



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ISSN 2684-0332
Vol. 6 / N° 12
DICIEMBRE | AÑO 2025



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ISSN 2684-0332 -WWW.PIRQAS.COM.AR

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal: Barcala 14 San Rafael,
Mendoza, Argentina (CP 5600).
Correo-e: info@pirqas.com.ar



INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER
INTERNATIONAL CENTRE

BINPAR
Bibliografía Nacional de
Publicaciones Periódicas Argentinas Registradas

CAICYT
CONICET

Malena

AUTORIDADES INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Luis Garro de la Hoz

Rector

Lic. Paola Gisela Cinca

Directora

Lic. Paola Daniela Arrighi

Regente de Estudios

Lic. María Cecilia Muñoz

Jefatura del Departamento de Investigación, Promoción y Desarrollo



INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

COMITÉ EDITORIAL



Directora

Lic. María Cecilia Muñoz

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Maestranda en Psicoterapia Sistémica (Universidad del Aconcagua). Licenciada en Psicología (Universidad de Mendoza). Diplomada en Intervención en lo social: sujetos, territorios y contextos (Universidad Nacional de Cuyo). Especialista en el modelo Sistémico (Escuela Sistémica Argentina-SANT PAU- España y MRI, Mental Research Institute, Palo Alto, USA). Profesora en Psicología (ISFDYT N °9003). Actualmente se desempeña como Jefa del Departamento de Investigación, Promoción y desarrollo del ISFDYT N°9-003.



Editor

Lic. Santiago Bujaldón

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Doctorando en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Cuyo). Licenciado en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes). Diplomado Superior en Metodología de la Investigación (UCES). Profesor en Sociología (ISFDyT N° 9-003). Actualmente se desempeña como investigador en Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Ha escrito diversos artículos en torno a las migraciones internacionales contemporáneas y el abordaje de políticas migratorias con perspectiva local. Realiza tareas de enseñanza en Nivel Superior de distintos Institutos de Formación Docente de la provincia de Mendoza.



Editor Digital

Lic. Adrián Lagiglia

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Licenciado en Sistemas – Universidad de Mendoza. Gestión y edición de contenidos digitales académicos.



Diseño Editorial

Yamila Antonela Simón

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Diseñadora gráfica y Profesora de Educación Primaria, actualmente se desempeña en el Instituto de Normal Superior 9-003 “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”, donde forma parte del Departamento de Bienestar Estudiantil. Allí coordina talleres formativos, lidera proyectos institucionales, impulsa el uso de insignias digitales y gestiona la comunicación en redes sociales del instituto.

CORRECCIÓN EDITORIAL

Viviana Cecilia Balacco

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Analía Peruzzi

ISFDY T 9-003 Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Emmanuel Vilchez

Instituto Superior 9-021 Tecnológico Junín

COMITÉ EDITORIAL MIXTO

Elida Lourdes Hodar

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

Mariela Natalia Vázquez

Instituto Superior de Educación Física 9-016 “Jorge Coll”

Marcela Belén Comastri

Universidad Nacional de Cuyo

Julio Salguero

Universidad Champagnat

Claudia Ferro

Universidad Nacional de Cuyo

TABLA DE CONTENIDO

Volumen 6, Número 12, Diciembre (2025)

EDITORIAL

Decimoprimerº número
Comité Editorial

Ensayo

La Universidad Entre Cultura y Utilidad: un Campo de Tensiones, Disputas y Racionalización

Lic. Héctor Garro de la Hoz

Entrevista

Investigación Educativa en Nivel Superior:

Rol Fundamental para el Desarrollo Académico y Social. Dra. Andrea Benedetto

Lic. María Cecilia Muñoz

Artículo Original

Evaluación del Nivel de Satisfacción de los Estudiantes en Relación con el Desempeño de los Docentes

Lic. Jessica Giselle Arriaga Viaña y Lic. Linda Melissa Vázquez Rueda

Resumen de Tesis

Conocimientos Distribuidos: Repensar la Docencia en Tiempos de Educación Expandida

Lic. Paola Cinca

Ensayo

La Lenta Metamorfosis del Mirar

Prof. Agustina González

Artículo Original

Entornos Virtuales de Aprendizajes, los Nuevos Puentes a la Educación

Cdor. Prof. Guillermo Daniel Ferreyra

Acerca De Los Autores

Editorial

Decimosegundo Número

Diciembre de 2025

La Revista PIRQAS concreta su Segunda Edición semestral del año 2025 gracias a la colaboración y el estudio tanto de docentes como estudiantes investigadores de América Latina.

En este número, los lectores podrán descubrir dos **Artículos originales** que abordan temas como: “*Evaluación del Nivel de Satisfacción de los Estudiantes en Relación con el Desempeño de los Docentes*” y “*Entornos Virtuales de Aprendizajes, los Nuevos Puentes a la Educación*”. También, un **Resumen de Tesis** titulado: “*Conocimientos Distribuidos: Repensar la Docencia en Tiempos de Educación Expandida*”. Asimismo, dos **Ensayos** titulados: por un lado, “*La Universidad Entre Cultura y Utilidad: un Campo de Tensiones*”; por el otro: “*Disputas y Racionalización y La Lenta Metamorfosis del Mirar*”.

Además, nos complace en presentar una **Entrevista** a la Dra. Andrea Benedetto, Referente del Área de Investigación, Educación Superior, Provincia de Mendoza, Argentina.

El Comité Editorial tiene el agrado de presentar a sus lectores y convoca a disfrutar, del nuevo Número XII, Vol. 6 de PIRQAS, Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa.

Comité Editorial.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Garro de la Hoz, Héctor (2025). *“La Universidad Entre Cultura y Utilidad: un Campo de Tensiones, Disputas y Racionalización”* PIRQAS. Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa.

La Universidad Entre Cultura y Utilidad: un Campo de Tensiones, Disputas y Racionalización



Por **Héctor Garro de la Hoz**

ISFDYT 9-003 Normal Superior

hgarrodelahoz@mendoza.edu.ar

Resumen

Este ensayo aborda el dilema fundacional de la Universidad moderna: su tensión constitutiva entre formar sujetos éticos, reflexivos y culturalmente integrales, o convertirse en una maquinaria de producción de profesionales funcionales al sistema. Se toman como base los aportes de Kant, Humboldt, Ortega y Gasset, Bourdieu, Clark y Weber, autores que permiten examinar diversas dimensiones de la tensión estructural entre cultura y utilidad, autonomía y funcionalización, formación y reproducción. A través de sus propuestas, se reconstruye el campo universitario como un espacio históricamente disputado y se propone una lectura crítica que recupere su sentido ilustrado, científico y ético en el marco de las sociedades contemporáneas racionalizadas.

Abstract

This essay addresses the fundamental dilemma of the modern university: its inherent tension between educating ethical, reflective, and culturally well-rounded individuals, or becoming a machine for producing professionals who are functional to the system. It draws on the contributions of Kant, Humboldt, Ortega y Gasset, Bourdieu, Clark, and Weber, authors who allow us to examine various dimensions of the structural tension between culture and utility, autonomy and functionalization, education and reproduction. Through their proposals, the university field is reconstructed as a historically contested space, and a critical reading is proposed that recovers its enlightened, scientific, and ethical meaning within the framework of contemporary rationalized societies.

La Tecnificación del Alma Mater

José Ortega y Gasset (2001a) denunció con claridad la reducción de la Universidad a una escuela profesional. En La misión de la universidad, Ortega y Gasset (2001) plantea que la verdadera función universitaria es la formación del hombre culto, es decir, aquel que integra conocimiento especializado con sentido histórico, ético y filosófico. Esta

función cultural ha sido desplazada progresivamente por la presión tecnocrática, la demanda de eficiencia productiva y la creciente instrumentalización del saber en función de los requerimientos inmediatos del mercado y del aparato estatal.

Wilhelm Von Humboldt (2000a), casi un siglo antes, había advertido que la Universidad debía ser un espacio de libertad interior, en el que la ciencia no fuera un producto subordinado a intereses externos, sino una actividad libre impulsada por la necesidad interna de investigar. Este principio coincide con la preocupación de Ortega y Gasset (2001b), toda vez que ambos temían que la instrumentalización del conocimiento convirtiera a la Universidad en un órgano funcional y desprovisto de espíritu formativo.

Así, para Ortega y Gasset (2001c), la cultura no es un adorno ni un lujo intelectual, sino el núcleo constitutivo del ser humano civilizado. La cultura representa el horizonte de sentido desde el cual el conocimiento técnico adquiere orientación y valor. Sin este horizonte, la especialización se vuelve una forma de ceguera ilustrada: se multiplica el saber, pero se pierde la sabiduría. Asimismo, la técnica, cuando se emancipa de su fundamento cultural, se convierte en una fuerza potencialmente destructiva, incapaz de promover una vida verdaderamente humana. Por ello, la Universidad que renuncia a su función cultural no sólo traiciona o desvirtúa su fundamento histórico, su origen, sino que además produce individuos eficaces pero desprovistos de sentido crítico y visión ética del mundo. Este fenómeno está estrechamente vinculado al surgimiento del “hombre-masa”, figura emblemática del siglo XX según Ortega y Gasset (2001d). El hombre-masa es aquel que, habiendo accedido a una educación técnica y especializada, ha perdido toda referencia a la tradición, al pensamiento filosófico y a la reflexión histórica. No es ignorante, pero carece de profundidad; no es inculto, pero ha perdido el contacto con los valores universales. De este modo, la Universidad tecnificada produce masas ilustradas pero acríticas, aptas para el rendimiento, empero, incapaces de juicio autónomo.

