En conclusión, el desarrollo de propuestas de enseñanza online, por imitación a los modelos tradicionales de aula, puede tener sus desventajas, particularmente si nos ceñimos a una emulación de sus componentes de forma acrítica. [...]

Por otro lado, partir de lo conocido es un paso intermedio que tiene la propiedad de ayudar a un descubrimiento y una exploración progresiva de herramientas y entornos digitales, permitiendo al docente moverse desde su zona de confort de prácticas familiares, hacia una zona de desarrollo próximo en la cual se integran nuevos saberes de forma gradual, experimentando y aprendiendo por ensayo y error. [...]

Tal vez una de las ideas más poderosas para animarnos a rediseñar nuestra enseñanza, sea pensar que enseñar es crear las condiciones para que el aprendizaje tenga lugar, ya sea a través de acciones concretas o del diseño de los entornos o mejor aún, de ambos armónicamente combinados.

Retrospectiva (2020–2021)

En el contexto de emergencia, el EVA operó como ancla institucional: cronogramas por semanas, avisos y foros, repositorios de recursos y cuestionarios garantizaron continuidad y previsibilidad mínima. En UDELAR, la trayectoria previa del EVA sobre Moodle (desde 2008) facilitó la adopción, aunque prevaleció el uso como complemento/repositorio. Es imperativo cuestionarnos los niveles de curaduría de los recursos, los grados de claridad en los formatos de

navegación, los estándares de accesibilidad efectivos y el grado de replicación de la presencialidad en contraste con el aprovechamiento de las potencialidades del medio digital (multimedialidad, hipermedialidad y trabajo en red), examinando cómo estas dimensiones se relacionan con la participación, el logro y la carga cognitiva estudiantil en distintos perfiles y contextos de conectividad.

Proyección 2025 con IA

A partir de esas lecciones, el diseño actual parte del EVA como infraestructura al servicio del desarrollo didáctico. Conviene trabajar con una plantilla semana-sesión (objetivos / materiales / actividades / entregas / rúbricas) que ordene la navegación, explice expectativas y antice la presencia docente. La accesibilidad/ y una mirada desde los principios DUA se incorpora desde el inicio (subtítulos y transcripciones, contraste adecuado, alternativas de formato, etc.). La IA actúa como colaboradora para simplificar lenguaje, generar ejemplos graduados y pistas, producir versiones livianas y detectar ambigüedades en consignas, siempre bajo validación docente.

3. Modalidades de enseñanza en línea: Aula expandida, Semipresencialidad, E-learning (Fragmentos seleccionados)

El Observatorio de Educación Superior Virtual (OESV) [...] formuló en 2016 el documento “Pautas para la valoración de componentes virtuales de un programa de estudio”. [...] En base a dicho documento presentamos una definición de las modalidades más extendidas de educación en línea y uso de entornos virtuales de aprendizaje en Uruguay.

- Aula Expandida (Extended Learning). Esta modalidad concibe el aula virtual como complemento o recurso de apoyo. Es una clase presencial que se extiende con el uso de las tecnologías [...]. Además posibilita incrementar la interacción con el docente y demás participantes. Son ejemplos de esta modalidad el uso de un blog de clase, una página web, una Wiki, foros, e-mail, entre otros.

- Semipresencial (Blended learning): Combina metodologías presenciales y a distancia, incluyendo un diseño educativo que atiende al aprendizaje autónomo, centrándose en la interacción y en el trabajo colaborativo; resultando una propuesta fluidamente articulada entre lo virtual y lo presencial. [...]

- Virtual o a Distancia (e-learning): en esta modalidad el aula virtual es el único espacio educativo, y el entorno virtual de

aprendizaje debe asegurar el aprendizaje independiente de cada estudiante, poniendo énfasis en el uso de Internet como medio de acceso a los contenidos y a las actividades de aprendizaje. Además, [...] deben diseñarse experiencias formativas que brinden posibilidades de interacción [...]. En los entornos virtuales la propuesta y los materiales educativos se diseñan previamente a la fase interactiva. La definición de la propuesta educativa implica decisiones organizativas, administrativas, didácticas y comunicacionales del proyecto pedagógico.

En general,[...] es actualmente difícil establecer límites entre las modalidades, presentándose como un continuum que va de la presencialidad a la virtualidad y todas sus variantes. En una misma institución pueden estar desarrollándose todas a la vez y con las más variadas manifestaciones de este continuum, como sucede en la Udelar.

Retrospectiva (2020–2021)

Este marco de modalidades fue útil para decidir con rapidez bajo presión: permitió nombrar y ordenar alternativas reales (extender el aula presencial, articular tiempos y espacios, o pasar a elearning pleno). Debemos problematizar cómo fueron “envasadas” las nuevas propuestas y si hubo alineación de tareas, roles y evidencias de resultados de aprendizaje con las nuevas condiciones impuestas por el medio digital. Nos debemos preguntar qué peso tuvieron la sobrecarga, las interacciones poco estructuradas y las evaluaciones con valoración en la entrega más que en el desempeño.

Proyección 2025 con IA

Leer las modalidades como decisiones de organización (dónde/cuándo/mediaciones) y no como métodos. Para elegir con criterio, conviene una tabla decisión/modalidad que vincule: (a) el tipo de aprendizaje buscado, (b) la modalidad sugerida y (c) las evidencias y la presencia docente requeridas. En aula expandida, priorizar actividades breves de aplicación y canales de dudas; en semipresencial, definir qué se hace mejor en presencia y qué mejor en línea; en elearning, diseñar rutas de avance con interacción estructurada (países y tutoría). Integrar IA como colaboradora para clarificar consignas, graduar dificultad y proponer andamios, manteniendo la trazabilidad del proceso (bitácoras, iteraciones) y espacios de defensa oral

breve cuando corresponda. Así, la elección de modalidad impacta en la organización, mientras el método define las acciones cognitivas y sociales que efectivamente aprenden los/as estudiantes.

4. El modelo ADDIE y sus limitaciones (Fragmentos seleccionados)

Cuando se habla de diseñar cursos en línea, se recurre muchas veces al término “diseño instruccional”. Se entiende que el mismo “supone una planificación sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo y elaboración de estrategias y la implementación de materiales y programas” (Ramos-Rodríguez, 2018). Tomamos el siguiente esquema elaborado por Ramos-Rodríguez para visualizar la evolución de concepciones de diseño instruccional, desde los años 60 hasta el día de hoy [Nota de la autora: el esquema original incluye hasta Conectivismo]



Figura 2. Modelos de diseño instruccional a partir de teorías de aprendizaje que los sustentan.
Adaptado de Ramos-Rodríguez (2018) a partir de Bellocch, 2013.

Extensión de los modelos de diseño para incluir la inserción de la IA en el diseño instruccional (En colaboración con ChatGPT, 2025)

Uno de los modelos [...] más conocidos y utilizados es el modelo ADDIE. Se trata de un acrónimo que se refiere al proceso de Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar, concebidos como un ciclo [...] con iteraciones sucesivas [...].

Análisis: Se analiza la población objetivo, los conocimientos previos, los recursos disponibles [...] y la selección de estrategias de enseñanza y de evaluación. [...]

Diseño: Una vez identificados los objetivos de aprendizaje, se trabaja en el diseño de las estrategias. Aquí se decide cómo combinar las tecnologías que se usarán (plataformas, sistemas de videoconferencias, redes sociales, etc.). También se decide sobre

los contenidos: si serán gráficos, textuales, hipertextuales, audiovisuales. [...]

Desarrollo: [...] se cargan los contenidos y se articulan los componentes tecnológicos de la forma que se ha decidido. Se escriben las consignas de actividades y se desarrollan las herramientas de evaluación. [...]

Implementación: Aquí ocurre el desarrollo efectivo del curso. [...]

Evaluación: Aquí se evalúa la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los logros y las áreas que requieren mejora. [...]

A pesar de ser uno de los modelos más extendidos, al referirse a este tipo de diseño, Tony Bates señala ciertas limitantes, de las cuales seleccionamos las siguientes: si bien se centra en el diseño y en el desarrollo de contenidos, no presta particular atención a la relación estudiantes-docentes ni a sus interacciones. Tampoco proporciona orientaciones para las múltiples decisiones que se deben tomar, respecto a tecnologías, evaluaciones, etc. La principal crítica que realiza Bates es que se trata de un modelo bastante inflexible y lineal para contextos de aprendizaje algo volátiles como los que pueden ocurrir en la era digital. (Bates, 2018)

Retrospectiva (2020–2021)

En plena emergencia, ADDIE ofreció un marco claro de fases que ayudó a ordenar el caos inicial (qué analizar, qué diseñar, qué desarrollar, cómo implementar y evaluar). Sin embargo, los cambios de contexto y las necesidades emergentes que exigían ciclos más cortos, con retroalimentación frecuente y ajustes sobre la marcha nos invita a observar si el modelo ADDIE provee la agilidad necesaria para atender estos desafíos.

Proyección 2025 con IA

Hoy conviene operativizar ADDIE en ciclos breves (2–3 semanas) con evidencia temprana: datos de uso del curso, microencuestas de una pregunta y revisión de consignas con IA para claridad y carga cognitiva. A partir del uso de la IA se pueden enriquecer los procesos de: análisis del contexto (perfiles y accesibilidad), el diseño y desarrollo de variantes (consignas, ejemplos graduados, rutas “banda baja” para conectividad baja) y de la implementación con apoyo a la retroalimentación; la evaluación se beneficia de instrumentos

alineados a desempeño y trazabilidad del proceso (versiones/bitácoras) con defensas orales breves cuando corresponde.

Para guiar decisiones tecnológicas sin caer en la mera sustitución, integramos el marco SAMR (Puentedura, 2010):

Sustitución/Aumento para mejoras rápidas y seguras (ej.: pasar guías a EVA con estructuración y accesibilidad); Modificación/ Redefinición cuando el objetivo lo justifica (ejs.: colaboración distribuida, simulaciones, proyectos con datos reales). En paralelo, recuperamos la línea de Pedagogía de la IA (p. ej., Luckin, Rivas, Yañez) entendida como uso intencional y ético de tecnologías inteligentes para potenciar y nunca reemplazar el aprendizaje, con atención a autoría, equidad, privacidad y explicación de decisiones. De este modo la Figura 2 se mantiene como referencia histórica mientras se actualiza con el modelo de co-inteligencia sociotécnica que nos aporta la IA para contextos cambiantes.

5. Aprendizaje colaborativo (Fragmentos seleccionados)

El aprendizaje colaborativo en línea (Online Collaborative Learning, OCL), término acuñado por Harasim en 2012, es un concepto que une las ideas del constructivismo a la posibilidad de trabajar en red por Internet. Los entornos virtuales permiten generar procesos de gestión, construcción y creación de conocimientos en forma colectiva.

“La teoría OCL proporciona un modelo de aprendizaje en el que se incentiva a estudiantes a trabajar en conjunto para crear el conocimiento: inventar, explorar formas de innovar, y, de este modo, buscar el conocimiento conceptual necesario para resolver problemas en lugar de recitar una respuesta correcta. Aunque la teoría OCL alienta a estudiantes a mantener una actitud activa y comprometida, esto no se considera suficiente para que suceda el aprendizaje o la construcción del conocimiento... En la teoría OCL, el o la docente juega un papel clave no como un compañero-alumno, sino como el enlace a la comunidad del conocimiento, o el estado del arte en esa disciplina. El aprendizaje se define como el cambio conceptual que es fundamental para la construcción de conocimiento. [...] (Harasim, 2012)

En este modelo juegan un rol fundamental las herramientas de comunicación e intercambio como los foros, que permiten interacciones asincrónicos entre estudiantes y con docentes, [...].

Es fundamental también el trabajo en equipo, pero no concebido como distribución de tareas que finalmente se unen como un collage, sino que hay una construcción común de la cual se esperan beneficios para todo el equipo. Se vuelven particularmente importantes la participación y la corresponsabilidad y el esquema del trabajo en solitario se abandona.

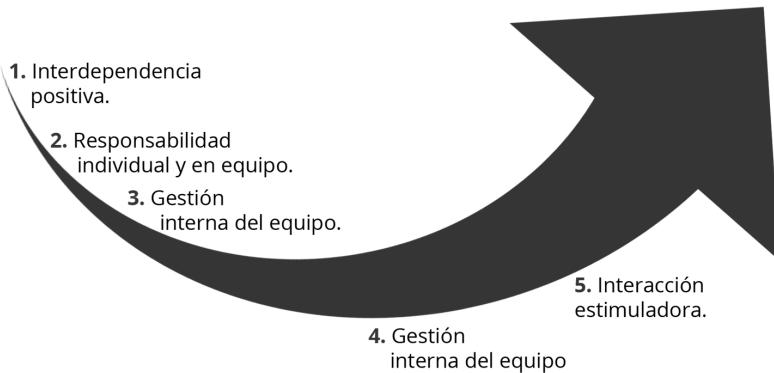


Figura 3 Dimensiones del aprendizaje colaborativo a través del trabajo en equipo. Adaptado de N. Livier en Galindo (2015)

Tony Bates resume las siguientes tres fases en la construcción del conocimiento de manera discursiva, que identifica Harasim, de la siguiente manera:

1. generación de ideas: ésta es literalmente la lluvia de ideas “brainstorming” para recoger los pensamientos divergentes en el grupo;

2. organización de ideas: aquí es donde estudiantes comparan, analizan y clasifican las diferentes ideas generadas previamente, de nuevo a través del debate y la argumentación;

3. convergencia intelectual: el objetivo es alcanzar un nivel de síntesis intelectual, de entendimiento y consenso (incluye el acuerdo y el desacuerdo), generalmente a través de la construcción conjunta de algún artefacto o trabajo, como un ensayo o tarea. (Bates, 2018)

El rol de cada docente es fundamental en este sistema, porque es quien propone y articula las instancias de intercambios en función de los objetivos de aprendizaje y de su conocimiento experto sobre el campo disciplinar o temático en el cual se está trabajando. [...] Cada docente cumple roles diferentes según las etapas. Asesora, facilita en los intercambios discursivos y presenta experiencia en los contenidos (Galindo, 2015).

Existen otros modelos de aprendizaje colaborativo, por ejemplo las Comunidades de Indagación [...].

Respecto a los beneficios y limitaciones del modelo, sin duda que pone el énfasis en el vínculo entre participantes y le otorga un rol clave al equipo docente como orientador de los intercambios. La tecnología tiene el rol de viabilizar esos intercambios. La asincronía tiene sus ventajas. Una posible limitación es que la calidad de los intercambios requiere un número manejable de estudiantes y docentes muy hábiles en su orientación. También requiere cierto nivel de competencia comunicacional entre participantes y un área temática o disciplinar que efectivamente se beneficie de este tipo de proceso de construcción de conocimiento. Tal puede ser el caso de estudiantes de ciencias sociales y humanidades.

Retrospectiva (2020–2021)

Durante la emergencia sanitaria, cabe explorar si el aprendizaje colaborativo tendió a obtener mejores resultados cuando coexistieron consignas claras, objetivos compartidos y una tutoría activa que modeló el intercambio y sostuvo el ritmo del trabajo.

En la misma línea, conviene indagar si la indicación genérica de “trabajen en grupo”, sin estructura, sin criterios de calidad y sin roles definidos, se asoció con participación desigual y productos finales menos integrados.

Asimismo, valdría la pena conocer en qué medida las prestaciones del EVA (foros, wikis, documentos compartidos) operan como condiciones necesarias pero no suficientes para la colaboración efectiva. En particular, cuál fue el peso relativo tuvieron la orquestación docente y las reglas de interacción en la calidad de los aportes, el equilibrio de la participación y la integración del producto final.

Proyección 2025 con IA

Para consolidar colaboración con propósito, proponemos dos patrones: (1) Técnica del puzzle con síntesis común: cada subgrupo trabaja una parte con guía de preguntas y produce una evidencia breve; luego, un equipo de síntesis integra y defiende el producto final; (2) Proyecto por iteraciones con entregas parciales y revisión por pares con rúbrica. La IA actúa como andamiaje: genera guías de preguntas, esquemas de organización y checklists de calidad, sugerir variantes por nivel y ayuda a clarificar consignas antes de publicar. La autoría permanece en el grupo; para cuidar la integridad, se solicita trazabilidad del proceso (bitácoras/versions), coevaluación y

defensa oral breve que focalice en decisiones y fuentes. Finalmente, ajustar tamaño de grupo, roles y tiempos en el EVA para asegurar participación distribuida y resultados integrados.

6. Aprendizaje basado en competencias (Fragmentos seleccionados)

¿Qué se entiende por competencia?

“... la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.” (Perrenoud, 2001 p.10)

A nivel de educación superior, pensar la enseñanza o el aprendizaje desde las competencias, implica consideraciones más allá del curso, que refieran al ámbito de desempeño profesional, ciudadano, social. [...] Ser competente en un área implica el desarrollo de cierto saber asociado a una habilidad (saber hacer) y a una actitud (saber ser).

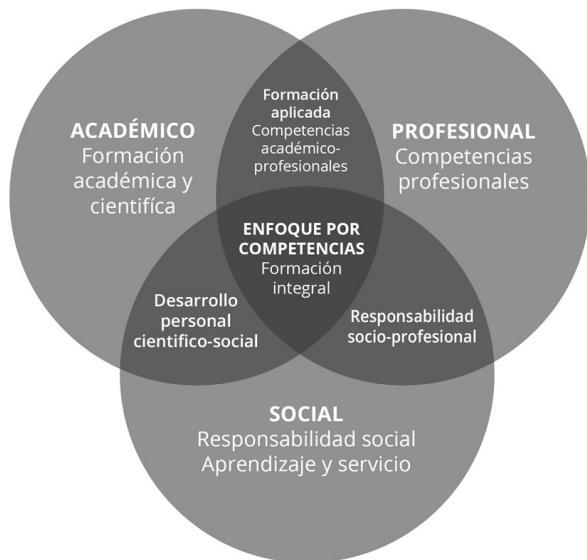


Figura 4: Áreas competenciales.
Adaptado de Villa Sánchez y Villa Leicea (2007)

Este modelo de enseñanza requiere una clara definición y descripción de las competencias a las cuales se orientará el curso [...].

Otro elemento fundamental del aprendizaje basado en competencias es que la evaluación debe poder medir las competencias [...].

Una referencia en base a la cual elaborar objetivos de curso para el aprendizaje por competencias, es, por ejemplo, el Marco común Europeo de Referencia para las lenguas. [...]

La enseñanza mediada por tecnologías requiere [...] competencias digitales. [...] Ejemplos de marcos de referencia para competencias digitales en los siguientes enlaces: Marco común Europeo de competencias digitales (<https://bit.ly/3WAPUs7>). Marco de competencias digitales elaborado por AGESIC (<https://bit.ly/48YGqON>)

[...]

Retrospectiva (2020–2021)

Durante la etapa de emergencia, cabe examinar si hubo un desplazamiento hacia tareas más auténticas y si surgieron rúbricas básicas que contribuyeron a orientar la corrección. Queda por explorar en qué medida esos instrumentos se alinearon con desempeños observables y con los resultados de aprendizaje declarados.

Asimismo, conviene relevar la prevalencia de pruebas objetivas en ese período y analizar su relación con la observabilidad del “saber hacer/saber ser”. Las preguntas que ordenan esta indagación son: ¿hasta qué punto la combinación de instrumentos permitió evidenciar procesos y productos? ¿Se sostuvo la coherencia entre objetivos, criterios y evidencias en distintas asignaturas y perfiles de estudiantes?

Proyección 2025 con IA

Para consolidar el enfoque por competencias, conviene mapear competencias / desempeños observables / evidencias y usar una rúbrica de, por ejemplo, 3 criterios (pertinencia, calidad del razonamiento, trazabilidad del proceso) sobre la que se agreguen indicadores específicos de cada curso. También se debe hacer explícita la política de uso de IA en el programa: qué usos están permitidos (p. ej., lluvia de ideas, borradores, traducción inversa), cómo declararlos

(sección “Uso de IA” en la portada de la entrega) y cómo se evalúa el proceso (bitácoras/versiones, coevaluación y, cuando corresponda, defensa oral breve). La IA puede ayudar a clarificar consignas, proponer ejemplos graduados y generar rúbricas iniciales que el equipo docente ajusta para asegurar alineación con los resultados de aprendizaje y equidad.

7. Comunidades de Práctica (Fragmentos seleccionados)

Las comunidades de práctica unen, en su metodología de trabajo, ideas del constructivismo, del conectivismo y del aprendizaje basado en la experiencia.

“Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor, en tanto que interactúan regularmente.”(Wenger/Trayner, 2015,p.1)

Constituir una comunidad, compartir un área de interés común y dedicarse a una práctica específica, son tres componentes fundamentales para que se conforme la comunidad de práctica. Lo que destaca, es que tienen como resultado generar aprendizajes a partir de mecanismos tales como buscar soluciones a problemas, solicitar y proporcionar información relevante, buscar experiencias que sirvan de referencia, compartir y reutilizar recursos, construir un argumento, documentar proyectos, mapear conocimientos e identificar “huecos”. Una característica importante es que las comunidades de práctica generan un espacio de confianza para experimentar y discutir caminos futuros en la elaboración del conocimiento.(Wenger/Trayner, 2015)

Retrospectiva (2020–2021)

Si bien las comunidades de práctica se propusieron como red de contención y contribuyeron a sostener el vínculo, cabe indagar si ese rol ha persistido en el sostén del vínculo profesional.

En paralelo, conviene explorar si la ausencia o intermitencia de facilitación y de acuerdos básicos sobre cómo funciona el espacio (por ejemplo, preguntas guía, momentos de cierre periódico, pautas para registrar y organizar lo producido) se asoció con la discontinuidad de las instancias y con conversaciones menos propensas a transformarse en aprendizajes transferibles.

Proyección 2025 con IA

Para sostener el involucramiento y producir conocimiento útil, se proponen pequeños rituales simples: pregunta semanal (en foro), repositorio vivo de buenas prácticas (etiquetas + curaduría) y síntesis mensual con acuerdos y próximos pasos. El rol docente es de curador/mediador: convoca, ordena, hace visibles patrones y usa IA para agrupar aportes, detectar temas emergentes y proponer guías sin “resolver por” la comunidad. La trazabilidad (actas breves, enlaces, decisiones) permite convertir el intercambio en capital organizacional y orientar nuevas acciones.

8. Las pedagogías activas y los métodos participativos. (Fragmentos seleccionados)

La mirada de las pedagogías conocidas, que surgieron en otros contextos históricos y sociales, bajo la nueva luz de necesidades e innovaciones emergentes, es un ejercicio enriquecedor. Bajo esa consigna, es aconsejable traer a colación las pedagogías activas y los métodos participativos, aunque sea brevemente.

Se le llama metodologías activas a aquellas que se orientan a la promoción del pensamiento crítico, considerado un objetivo deseable tanto para individuos como para sociedades. Las mismas surgen en el contexto sociopolítico de los años sesenta, desde una postura cuestionadora de hegemones de corte positivista predominantes en la educación tradicional. Se nutren de la investigación-acción participativa y de la educación popular.

El siguiente fragmento de Lira Valdivia explica su origen de esta manera:

“... tienen su origen en la pedagogía crítica y en la teoría humanista, en la cual autores como Dewey, Freire, Decroly, Ferriére, Ander Egg, Carl Rogers y otros han dejado en forma pertinente su legado en pro del desarrollo potencial e integral del ser humano. Mediante el uso de las metodologías activas o participativas existe una disposición hacia el desarrollo del pensamiento y una actitud inquisitiva no solo, para detallar conceptualizaciones, analizar a fondo la información que se pretende aprender, sino también para utilizar la lógica en el análisis de los documentos que se presentan y en la forma en que los estudiantes expresen y defiendan sus argumentos”. (Valdivia, 2010, p 2,3)

Las metodologías participativas promueven el diálogo como forma de confrontar ideas en un ambiente de mutuo respeto, el

juego como espacio de generación creativa y flexible, la conciencia grupal, la reflexión que conecta la teoría con la práctica, la perspectiva del proceso formativo y el compromiso personal y la construcción colectiva de conocimiento.

[...]

Retrospectiva (2020–2021)

Cabe explorar si las pedagogías activas durante la emergencia operaron como un repertorio inspirador para rediseños ágiles y si su adopción estuvo mediada por criterios explícitos de selección y adaptación al medio digital. Asimismo, conviene indagar hasta qué punto la circulación de listados de métodos sin tales criterios se asoció con actividades menos integradas al propósito y a las evidencias de aprendizaje buscadas. Esta formulación evita conclusiones cerradas y abre la puerta a medir grado de integración, ajuste al objetivo y calidad de la evidencia en diferentes contextos y asignaturas.

Proyección 2025 con IA

Se propone generar un anexo curado (5–7 recursos) con criterios explícitos (nivel, tiempo, requisitos técnicos, evidencia esperada) y ejemplos de consignas adaptadas a distintos contextos. La IA puede generar variantes de consignas por nivel, simplificar lenguaje y sugerir andamiajes (preguntas guía, pasos, ejemplos), que el equipo docente validará en el uso. El foco está en el aprendizaje y la participación significativa, evitando la acumulación de técnicas sin articulación.

9. Al momento de diseñar mi curso ... (Fragmentos seleccionados)

Es necesario recordar que no existe una relación directa entre métodos de enseñanza (clases magistrales, aula invertida, aprendizaje colaborativo, etc.) y formas de distribución de curso (en línea, presencial, semipresencial, etc.). Tampoco hay un método de enseñanza que sirva para todos los casos de estudiantes y cursos. Las decisiones dependen de valoraciones que realicen los equipos docentes sobre las necesidades, los recursos con que se cuenta, las características de cada estudiante y los objetivos de aprendizaje. Es necesario tomarse un tiempo para pensar en todos los aspectos del curso. Cuanto más claro tengamos nuestros objetivos, más precisión puede llegar a tener el diseño.

Un tema a considerar: los cursos en línea requieren un período de preparación previa, que es más extenso la primera vez que damos el curso, pero luego puede limitarse a ajustes cada vez que lo re-editamos. No siempre tenemos las condiciones ideales para crear un curso en línea, como sucede actualmente al enseñar en condiciones de emergencia: tiempo, abundantes recursos, soporte técnico. [...]

Otro tema que diferencia los cursos online de los presenciales es el manejo del tiempo. Las clases ya no serán de una o dos horas. Se debe considerar el tiempo en otras unidades, por ejemplo sesiones o “clases” de una semana, donde se espera que cada estudiante realice una secuencia didáctica completa, administrando las tareas en su propio tiempo y espacio. Una sesión puede, por ejemplo, constituir en algún recurso elaborado por el equipo docente, un listado de materiales para leer, visualizar o escuchar y algunas actividades vinculadas a lo presentado.

Conviene no dar nada por sentado. Ya que no estamos presentes cuando cada estudiante entra en contacto con la propuesta, todo debe estar muy claramente presentado. [...]

La presencia docente es fundamental para acompañar el proceso de aprendizaje.[...] La noción de presencia docente distribuida (Bustos, 2011) hace referencia además al hecho de que no solo cada docente responsable del curso debe asumir el rol de enseñar, lo hacen todas las personas que integran el equipo docente, que intervienen y también los compañeros de curso, que establecen diversos vínculos con sus pares a lo largo de las actividades propuestas.