En este sentido, este proceso de vaciamiento no sólo empobrece la experiencia universitaria, sino que atenta contra el sentido mismo de la Educación Superior como proyecto formativo. Ortega y Gasset (2001e) insiste en que la Universidad no debe contentarse con ser un aparato de profesionalización, sino que debe ofrecer una formación integral que prepare al individuo para comprender el mundo y asumir su lugar en él con responsabilidad. En ese marco, la cultura se convierte en una dimensión irreductible de la formación universitaria.

El llamado de Ortega y Gasset (2001f) a una reforma universitaria no apunta simplemente a la mejora de los Planes de Estudio, sino a una redefinición profunda de la Misión Institucional de la Universidad. Esta debe recuperar su rol como “órgano de la cultura”, espacio donde el saber técnico se articule con una reflexión crítica sobre los fines de la vida humana, la historia y el sentido. En tiempos donde la Universidad tiende a convertirse en una fábrica de competencias estandarizadas, el autor propone restaurar su dimensión humanista, su vocación de formar ciudadanos críticos, intelectuales y

reflexivos, antes que meros empleados o especialistas instrumentales.

La República del Saber Frente al Imperio de la Utilidad

En *El conflicto de las facultades*, Immanuel Kant (2002a) desarrolla uno de los alegatos más contundentes a favor de la autonomía universitaria y del papel insustituible de la filosofía dentro de la organización del saber. La obra plantea una distinción fundamental entre las facultades superiores –teología, derecho y medicina– y la facultad inferior, la de filosofía. Mientras las primeras están orientadas a fines prácticos regulados por el Estado o por la Iglesia, la filosofía representa un saber desinteresado, que tiene como misión: no servir sino juzgar, no operar sino reflexionar.

Para Kant (2002b), la filosofía no sólo debe ocupar un lugar en la Universidad, sino que debe ser la instancia crítica desde la cual se evalúan las demás formas de conocimiento. Su función es análoga a la de un tribunal: no produce normas jurídicas ni dogmas religiosos, sino que analiza los fundamentos racionales de todo discurso normativo. La capacidad de juzgar constituye el fundamento indispensable del proyecto ilustrado, cuya máxima –*sapere aude*, es decir, atrévete a pensar por ti mismo– demanda una Universidad guiada por la razón crítica, independiente de condicionamientos políticos, religiosos o de cualquier otra índole externa.

El conflicto entre facultades, entonces, no es una mera disputa administrativa o presupuestaria, sino una expresión de tensiones epistémicas y éticas más profundas. Las facultades superiores obedecen a una lógica de utilidad inmediata, orientada al sostenimiento del orden social, mientras que la filosofía trabaja con criterios de validez universal y crítica racional. Esta diferencia es, para Kant (2002c), estructural e irreductible. El lugar subordinado de la filosofía en la jerarquía institucional –inferior en poder– se compensa con su supremacía crítica y su autonomía normativa –superior en valor epistémico y ético.

Desde esta perspectiva, Kant (2002d) concibe la Universidad como una auténtica “república del saber”, un espacio en el que los saberes deben articularse bajo el imperio de la razón pública. Esta república no puede ser gobernada por fines utilitarios, sino por principios racionales compartidos. Si la Universidad se convierte en instrumento del Estado, de la Iglesia o del mercado, pierde su vocación emancipadora y se convierte en una estructura de la legitimación del *statu quo*.

En este marco, Kant (2002e) se anticipa con notable lucidez a debates contemporáneos sobre la autonomía universitaria, la mercantilización del saber y la colonización del pensamiento por intereses externos. Su advertencia es clara: cuando la Universidad subordina la enseñanza y la investigación a fines políticos o económicos, desnaturaliza el *ethos* académico y se degrada a un apéndice técnico del poder. La defensa de la Facultad de Filosofía es, por tanto, una defensa del pensamiento crítico, de la libertad intelectual y de la Universidad como espacio de juicio, no de sumisión.

Este planteamiento kantiano no debe ser leído como una defensa anacrónica de las humanidades, sino como una reivindicación estructural de la crítica como fundamento de la Universidad moderna. Allí donde se pierde la facultad de juzgar, se pierde también la posibilidad de educar ciudadanos autónomos. Por eso, preservar el lugar de la filosofía no es un lujo, sino una necesidad política y epistemológica.

Esta concepción kantiana encuentra eco en Humboldt (2000b), quien defendía que la autonomía no debía limitarse a la facultad filosófica, sino extenderse a toda la estructura universitaria. Para él, la ciencia debía cultivarse en libertad absoluta, no sólo como garantía de verdad, sino como forma de vida espiritual. En su modelo, el Estado provee condiciones, pero no interviene en contenidos. Así, el pensamiento crítico se mantiene como núcleo irredimible de la vida universitaria.

Reproducción Simbólica y Neutralidad Técnica: La Crítica de Bourdieu

Pierre Bourdieu (1984a), en *Homo academicus*, desmonta el mito de la Universidad como espacio neutro, objetivo y meritocrático. Desde su perspectiva sociológica crítica, la Universidad no es simplemente un lugar de producción y transmisión de conocimiento, sino un campo estructurado por relaciones de poder, donde diferentes agentes luchan por el control de los significados legítimos y la distribución del capital simbólico. Esta lucha ocurre dentro de un espacio socialmente determinado, donde lo académico está indisolublemente vinculado a lo social.

Lejos de ser un terreno liso donde las capacidades individuales se valoran en igualdad de condiciones, funciona como una instancia de reproducción de las jerarquías sociales. Las decisiones curriculares, las modalidades de evaluación, los criterios de admisión y los mecanismos de consagración académica están atravesados por una lógica selectiva que tiende a favorecer a los poseedores de capital cultural heredado. En otras palabras, reproduce socialmente los privilegios de origen al tiempo que naturaliza dicha reproducción bajo el discurso de la meritocracia Bourdieu (1984b).

Este fenómeno es descripto por Bourdieu (1984c) como violencia simbólica, un tipo de dominación que opera a través del consenso y de la interiorización de las reglas del juego por parte de quienes están dominados. Así, los estudiantes provenientes de sectores populares internalizan su fracaso como deficiencia personal, cuando en realidad están compitiendo en una estructura desigual. El éxito académico, en este esquema, aparece como fruto exclusivo del esfuerzo individual, ocultando las condiciones sociales que lo hacen posible.

La tecnificación de los saberes, su transformación en contenidos estandarizados, cuantificables y funcionales al mercado, contribuye a reforzar esta lógica. El conocimiento se presenta como neutral y descontextualizado, cuando en realidad está cargado de significados sociales. Esta aparente objetividad técnica sirve para solapar los procesos de selección y exclusión, consolidando la Universidad como espacio legitimador del

orden establecido Bourdieu (1984d).

De este modo, el autor también expone de qué manera los títulos académicos funcionan como formas institucionalizadas de capital simbólico. Obtener un diploma no es sólo el resultado de una trayectoria formativa, sino la adquisición de un bien simbólico con valor de mercado y prestigio social. En el campo académico, la lucha por posiciones –cátedras, proyectos, publicaciones– reproduce las lógicas del poder y no exclusivamente las de la racionalidad científica. Quien domina los mecanismos de legitimación controla también la definición de lo que cuenta como conocimiento válido.

Así, la Universidad aparece en *Homo academicus* Bourdieu (1984e), no como un espacio de emancipación, sino como una maquinaria sofisticada de reproducción del orden social. Su función pedagógica queda subordinada a su rol estructural: preservar las jerarquías simbólicas mientras proclama la igualdad de oportunidades. La crítica de Bourdieu (1984f), lejos de ser nihilista, busca desnaturalizar esta lógica, y propone una sociología de la educación que revele los dispositivos invisibles que estructuran el acceso, la circulación y la consagración del saber en el sistema universitario.

Clark y la Polifonía Institucional

Burton Clark (1996a) realiza una contribución decisiva para comprender la complejidad estructural del sistema universitario al proponer una tipología de lógicas que conviven y compiten dentro de las Instituciones de Educación Superior. Estas lógicas son: la lógica profesional, centrada en la preparación para el ejercicio de ocupaciones específicas; la lógica disciplinar, que responde a la estructura interna de las comunidades científicas; la lógica institucional, vinculada al desarrollo organizacional propio de cada Universidad y la lógica sistémica, determinada por las demandas externas del Estado o del mercado.

Cada una de estas lógicas introduce criterios distintos –y muchas veces contrapuestos– respecto de lo que la Universidad debe ser y hacer. Por ejemplo, mientras la lógica profesional exige currículos orientados a competencias específicas y aplicabilidad inmediata, la lógica disciplinar valora la investigación básica, el debate teórico y la autonomía epistémica. A su vez, la lógica institucional busca garantizar estabilidad organizacional y sostenibilidad financiera, mientras que la lógica sistémica impone metas de eficiencia, pertinencia socioeconómica y rendición de cuentas.

Clark (1996b) muestra que estas lógicas no se suceden cronológicamente ni se organizan jerárquicamente, sino que se entrelazan en una dinámica de tensión permanente. Cuando una de ellas se impone sobre las demás –particularmente la lógica sistémica– se produce un desequilibrio que altera la identidad de la Universidad. La primacía de la eficiencia sobre la deliberación, de los indicadores cuantitativos sobre los juicios cualitativos, conduce a una estandarización de los procesos académicos que erosiona la autonomía intelectual y la creatividad institucional.