A continuación se pueden leer algunas preguntas que orientan esa tarea previa de pensar el curso. Aunque claramente esta lista que sigue no es exhaustiva, estas preguntas nos pueden ayudar a prepararnos para la toma de decisiones acerca del diseño.

9. Al momento de diseñar mi curso ...

9.1. Sobre el contenido del curso

- ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de mi curso?
- ¿Cuáles son los contenidos fundamentales del curso?
- ¿Qué aporta la mirada desde la perspectiva de las competencias?
 - ¿Qué cualidades y atributos me interesa que mis estudiantes desarrolleen?
 - ¿Qué quiero que aprendan a hacer?

- ¿Los contenidos serán los mismos para cada estudiante, o existen necesidades diversas que quiero atender?
- ¿Qué formatos son los mejores para los diversos tipos de contenidos, si voy a tomar en cuenta temas de diversidad de estilos de aprendizaje, de perfiles y de accesibilidad?

9.2. Sobre roles de estudiantes y de docentes:

- Si mi curso tuviera que incluir un contrato escrito de aprendizaje y enseñanza, con obligaciones y derechos de estudiantes y docentes, ¿qué diría? ¿Diría lo mismo que un curso presencial?
- ¿Cuáles de estas acciones de enseñanza debo emprender y en qué orden? ¿Anticipar, diseñar, planificar, evaluar estudiantes, dar feedback, crear recursos, escribir consignas de actividades, seleccionar recursos creados por otras personas, adaptarlos, otras?
- ¿Cuál será mi rol dentro de estos posibles: facilitar, moderar, tutorizar, modelar, monitorear, asesorar, motivar, ordenar prioridades, evaluar, calificar, anticipar de dificultades, crear recursos educativos?
- ¿Cuáles de estos roles debe tener cada estudiante respecto a su propio aprendizaje y el de sus compañeros y compañeras? ¿Cuestionar, aportar, contribuir, colaborar, cumplir con plazos y reglamentos, solicitar aclaraciones, hacer devoluciones a compañeros y compañeras, administrar su tiempo...?
- Dados los roles que he seleccionado, ¿considero que están en condiciones de realizarlos? ¿Cómo los voy a preparar o apoyar para que los lleven a cabo?

9.3. Sobre los recursos

- ¿En qué recursos educativos se apoya el curso cuando se enseña presencialmente y cómo pueden esos recursos ser utilizados en la enseñanza a distancia?
- Analizando los recursos educativos que tengo, ¿cuáles son en formato texto, audio, visual, audiovisual u objetos disponibles en su entorno?
- ¿Puedo ampliar ese repertorio de recursos para beneficiarnos de las ventajas pedagógicas de cada formato (texto, audio, video, etc.)? En tal caso, ¿a qué personas y espacios podría recurrir que tengan este tipo de material?
- ¿Qué cambios, adaptaciones o complementos podría considerar para que mi repertorio de recursos sea más variado y adaptado a enseñar a distancia y para que considere las necesidades diversas de mis alumnos?

- ¿He considerado la accesibilidad de los recursos? Ver este [enlace](https://bit.ly/43GwXYU) (<https://bit.ly/43GwXYU>)
- ¿Cómo voy a manejar temas de autoría y licenciamiento de recursos educativos? ¿Utilizaré recursos con copyright enlazados y/o con autorización del autor o de la autora? ¿Utilizaré recursos educativos abiertos? Para profundizar en este tema clave de la enseñanza en la era digital puedes complementar con la lectura de los materiales de [este curso abierto](https://bit.ly/3X8d8pL) (<https://bit.ly/3X8d8pL>)

9.4. Sobre los procesos y estrategias:

- ¿Cómo le aclaro a mis estudiantes las reglas de juego de mi curso online? ¿Creo un documento, un video, un archivo de audio?
 - ¿Cómo voy a distribuir los contenidos del curso, temporalmente?
 - ¿De qué manera se crea, construye y gestiona el conocimiento en mi curso?
 - ¿Es el equipo docente quien siempre aporta el nuevo conocimiento?
 - ¿Me interesa que aprendan entre estudiantes a partir de intercambios entre iguales, discusiones o debates?
 - ¿Deben aprender a resolver algún tipo de problema?
 - ¿Deben recurrir a fuentes fuera del curso como expertos, invitados, informantes calificados?
 - ¿Cuáles de las siguientes fuentes de conocimiento voy a usar? ¿Equipo docente, la bibliografía del curso, información que circula en las redes sociales, la prensa y otros medios...?
 - ¿El curso requiere básicamente que integren y recuerden nueva información, datos y conceptos?
 - ¿Interesa que además de comprender, apliquen nuevos conceptos al análisis?
 - ¿Requiere el curso que creen, elaboren, desarrollem y propongan algo nuevo a partir de lo aprendido?

9.5. Sobre la evaluación

- ¿Cómo diseñaré mi sistema de evaluación?
- ¿Evaluaré durante todo el curso o solo al final?
- ¿Qué tipo de evaluación usaré? ¿Sumativa, formativa, integradora?
 - ¿Qué herramientas tengo o puedo adaptar y qué herramientas debo desarrollar para evaluar?
 - ¿Qué herramientas del EVA me pueden ayudar a crear herramientas de evaluación?

9.6. Sobre la plataforma EVA

- ¿Cómo voy a distribuir los contenidos del curso en la plataforma EVA? Puedes ver la estructura de un curso en EVA, [en este enlace](#).
 - ¿Cuál podría ser el aspecto de mi curso? Ver [este enlace](#) para aprender sobre la interfaz gráfica.
 - ¿Qué vías de comunicación me proporciona el EVA para llegar a mis estudiantes en forma individualizada o en grupos? Podés ver respuestas [en este enlace](#)
 - ¿Tengo todo tipo de recursos para organizar y subir a la plataforma. ¿Qué herramientas de moodle me ayudan a organizar, presentar y facilitar el acceso a esos recursos? Ver [este enlace](#).
 - Quiero diseñar actividades de diverso tipo en la plataforma del EVA. ¿Qué recursos me proporciona moodle? Podés ver [este enlace](#).
 - ¿Qué posibilidades tienen los foros y cómo me pueden ayudar a crear recursos educativos que promuevan la colaboración. Para una introducción al tema foros puedes ir [a este enlace](#).

Retrospectiva (2020–2021)

Sería relevante explorar si esta sección operó como un mapa de navegación que ayudó a distinguir método y modalidad de distribución, a planificar por sesiones y a hacer explícitas la presencia docente y las consignas. ¿En qué medida los checklists propuestos apoyaron decisiones coherentes sobre selección/curaduría de contenidos, roles, recursos, procesos, evaluación y uso del EVA.

En paralelo, resulta pertinente examinar la heterogeneidad de los criterios de evaluación y si requirieron curaduría según contexto para sostener la coherencia objetivos-evidencias. Asimismo, es de interés analizar los grados de integración de accesibilidad/ impacto de principios DUA y la atención a rutas de “banda baja” desde el diseño inicial, para estimar su relación con la participación, la equidad y la experiencia de navegación en distintos perfiles de estudiantes y condiciones de conectividad.

Proyección 2025 con IA

Se propone un *Checklist* que consolide lo internalizado a partir de las experiencias en situación de emergencia que integre lineamientos puntuales sobre el uso de la IA:

- Estructura semanal (objetivo / materiales / actividad / entrega / criterios) y presencia docente planificada.
- Accesibilidad/DUA y rutas “banda baja” desde el inicio (texto primero, transcripciones, alternativas equivalentes).
- Evaluación IArobusta centralizada en evidencias de producto y proceso, trazabilidad (versiones/bitácoras), coevaluación y defensa oral breve cuando corresponda.
 - Política de IA de una página: usos permitidos, declaración en portada, límites de asistencia, privacidad/datos y criterios de autoría.
 - Mejora continua: ciclos cortos (2–3 semanas) con evidencia temprana (datos de uso, microencuesta 1pregunta) y revisión de consignas con IA (claridad y carga cognitiva).

A modo de cierre

En síntesis, este capítulo toma cierta distancia del material de 2021 para explorar qué pudo haber funcionado, qué supuestos merecen revisión y cómo podríamos capitalizar esas lecciones en la era de la IA generativa. Reafirmamos el objetivo central: proponer una lectura retrospectiva de la migración de emergencia, formular preguntas que permitan extraer principios transferibles y delinear criterios prácticos para cursos presenciales, híbridos y en línea hoy. Lo que ofrecemos es una hoja de ruta tentativa, orientadora y susceptible de verificación/ajuste, que prioriza claridad de propósitos, diseño por competencias y desempeño, presencia docente distribuida y evaluación formativa útil, organizada en una temporalidad realista para la autonomía estudiantil.

Operativamente, la consolidación pasa por no confundir método con modalidad de distribución y por tratar al EVA como infraestructura al servicio del guion didáctico, evitando réplicas mecánicas del “salón de clase” y explotando las potencialidades del medio digital. Sobre esa base, proponemos un *Checklist*: estructura semanal (objetivo / materiales / actividad / entrega / criterios) y presencia docente planificada; accesibilidad/DUA y rutas de “banda baja” desde el inicio; evaluación robusta e “IArobusta” centrada en evidencias de producto y proceso con trazabilidad (versiones/bitácoras) y defensa oral breve cuando corresponda; política de IA de una página (usos permitidos, declaración, límites, privacidad y autoría); y mejora continua en ciclos cortos con evidencia temprana y revisión de consignas con IA (claridad/carga cognitiva).

De cara al futuro inmediato, no se trata de descartar ADDIE u otros modelos de diseño instruccional, sino de leerlos con ojos más atentos al contexto real: usarlos como mapas flexibles para iterar en ciclos breves informados por datos, en lugar de seguirlos como guiones rígidos. Se vuelve clave alinear competencias, desempeños observables y evidencias mediante mini-rúbricas simples y claras, y sostener comunidades de práctica que comparten hallazgos, dudas y prototipos en marcha. En ese escenario, la IA aparece como una colaboradora y cointeligencia situada: ayuda a clarificar consignas, ajustar cargas, generar ejemplos y ordenar información, pero la decisión, la responsabilidad y la autoría siguen siendo humanas. Más que cerrar el tema, este capítulo invita a seguir poniendo a prueba estas claves en cursos reales, afinando, corrigiendo y documentando lo que aprendemos al diseñar en turbulencia y consolidar en calma.

9.7. Referencias

- Bates, A. T. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning.* <https://cead.pressbooks.com/>
- Bustos, A. (2011). Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita. Universidad de Barcelona, España.
- Christian (2017) Clase Metodologías Participativas. Curso de Metodologías Participativas para Extensionistas del Programa de Desarrollo Territorial Indígena (PDTI) de Rimisp-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural y el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). Recuperado en <https://www.indap.gob.cl/docs/default-source/default-document-library/metodolog%C3%ADAs-participativas.pdf?sfvrsn=0>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores.* Santillana.
- De Rosnay, J. (1998). La revolución informacional. In Internet, el mundo que llega: los nuevos caminos de la comunicación (pp. 93-100). Alianza.
- Dron, J. (2018). Smart learning environments, and not so smart learning environments: a systems view. *Smart Learning Environments*, 5(1), 1-20.
- Galindo, L. (coord.) (2015) El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=652184>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Morata.
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence. The future of education for the 21st century.* UCL institute of education press.
- Pea, R. (1992). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En: Salomon, G. (1992). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas,* (pp. 75-125), Bs As: Amorrortu.

- Perkins, D.N. (1992). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En: Salomon, G. (1992). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología educativa, 14(3), 503-523.
- Puentedura, R. (2010, April). *SAMR and TPCK: Intro to advanced practice*. http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf
- Ramos-Rodríguez, J. M. (2018). Diseño instruccional en formación continuada.
- Valdivia, R. I. L. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-18.
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A., & Chávez-Vescance, J. D. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.
- Villa Sánchez, A., y Villa Leicea, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. EDUCAR, 40(), 15-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Wenger, E & Tayner, B.(2015) Comunidades de práctica, una breve introducción <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Libertad Tansini

Introducción

La inteligencia artificial (IA) constituye uno de los desarrollos tecnológicos más notorios de este siglo, con un impacto que supera el ámbito científico y técnico para instalarse en los debates sociales, económicos y éticos contemporáneos. En este contexto, la inteligencia artificial generativa (IA generativa) se ha consolidado como un campo emergente de relevancia, dado que no se limita a procesar información existente, sino que tiene la capacidad de **producir nuevos contenidos**. Esta característica le permite redactar textos, generar imágenes, escribir código, diseñar moléculas e incluso crear hipótesis científicas, lo que representa una ruptura con el paradigma tradicional de la automatización y abre un horizonte de nuevas aplicaciones.

La IA generativa surge en la intersección de tres factores determinantes: la disponibilidad de algoritmos más sofisticados, la reducción de los costos de hardware y almacenamiento, y la existencia de volúmenes masivos de datos. Sin embargo, esta evolución tecnológica no está exenta de riesgos y desafíos. A la par de sus aplicaciones en biomedicina, energía, educación o industria, aparecen interrogantes vinculados a la **privacidad de los usuarios, la presencia de sesgos en los modelos y el control sobre los datos utilizados**. Este artículo tiene como propósito ofrecer una visión panorámica de la IA generativa, abordando sus fundamentos técnicos, sus posibilidades de aplicación, los riesgos que plantea y las perspectivas que se abren para su desarrollo responsable y socialmente orientado.

Fundamentos técnicos de la IA generativa

El aprendizaje automático constituye la base de la inteligencia artificial generativa. En su forma más simple, el aprendizaje supervisado implica entrenar un modelo con ejemplos etiquetados, de manera que, al recibir una entrada como la fotografía de un gato, el

sistema pueda reconocer y clasificar correctamente dicha imagen. No obstante, los avances más disruptivos han provenido de enfoques autosupervisados que no dependen de etiquetas humanas. Un punto de inflexión lo marcó la arquitectura denominada *transformer*, presentada en 2017 en el artículo “Attention is All You Need” (Vaswani et al., 2017). Esta propuesta introdujo un mecanismo de atención capaz de procesar secuencias de datos en paralelo y de capturar dependencias de largo alcance, lo cual revolucionó el campo del procesamiento del lenguaje natural. Gracias a este enfoque se entrenaron los denominados grandes modelos de lenguaje (LLMs), que funcionan ocultando palabras o fragmentos de un texto y aprendiendo a predecirlos. Con este procedimiento, los modelos adquieren la capacidad de generar lenguaje natural de manera coherente y, en consecuencia, de desempeñar tareas que hasta hace poco eran patrimonio exclusivo de la inteligencia humana.

La evolución de la IA generativa no se explica sólo por los avances algorítmicos. También ha dependido de las **mejoras en el hardware**, en particular de la capacidad de las unidades de procesamiento gráfico (GPU) y de los sistemas distribuidos en la nube, así como de las **drásticas reducciones en los costos de almacenamiento de datos**. Estos factores han posibilitado entrenar modelos de dimensiones sin precedentes, lo que ha redundado en un salto cualitativo en la calidad de los resultados obtenidos.

El papel de los datos

Los datos constituyen un insumo fundamental de la IA generativa. Sin ellos, los modelos carecen de la materia prima indispensable para reconocer patrones y extrapolarlos a nuevas situaciones. Cabe destacar que, en este contexto, el concepto de “lenguaje” excede la noción lingüística convencional. En efecto, un lenguaje puede estar representado por los clics que realiza un usuario en un sitio web, las señales emitidas por un equipo industrial, las secuencias de ADN o las representaciones diagramáticas de compuestos químicos. Cada uno de estos lenguajes puede alimentar un modelo generativo capaz de especializarse en un dominio específico.

La disponibilidad, calidad y legitimidad de los datos determinan la fiabilidad de los modelos generativos. No es casual que se afirme que “no hay IA generativa sin datos”. Sin embargo, la recolección y utilización de estos recursos plantea desafíos relacionados con la

propiedad intelectual, la legalidad de su acceso y el respeto por los derechos de las personas cuya información puede formar parte de los conjuntos de entrenamiento.

Aplicaciones de la IA generativa

Las aplicaciones de la IA generativa son diversas y constantemente se encuentran nuevos campos de aplicación. En el ámbito de la ciberseguridad, los modelos permiten identificar patrones anómalos que podrían asociarse con intentos de ataque. En biomedicina, ofrecen la posibilidad de predecir los efectos de mutaciones genéticas y de explorar moléculas candidatas a convertirse en nuevos fármacos. En el terreno educativo y en la atención al cliente, la IA generativa se ha integrado a sistemas conversacionales que brindan respuestas personalizadas y contextuales. La industria 4.0 y la logística han incorporado estas herramientas para optimizar procesos productivos y anticipar fallas en equipos. En el transporte, se aplican para el control inteligente del tráfico y la detección temprana de accidentes. Por su parte, en la ciencia de materiales y la energía, la IA generativa se vislumbra como una aliada para el descubrimiento de compuestos innovadores que respondan a los grandes desafíos del cambio climático. Todo ello demuestra que la IA generativa no se circunscribe al plano digital, sino que se proyecta también sobre el mundo físico, con consecuencias que pueden modificar la vida cotidiana de millones de personas.

Ecosistema de servicios

El panorama actual de la IA generativa incluye una gran diversidad de empresas y proyectos que ofrecen servicios basados en LLMs. OpenAI, con su modelo GPT, ha liderado la popularización de estos sistemas mediante productos propietarios ampliamente difundidos. Meta, en cambio, ha apostado a un enfoque de código abierto con su familia de modelos LLaMA, orientada a la investigación y la personalización por parte de la comunidad científica.

Google ha desarrollado modelos como Gemini, enfocados en la síntesis de información y el acceso en tiempo real a datos, y NotebookLM, que trabaja exclusivamente con documentos suministrados por el usuario, lo cual disminuye el riesgo de errores y “alucinaciones”. Microsoft, por su parte, ha integrado la IA generativa en entornos de desarrollo de software a través de Copilot. Otras

iniciativas, como las de Perplexity o DeepSeek, se orientan a la recuperación de información o a tareas técnicas de codificación y análisis de datos.

Este panorama revela una tensión entre los modelos propietarios, que concentran capacidades en grandes corporaciones tecnológicas, y los de código abierto, que favorecen la transparencia, la auditoría independiente y la democratización del acceso al conocimiento.

Riesgos y desafíos

El despliegue de la IA generativa no está exento de riesgos. Uno de los principales se vincula con la privacidad y la protección de datos. El uso de sistemas como ChatGPT supone que las empresas recopilen información de los usuarios, incluyendo historiales de conversación, configuraciones de cuenta y datos técnicos (OpenAI, 2023). Aunque se asegure que los contenidos personales no se utilizan sin consentimiento explícito, la existencia de vulnerabilidades ha quedado en evidencia, como sucedió en 2023 con la venta de miles de credenciales de ChatGPT en la dark web (Group-IB, 2023).

Otro riesgo potencial es la exposición de datos sensibles y personales. La información relativa a identidades, localizaciones, ingresos o credenciales no debería compartirse sin mecanismos robustos de protección, entre los que se destaca la anonimización. Asimismo, los modelos reproducen sesgos presentes en los datos de entrenamiento, lo cual puede derivar en discriminaciones injustas. Ejemplos paradigmáticos son el modelo COMPAS utilizado en el sistema judicial de Estados Unidos, que tendía a sobreestimar el riesgo de reincidencia en población afrodescendiente, y el sistema de reclutamiento de Amazon, que penalizaba a las candidatas mujeres en los procesos de selección por haber sido entrenado mayormente con cvs de hombres.

Estrategias de mitigación

Para enfrentar estos desafíos resulta imprescindible aplicar estrategias de mitigación que incluyan la revisión crítica de los resultados generados por los modelos, la gestión responsable de los datos compartidos y la implementación de medidas de ciberseguridad, como el uso de contraseñas robustas, la actualización periódica del software y la detección de accesos no autorizados.

Asimismo, es necesario revisar de manera sistemática los términos y condiciones de uso de los servicios de IA, comprender qué datos son almacenados y cómo se utilizan, y adoptar principios de ética y transparencia que permitan auditar las decisiones de los sistemas. La adopción de modelos de código abierto y la alineación con los principios de la ciencia abierta constituyen caminos complementarios para democratizar el acceso y garantizar un mayor control social sobre estas tecnologías.

Perspectivas futuras

El futuro de la inteligencia artificial generativa dependerá de las decisiones que adoptemos en el presente. Si se logra orientar su desarrollo hacia la transparencia, la apertura y la responsabilidad social, podrá contribuir de manera decisiva a enfrentar desafíos globales en salud, energía, medio ambiente y educación. En caso contrario, existe el riesgo de que su potencial quede monopolizado por unos pocos actores y de que se perpetúen inequidades y riesgos éticos.

En este sentido, resulta imprescindible fomentar un debate público informado, que involucre no solo a la comunidad científica y tecnológica, sino también a los gobiernos, la sociedad civil y los usuarios. Democratizar la IA generativa significa garantizar que más voces participen en la definición de sus objetivos y en la evaluación de sus consecuencias.

Conclusión

La inteligencia artificial generativa constituye una de las innovaciones tecnológicas más potentes y disruptivas de nuestro tiempo. Su capacidad de crear contenidos nuevos abre horizontes en múltiples áreas del conocimiento y la producción, al tiempo que plantea riesgos en materia de privacidad, sesgos y gobernanza.

El desafío principal consiste en construir un equilibrio entre la innovación y la responsabilidad, asegurando que la IA generativa se desarrolle al servicio de la sociedad y en consonancia con principios éticos y de justicia social, para así aprovechar sus beneficios y evitar que sus riesgos se traduzcan en nuevas formas de exclusión y desigualdad.

Referencias

- Group-IB. (2023). *ChatGPT credentials for sale on the darkweb.* <https://www.group-ib.com/>
- OpenAI. (2023). *Política de privacidad.* <https://openai.com/es-ES/policies/row-privacy-policy/>
- The Sun. (2023). *AI chatbot identity theft warning.* <https://www.thesun.co.uk/tech/>
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). *Attention is All You Need.* Advances in Neural Information Processing Systems.
- Weidinger, L., Mellor, J., Rauh, M., Griffin, C., Uesato, J., Huang, P.-S. & Gabriel, I. (2022). Ethical and social risks of large language models. In NeurIPS 2021 (pp. 1-25).
- ProPublica. (2016). *Machine Bias.* <https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing>

APRENDER A ENSEÑAR CON IA: DEL CONTEXTO A LA CONCIENCIA

Silvia Laborde Castro

La reciente irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en la educación superior ha puesto en primer plano debates que, aunque nuevos en su forma, se cruzan con tensiones de la práctica docente universitaria que no son nuevas. Este capítulo propone una mirada situada: parte de experiencias concretas de mentorazgo y diseño didáctico, y las articula con marcos conceptuales que permiten comprender y encauzar la innovación tecnológica sin perder el foco pedagógico. El objetivo no es celebrar ni demonizar la IA, sino orientar su uso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en contextos reales, con docentes de diversas formaciones y trayectorias.

La **Parte 1** aborda el contexto en que la IA entra a la vida universitaria y lo compara con disruptiones previas desde la aparición del libro impreso a la generalización de los entornos virtuales de aprendizaje. Estos paralelos permiten distinguir qué hay de verdaderamente nuevo y qué repite patrones conocidos de resistencia, adopción y reconducción pedagógica. Sobre esa base, se presentan marcos de referencia prácticos para ordenar la inserción de la IA en las aulas: criterios para el diseño de actividades con propósito, pautas de evaluación formativa y ética, y salvaguardas para evitar usos superficiales o contraproducentes. El hilo conductor es claro: la tecnología media, pero no reemplaza el juicio pedagógico; su aporte depende de decisiones de diseño, acompañamiento y evaluación.

La **Parte 2** desarrolla el concepto de conciencia pedagógica, cuya idea surgió como hallazgo, resultado de una investigación realizada en un curso de mentorazgo con docentes universitarios/as. Se entiende la conciencia pedagógica como una capacidad profesional que integra saber disciplinar, didáctico y contextual para tomar decisiones fundamentadas sobre objetivos, actividades y evaluación. Esta parte del capítulo explora cómo usar la IA para potenciar la mentoría, es decir: el acompañamiento, la reflexión guiada y el andamiaje del diseño, de modo de apoyar el desarrollo de la conciencia pedagógica en docentes con baja formación pedagógicodidáctica. En este proceso, la IA puede potenciar la reflexión y el diseño, por ejemplo, como herramienta para explorar alternativas didácticas,

generar variantes de tareas ajustadas al nivel, o cocrear rúbricas; todo esto siempre bajo estrictos criterios éticos.

En conjunto, ambas partes buscan ofrecer criterios operativos y ejemplos transferibles para incorporar la IA con sentido pedagógico y, al mismo tiempo, fortalecer la conciencia profesional docente. La apuesta es doble: mejorar lo que hacemos hoy en el aula y construir condiciones para aprender a enseñar con IA de manera crítica, responsable y sostenible.

Parte 1. IA generativa desde la docencia universitaria: experiencias, criterios y prácticas

La historia de la educación muestra un ciclo reconocible cada vez que aparece una tecnología disruptiva: primero surgen alarmas e incluso advertencias apocalípticas sobre la pérdida de rigor, la deshumanización o el aumento del plagio; pasado un tiempo de uso, acostumbramiento y reflexión sobre las prácticas, la docencia reencuadra esa novedad como una herramienta al servicio del aprendizaje. Así sucedió con el libro impreso, según registros del siglo XV de docentes de la Universidad de Paris que sentían que dicha nueva tecnología tornaba a los estudiantes insolentes y superficiales sin respeto por los sabios (Eisenstein, 1979). En el siglo XVIII, educadores británicos estaban consternados frente al uso del lápiz y el papel para registrar ideas, temiendo que esta práctica les debilitara el ejercicio de la memoria y el entendimiento (Finlay, 1990). El pizarrón, como tecnología ubicua y de percibida utilidad, nos podría parecer indiscutido en sus orígenes. Si bien tuvo una recepción menos alarmista que otras, su advenimiento no estuvo libre de preocupaciones por parte de docentes, tal como lo evidencia una publicación en The American School Board Journal (1890) “El pizarrón, aunque útil, convierte al maestro en un exhibidor de trucos en vez de un cultivador de mentes”. E incluso en sus inicios la radio educativa tuvo detractores que veían su potencial de transmitir la sabiduría de los grandes profesores a las masas, previniendo sobre el inminente cierre de centros educativos (The New York Times, 1923).

El advenimiento de la World Wide Web en la década de los 80, hizo lo propio en generar pánico y pensamientos apocalípticos en docentes y gestores/as educativos. No es necesario recurrir a fuentes externas para documentar esto, ya que es un fenómeno contemporáneo. La discusión sobre los efectos de la internet en las personas en general y en la educación en particular eran cosa cotidiana

y un tema recurrente en salas docentes. Mientras algunos/as adoptadores tempranos vivíamos con entusiasmo (e igual medida de frustración) el aprendizaje del uso de la nueva herramienta, muchos/as detractores/as predicaban las insoslayables consecuencias que visualizaban en el horizonte, tales como: “Las computadores van a reemplazar a los docentes”, “La internet va a deshumanizar la educación” o “La internet le va a lavar el cerebro a los estudiantes”.