Este desplazamiento tiene efectos directos en múltiples dimensiones: en la gobernanza universitaria, que se vuelve más gerencial y menos colegiada; en las decisiones curriculares, que responden a demandas externas más que a debates internos y en los modos de evaluación, que privilegian la productividad medida en papers o proyectos antes que la calidad formativa o la relevancia cultural. La cultura universitaria, en este contexto, se ve atravesada por una racionalidad instrumental que tiende a reducir su complejidad a criterios de utilidad.

Frente a este panorama, Clark (1996c) no propone una vuelta nostálgica a una Universidad pura ni una defensa dogmática de una lógica sobre las demás. Su enfoque es más bien pragmático y sistémico: propone diseñar arquitecturas universitarias capaces de equilibrar las tensiones, sostener la diversidad de funciones y resistir la subordinación a una sola racionalidad. Esta arquitectura debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a contextos cambiantes, pero también lo suficientemente sólida para proteger los principios fundantes del quehacer universitario.

En suma, la propuesta de Clark (1996d) es una llamada a pensar la Universidad no como una organización unívoca, sino como una institución polifónica, donde múltiples racionalidades deben coexistir sin que una anule a las otras. La clave, entonces, no está en eliminar la tensión, sino en aprender a gestionarla como condición estructural de la Educación Superior en las sociedades contemporáneas.

En este sentido, Humboldt (2000c) ya había intuido esta necesidad de equilibrio, aunque desde otra lógica: propuso un modelo organizativo en el que el conflicto no se evitaba, sino que era parte constitutiva de la vida científica. Su propuesta de vincular docencia e investigación en un marco de autonomía institucional prefiguró muchas de las tensiones que hoy Clark (1996e) describe desde una perspectiva sistémica.

Vocación y Desencanto: Weber y la Ética del Saber

Max Weber (2003a), en *La ciencia como vocación*, introduce una dimensión axial para la comprensión del rol de la Universidad en la modernidad: la ética del saber en un mundo desencantado. Frente al avance de la racionalización, que vacía de sentido último a los sistemas simbólicos tradicionales, Weber (2003b) plantea que la ciencia ya no puede ofrecer respuestas últimas sobre el “cómo vivir”. Sin embargo, conserva un valor ético fundamental: enseñar a pensar con rigor, formar sujetos responsables de sus elecciones y dotarlos de herramientas metodológicas para comprender la complejidad del mundo.

Weber (2003c) caracteriza la época moderna por un proceso de desencantamiento del mundo (*Entzauberung der Welt*), en el cual los grandes relatos metafísicos, religiosos y filosóficos han perdido su eficacia normativa. La ciencia, que se erige como saber legítimo en esta nueva configuración, no sustituye esos relatos, sino que los desactiva. Esta pérdida de sentido colectivo plantea un desafío radical a la Universidad, que ya no

puede sostenerse sobre fundamentos trascendentales, pero tampoco debe limitarse a formar técnicos desprovistos de orientación ética.

En este contexto, el rol del científico y del profesor universitario adquiere una especificidad inédita. Ya no se trata de guías espirituales o autoridades morales, sino de mediadores epistémicos capaces de cultivar una actitud de vocación: un compromiso racional, metódico y éticamente consciente con el conocimiento. La vocación científica exige precisión conceptual, disciplina intelectual y distancia emocional, pero también exige honestidad, responsabilidad y reconocimiento de los límites del propio saber (Weber, 2003d).

La Universidad, desde esta óptica, no debe formar creyentes ni burócratas, sino individuos capaces de asumir críticamente la racionalidad moderna. El profesor no enseña doctrinas, sino modos de preguntar; no impone fines, sino que ofrece medios y criterios para que cada sujeto pueda, con autonomía, asumir su responsabilidad frente a las decisiones vitales que debe tomar. La formación universitaria, por tanto, es inseparable de una ética de la responsabilidad, no en términos moralizantes, sino en el sentido weberiano de asumir las consecuencias de nuestros actos y juicios, incluso cuando el mundo ya no nos ofrece fundamentos absolutos (Weber, 2003e).

De este modo, Weber (2003f) no idealiza la Universidad, pero sí la concibe como uno de los pocos espacios donde aún puede sostenerse la vocación racional en un entorno cada vez más instrumentalizado. La técnica no debe ser rechazada, pero sí subordinada a una actitud reflexiva y éticamente orientada. Una Universidad que renuncie a formar esta vocación se transforma en una institución vaciada de sentido, funcional al sistema, pero incapaz de ofrecer orientación.

Así, la propuesta de Weber (2003g) no es una defensa nostálgica del saber clásico, sino una afirmación moderna de la necesidad de sostenerla como lugar donde la ciencia, aunque privada de certezas últimas, todavía puede cultivar una actitud crítica, rigurosa y ética frente al mundo. Sólo bajo esta condición, la Educación Superior puede resistir la fragmentación del saber y la creciente funcionalización que amenaza con degradarla a mera maquinaria de producción técnica. Para Weber (2003h), la ciencia no puede decirnos cómo vivir, pero sí puede enseñarnos a pensar con rigor y a asumir con responsabilidad las consecuencias de nuestras elecciones. El sociólogo alemán, advierte que el mundo moderno está “desencantado”: los grandes relatos han perdido vigencia y la ciencia no puede ofrecer respuestas últimas. En este contexto, el rol del científico y del profesor universitario se redefine. No son profetas ni guías morales, sino facilitadores de herramientas conceptuales que permiten a cada sujeto tomar decisiones con lucidez y responsabilidad.

La Universidad, entonces, no debe formar creyentes ni funcionarios, sino individuos capaces de asumir la complejidad del mundo racionalizado. La vocación científica

no es neutral: exige compromiso, precisión metodológica y distancia emocional. Pero también requiere honestidad intelectual y conciencia de los límites del propio saber (Weber, 2003i). El autor propone una Universidad que no renuncie a la técnica, pero que recupere la idea de vocación como actitud ética frente al conocimiento. Sólo así es posible sostener un proyecto formativo en tiempos de fragmentación y funcionalización extrema del saber.

Conclusión: Hacia una Universidad Reflexiva en un Mundo Racionalizado

La Universidad contemporánea ambula entre ideales ilustrados y dinámicas de mercado, autonomía y subordinación, cultura y utilidad. Kant (2002f) nos recuerda que sin la capacidad crítica, la Universidad se degrada a un apéndice del poder; Humboldt (2000d) insiste con la libertad científica como constitutiva de su nervio vital; Ortega y Gasset (2001g) advierte que la formación sin horizonte cultural impulsa hombres-masa, Bourdieu (1984g) denuncia que la institución reproduce desigualdades bajo la apariencia de neutralidad; Clark (1996f) enseña que las tensiones no deben resolverse sino gestionarse como condición estructural y Weber (2003j) nos invita a pensar la Universidad como vocación ética en un mundo desencantado.

En este contraste de voces, la conclusión no puede reducirse a una síntesis apacible, sino un llamado: la Universidad no debe optar entre ser cultura o utilidad, sino reinventarse como espacio polifónico donde la técnica se somete a la crítica, la cultura se abre al presente y donde el saber nunca renuncia a su responsabilidad ética. Quizá así, solo así, la Universidad logrará evitar la deriva hacia una formación de técnicos dóciles y funcionales, para atreverse, en cambio, a cultivar sujetos lúcidos, pensadores críticos y profesionales comprometidos, dotados de la capacidad de interrogar y disputar, desde la ética y la creatividad, la construcción del sentido colectivo que sostiene la vida social.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Éditions de Minuit.
- Clark, B. R. (1996). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- Kant, I. (2002). *El conflicto de las facultades*. Colección Pedagógica Universitaria.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *La misión de la universidad*. Ediciones del Pensamiento Contemporáneo.
- Von Humboldt, W. (2000). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores de Berlín*. Tecnos.
- Weber, M. (2003). La Ciencia como vocación. En: *El político y el científico* (pp. 212–231). Alianza Editorial.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Muñoz, María Cecilia (2025). *“Investigación Educativa en Nivel Superior: Rol Fundamental para el Desarrollo Académico y Social”* PIRQAS. Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa.

ENTREVISTA

Investigación Educativa en Nivel Superior: Rol Fundamental para el Desarrollo Académico y Social

Entrevista a: **Dra. Andrea Benedetto.**



Por Lic. María Cecilia Muñoz

Jefa del Departamento de Investigación, Promoción y Desarrollo.

Normal Superior ISFDyT 9-003

mariamunoz@mendoza.edu.ar



Andrea Benedetto, Licenciada en Sociología y Doctora en Geografía por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), se desempeña como docente en la cátedra de Sociología Urbana y Rural (Trabajo Social) y en la cátedra de Estructura Social (Sociología), ambas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Asimismo, es adjunta en Ordenamiento Territorial en la carrera de Ingeniería de Recursos Naturales Sostenibles de la Facultad de Ciencias Agrarias. En el ámbito de posgrado, dicta seminarios de Metodología de la Investigación en doctorados y maestrías de diversas facultades de la UNCuyo, incluyendo Economía, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sustentable, Agronomía, Viticultura y Enología, y Extensión y Desarrollo Rural, además de diplomaturas y programas de formación de investigadores.

Con más de veinte años de experiencia en procesos de desarrollo rural y gestión territorial, dirige y co-dirige proyectos de investigación además de integrar comités académicos y de evaluación de revistas internacionales. Recientemente ha publicado sobre la gestión territorial y los procesos participativos y los cambios en la estructura rural en Argentina. Actualmente es la Referente Juridiccional del Área de Investigación en la Dirección de Educación Superior de Mendoza.