El caso de la IA tiene sus paralelismos con todo lo anterior, pero también sus particularidades. Se encuentran los/as adoptadores/as tempranos con el mismo nivel de entusiasmo y frustración que antaño y los discursos apocalípticos vuelven a ser moneda corriente en salas docentes. Conviene recordar que la IA convive con nosotros desde hace décadas en educación y en la vida cotidiana: motores de búsqueda y ranking de resultados; correctores gramaticales y traductores automáticos; sistemas de recomendación en plataformas de video, bibliotecas digitales, EVAs (entornos virtuales de aprendizaje); analíticas de aprendizaje y tableros de riesgo académico; evaluaciones adaptativas y bancos de ítems; asistentes virtuales en mesas de ayuda; subtítulo automático y accesibilidad; filtros antispam; detección de patrones de plagio; rutinas de visión computacional en laboratorios; e incluso herramientas de autor que sugieren estructura o ejemplos. Estas tecnologías comparten la misma lógica de aprendizaje automático, en tanto que todas ellas aprenden patrones a partir de grandes volúmenes de datos (textos, interacciones, clics, historiales, respuestas, etc.). Todas ajustan sus parámetros mediante optimización matemática. Todas realizan predicciones o inferencias sobre nuevos datos, usan mediaciones algorítmicas y aprenden básicamente mediante retroalimentación humana. No es, por tanto, un fenómeno que surge de la nada de un día para el otro, sino una innovación disruptiva en el verdadero sentido del término: un fenómeno que nace y se infiltra levemente y va creciendo en su potencia hasta instalarse con fuerza e impacto; no es tan bueno ni tan desarrollado como otros elementos que ya son “estrella”. La innovación disruptiva se sigue adaptando, desarrollando y creciendo y va ganando terreno lentamente hasta conseguir estabilizarse. Es en este momento que la innovación disruptiva pone en peligro otros productos o servicios estrella, pues logró madurar a la sombra de otros y pasado cierto tiempo tiene iguales o mejores prestaciones que sus predecesores estrella (Christensen, Johnson y Horn, 2011).

En educación, esa infiltración ocurrió en gran medida sin conciencia explícita de la mayoría de sus participantes. Por años, docentes y estudiantes usaron IA sin saberlo uno o varios de los servicios mencionados en el párrafo anterior. Es decir, la IA estaba ahí, operando silenciosamente y optimizando prácticas cotidianas. Es recién en el año 2022, con la salida masiva de la IA generativa que todos/as nos sentimos interpelados/as y se reabre el continuo de reacciones de siempre, que oscila entre la IA como “caída de la humanidad” y la IA como “salvadora”.

La inteligencia artificial generativa acelera ese ciclo por su escala y velocidad, pero no altera el principio de fondo: la cuestión no es “IA sí o IA no”, sino “para qué la usamos, con qué criterios la regulamos y qué salvaguardas adoptamos”. En ese marco, el foco se desplaza de la herramienta a las decisiones de diseño que sostienen experiencias de aprendizaje significativas.

Mirada desde el modelo del Triángulo Pedagógico

Como forma de organizar el análisis de la irrupción de la IAGen en la educación, sus impactos, desafíos y oportunidades, es conveniente situarse en algún modelo que oriente la reflexión. En este sentido se plantea el modelo del Triángulo Pedagógico que Houssaye presenta en el año 1988 en el cual presenta los tres elementos fundamentales en la educación: Profesor, Saber y Alumno (Ibañez Bernal, 2007) y las relaciones que se generan entre ellos enseñanza, aprendizaje y formación (figura 1).



Figura 1. Triángulo Pedagógico de Houssaye (1988)

Este modelo que tuvo y en muchos sentidos sigue teniendo una fuerte impronta en la educación, ha sido fuente de varias elaboraciones posteriores, como la de Saint-Onge en 1977 (Ibáñez Bernal, 2007) quien invierte el triángulo, renombra los elementos fundamentales como Docente, Conocimiento y Estudiante y redefine su relacionamiento relación didáctica, relación de estudio y relación de mediación (figura 2).



Figura 2. Triángulo de las relaciones de enseñanza
de Saint-Onge (1997)

Ambos modelos han sido centro de variadas críticas. Ibáñez Bernal (2007) presenta algunas de ellas, tales como tomar el “saber” o “conocimiento” como una cosa que existe en el universo y puede ser adquirible en vez de un fenómeno social. En estrecha relación con lo anterior, se visualiza el aprendizaje como una adquisición de conocimiento en lugar de la más moderna visión del aprendizaje como una construcción personal de significados. Otra limitación que se ha señalado es que en ambos modelos no se le asigna un rol preponderante al entorno, el contexto, que indudablemente interactúa, modifica y resignifica tanto los elementos como sus relaciones.

Desde la perspectiva de esta última limitación, aparece la oportunidad de releer el Triángulo Pedagógico incorporando el contexto como cuarto elemento y ubicando a la IA como hilo conductor entre Docente, Estudiante y Saberes, así como actuando de catalizador que fortalece los relacionamientos entre estos elementos (figura 3).

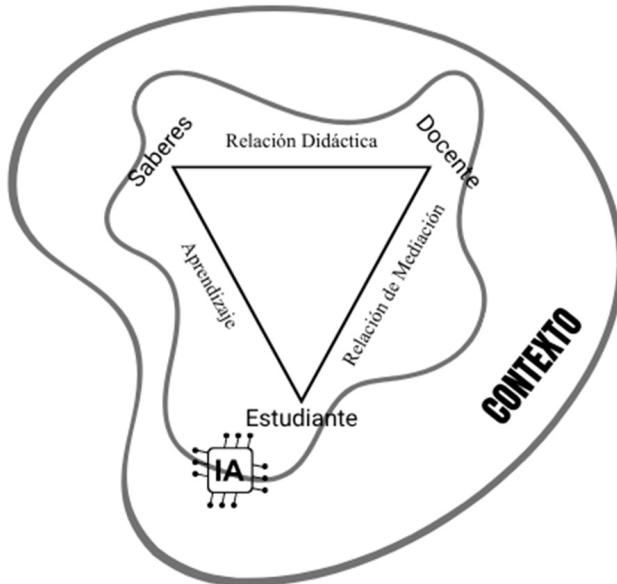


Figura 3. Tríada Pedagógica situada y atravesada por la IA

Pluralidad de miradas que habilita este encuadre

Reencuadrar del Triángulo Pedagógico de Houssaye incorporando la mirada de Saint-Onge y luego las adaptaciones sugeridas por la autora, habilita una mirada plural sobre el impacto del fenómeno de la IA distinguiendo cuatro planos de análisis:

- Plano del estudiante. La IA como potenciadora del aprendizaje: clarifica consignas, ofrece ejemplos graduados, sugiere caminos alternativos y múltiples representaciones (Marquès-Donoso, 2025). Riesgo: dependencia pasiva; salvaguarda: andamiajes que exijan decisiones propias y registro del proceso.
- Plano del/de la docente. La IA como colaboradora del diseño y la evaluación: prototipa actividades, sugiere rúbricas base, anticipa dificultades típicas, redacta mensajes de retroalimentación y adapta materiales a tiempos reales (Marquès-Donoso, 2025). Riesgo: estandarización acrítica; salvaguarda: traducir al contexto y consensuar criterios con el equipo.

- Plano de la gestión educativa. La IA como soporte para organizar flujos (agendas, avisos), monitorizar trayectorias (analíticas descriptivas) y desburocratizar tareas repetitivas (Piedra Castro, 2024). Riesgo: vigilancia innecesaria; salvaguarda: proporcionalidad y minimización de datos.
- Plano de la familia y el entorno. La IA como mediación para acompañar procesos (traducciones, resúmenes, accesibilidad) preservando la autonomía estudiantil. Riesgo: externalización del trabajo académico; salvaguarda: explicitar autoría y evidencias del propio proceso.

Desde esta mirada, la visión “caída de la humanidad”, o sea, que la IA sustituye al estudiante o al docente, o que la IA siembra desinformación, se reinterpretan como malos encuadres: no es la IA la que enseña o aprende, sino la comunidad educativa la que diseña prácticas donde la IA opera como mediación regulada.

Elaboración del concepto “colaboradora docente”

A partir del enfoque anteriormente esbozado, surge la noción de usar la IA como colaboradora docente para generar andamiajes que permitan al profesorado universitario habilitar instancias de reflexión profunda teniendo en cuenta los elementos del Triángulo Pedagógico (docente–estudiante–saberes) y el contexto. El objetivo no es sustituir el juicio profesional, sino ampliar su alcance con apoyos que hagan más visibles los criterios, el proceso y las evidencias de aprendizaje, siempre en un marco de uso responsable, seguro y con sentido pedagógico.

Para operar la IAGen como colaboradora docente se proponen cinco principios operativos que estructuran su uso en la educación universitaria: a) Prioridad en el Pensamiento Crítico y la Alfabetización en IA b) Uso Ético, Transparente y Centrado en el Ser Humano c) Adaptación Curricular y Transformación de la Evaluación d) Personalización, Eficiencia y Atención a la Equidad e Inclusión e) Formación Continua y Comprensión de Limitaciones. Estos principios surgen de la armonización de ideas de CRUE (2024), UNIA (2024) y UNESCO (2024).

a) Uso ético, transparente y centrado en el ser humano

La colaboración con IA requiere un marco ético claro:

- transparencia en su uso: declarar cuándo y cómo se utilizó
- protección de datos: minimización y consentimiento

- no discriminación: revisión de sesgos
- rendición de cuentas: el responsable último es humano

Esto implica políticas y contratos didácticos que indiquen usos permitidos, cómo citar o reconocer coautoría de IA cuando corresponda y qué evidencias de proceso se exigen.

Asimismo, un enfoque centrado en el ser humano preserva la acción e interpretación docente y el protagonismo del estudiantado. La IA debe aumentar y potenciar la capacidad de enseñar y aprender, aportando accesibilidad, adaptaciones, apoyos lingüísticos, entre otros y nunca desplazar la agencia humana. Un área clara a tener en cuenta en este principio es la evaluación, que deberá ser repensada para coexistir con la IA y al mismo tiempo preservar sus pilares de validez, confiabilidad y autenticidad.

b) Prioridad en el pensamiento crítico y la alfabetización en IA

Para que la IA funcione como colaboradora y no como atajo, el primer principio es formar a docentes y estudiantes en pensamiento crítico y alfabetización en IA. Esto incluye conocer qué puede y qué no puede hacer, identificar alucinaciones, sesgos y sostener prácticas de verificación y triangulación. Se recomienda integrar en las asignaturas tareas de evaluación de los resultados ofrecidos por la IA tales como: crítica de borradores generados por IA, contraste con fuentes, efectuar mejoras guiadas. También puede solicitarse registros de procesos como prompts, iteraciones, o decisiones tomadas, todo lo cual contribuye a promover metacognición y autonomía.

En paralelo, conviene explicitar expectativas de uso en cada curso: cuándo, cómo y con qué límites se puede usar la IA y entrenar habilidades de prompting ligadas al contenido disciplinar: formular problemas, pedir alternativas, exigir justificaciones, solicitar criterios. El foco es aprender con IA y sobre IA, fortaleciendo competencias transversales, tales como análisis, síntesis y comunicación, a la vez que se evita una dependencia pasiva.

c) Adaptación curricular y transformación de la evaluación

La llegada de la IA abre un camino extraordinario para la revisión de los diseños curriculares. Tenemos a la mano un apoyo formidable para revisar y actualizar objetivos, competencias, actividades de aula, actividades asincrónicas, guías docentes y formas de evidenciar logros. En este rediseño, la IA puede ayudar a desarrollar consignas, graduar la dificultad, simular escenarios, generar ejemplos, generar ejercicios, redactar rúbricas, elaborar herramientas

diagnósticas y de autoevaluación, entre tantas otras. Los/as docentes aportan contexto, experticia y toman todas las decisiones pertinentes y finales.

En la evaluación, en tanto implica un juicio sobre aprendizajes logrados a partir de una muestra de desempeño o de un producto, el énfasis se desplaza del producto final al proceso. Aquí cabe resaltar que no sólo implica procesos de aprendizaje sino procesos de evaluación en los que interactúen etapas diagnósticas, auto-evaluaciones, elementos formativos así como instancias sumativas si existen. Se pueden solicitar iteraciones con evidencias: borradores, revisiones, diarios de aprendizaje, así como coevaluación y autoexplicación del uso de IA. Se recomienda combinar artefactos digitales con instancias orales y situadas; usar rúbricas que premien razonamiento, trazabilidad y transferencias y explicitar criterios de autoría y originalidad significativa.

d) Personalización, eficiencia y atención a la equidad e inclusión

Como colaboradora, la IA puede personalizar apoyos: reformular consignas, actualizar o reformular materiales generados por el/la docente previamente, ofrecer explicaciones alternativas, crear material accesible (lectura fácil, subtítulos, traducciones), proponer trayectorias graduadas y ayudar a gestionar tiempos realistas. Estas capacidades deben implementarse con criterios de equidad: mismas expectativas de logro, criterios transparentes y acceso razonable a herramientas.

En términos de eficiencia, la IA ayuda a reducir carga en tareas repetitivas (elaboración de rúbricas, tareas administrativas, bancos de preguntas) liberando tiempo para retroalimentación de alto valor y acompañamiento a estudiantes. Para evitar brechas en la inclusión, se recomienda ofrecer alternativas sin IA cuando haya limitaciones de acceso, y supervisar la calidad y pertinencia cultural/lingüística de los materiales generados.

e) Formación continua y comprensión de limitaciones

La colaboración con IA exige desarrollo profesional continuo no sólo en usos de las herramientas de IA, sino también en formación disciplinar y didáctica específica. Una manera de mantener el centro en el ser humano y también generar sinergia es formar comunidades de práctica en las cuales cada quien aporte desde sus fortalezas y pueda enriquecer sus experiencias. También pueden ser útiles microcapacitaciones, muchas están disponibles en línea sobre

temáticas como detección de sesgos, como salvaguardar la privacidad, ingeniería de prompts, etc.

Igualmente, es clave comprender las limitaciones inherentes a la IAGen: opacidad de modelos, posibles errores, sesgos, alucinaciones y obsolescencia rápida de algunas herramientas. En vez de apostar al enfoque “policíaco” de detección de fraude, es recomendable reforzar diseños robustos, validaciones humanas y evidencias de proceso. El principio general: flexibilidad regulada, con foco en los objetivos de aprendizaje y el bienestar de las personas involucradas.

A modo de cierre

Un mantra en su sentido cotidiano es una frase breve que condensa un pensamiento positivo, un valor a reafirmar o un criterio de acción. Sirve para recordar lo importante bajo presión, alinear decisiones rápidas con los principios y en el contexto de este tema, mantener el foco ético-pedagógico al incorporar IA en el aula. Teniendo eso en mente, estos tres mantras ayudan a encuadrar cada elección didáctica:

- La IA no me cambia: me potencia como educador/a. (La herramienta amplifica mi criterio; no lo reemplaza.)
- Introduzco tecnologías de manera consciente, crítica y responsable. (Primero el propósito pedagógico; después la herramienta, con transparencia y resguardo de datos.)
- Uso la IA para que aprendan más y mejor, no para que trabajen menos. (La meta es más aprendizaje y mejor feedback, no atajos que vacían la experiencia formativa.)

Bibliografia Parte 1

Christensen, C. M., Johnson, C. W., y Horn M. B. (2011). *Disrupting Class, Expanded Edition: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. [Traducción propia]. McGraw Hill.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2024). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria: oportunidades, desafíos y recomendaciones. Disponible en https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/03/Crue-Digitalizacion_IA-Generativa.pdf.

Eisenstein, E. L. (1979). *The printing press as an agent of change*. Cambridge University Press.

Finlay, M. (1990). *Western writing implements in the modern age: 1790–1970*. Plains Books.

Ibáñez Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 435-456.

Marquès-Donoso, A. (2025). Inteligencia artificial en la docencia universitaria: ¿Un nuevo aliado?. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (52), 35-65.

Piedra Castro, W. I. (2024). Aplicación de la gestión educativa con inteligencia artificial en la enseñanza en educación superior y las ciencias sociales. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(2), 52–70. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/538>.

The American School Board Journal. (1890). “The use and abuse of the blackboard.” *The American School Board Journal*, 1(1), 15–17.

The New York Times. (1923, September 23). “Will radio kill the classroom?” The New York Times, Section E, p. 3.

UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). (2024). *Guía básica sobre IA generativa para docentes y estudiantes de la UNIA*. Vicerrectorado de Innovación Educativa y Campus Virtual, UNIA.

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA RÁPIDA PARA DOCENTES SOBRE USO DE IA GENERATIVA

Mariana Porta Galván

Sin dudas, la IA Generativa se percibe hoy como la última tecnología disruptiva, entendiendo el término como aquello que causa perturbación, que problematiza las prácticas y puede llevar a cambios significativos. En este caso, Bruno Latour (1996) nos hablaría de un nuevo actante, que produce un fenómeno híbrido, en tanto que se constituye en un nodo de una red sociotécnica, que combina agencia de humanos, tecnología y naturaleza.

La IA puede actuar a nivel de la generación y el procesamiento de datos, de la organización y visualización de información y del apoyo a la generación de nuevo conocimiento. Su integración a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje e inclusive su tematización como objeto de estudio, su uso como asistente en la elaboración de conocimiento, o componente de diversas estrategias de investigación, se debate en varios escenarios.

Los temas más candentes en este proceso de problematización tocan aspectos tan sensibles como la integridad académica y los impactos éticos y sociales (Baytas y Ruediger, 2025). Si bien las universidades de todo el mundo están elaborando pautas para integrar la IAG, la mayoría carece de marcos integrales que aborden cuestiones como la privacidad de los datos, la equidad en el acceso y la evaluación continua (Jin et al., 2025). Simultáneamente, los docentes presentan actitudes diversas y ambiguas frente a la IA, que oscilan entre el entusiasmo y la preocupación y reclaman sobre todo orientación, desarrollo profesional y normas éticas claras, más que prohibiciones. (Lee et al., 2024).

Esta infografía que compartimos fue elaborada como primer abordaje al uso de la IA, para el grupo de docentes de la Casa de la Universidad de Cerro Largo. Pretende ser una primera orientación muy básica, que recomienda comenzar por la familiarización la experimentación directa y vinculada al área disciplinar que conocemos, de manera de comenzar a generar una opinión propia y situada sobre

esa experiencia de producción o gestión del conocimiento que su uso integre. Propone un modelo básico de prompt y sugiere integrar la IA en secuencias didácticas con objetivos de enseñanza claramente explicitados. En todos los casos, la intervención humana para la validación de la información generada por la IA, se señala como esencial, un principio a seguir y enseñar, tanto como la transparencia en cuanto a cómo se ha utilizado y la conciencia de los principios éticos vinculados a la autoría. La infografía no tiene otra pretensión que la sugerencia de acciones concretas que, idealmente, se deben acompañar de una práctica reflexiva y de una evaluación colaborativa al interior de la comunidad académica de práctica profesional a la cual pertenecemos (Porta, et al., 2022).

Esperamos que sirva como guía inicial y que se integren muchas mejoras a partir de esta propuesta, ya que es un Recurso Educativo Abierto, lo cual implica que abre las puertas a mejores versiones.

Referencias:

- Baytas C. y Ruediger D., (2025). *Making Generative AI Generative for Higher Education: A Strategic Report*. EDUCAUSE Review, mayo de 2025.
- Jin, Y., Yan, L., Echeverría, V., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2025). *Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines*. Computers and Education: Artificial Intelligence, 8, 100348. <https://doi.org/10.1016/j.caai.2024.100348>
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 369-381. <https://www.jstor.org/stable/40878163>
- Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). *The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives*. Computers and Education: Artificial Intelligence, 6, 100221. <https://doi.org/10.1016/j.caai.2024.100221>
- Porta, M., Paragarino, V. R., Garófalo, L., Czerwonogora, A., Casnati, A., & Marrero, C. (2022). RediseñaR la UniveRsidad digital: apeRtURas Reflexivas. *TIES Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, 6, 2-18.



GUÍA RÁPIDA PARA DOCENTES: ENSEÑAR CON IA GENERATIVA

“Esta guía ofrece un punto de partida para docentes que desean integrar de forma crítica, ética y creativa la inteligencia artificial generativa (IA Gen) en sus clases universitarias.”

1

Dedica un tiempo a conocer la IA Gen

Familiarízate con distintas herramientas de IA antes de usarla en clase. Explora qué actividades dentro de tu disciplina se pueden realizar con la IA Gen, logrando mejorar tus producciones o usar más eficientemente tu tiempo.

2

Formula prompts claros y enseña a tus estudiantes a formularlos

Un buen prompt implica ser específico en lo que esperas obtener de la IA Gen. Puede seguir por ej. el modelo RAFA: definir el Rol que debe cumplir, la Acción esperada, el Formato esperado y los Antecedentes además de especificaciones del contexto.

3

Planifica secuencias didácticas

... integrando la IA Gen. Clarifica tu objetivo. Alterna actividades apoyadas en la IA con instancias de producción autónoma del estudiante. Muestra como puede mejorar los resultados, pero enfatiza que necesita supervisión experta.

4

Valida y contrasta la información generada

Ayuda a tus estudiantes a comprender cómo se entrena los modelos de IA, qué sesgos pueden tener y cómo estos influyen en los resultados. Enseña a verificar datos y comparar con fuentes académicas confiables. Explica el uso de la IA como punto de partida, no como fuente definitiva.

5

Promueve un uso ético y transparente de la IA

Establece reglas claras sobre autoría, plagio, privacidad y protección de datos. Haz visible cuándo y cómo se ha utilizado la IA en un trabajo académico.

6

Enseña a citar y referenciar la IA correctamente

Si utilizas IA Gen., indícalo en el trabajo con un formato aceptado (por ejemplo, APA 7a ed.). Ej OpenAI. (2025, 8 de agosto). Respuesta generada por ChatGPT (versión GPT-4o) [IA generativa]. <https://chat.openai.com/>

7

Incorpora la IA en estrategias de evaluación formativa

Usa la IA para generar ejemplos, retroalimentación inmediata o rúbricas preliminares, pero siempre revisa y ajusta según tus criterios.

8

Desarrolla competencias digitales e informacionales

Aprovecha el uso de IA para fortalecer en los estudiantes habilidades como análisis de información, gestión de datos y comunicación académica.

9

Diseña actividades que potencien la creatividad humana

Plantea tareas donde la IA sea una herramienta de apoyo, pero el valor central provenga del análisis, la reflexión y la interpretación del estudiante.

10

Recuerda: las personas aprenden, la IA se entrena

El aprendizaje humano implica construcción de significados, pensamiento crítico y contexto; la IA solo reproduce patrones aprendidos de sus datos. Usa esta diferencia para guiar su integración pedagógica.



PRESENTACION A LA INFOGRAFIA SOBRE MARCOS PEDAGOGICOS

Silvia Laborde Castro

La idea de marco pedagógico puede rastrearse al siglo XVII con Juan Amós Comenio, especialmente en su *Didáctica Magna* (1657, con redacciones previas en décadas anteriores). Desde entonces, las corrientes de la psicología, los momentos históricos y los cambios sociales han impulsado que la educación y su ejercicio se concibieran de maneras diferentes. Muchas de las propuestas contemporáneas son relecturas innovadoras de teorías previas, que actualizan sus supuestos para responder a nuevos contextos, tecnologías y desafíos éticos.

Esta infografía compara ocho marcos pedagógicos —tradicional, activa, constructivista, crítica, del cuidado, aprendizaje basado en competencias, digital y de IA— a partir de un conjunto de dimensiones comunes que permiten observar semejanzas, tensiones y aportes complementarios en contextos universitarios y de educación terciaria en América Latina (AL). La elección de estas dimensiones responde a tres criterios: (1) relevancia didáctica para el diseño y la mejora de cursos; (2) observabilidad en aula (presencial, híbrida o virtual), evitando categorías demasiado abstractas; y (3) comparabilidad entre enfoques con raíces históricas diferentes pero hoy copresentes en nuestras instituciones.

1) Centralidad del/la estudiante

Evalúa en qué medida el diseño y la conducción de la clase se organizan en torno a la agencia del estudiantado: toma de decisiones, autorregulación, propósito y participación en la evaluación. Se eligió porque es un marcador transversal de cambio pedagógico (del “enseñar” al “aprender”) y porque tiene implicancias directas en elección de actividades, tiempos y herramientas.

2) Rol docente

Caracteriza la función predominante del/la docente (expositor/a, facilitador/a, tutor/a, catalizador/a, garante ético, orquestador/a). Esta dimensión es clave para operativizar la práctica: según el marco, el

docente diseña, modela, media, retroalimenta o resguarda el proceso con diferentes intensidades. Permite identificar competencias profesionales a desarrollar por el cuerpo docente y orientar la formación.

3) Centralidad de habilidades, competencias y contenidos

Distingue el peso relativo de contenidos conceptuales, habilidades (cognitivas, comunicativas, socioemocionales) y competencias transferibles (integración de saber, saber hacer, saber ser y aprender a aprender). Se incluyó porque los programas actuales requieren alinear resultados de aprendizaje con experiencias y evidencias; esta dimensión muestra dónde pone el foco cada marco y cómo dialogan entre sí.

4) Evaluación (diagnóstica, formativa, adaptativa y sumativa)

La evaluación es el corazón del ciclo didáctico. Diferenciamos cuatro funciones:

- Diagnóstica para conocer el punto de partida.
- Formativa para retroalimentar y ajustar.
- Adaptativa para personalizar trayectorias con apoyo tecnológico.
- Sumativa para acreditar.

Se eligió esta dimensión porque evidencia coherencia o disonancia entre el discurso pedagógico y las prácticas de evaluación; además, permite identificar el lugar de la IA y de las plataformas en la personalización y la retroalimentación.

5) Interacción social

Mide el nivel de colaboración (pares, grupos, comunidades) y quién habla y cuánto participan los estudiantes (docente al centro vs. participación distribuida). Es una dimensión visiblemente observable y altamente vinculada con el desarrollo de habilidades de comunicación, ciudadanía y trabajo interdisciplinario, relevantes para carreras técnicas y profesionales.

6) Tecnología digital

Valora el uso pertinente y ético de instrumentos digitales: desde su ausencia o apoyo instrumental hasta su integración como entorno de aprendizaje (plataformas, analíticas, simulaciones, metaverso) y, más recientemente, asistentes de IA generativa. Fue elegida para

hacer explícito que la tecnología no es un fin en sí misma, sino un medio que, según el marco, habilita distintas experiencias y niveles de autonomía.

7) Inclusión y diversidad

Considera accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje (DUA), plurilingüismo, equidad de género y enfoque intercultural. Se seleccionó porque una pedagogía de calidad en AL debe ser socialmente justa y contextualizada, y porque esta dimensión obliga a tomar decisiones de diseño y evaluación que no excluyan a nadie que quiera aprender.

8) Ambientes de aprendizaje

Representa la ecología de espacios y tiempos: aula, laboratorio, campo, comunidad, aula expandida en línea, escenarios híbridos y situados. La elegimos para mostrar que cada marco prefiere ciertos ambientes, pero que los diseños contemporáneos suelen combinarlos para maximizar pertinencia y transferencia.

Cómo leer la infografía

- Tarjetas superiores: describen brevemente el aspecto central de cada marco
- Termómetros: indican el nivel (alto/medio/bajo) de énfasis de cada marco en dimensiones clave (centralidad del estudiante, interacción social, inclusión y diversidad, uso de tecnología).
- Pictogramas de rol docente: muestran la función predominante esperada según el marco.
- Mapa de evaluación: visualiza las funciones de evaluación más coherentes con cada enfoque.
- Ambientes: ilustra la variedad de escenarios donde se concreta el aprendizaje, desde lo disciplinar hasta lo situado en comunidad.