El sentido de la investigación en general y en educación en lo particular, es la construcción de conocimientos. La investigación educativa requiere ser pensada desde saberes situados y enfoques trans e inter-disciplinarios. De este modo, la investigación educativa promueve la cooperación y la coordinación de acciones fundamentales del proceso creativo, constituyendo así un proceso de construcción de conocimiento y de la indagación sobre la realidad que nos interpela. Por consiguiente, tenemos el agrado y el honor de entrevistar a la Referente del Área de Investigación de Educación de la Provincia de Mendoza, Argentina: la Dra. Andrea Benedetto.

Entrevistadora: ¿Cómo define el rol del docente-investigador en la transformación de las prácticas educativas?

Andrea Benedetto: El docente-investigador es un puente entre la práctica cotidiana y la producción de conocimiento. Su rol no se limita a transmitir saberes, sino que implica problematizar la realidad educativa, generar evidencia y proponer innovaciones que impacten directamente en las aulas. En un contexto como el argentino, donde la diversidad de trayectorias y territorios es muy marcada, el docente-investigador contribuye a transformar las prácticas al situarlas en diálogo con la investigación: la investigación con las necesidades de los estudiantes, con las demandas del mercado laboral, con los desafíos de un mundo que está en constante cambio. Los resultados de la investigación en el Nivel Superior revelan la complejidad de los procesos formativos actuales y muestran por qué es indispensable investigar como camino para superar los desafíos actuales.

Entrevistadora: ¿Qué importancia le otorga a la inclusión, la diversidad y la equidad en los procesos de investigación educativa?

Andrea Benedetto: Son principios centrales. Investigar sin considerar inclu-

inclusión, diversidad y equidad sería desconocer la realidad de nuestras instituciones. La investigación educativa debe visibilizar desigualdades, proponer estrategias para reducir brechas y garantizar que las voces de estudiantes y docentes de distintos contextos sean escuchadas. En Mendoza y en el país, esto significa atender tanto a las diferencias socioeconómicas como a las culturales, territoriales y de género.

Particularmente en mi rol de referente de investigación, creo que hablar de inclusión, diversidad y equidad no se limita a los sujetos de estudio, sino que también implica mirar hacia adentro de los propios equipos de investigación. Conocer las trayectorias de los profesores, sus intereses temáticos y las condiciones concretas en las que investigan es fundamental para comprender cómo se produce el conocimiento y qué limitaciones o potencialidades existen. La equidad en investigación significa reconocer que no todos los equipos parten de las mismas oportunidades: algunos cuentan con mayor acceso a recursos, formación metodológica o mejores condiciones institucionales, mientras que otros deben sostener sus proyectos en contextos más desfavorables. Reconocer esta doble dimensión es lo que nos permitirá construir una investi-

es lo que nos permitirá construir una investigación más democrática, situada y transformadora.

Entrevistadora: *Desde su perspectiva, ¿cómo influye el avance en tecnologías educativas en los nuevos enfoques de investigación y en los entornos de aprendizaje?*

Andrea Benedetto: Las tecnologías educativas han ampliado las posibilidades de investigación y de enseñanza. Hoy podemos trabajar con grandes volúmenes de datos, analizar trayectorias estudiantiles con mayor precisión y diseñar entornos de aprendizaje más flexibles. Al mismo tiempo, la tecnología plantea nuevos interrogantes éticos y pedagógicos: cómo garantizar acceso equitativo, cómo evitar la brecha digital y cómo formar docentes capaces de integrar críticamente estas herramientas en sus prácticas. Creo que estamos en un momento donde son indiscutibles los beneficios, pero a su vez nos damos cuenta que no basta con incorporar herramientas digitales, es imprescindible desarrollar competencias que permitan evaluar su pertinencia, su impacto y sus límites. Al mismo tiempo, debemos avanzar en un desafío tan básico como complejo: transformar el acceso a la información en verdadera adquisición de saberes y en el mejor de los casos, en producción de conocimiento (que es para lo que investigamos).

Entrevistadora: *¿Qué recomendaciones le daría a los educadores que inician su camino en el campo de la investigación?*

Andrea Benedetto: Les recomendaría comenzar por problematizar su propia

práctica y animarse a formular preguntas genuinas. La investigación no es un ejercicio abstracto, sino una herramienta para comprender y mejorar lo que hacemos. También es clave trabajar en equipo, apoyarse en marcos teóricos sólidos y mantener una actitud de apertura y humildad: investigar es aprender constantemente. Y, sobre todo, no perder de vista que el fin último es aportar a la mejora educativa y social. Recomendaría que investiguen cuando tengan un interrogante que los moviliza realmente, cuando hay una pregunta que, entienden, esconde una respuesta valiosa o guarda una estrategia superadora.

Entrevistadora: *¿Qué proyectos o líneas de investigación considera prioritarias en Educación Superior en la actualidad?*

Andrea Benedetto: Hoy considero prioritarias las investigaciones sobre permanencia y egreso estudiantil, impacto de las tecnologías digitales en la enseñanza y formación docente en clave de innovación pedagógica. También son relevantes las líneas vinculadas a la equidad territorial y a la articulación entre Educación Superior y mundo del trabajo, porque responden a desafíos estructurales de nuestra provincia. La Educación Superior no puede pensarse de manera aislada: debe dialogar con las necesidades productivas, sociales y culturales para preparar estudiantes que se inserten en un mundo laboral complejo y cambiante. Es necesario concebir líneas de trabajo que fundamenten la construcción de entornos de aprendizaje más flexibles, inclusivos y críticos, capaces de evitar la reproducción de la

brecha digital y de garantizar un acceso equitativo al conocimiento. Al mismo tiempo, estas líneas deben permitir comprender y atender los nuevos perfiles de estudiantes, porque allí se concentran hoy, algunos de los mayores desafíos para la Educación Superior.

Entrevistadora: *Desde su rol, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta actualmente la investigación en Educación Superior, en nuestro contexto?*

Andrea Benedetto: Los desafíos son múltiples: abarcan desde asegurar que los equipos cuenten con docentes con horas específicas para la investigación, hasta acompañar las diversas demandas que surgen, como mejorar la plataforma de gestión del área o impulsar capacitaciones

regionales. También resulta clave garantizar que los resultados de las investigaciones se transfieran efectivamente a las prácticas docentes, a las gestiones institucionales y a las políticas públicas educativas. Es necesario promover el intercambio entre investigadores, fomentar la producción y difusión de publicaciones y consolidar redes interinstitucionales que fortalezcan la construcción colectiva de conocimiento. Pero, antes que todo esto, creo que el principal desafío hoy es que la investigación no quede aislada ni pierda sentido, que sea un motor que nos motive y que tenga un valor real, no solo para cada uno como investigador, sino también para la comunidad académica y para la sociedad en su conjunto.

A lo largo de esta entrevista, Andrea, con su impronta y trayectoria, nos permite reflexionar sobre la importancia de la investigación educativa en Educación Superior, considerando sus alcances y limitaciones. En suma, nos convoca a poner en valor la inclusión y la equidad en el quehacer educativo. En cada respuesta, enfatiza el sentido de la investigación educativa desde el compromiso y considerando la realidad que nos interpela. Agradecemos a Andrea por compartir su conocimiento y experiencia que motivan a futuros investigadores.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Arriaga Viaña, Jessica Giselle y Vázquez Rueda, Linda Melissa. (2025).
“Evaluación del Nivel de Satisfacción de los Estudiantes en Relación con el Desempeño de los Docentes ” PIRQAS. Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa.

Evaluación del Nivel de Satisfacción de los Estudiantes en Relación con el Desempeño de los Docentes



Por Jessica Giselle, Arriaga Viana

Universidad Americana del Noreste

jgav_@hotmail.com



Por Linda Melissa, Vázquez Rueda

Universidad Americana del Noreste

lindamelissa290705@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se presentan los resultados del proceso de validación de un instrumento diseñado para medir el nivel de satisfacción de estudiantes de Nivel Superior en relación con el desempeño docente dentro del aula. Este instrumento, compuesto por diez ítems agrupados en tres dominios fundamentales (planificación didáctica, dominio del contenido e interacción con el alumnado) fue validado mediante juicio de expertos y aplicado en una muestra piloto de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Americana del Noreste (UANE). Los análisis estadísticos realizados, incluyendo el índice de validez de contenido (IVC), el coeficiente V de Aiken y el Alpha de Cronbach, evidenciaron una validez y confiabilidad excelentes, con resultados que sugieren que el instrumento mide de forma consistente y adecuada la percepción estudiantil sobre aspectos clave del desempeño docente.

Palabras claves

Desempeño docente

Secuencia Didáctica

Dominio del Contenido

Interacción

Evaluación

Abstract

This article presents the results of the validation process for an instrument designed to measure the level of satisfaction of undergraduate students with regard to classroom teacher performance. This instrument, composed of ten items grouped into three core domains (instructional planning, content mastery, and student interaction), was validated through expert judgment and administered to a pilot sample of undergraduate students in Education Sciences in the Universidad Americana del Noreste (UANE). Statistical analy-

ses, including the content validity index (CVI), Aiken's V, and Cronbach's alpha, demonstrated excellent validity and reliability, with results suggesting that the instrument consistently and adequately measures student perceptions of key aspects of teacher performance.

Introducción

En la Educación Superior, el papel del docente es fundamental para asegurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean efectivos y significativos. Durante nuestra estadía en la Universidad Americana del Noreste (UANE), nos hemos percatado de que el desempeño de los docentes influye exponencialmente a la satisfacción de los alumnos.