¿Para qué sirve esta comparación?

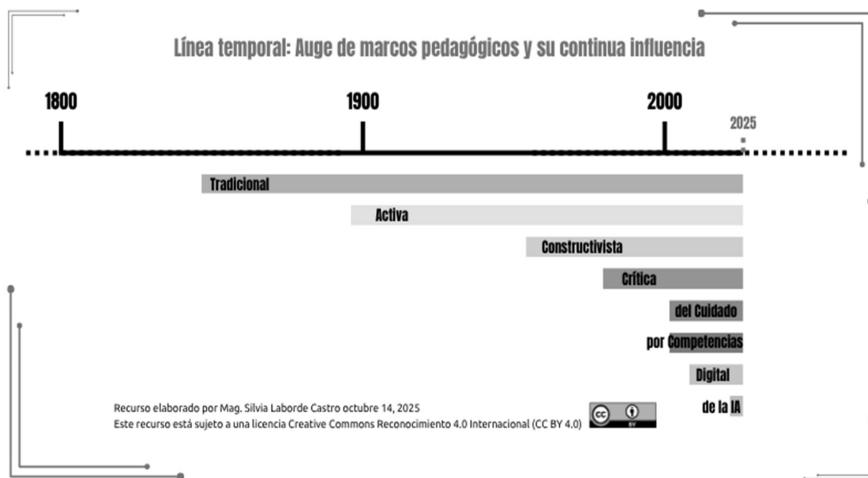
1. Diagnóstico: permite a equipos docentes y cátedras identificar tensiones (por ejemplo, discurso constructivista con evaluación exclusivamente sumativa) y oportunidades de mejora.

2. Diseño: ofrece un lenguaje compartido para alinear resultados, actividades, recursos y evaluación, incluyendo decisiones sobre IA generativa (tutoría, retroalimentación, transparencia académica).

3. Gestión y formación: orienta planes de desarrollo docente y de calidad curricular, situados en necesidades de equidad, pertinencia social y sostenibilidad.

Como criterio general, la infografía no prescribe una única corriente. Propone lecturas combinadas y diseños híbridos que integran lo mejor de cada marco para responder a contextos locales, disciplinas específicas y perfiles estudiantiles diversos. La IA y lo digital se entienden aquí como instrumentos para ampliar autonomía, feedback y acceso, siempre con criterios éticos, respeto a la autoría y foco en el aprendizaje humano.

Breve reseña de las corrientes pedagógicas presentadas en la infografía



1) Tradicional

Se centra en la transmisión expositiva del saber disciplinar, con el/la docente como autoridad que ordena contenidos y evalúa de forma principalmente sumativa. Su promesa es la estandarización y la cobertura sistemática del currículo; su límite, la baja agencia

estudiantil y la escasa adaptación a contextos. Su auge se da entre mediados y fines del siglo XIX. Entre sus raíces están Comenio (didáctica graduada, enciclopedismo) y Herbart (instrucción formal y pasos didácticos), muy influyentes en Europa y Norteamérica. En América Latina, este enfoque ha convivido con reformas activas sin desaparecer—por eso sirve como espejo: nos ayuda a ver cuánto nos movimos hacia enfoques centrados en el aprendizaje.

2) Activa (Escuela Nueva)

Desplaza el foco hacia la actividad, el interés y la experiencia del estudiantado. Promueve descubrimiento, investigación, juego, proyectos y trabajo cooperativo; el rol docente pasa de expositor/a a facilitador/a y diseñador/a de ambientes ricos en materiales y desafíos. Históricamente surge en Estados Unidos y Europa a fines del XIX y se consolida en el XX con referentes como Dewey, Montessori y Decroly. Su aporte distintivo es la participación y el aprender haciendo; su reto es sostener rigurosidad y evaluación coherente.

3) Constructivista

Sostiene que el conocimiento se construye activamente desde los saberes previos, mediante conflictos cognitivos y andamiajes adecuados. Integra dimensiones individuales y socioculturales, destacando la interacción y la mediación docente. Referentes como Vygotsky, Piaget, Ausubel y aportes socioculturales explican cómo ajustar la enseñanza al nivel de desarrollo y promover aprendizaje significativo. Empezó a ganar fuerza a mediados del siglo XX y hoy continúa informando cómo enseñamos y evaluamos. Su singularidad es el diseño por problemas y situaciones, con evaluación formativa.

4) Crítica

Concibe la educación como práctica ética y política orientada a la emancipación y a la lectura crítica de la realidad. Cuestiona la “educación bancaria” y propone una pedagogía del diálogo, situada en contextos de desigualdad y diversidad. Tuvo sus expresiones iniciales en el último cuarto del siglo XX y hoy sigue influyendo con fuerza. Freire es su referente mayor en América Latina; dialoga con corrientes de currículo crítico en Europa y Norteamérica. Entre sus referentes en estos debates se incluyen Giroux, McLaren y el trabajo

conjunto de Carr y Kemmis (investigaciónacción y teoría crítica del currículo). Aporta conciencia, participación y transformación social; su desafío es articularse con evaluaciones y evidencias sin perder horizonte ético.

5) Del cuidado

Pone el cuidado en el centro del diseño: relaciones responsivas, tiempos humanos, bienestar y condiciones para aprender con dignidad. Impulsa accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje, acompañamiento y evaluación sensible a trayectorias. En la tradición internacional destaca Noddings (ética del cuidado) y Tronto (dimensión política del cuidado); en América Latina se vincula a enfoques de justicia social y educación comunitaria. Singulariza decisiones didácticas donde otros marcos suelen enfocarse solo en contenidos o métodos. El desarrollo teórico surge a fines del siglo XX, mientras que el impacto educativo se expande en el siglo XXI, con gran impulso durante la pandemia de COVID-19.

6) Aprendizaje basado en competencias

Centra la atención en la capacidad de actuar con pertinencia en situaciones complejas, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Propone resultados de aprendizaje observables, evidencias auténticas y transferencia a contextos académicos, profesionales y ciudadanos. Articula desarrollos internacionales de fines del siglo XX y comienzo del XXI (UNESCO, Tuning, DeSeCo) y latinoamericanos con grandes aportes de Tobón quien desarrolla el enfoque por competencias/socioformación, en el primer cuarto del siglo XXI. Su aporte es la alineación entre objetivos, experiencias y evaluación; su reto es evitar el reduccionismo tecnocrático y sostener la formación integral.

7) Digital

Más que “usar herramientas”, plantea ecosistemas de aprendizaje mediados por tecnología, con una veta pedagógica (diseño instruccional, analíticas, simulaciones) y otra crítica (datos, poder, inclusión, bienes comunes). Si bien su advenimiento es paralelo al de la internet a fines de los años 90, su auge se da en la primera década del siglo XXI con la irrupción de la Web, las redes/medios sociales,

y la telefonía móvil. Las figuras clave son Prensky (nativos e inmigrantes digitales) y Siemens (conectivismo). Enfatiza colaboración, comunidades de práctica y alfabetizaciones múltiples. En América Latina y Europa, redes universitarias impulsan esta pedagogía digital con foco en equidad, apertura y ética. Su valor es ampliar acceso, feedback y personalización; su tensión, evitar la tecno-solución acrítica.

8) De la IA

Entiende la IA como andamiaje para diagnosticar, personalizar y retroalimentar procesos, no como sustituto de la comprensión humana, sino como un complemento. Desde comienzos del siglo XXI la IA viene impregnando la escena educativa, inicialmente a través de aprendizaje automático (machine learning) y analíticas de aprendizaje. A partir de 2022 irrumpen la IA generativa, que provoca una disruptión en evaluación, autoría y diseño de tareas, y exige transparencia, ética y protección de datos. Referentes clave: Rose Luckin (IA que potencia la inteligencia humana), Wayne Holmes (marcos y políticas de IA en educación) y Charles Fadel (competencias y currículo para la era de la IA), junto con lineamientos de UNESCO/OCDE (2023–2025). En América Latina su despliegue responsable demanda formación docente, marcos institucionales claros y un diseño centrado en el aprendizaje humano.

Bibliografía

Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional, & Consejo Nacional Técnico-Pedagógico. (2013). *Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas: Compilación* (1^a ed.). Impreso en México. Supervisión: Mtra. Graciela I. Ochoa Buenrostro.

Gutierrez Casas, M. V. (2013). Didácticas activas: Coreografía didáctica. Una propuesta integradora del ser, hacer y saber hacer para la didáctica universitaria. Interacción, 12, 203-213

Wayne Holmes, S., Bialik, M., & Fadel, C. (2024, December 1). Towards an educational framework for integrating AI. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3701268.3701275>

Luckin R (2025), "Nurturing human intelligence in the age of AI: rethinking education for the future". Development and Learning in Organizations: An International Journal, Vol. 39 No. 1 pp. 1–4, doi: <https://doi.org/10.1108/DLO-04-2024-0108>

- Nassif, R. (1958). *Pedagogia General*. Kapelusz.
- Parry, L. (Host). (2024, July 23). Charles Fadel: Future proofing education [Audio podcast episode]. In *The Learning Future Podcast* (Season 8, Episode 2). <https://podcasts.apple.com/au/podcast/charles-fadel-future-proofing-education/id1529079568?i=1000663250399>
- Pineda Pineda, I. (2025). Corrientes, paradigmas y enfoques pedagógicos en la estructuración de la docencia / Currents, paradigms and pedagogical approaches in the structuring of teaching. *Revista Boletín REDIPE*, 14(1). ISSN 2256-1536.
- Suárez-Guerrero, C., Gutiérrez-Estebar, P., & Ayuso-Delpuerto, D. (2024). Pedagogía Digital. Revisión sistemática del concepto . *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 157–178. <https://doi.org/10.14201/teri.31721>

MARCOS PEDAGÓGICOS

TRADICIONAL

Método expositivo.
Transmisión de conocimientos
Clases magistrales



Centralidad estudiante



ACTIVA

Aprendizaje por descubrimiento
Exploración por parte de estudiantes
Experiencia directa



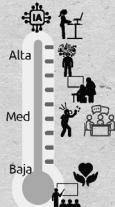
Rol docente

Transmisión de Conocimiento
Facilitador
Tutor
Catalizador
Orquestador
Garante ético

Interacción social



Tecnología digital



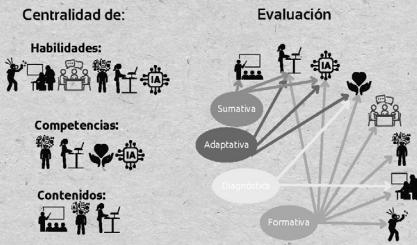
CONSTRUCTIVISTA

Aprendizaje significativo
Construcción activa del conocimiento basada en la experiencia previa y con andamiaje



Centralidad de:

Habilidades:
Competencias:
Contenidos:

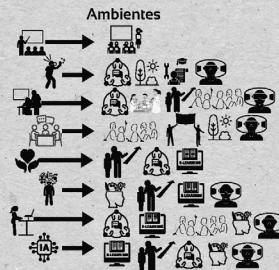


CRÍTICA

Educación como práctica de la libertad
Promover conciencia crítica y emancipación
Diálogo y reflexión crítica son herramientas pedagógicas



Evaluación



DEL CUIDADO

El cuidado como principio organizador de la enseñanza, articulando vínculos, tiempos humanos y apoyos para todas las personas



APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

Desarrollo de habilidades prácticas transferibles no sólo conocimientos teóricos



DIGITAL

Uso de plataformas digitales para aprendizaje en línea
Aprendizaje híbrido



DE LA IA

IA como andamiaje pedagógico, tutoría, personalización y feedback, bajo conducción docente, transparencia y resguardos éticos, para potenciar el aprendizaje humano.



Recurso elaborado por Mag. Silvia Laborde Castro setiembre 27, 2025

Este recurso está sujeto a una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



APRENDER A ENSEÑAR CON IA: DEL CONTEXTO A LA CONCIENCIA PARTE 2. DESARROLLO DE LA CONCIENCIA PEDAGÓGICA CON ANDAMIAJE DE IAGEN

Silvia Laborde Castro

Introducción y definición operativa

El presente artículo busca presentar ideas sobre el uso de la IAGen para desarrollar la conciencia pedagógica de docentes universitarios/as y para ello se apoya en un estudio llevado a cabo en un programa de mentorazgo, cuyo objetivo fue acompañar a docentes de distintas áreas disciplinares en el rediseño de sus cursos. El estudio propone comprender la evolución de la conciencia pedagógica en docentes universitarios/as con escasa formación previa pedagógico-didáctica, al enfrentarse al desafío de rediseñar sus cursos con lineamientos actualizados a buenas prácticas en aulas universitarias. Dicho rediseño fue acompañado en formato de mentorazgo por docentes con amplia experiencia pedagógico-didáctica universitaria, a la vez que los/as docentes participantes tenían la posibilidad de apoyarse en la herramienta “Diseña Tu Curso”, un software generando para el fin que le da nombre.

A continuación se desarrolla el concepto de conciencia pedagógica y se busca ofrecer ideas prácticas, viable y éticas para utilizar la IAGen como apoyo o andamiaje para comenzar el proceso de develación de la conciencia pedagógica de los/as docentes universitarios para en una segunda instancia trabajar sobre el desarrollo y fortalecimiento de dicha conciencia.

¿Qué es la conciencia pedagógica?

La conciencia pedagógica puede entenderse como una forma particular de conciencia profesional, en tanto implica la capacidad de los/as docentes para interpretar, reflexionar y tomar decisiones informadas en relación con su práctica educativa. Shevchenko (2015)

propone que la conciencia profesional, se desarrolla a lo largo del trayecto formativo. No es estática ni un diseño estructural cerrado, sino que se transforma conforme avanza el desarrollo profesional de la persona. Según la autora, “el contenido, nivel y características estructurales de la conciencia profesional definen la previsión, la formación de metas, la planificación, la toma de decisiones, el seguimiento, así como la evaluación y corrección de la actividad profesional del especialista” (p.176). En el caso de la docencia, este tipo de conciencia adquiere un matiz pedagógico específico, al articular saberes disciplinares, didácticos y contextuales en la construcción de propuestas formativas significativas.

La búsqueda de antecedentes dentro de una tradición académica que ha abordado diversas dimensiones de la formación docente en educación superior, nos deja los siguientes insumos:

Badilla et al. (2015) exploran el concepto de conciencia pedagógica como la integración de sentir, pensar y actuar, mostrando cómo estos aspectos emergen en procesos de reflexión sobre la práctica docente. La conciencia pedagógica aparece así como una construcción situada, mediada por la experiencia, las emociones y la autorreflexión crítica.

El trabajo de Elichalt (2010) enfatiza la importancia de la reflexividad como condición necesaria para el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras en la universidad, mientras que Taylor y Znajda (2015) documentan el impacto positivo de iniciativas de desarrollo profesional colaborativo en la mejora de creencias, prácticas y autoconfianza docente.

Amundsen et al. (2008) analizan cómo el uso de mapas conceptuales facilita la reflexión sobre contenidos y decisiones didácticas, promoviendo una visión integrada del curso. En una línea convergente, Mohammad (2021) propone un enfoque del diseño curricular como proceso social, flexible y centrado en el aprendizaje, donde el rol del docente como agente crítico del cambio se vuelve clave.

Finalmente, el estudio de Píriz (2013) aporta evidencia sobre cómo ciertos dispositivos institucionales pueden promover cambios significativos en las concepciones y prácticas de enseñanza de los/as docentes universitarios/as.

La búsqueda anterior y reflexión posterior, lleva entonces a definir la **conciencia pedagógica** como *la capacidad de los/as docentes de interpretar su práctica desde marcos teóricos pertinentes, lo cual*

en el caso de docentes universitarios implica disposición a incorporar a su repertorio estos conceptos. Requiere tomar decisiones didácticas fundamentadas, articular objetivos, actividades y evaluación de forma coherente, disponerse a observar a sus estudiantes para reconocer sus características y adaptar sus propuestas a contextos diversos. Esta conciencia se expresa en la planificación reflexiva, el diseño centrado en los aprendizajes, el uso crítico de tecnologías, la apertura al diálogo pedagógico y la disposición a revisar supuestos y transformar enfoques de enseñanza.

Del ser humano como mentor/a a la IA como mentora: funciones y paralelos

La idea de buscar apoyos en la IA no implica de ninguna manera dejar de lado la mentoría con colegas o referentes pedagógicos/as. Todo lo contrario. En los casos en que mentorías de este estilo estén disponibles, sean viables, sean accesibles física y temporalmente, siempre serán una opción estupenda. La realidad de la vida académica es que las presiones son muy grandes, los compromisos abundan y los tiempos escasean, por lo cual la idea de utilizar una herramienta tan ubicua y siempre disponible parece sumamente razonable para que este desarrollo profesional pase de una expresión de deseo a una posibilidad real.

Esta idea de la IAGen como andamiaje para desarrollar la conciencia pedagógica también dialoga con los aportes de Laurillard (2016), quien subraya la importancia de integrar críticamente la tecnología en el diseño educativo, advirtiendo que su uso debe estar guiado por fines pedagógicos y no por la disponibilidad técnica. En este sentido, herramientas como DTC actúan como mediadores que potencian las decisiones didácticas, siempre que se mantenga un juicio pedagógico orientador. Asimismo, Laurillard (2016) plantea que los/as docentes deben liderar los procesos de innovación desde una perspectiva ética, reconociendo su papel central en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida y de más está puntualizar que este liderazgo debe comenzar por el/la docente en primera persona.

Desde el enfoque constructivista, se entiende que el conocimiento no se transmite de manera unidireccional, sino que se construye activamente en contextos significativos. El aprendizaje ocurre en esta “zona de desarrollo proximal” (Vygotsky, 1995) en la interacción

social y se ve potenciado por el andamiaje brindado por otros más expertos, que en esta propuesta sería el rol a asumir por la IAGen.

Las coreografías didácticas (Zabalza y Zabalza, 2022), ofrecen una potente metáfora para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, cada docente es diseñador/a de coreografías didácticas: decide propósitos, ordena tiempos, selecciona recursos y regula interacciones para que la enseñanza y el aprendizaje se encuentren. La IA, en función de mentoracolaboradora, puede asistir en tres momentos del proceso sin sustituir el juicio profesional: precoreografía (definir y alinear objetivosactividadesevaluación, anticipar recursos y tiempos), ensayo (prototipar consignas, generar variantes y ejemplos, detectar desajustes) y puesta en escena y revisión (recopilar evidencias, sugerir ajustes y documentar trazas del proceso). Todo ello queda subordinado a criterios pedagógicos y a la lectura del contexto. (Zabalza y Zabalza, 2022) En este caso debemos tener en cuenta que ambos (criterios y lectura) los provee el/la docente.

Secuencia de mentoría con IA

En esta sección se proponen pasos prácticos para comenzar a elaborar la conciencia pedagógica con apoyo de IA. El primer paso consiste en construir un prompt potente que nos ubique y nos permita iniciar la tarea con foco y criterios claros. Para ello, emplearemos el método **RAFA**: Rol, Acción, Formato, Antecedentes/Contexto (Vázquez, 2025) como plantilla de diseño de la interacción. En el apéndice se incluirá un ejemplo de prompt RAFA que puede utilizarse como punto de partida.

Paso 1 — Marco pedagógico personal.

- Clarificar creencias y propósitos: ¿para qué enseño esta materia?, ¿qué espero que logren mis estudiantes?, ¿qué entiendo por “aprender bien”? ¿qué entiendo por enseñar bien?
- Declarar roles y principios: lugar del/la docente y del estudiantado; principios no negociables (participación, equidad, accesibilidad, academicidad, integridad).
- Usar la IA como espejo: solicitar preguntas socráticas que tensionen mis supuestos

Paso 2 — Didáctica de la asignatura y buenas prácticas.

- Identificar saberes nucleares y dificultades típicas de la materia (umbral conceptual, procedimientos, prácticas profesionales) y condiciones del contexto (tiempos reales, perfil del grupo, recursos).
- Pedir a la IA un borrador de buenas prácticas actuales para la disciplina y riesgos a evitar; seleccionar y aterrizar 3–5 buenas prácticas propias (no genéricas), con ejemplos.

Paso 3 — Coherencia entre Objetivos-Actividades-Evaluación.

- Bosquejar 2–4 resultados de aprendizaje observables y 1–2 evidencias clave por resultado.
- Usar la IA para una prueba de coherencia (¿la evidencia permite verificar el resultado?) y para sugerir contraejemplos que hagan visible la desalineación.

Paso 4 — Actividades y andamiajes con sentido.

- Definir 2–3 actividades que encarnen mi marco y mis buenas prácticas (p. ej., estudio de caso, proyecto breve, debate guiado, práctica de laboratorio/escritura).
- Generar con IA variantes por nivel (básica/intermedia/avanzada) y andamiajes (glosarios, ejemplos, guías de proceso) que mantengan expectativas comunes y accesibilidad.

Paso 5 — Evaluación acorde y trazabilidad.

- Precisar qué se evalúa: habilidades, competencias, saberes, actitudes y en qué instancia: diagnóstica, procesos, productos, transferencias y cómo se mostrará: criterios y niveles breves, evidencias esperadas, momentos orales/situados.
- Definir un miniprotocolo de IA para el curso: usos permitidos, transparencia del uso (declaración), trazas mínimas a conservar (prompts, iteraciones, decisiones) y reglas de autoría.

Luego de tener los insumos desglosados en esta sección, redactar un párrafo de identidad pedagógica.

Ética, límites y salvaguardas

La incorporación de IA como mentora-colaboradora no es neutral. Es imperativo construir un marco de uso responsable:

- centrado en lo humano
- con un uso proporcional a la tarea solicitada
- que resguarde la privacidad y los datos
- que atienda posibles sesgos/discriminaciones
- que asegure equidad de acceso
- que declare con transparencia cuándo y cómo se utilizó la herramienta.

Además, la evaluación debe repensarse para coexistir con la IA sin perder validez y confiabilidad: documentar procesos, pedir evidencias de autoría y priorizar tareas auténticas por sobre la detección automática. En línea con las orientaciones internacionales, se recomienda contar con políticas y protocolos claros a nivel de cátedra e institución. (CRUE, 2024; UNESCO, 2024; UNIA, 2024)

Los chats desarrollados en la IA proporcionan una suerte de seguimiento documentado del Antes–Durante–Después con toda la evidencia de cómo se transitó el proceso y los hitos que fueron surgiendo.

Conclusión

La IA potentemente entrenada en la función de mentora-colaboradora puede acelerar el despertar de la conciencia pedagógica, pero lo cierto es que todo este trayecto no puede realizarse en aislamiento ya que se puede empobrecer. Es importante buscar apoyos en los colectivos universitarios en los que cada quien se mueva: comunidades de práctica, cátedras, colegas de la unidad curricular o unidades de apoyo a la enseñanza. “La construcción de saberes del docente en formación también se provoca a partir del compartir sentimientos y experiencias” (Badilla, 2015). Socializar este proceso lo convierte en una herramienta aún más poderosa, garantiza otras miradas éticas, a la vez que asegura la centralidad humana.

Bibliografía

- Amundsen, C., Weston, C., & McAlpine, L. (2008). Concept mapping to support university academics' analysis of course content. *Studies in higher education*, 33(6), 633-652.
- Badilla Zamora, I., Ramírez García, A., & Rojas Acevedo, K. (2015). Conciencia pedagógica: Una oportunidad para aprender. *Innovaciones Educativas*, 17(23), 19-28.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2024). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria: oportunidades, desafíos y recomendaciones. Disponible en https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/03/Crue-Digitalizacion_IA-Generativa.pdf.
- Elichalt, M. (2010). Paradigmas en la formación de competencias del Licenciado en Nutrición. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Laurillard, D. (2016). How Should Professors Adapt to the Changing Digital Education Environment. *From books to MOOCs*, 3-14.
- Mohammad, R. F. (2021). Engaging Teachers in Professional Development: Course Design at Higher Education. *European Journal of Teaching and Education* 3(3), 25-34. <https://doi.org/10.33422/ejte.v3i3.703>
- Píriz, S. (2013). Producción de conocimiento y profesionalidad docente: La experiencia de los docentes educadores sociales. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Shevchenko, N. (2015). Structural content analysis of professional consciousness. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1(2), 172-177.
- Taylor, K. L., & Znajda, S. K. (2015). Demonstrating the impact of educational development: The case of a course design collaborative. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 39-46.
- UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). (2024). *Guía básica sobre IA generativa para docentes y estudiantes de la UNIA*. Vicerrectorado de Innovación Educativa y Campus Virtual, UNIA.
- Vázquez, E. (2025, marzo). *De Novato a Experto: método RAFA (Rol, Acción, Formato, Antecedentes)* [Curso en línea no publicado].
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Zabalza Beraza, M. Á., & Zalbaza Cerdeiriña, A. (2022). *Coreografías didácticas en educación superior: Una metáfora del mundo de la danza*. Narcea.

SOBRE AUTORES Y FILIACIONES INSTITUCIONALES

Ana Casnati: Dra. Analista Cognitiva egresada del Programa de Posgraduación en Difusión de Conocimiento, Universidad Federal de Bahía, Magister en Tecnología Educativa, Especialista en Salud Pública

Nestor Etcheverry: Ingeniero en Computación egresado de Udelar. Desarrollador de Software en BPS para Prestaciones Económicas.

Pablo Hernández: Ingeniero en Computación egresado de Udelar. Desarrollador de software full stack enfocado en aplicaciones web y mobile.

Silvia Laborde Castro: Es docente e investigadora del CENUR Noreste de Udelar. Prof. Adjunta en la Tecnicatura en Desarrollo Regional Sustentable y docente de liderazgo para TESOL International Association. Mag. en Tecnologías Educativas. Miembro del grupo CIEDA.

Cecilia Marrero Méndez: Prof adj. Sección Comunicación Organizacional. Departamento de Especializaciones Profesionales Facultad de Información y Comunicación. Mención Comunicación Organizacional Fcea_Fic_Cenur Noreste. Universidad de la República.

Regina Motz: La Dra -Ing.Motz es responsable de la Cátedra UNESCO de Educación Abierta de la Universidad de la República. Profesora del Instituto de Computación de la Facultad de Ingeniería, responsable del grupo de investigación Sistemas de Información Semánticos y co-responsable del grupo CIEDA (Construcción Interdisciplinaria de la Educación Digital Abierta).

Mariana Porta: Es docente e investigadora del CENUR Noreste de Udelar. Socióloga, Doctora en Informática en Educación (UFRGS, Brasil). Integra la Cátedra Unesco de Educación Abierta y el grupo

CIEDA. Sus temas de investigación incluyen diseño curricular e inteligencia artificial en educación superior.

Sebastián Peláez: Ingeniero en Computación egresado de Udelar. Desarrollador de software para el área de salud en Universal Soluciones Tecnológicas. Desarrollo de Software para el área de la Salud.

Libertad Tansini: Docente e investigadora del Instituto de Computación, Facultad de Ingeniería, Udelar. Doctorado en Ciencias de la Computación en la Universidad Chalmers, Suecia. Sus temas de investigación incluyen Investigación Operativa, Análisis de Datos y Modelado del Comportamiento.

Janelle Therien: Educational Developer, Research and Academic Innovation