La UANE, como Institución de Educación Superior, ha implementado mecanismos de evaluación docente y encuestas de satisfacción estudiantil para identificar áreas de mejora en la práctica educativa. A pesar de contar con docentes calificados, persisten diversos niveles de satisfacción entre los estudiantes respecto al desempeño docente. Esta percepción influye directamente en la motivación, el rendimiento académico y la permanencia de los alumnos.

Consideramos que el vínculo entre el nivel de satisfacción del alumno y el desempeño docente es un indicador clave de calidad educativa. En este contexto, la presente investigación busca comprender cómo factores como la planeación didáctica, el dominio del contenido y la interacción con los estudiantes inciden en la percepción que tienen los mismos sobre el desempeño de sus docentes.

Este estudio se llevó a cabo en la UANE, campus Piedras Negras, Coahuila, con el propósito diseñar y validar por medio de un juicio de expertos, un instrumento que permita evaluar el desempeño docente mediante la percepción de los alumnos de manera que sea posible detectar áreas de mejora para lograr la calidad educativa.

En este sentido, se desarrolló con un enfoque cuantitativo correlacional, ya que busca establecer la relación entre el desempeño docente dentro del aula con el nivel de satisfacción de los alumnos. Con este propósito, se recolectaron y analizaron datos estadísticos a partir de cuestionarios aplicados a los estudiantes de Educación Superior, identificando relaciones entre las variables abordadas.

Marco Teórico

El desempeño docente en el aula se refiere a todas aquellas decisiones y actividades que el docente lleva a cabo dentro del salón de clases con el propósito de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje entre sus estudiantes. Desde la perspectiva de Flores et

Keywords

Teaching performance

Teaching sequence

Content mastery

Interaction

Evaluation

al. (2008a) el desempeño docente involucra un conjunto de decisiones, actividades y tareas, en las que participa el profesor en un contexto institucional, orientado a la formación de los estudiantes.

Entre los estudiantes universitarios, el desempeño docente en el aula ejerce un gran impacto para determinar su nivel de satisfacción. En un estudio realizado por Deza y Falcón et al. (2013) se logró comprobar la correlación significativa estadísticamente entre el dinamismo en clase, preparación de la clase, respeto a los alumnos, dominio de la materia y la motivación con la satisfacción del estudiante universitario.

Por otra parte, las formas en que los mismos aprenden y cómo perciben el trabajo del profesorado influyen de manera significativa, desde un punto de vista estadístico, en el nivel de satisfacción académica que ellos mismos reportan (Montes de Oca et al, 2023).

Asimismo, la calidad del desempeño docente no solo se refleja en la transmisión de conocimientos, sino también en la capacidad del profesor para generar un ambiente de confianza, participación y diálogo dentro del aula. Esto permite que los estudiantes se sientan valorados, escuchados y comprendidos, lo que impacta positivamente en su motivación, compromiso académico y percepción general de su experiencia educativa. En este sentido, un buen desempeño docente es clave para fomentar un entorno de aprendizaje significativo y, por ende, elevar los niveles de satisfacción entre los estudiantes universitarios.

En este contexto, considerando las diversas variables que influyen en la percepción que los alumnos tienen de los docentes, una de las ideas más recurrentes es que no se puede enseñar lo que no se sabe y que lo primero es saber los contenidos y después ya vendrá la didáctica, Martín et al. (2013). Esta afirmación manifiesta la relevancia del dominio del conocimiento por parte de los profesores; así, la base del proceso de enseñanza-aprendizaje se concentra en el conocimiento especializado del docente, lo cual se convierte en un pilar indispensable para garantizar una enseñanza de calidad.

De igual manera, la planeación educativa juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite distribuir de manera equitativa los recursos y materiales para el funcionamiento correcto de las instituciones escolares (Carriazo et al. 2020).

La planeación no sólo corresponde a una función administrativa, sino que también se vincula directamente con el docente. Los profesores deben estructurar sus clases de manera planificada, asegurándose de cubrir los temas propuestos en el Plan de Estudios, con estrategias pedagógicas que propicien dicho aprendizaje significativo. Este proceso, además, debe ir de la mano con el dominio de los contenidos.

Una dimensión igualmente relevante dentro del desempeño docente es la interacción entre el alumno y el docente. Es fundamental destacar la importancia de que ambos se comuniquen de manera respetuosa y constructiva, ya que esto genera confianza en los

estudiantes y contribuye a establecer un ambiente de armonía dentro del aula. Un clima de respeto mutuo favorece la participación, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, como señalan Covarrubias Papahiu y Piña Robledo (2004), si bien el contexto entre los alumnos suele ser compartido, cada uno de ellos interpreta la interacción con el maestro desde una perspectiva individual y diferente.

En cuanto a la gestión del tiempo, es crucial que el docente lo emplee de manera efectiva para propiciar el aprendizaje significativo entre los estudiantes universitarios. Aprovechar del tiempo del que se dispone al máximo asegura que los contenidos de la asignatura, se estudian y aprenden en profundidad. Además, una clase organizada y secuencial facilita los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

De acuerdo con Flores et al. (2008b), la administración eficaz del tiempo en el ámbito académico representa un aspecto fundamental dentro de la autorregulación del aprendizaje, ya que se vincula tanto con procesos cognitivos, la autoevaluación, el auto monitoreo y con factores motivacionales, tales como la autoeficacia y las creencias acerca del control sobre el propio aprendizaje.

Asimismo, una secuencia didáctica es un grupo de situaciones de aprendizaje relacionadas entre sí y organizadas en un orden lógico para que el estudiante construya conocimientos, habilidades y aptitudes específicas. Tiene objetivos claros, los temas van desde lo más sencillo hasta lo más complejo, siguen una coherencia entre los pasos de forma interna y permite evaluar el progreso de los estudiantes. De este modo, resulta útil tanto para los estudiantes como para los docentes, quienes son ayudados en cómo enseñar mejor mientras los alumnos aprenden con más sentido. Es como un mapa que guía hacia una ubicación paso a paso.

En su libro, Tobón et al, (2010) define la secuencia didáctica como el conjunto estructurado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la guía del docente, tienen como propósito alcanzar objetivos educativos específicos, haciendo uso de diversos recursos. En la práctica, esto representa una mejora significativa en los procesos formativos de los alumnos, ya que permite una educación más integrada y orientada hacia el cumplimiento de metas concretas.

La calidad de la secuencia didáctica se ve afectada en relación al nivel de conocimiento del docente. Si hay limitaciones, la secuencia puede incluir errores, actividades poco relevantes a la educación del estudiante o resultar superficiales. No basta con saber del tema; se necesita saber cómo enseñarlo: esto puede incluir organizar actividades progresivas, elegir estrategias adecuadas al grupo según los conocimientos del mismo, ajustando la secuencia según contexto y necesidad.

La labor del docente en los conocimientos teóricos y prácticos son clave según Bustillos García (2014), aplicando estrategias para llegar a la identificación de cuáles son los saberes previos de los alumnos y su dominio sobre el tema ejercido. El docente que posee

un conocimiento profundo y actualizado del tema que enseña puede relacionarlo con otros campos y adaptar la explicación según el nivel de los estudiantes. Al enfrentar dudas de los alumnos con sus respuestas fundamentadas genera credibilidad e interés en la clase.

Un docente bien preparado identifica posibles confusiones y las corrige antes de que se adhieran en el aprendizaje de los estudiantes. Gracias a su dominio puede descomponer conceptos difíciles en pasos sencillos haciendo uso de analogías, ejemplos y recursos que faciliten la comprensión, detectando que parte del concepto explicado suele generar dudas.

Además, un docente con un gran manejo de los ámbitos teóricos tiene capacidad de enseñar conceptos complejos sobre la materia ejercida, responder las dudas con precisión y evitar que los alumnos desarrollen ideas erróneas sobre los conceptos y aprendizajes poco acertados.

Por último, pero no menos relevante, resulta esencial que el docente universitario posea conocimientos prácticos sobre la asignatura que imparte. Esto se logra cuando el docente ya se ha desempeñado en la industria a la que corresponde dicha disciplina, de manera que posee las capacidades para contextualizar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas que enriquecen el aprendizaje de los estudiantes.

Dávila et al (2013), resalta como los profesores con trayectoria práctica tienen la capacidad de guiar y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias técnicas y profesionales, facilitando la identificación y solución de problemas reales y fomentando un aprendizaje profundo mediante el contacto directo con la experiencia.

Método

La presente investigación es de tipo cuantitativa correlacional, realizada en cuatro fases, las cuales se describen a continuación: El instrumento diseñado consta de diez ítems orientados a medir el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con el desempeño docente dentro del aula. Para esto, cada ítem describe un aspecto crucial para el desempeño docente, al cual los estudiantes le asignaron una calificación del 1 al 5 en la escala de Likert, donde el uno representa “totalmente en desacuerdo” y el 5 “totalmente de acuerdo”. Dentro del instrumento, los ítems se clasificaron en tres dominios, los cuales son: planificación didáctica, dominio del contenido e interacción con el alumnado.

Una vez finalizado el diseño del instrumento, se solicitó a cuatro expertos su apoyo para la evaluación de la pertinencia y redacción de los ítems, a los cuales se les proporcionó vía correo electrónico un documento con el instrumento y las instrucciones para realizar la evaluación. Tras recibir su retroalimentación, se realizaron los ajustes pertinentes en la redacción y posteriormente el análisis estadístico para determinar la validez del contenido y la consistencia del instrumento.

Para aplicar el instrumento a un grupo piloto, se difundió entre estudiantes de la

Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) que cursan el segundo y cuarto semestre de la carrera, obteniendo veinte respuestas, utilizadas para calcular el Alpha de Cronbach y verificar la consistencia del instrumento aplicado.

Resultados

Con el fin de determinar la validez de contenido del instrumento, se calculó el índice de validez de contenido (IVC) para cada uno de los reactivos.

En la presente investigación, los reactivos fueron valorados por un comité de cuatro expertos en materia educativa con el grado académico de “Doctorado”. Utilizando la escala tipo Likert con valores del 1 al 5, los expertos evaluaron la pertinencia y validez del contenido. Todos los reactivos alcanzaron un IVC de 1, lo que refleja un consenso total entre los expertos respecto a que dichos reactivos son fundamentales y representan adecuadamente el constructo en cuestión. Este hallazgo, indica una elevada validez de contenido, lo cual respalda tanto la relevancia como la claridad de los reactivos seleccionados.

Con el objetivo de reforzar el análisis de validez, se estimó el coeficiente (V de Aiken), el cual toma en cuenta la distribución de las puntuaciones asignadas por el mismo Comité de Expertos. Los resultados tras calcular el coeficiente de los 10 ítems evidenciaron lo siguiente:

- Ocho de los ítems (2, 3, 4, 6, 7, 8,9 y10) reflejaron un nivel de acuerdo excelente en cuanto a su relevancia mostrando una V de Aiken = 1
- Los dos ítems restantes difieren en este resultado, alcanzando valores de V de Aiken = 0.87 (ítem 1) y V de Aiken = 0.93 (ítem 5), que los posicionan dentro de un rango aceptable.

Estos hallazgos respaldan la validez del (IVC) e indican un alto grado de acuerdo entre los expertos, lo que sugiere que los ítems son relevantes y esenciales para medir el constructo.

Tras obtener los resultados de la validez del contenido, se complementó el análisis mediante la realización de una prueba piloto, aplicando el instrumento a estudiantes de la LCE de segundo y cuarto semestre, con el propósito de evaluar la funcionalidad del instrumento en una muestra real. Las puntuaciones obtenidas de las respuestas al instrumento se utilizaron para calcular la varianza de cada ítem, valor utilizando más adelante para obtener el Alpha de Cronbach = 1, lo cual indica que los ítems miden el mismo constructo que evalúa el instrumento de manera consistente.

Discusión

En primer lugar, la validez de contenido fue confirmada mediante el índice de validez de contenido (IVC) y el coeficiente V de Aiken, obteniendo resultados satisfactorios.

rios en todos los ítems evaluados por un Comité de Expertos con grado de Doctorado. Además, la confiabilidad fue respaldada por el cálculo de Alpha de Cronbach, el cual arrojó un valor de 1.0, indicando una consistencia interna excelente.

El instrumento consiste en un cuestionario con una estructura de 10 ítems divididos en tres temas principales del desempeño docente: Planificación didáctica, dominio del contenido e interacción con el alumnado. Cada ítem se evalúa en una escala de Likert del 1 al 5, donde 1 representa “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. Esta estructura permite recoger de forma cuantitativa la percepción de los estudiantes sobre diversos aspectos fundamentales de la enseñanza.

Conclusiones

Se recomienda utilizar este instrumento de evaluación formativa y diagnostica dentro de contextos de Educación Superior. Puede ser aplicado al ser finalizado un curso académico o un periodo determinado de clases, con el fin de identificar áreas de mejora en la práctica docente. Asimismo, su implementación puede formar parte de procesos de evaluación institucional o programa de desarrollo profesional docente.

Es importante considerar que, aunque el instrumento ha mostrado ser válido y confiable, su aplicación debe acompañarse de una interpretación crítica de los resultados, promoviendo el diálogo entre estudiantes, docentes y autoridades académicas. Además, se sugiere una aplicación periódica para observar tendencias en el desempeño docente y generar estrategias de mejora continua en la calidad educativa.

Bibliografía

- Carriazo Díaz, C., Pérez Reyes, M., y Gaviria Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp. 3), 87–95. <https://zenodo.org/records/3907048>
- Covarrubias Papahiu, P., y Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47–84.
- Bustillos García, S. (2014). Modelo de una secuencia didáctica basada en la teoría de Ausubel. En A. Barraza Macías (Coord.), *Modelos de secuencias didácticas* (pp. 26–36). Universidad Pedagógica de Durango. ISBN 978-607-8730-07-0
- Dávila, G., Soto, F., Fornés, A., Parra, M., y Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de La Educación Superior*, 42(2), 35–53.
- Deza y Falcón, I., Rojas, V. y Ortiz, M. (2013). Percepción del desempeño docente y satisfacción de los estudiantes universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, 7(2), 17–22.

Flores, F., González, F. y González, A. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Universidad Complutense de Madrid.

Martín, R., Fernández, P., González., M., y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: Competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educacion*, 360, 363–387.

Montes de Oca, J., Bazán, A., y Tirado, J. (2023). Estrategias de aprendizaje y el desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima. *Propósitos Y Representaciones*, 11(2).

Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Cinca, Paola (2025). *“Conocimientos Distribuidos: Repensar la Docencia en Tiempos de Educación Expandida”*. PIRQAS. Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa.

RESUMEN DE TESIS

Conocimientos Distribuidos: Repensar la Docencia en Tiempos de Educación Expandida



Por Paola Cinca
ISFDYT 9-003 Normal Superior
pcinca@mendoza.edu.ar

Resumen

El presente trabajo constituye el diseño de un Plan de Intervención Institucional (PII) para el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 9-003 “Normal Superior Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce” de San Rafael, Mendoza, orientado a impulsar procesos de innovación pedagógica a partir del enfoque de educación expandida.

La propuesta surge de un diagnóstico participativo que identificó problemáticas relevantes: uso limitado de entornos virtuales como el campus institucional, baja integración de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza, escasa implementación de metodologías activas y una cultura pedagógica con prácticas mayormente tradicionales y poco colaborativas. Estas tensiones, motivaron el diseño de una intervención que busca resignificar el rol docente y ampliar los espacios y tiempos de aprendizaje en el marco de la cultura digital contemporánea.

Abstract

This paper presents the design of an Institutional Intervention Plan (IIP) for the Higher Institute of Teacher and Technical Training No. 9-003 “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce Higher Normal School” in San Rafael, Mendoza, aimed at promoting pedagogical innovation processes based on an expanded education approach.

Palabras claves

Plan de Intervención Institucional
Innovación pedagógica
Educación expandida
Entornos virtuales
Cultura digital contemporánea

Keywords

Institutional Intervention Plan
Pedagogical Innovation
Expanded Education
Virtual Environments
Contemporary Digital Culture.

The proposal stems from a participatory diagnosis that identified relevant problems: limited use of virtual environments such as the institutional campus, low integration of digital technologies in teaching processes, scarce implementation of active methodologies, and a pedagogical culture with mostly traditional and limited collaborative practices. These tensions motivated the design of an intervention that seeks to redefine the teacher's role and expand learning spaces and times within the framework of contemporary digital culture.

Objetivo General

El objetivo general del proyecto es: “Transformar las prácticas docentes hacia un modelo híbrido, flexible y colaborativo que articule presencialidad y virtualidad, incorporando metodologías activas y competencias digitales con sentido pedagógico”. De dicho objetivo general, derivan los siguientes objetivos específicos:

- Fortalecer la formación docente mediante instancias de capacitación y acompañamiento situado.
- Fomentar el uso crítico y creativo de tecnologías digitales en la planificación y el desarrollo curricular.
- Implementar experiencias innovadoras que promuevan el protagonismo estudiantil.
- Crear un repositorio institucional que sistematice y socialice recursos y buenas prácticas.
- Generar espacios de reflexión dialógica para favorecer una cultura institucional abierta al cambio.
- Evaluar de manera participativa los avances y aprendizajes colectivos del proceso.

Estrategia metodológica

El diseño metodológico del PII se organiza en fases progresivas. La primera de ellas, se centra en acciones de diagnóstico y sensibilización, incluyendo talleres participativos para identificar necesidades y expectativas de docentes. La segunda fase contempla instancias formativas y de acompañamiento situado, en las que se abordarán competencias digitales, diseño de experiencias con metodologías activas y estrategias de integración pedagógica de tecnologías. Posteriormente, esta segunda fase contempla el desarrollo de experiencias piloto en diferentes Unidades Curriculares del Instituto, que serán monitoreadas y evaluadas en conjunto con los equipos docentes. Finalmente, en tercer lugar, se prevé la sistematización de los aprendizajes y la construcción colectiva de propuestas de continuidad y mejora.

Marco Teórico

El PII se sustenta en un marco teórico robusto, que integra aportes de los cuatro pilares teóricos fundamentales que antes enunciamos pero que asimismo reiteramos a continuación: educación expandida (Fernández Rodríguez y Anguita Martínez, 2015);

aprendizaje distribuido (Siemens, 2005); metodologías activas (Coll, 2013; Freire, 2002) y evaluación formativa (Boud y Molloy, 2013). Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como una red de interacciones que trasciende el aula tradicional, situando al estudiante como protagonista de experiencias de aprendizaje flexibles, colaborativas y contextualizadas. Al mismo tiempo, se reconoce que los procesos de innovación requieren condiciones institucionales que promuevan el trabajo colectivo, la reflexión pedagógica y la apertura al cambio (Durán Rodríguez y Estay-Niculcar, 2016).

Logística de Implementación y Puesta en Práctica

Para su implementación, el proyecto contempla una planificación de recursos organizada en cuatro dimensiones: humanos, materiales y técnicos, económicos y de contenido. Los recursos humanos incluyen el compromiso de docentes, Equipos Directivos y especialistas externos. La dimensión material y técnica abarca plataformas digitales, equipamiento básico y materiales de librería. La cuestión económica provendrá de fondos de Formación Continua y proyectos de fortalecimiento institucional, destinados a honorarios de invitados y producción de recursos. Finalmente, los aspectos de contenido refieren a la generación de materiales formativos, guías didácticas y repositorios de experiencias pedagógicas.

En cuanto a la evaluación del plan, se plantea un enfoque formativo, participativo y continuo, utilizando instrumentos como rúbricas, encuestas, listas de cotejo y autoevaluaciones. Estos permitirán monitorear el grado de avance de cada meta, valorar la pertinencia de las estrategias y realizar ajustes oportunos durante el proceso. Además, se incorporan instancias de metacognición que promuevan la reflexión docente y el análisis crítico sobre las propias prácticas.

Perspectivas y Aportes: Innovación en la Calidad de la Enseñanza Superior

La propuesta busca, en última instancia, fortalecer el desarrollo profesional docente y consolidar una cultura institucional que favorezca la innovación sostenible. Se espera que el repositorio institucional de recursos se convierta en una herramienta para democratizar el acceso al conocimiento y visibilizar experiencias valiosas. Del mismo modo, los espacios de diálogo pedagógico se proyectan como ámbitos de construcción colectiva que habiliten la circulación de saberes y la toma de decisiones compartidas.

Este trabajo aporta a la discusión académica sobre los desafíos de la formación docente en entornos híbridos y digitalizados, proponiendo una intervención que no se limita al uso instrumental de tecnologías, sino que busca integrar críticamente los entornos digitales en los procesos de enseñanza. Asimismo, el enfoque de educación expandida permite resignificar el sentido de la práctica docente, potenciando la creatividad pedagógica, el trabajo colaborativo y la construcción de aprendizajes significativos.

Si bien el proyecto aún se encuentra en fase de planificación, su diseño ofrece una

hoja de ruta con claridad y precisión, que permite avanzar hacia un modelo institucional que combine innovación pedagógica, desarrollo profesional docente y uso crítico de las tecnologías digitales. Se espera que su futura implementación y evaluación genere evidencias que contribuyan a la mejora de la formación docente en el Nivel Superior y que puedan además ser replicadas o adaptadas en otros contextos educativos.

En síntesis, este plan de intervención propone una transformación integral de la práctica docente, articulando teoría y práctica en un proceso de cambio gradual, participativo y sostenible. Al posicionar a los y las docentes como protagonistas de la innovación, esta propuesta busca no solo mejorar la calidad de la enseñanza, sino también consolidar una comunidad profesional capaz de habitar con sentido los desafíos educativos de la contemporaneidad.

Bibliografía

- Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Coll, C. (2013). *Las metodologías activas en la enseñanza y el aprendizaje*. En diversos textos de didáctica y psicología educativa. (Referencia general a publicaciones de Coll sobre innovación pedagógica en torno a metodologías activas).
- Durán Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, C. A. (2016). *Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(1), 209–232.
- Fernández Rodríguez, E. y Anguita Martínez, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida: Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, 19(2), 1–16. Universidad de Granada.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

González, Agustina (2025). **“La Lenta Metamorfosis del Mirar”** PIRQAS.
Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa.

La Lenta Metamorfosis del Mirar



Por Agustina González

Egresada: ISFDYT 9-003 Normal Superior

agustina.g.educacion@gmail.com

Resumen

Este ensayo analiza el recorrido de formación docente a partir de la autobiografía escolar, entendida como un dispositivo reflexivo que permite resignificar la propia trayectoria educativa y reconocer el origen del deseo de enseñar. Entre voces como las de Freire, Montessori y Dussel, se revela que enseñar no es solo transmitir, sino sostener la duda, el asombro y el deseo que insiste incluso en los días inciertos. La formación se concibe como una metamorfosis en la que observar, interpretar y revisarse se vuelve central para comprender el sentido ético, político y humano de la tarea educativa. La vocación aparece no como un don preestablecido, sino como una construcción dinámica que se nutre de la experiencia, los tropiezos y la humanidad compartida. Enseñar es, en este marco, un acto sostenido por la pregunta, el asombro y la esperanza.

Abstract

This essay analyzes the teacher training process through the lens of the school autobiography, understood as a reflective tool that allows for a reinterpretation of one's own educational trajectory and a recognition of the origins of the desire to teach. Drawing on the voices of figures such as Freire, Montessori, and Dussel, it reveals that teaching is not merely about transmitting knowledge, but about sustaining doubt, wonder, and a desire that persists even in uncertain times. Teacher training is conceived as a metamorphosis in which observing, interpreting, and self-reflection become central to understanding the ethical, political, and human significance of the educational task. Vocation appears not as a predetermined gift, but as a dynamic construction nourished by experience, setbacks, and shared humanity. Teaching, within this framework, is an act sustained by questioning, wonder, and hope.

Desarrollo

El primer trabajo importante que realiza un estudiante de profesorado, puede ser su autobiografía o su biografía escolar. Ese es el primer punto de contacto reflexivo que los estudiantes tienen con su propia historia, un reencuentro con los docentes que los formaron, que dejaron huella y sobre todo, un encuentro con esos niños y niñas que fueron, con su mirada cargada de emoción al recordarnos que, sin saberlo, nuestros cuerpos habiten

nuevamente las aulas, pero ahora, desde el otro lado. Como señala Freire (1993), toda historia de aprendizaje es también una historia de liberación, donde el sujeto se reconoce en su capacidad de transformar el mundo y transformarse en el proceso.

Y es en este momento donde la paradoja comienza. Es en este encuentro con la propia voz donde parece, poco a poco, cambiar el tono, el estilo y la resonancia de las palabras. Ya no hay sólo un cuaderno con preguntas y un lápiz en mano; ahora hay una búsqueda del sentido detrás de cada una de esas preguntas, un deseo que empieza a mostrar su contorno, la punta de un hilo del cual tirar para desentrañar la raíz; el punto exacto en el que nació el deseo de enseñar. Para Borges (1980), todo acto de escritura es también una forma de lectura del propio destino; en este caso, escribir la biografía escolar es una manera de leer el propio recorrido educativo. Es un instante, un momento casi imperceptible al ojo desentrenado de los neófitos, pero es ese momento el que se convierte en pasaje, un puente entre ser estudiante y convertirse en alguien que observa el aprendizaje desde adentro.

Por ello se puede entender a la formación docente como una lenta metamorfosis del mirar. Porque la esencia del aprender a enseñar; de todos esos ¿qué?, ¿por qué? y ¿cómo?, encuentra respuestas en el aprendizaje y el ejercicio constante del observar. Montessori (1949) ya advertía que educar la mirada es una de las tareas más profundas del maestro, pues sólo quien observa con respeto puede guiar con sensibilidad. Aprender a mirarse a través de los otros: en los docentes que tuvieron, en los compañeros del camino y, sobre todo, en los niños y niñas que les devuelven versiones insospechadas de sí mismos. Como estudiantes, se convierten en observadores de sus propias miserias y opulencias; aprenden a notar qué les incomoda, qué les commueve, qué silencios los atraviesan cuando intentan explicar algo y no encuentran palabras. Es en este momento donde comienzan a entender su singular modo de habitar el aula, desde el tejido que se forma entre la propia historia y el saber pedagógico. En esa trama se confrontan reiteradas contradicciones, en donde no existen espacios de certezas absolutas, pero sí muchas idealizaciones que desdibujan día a día la labor transformadora del docente (Giroux, 1997).

Asimismo, Dussel (2018) sostiene que enseñar implica siempre una puesta en escena de miradas y presencias: la escuela es un espacio donde se produce un intercambio simbólico que va mucho más allá de los contenidos. En esa interacción, en esas miradas, cada docente es también un aprendiz de los modos en que los otros lo miran y lo reconocen.

Y así como el instante de observación es ese primer paso, ese primer tránsito de conversión, será también el primer ladrillo de la larga construcción que nace bajo el nombre de vocación y muchas veces parece presentarse como un *llamado celestial* o como si Prometeo hubiera robado la llama sólo para dejarla flamear en su interior. Pero lo cierto es que la vocación se moldeará con las diversas experiencias que cada estudiante ransite durante su formación, con los vínculos y quizás en mayor medida, con los tropie-

zos que esta los lleve a superar. Coincidimos con Freire (1996) cuando sostiene que enseñar exige valentía para no renunciar a los sueños, incluso cuando la práctica los ponga a prueba.

Porque la vocación es el primer paso de una incansable búsqueda, que se prueba, se reformula y se descubre en la incertidumbre misma del enseñar. Y no sólo para los estudiantes, quienes muchas veces viven con más dudas que certezas sobre el tema, sino para todos aquellos que vivencian a diario la experiencia de enseñar; ya que hay días en los que se siente bien el camino elegido. Pero hay otros que nos enfrentan a la inseguridad, a las propias dudas y preguntas, que no encuentran respuestas en libros ni en discursos profétizantes, sino allí donde la teoría se desarma frente a los pequeños actos cotidianos que sostienen el deseo del encuentro. Larrosa (2018) afirma que la educación es, ante todo, experiencia: algo que nos pasa y nos transforma. Cualquier desentramado o repregunta que se pueda generar en torno a la vocación es, en definitiva, una forma de humanizarla, de volverla algo más dinámico y no tan estático; es eliminar la idea de que se nace con o sin ella, para observarla como una capacidad a desarrollar (Dewey, 1938). Pensar que en algunos existe una rápida predisposición a ese desarrollo y, quizás, en otros no tanto, pero en todos debe existir la necesidad de encontrarla: el deseo por ese encuentro pedagógico que se da en el aula con los otros y la humildad en el deseo del aprendiz. “Porque enseñar es siempre un acto poético, porque implica crear mundos posibles donde antes solo había silencio” (Bodoc, 2008).

Serán aquellos sabios que hayan dominado este punto los que reconozcan que su deseo personal no es tan fundamental como lo es la humanidad que esta tarea demanda. Poner en valor el rol docente implica rescatarlo de los lugares comunes, no se lo puede reducir a una función u oficio, sino reconocerlo como tarea política, ética y profundamente humana. Es habitar esos lugares de tensión en los que esta profesión coloca a quienes la ejercen, entre lo que saben y lo que todavía ignoran; es sostener la esperanza en medio de la incertidumbre; es creer en la posibilidad de que cada uno de esos encuentros impulsados por el deseo transforme a quienes escuchan.

Siguiendo a Puiggrós (2003), la vocación docente no nace de un mandato moral, sino del deseo político de formar parte de un proyecto colectivo de emancipación. En este sentido, enseñar es también un gesto de resistencia ante la deshumanización contemporánea. Para quienes transitan este viaje de formación, es aún más importante comprender esto, ya que no se habla desde la nostalgia de quien transitó toda una vida en el aula, sino desde la fragilidad de quienes todavía dudan, pero eligen, convencidos de que en los tiempos donde todo parece solitario y fugaz, elegir la docencia es apostar por lo colectivo, por los procesos, por el encuentro transformador con los otros. Pero ya lo decía Furman (2021) aprender y enseñar requiere de curiosidad, asombro y el coraje de seguir preguntando incluso cuando no hay respuestas inmediatas.

Tal vez por eso, cuando los estudiantes vuelven sobre sus biografías escolares, sien-

ten el llamado de Mnemosine y el eco de una forma de estar en el mundo. Ser docente, o formarse para serlo, es aprender a mirar, a escuchar, a acompañar. Y también, a reconocer que el deseo de enseñar se alimenta de la capacidad de seguir aprendiendo, de dejarse atravesar por el saber y sobre todo, de sostener viva la pregunta y la duda.

Porque solo desde ahí, desde ese lugar de humildad y de construcción constante, los estudiantes de los profesorados aprenden a valorar no sólo lo que serán, sino lo que ya son: parte de una trama que resiste, que transforma y que sigue creyendo en el poder de la educación como un acto de esperanza y transformación.

Bibliografía

- Bodoc, L. (2008). *Los días del venado*. Sudamericana.
- Borges, J. L. (1980). *Siete noches*. Emecé.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dussel, I. (2018). *La escuela y lo justo: Ensayos sobre educación y justicia social*. Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Furman, M. (2021). *La aventura de enseñar ciencias naturales*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Larrosa, J. (2018). *Experiencia y alteridad en educación*. Miño y Dávila.
- Montessori, M. (1949). *La mente absorbente del niño*. Diana.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

(ISSN 2684-0332)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003
Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:
Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar

Ferreyra, Guillermo Daniel (2025). **“Entornos Virtuales de Aprendizajes, los Nuevos Puentes a la Educación”** PIRQAS. Revista Multidisciplinaria de Investigación Educativa.

ARTÍCULO ORIGINAL

Entornos Virtuales de Aprendizajes, los Nuevos Puentes a la Educación



Por **Guillermo Daniel Ferreyra**

Universidad de Mendoza

guillermo.ferreyra@um.edu.ar

Resumen

El presente trabajo se desarrolló en el marco de la Cátedra de Contabilidad Básica de primer año, perteneciente a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Mendoza, Argentina. Su propósito principal fue analizar y mejorar el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), proponiendo su transformación en un verdadero puente hacia una educación moderna, centrada en la participación activa, la interacción constante y el aprendizaje significativo.

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo-descriptivo, incorporando instrumentos como entrevistas, encuestas y observación directa aplicadas a estudiantes, docentes y coordinadores de la cátedra.

Los datos obtenidos permitieron identificar un patrón común: el EVA es utilizado mayormente como un repositorio de archivos y bibliografía, con un uso esporádico, concentrado en épocas de exámenes y con escasa interacción entre los actores involucrados. A partir de este diagnóstico, se elaboró una propuesta concreta de mejora pedagógica, orientada a reconvertir el EVA en un entorno más dinámico, colaborativo y motivador.

Este trabajo no sólo describe una problemática concreta, sino que ofrece una propuesta viable y contextualizada, adaptada a los recursos institucionales existentes y centrada en el fortalecimiento del vínculo entre los estudiantes, los docentes y la tecnología educativa.

Abstract

This work was developed within the framework of the first-year Basic Accounting Course offered by the Faculty of Legal and Social Sciences at the University of Mendoza, Argentina. Its main purpose was to analyze and improve the use of the Virtual Learning

Palabras
claves

Entornos Virtuales de Aprendizaje

Educación Moderna

Aprendizaje Significativo

Tecnología Educativa

Learning Environment (VLE), proposing its transformation into a true bridge towards a modern education, focused on active participation, constant interaction, and meaningful learning.

The research was approached from a qualitative-descriptive perspective, incorporating techniques such as interviews, surveys, and direct observation applied to students, teachers, and course coordinators. The data obtained allowed us to identify a common pattern: the VLE is used mainly as a repository for files and bibliography, with sporadic use concentrated around exam periods and little interaction between the actors involved.

Based on this diagnosis, a concrete proposal for pedagogical improvement was developed, aimed at transforming the VLE into a more dynamic, collaborative, and motivating environment. This work not only describes a specific problem, but also offers available and contextualized proposal, adapted to existing institutional resources and focused on strengthening the link between students, teachers, and educational technology.

Keywords

Virtual Learning Environments

Modern Education

Meaningful Learning

Educational Technology

Introducción

El contexto en el cual esta propuesta se desarrolla, se halla conformada por estudiantes de primer año de la Cátedra Contabilidad Básica, perteneciente a la Carrera de Abogacía en la Sede San Rafael de la Universidad de Mendoza (UM). El grupo se caracteriza por escasa experiencia universitaria, ya que se trata del primer año de desarrollo de una carrera de Nivel Superior.

Cabe destacar, y no es un tema menor, que los estudiantes, además de su inexperiencia en el Nivel, poseen escasa formación en contextos virtuales como los que se pretende implementar. Lo expresado, se ve reflejado en las distintas evaluaciones de diagnóstico.

Actualmente, la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje; como pueden ser el aula invertida, o ABP propicia a hacer uso del EVA como requisito necesario para poder participar en las clases significativas planificadas. Desde esta perspectiva, es importante promover entre las demás cátedras acciones similares a las propuestas, para lograr una mejora continua y de calidad.

Definición del Problema

A partir del diagnóstico antes expuesto, la implementación del EVA se encuentra limitada a una función meramente instrumental como repositorio de materiales de estudio, con escasa frecuencia de uso, centrada principalmente en instancias de examen y con baja interacción entre estudiantes, docentes y coordinadores.

Esta situación evidencia una desconexión entre las potencialidades pedagógicas del EVA y su aplicación real, lo que limita su capacidad de generar experiencias de aprendizaje significativas, colaborativas y continuas a lo largo del ciclo formativo.

Por consiguiente, se plantea el interrogante: ¿Cómo puede reconvertirse el EVA de la Cátedra de Contabilidad Básica de la UM en un espacio pedagógico dinámico, interactivo y significativo que favorezca el aprendizaje activo y continuo de los estudiantes, superando su uso actual como simple repositorio de materiales?

En este contexto, se plantea la necesidad de repensar el rol del EVA y de diseñar estrategias que permitan su transformación en un espacio formativo que acompañe de manera efectiva el recorrido académico desde sus etapas iniciales.

Objetivos

Objetivo General

- Transformar el EVA de la Cátedra de Contabilidad Básica de la UM en una herramienta pedagógica dinámica, participativa y significativa, que potencie el aprendizaje activo, la interacción entre los actores educativos y el acompañamiento continuo a los estudiantes.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar el uso actual del EVA en la cátedra, identificando sus funciones predominantes, frecuencia de uso e interacciones entre estudiantes, docentes y coordinadores.
- Analizar las percepciones y experiencias de los distintos actores involucrados (estudiantes, docentes y coordinadores) respecto al uso del EVA.
- Detectar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en el uso pedagógico del entorno virtual.
- Diseñar una propuesta de mejora contextualizada que promueva el uso del EVA como espacio activo de aprendizaje colaborativo.

Preguntas de Investigación

- De acuerdo con el diagnóstico realizado, ¿Poseen los estudiantes las destrezas mínimas en el uso de tecnologías del aprendizaje?
- La intervención del EVA, ¿Puede crear una comunidad activa de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las limitaciones actuales del entorno y qué mejoras podrían implementarse?
- La implementación del EVA, ¿Constituye una herramienta interactiva, motivadora y significativa dentro del contexto institucional concreto?

Metodología

El enfoque cualitativo-descriptivo es adecuado para comprender en profundidad

prácticas, percepciones y dinámicas de uso del EVA. Los instrumentos seleccionados (entrevistas, encuestas y observación directa), resultan coherentes con los objetivos: permiten acceder a la voz de los actores involucrados y al uso concreto del EVA en la práctica.

Además, el análisis de patrones comunes y la elaboración de una propuesta de mejora, resulta una vía directa para responder al problema y alcanzar el objetivo general y los específicos.

Justificación del Proyecto

La justificación para diseñar un EVA en la Cátedra de Contabilidad Básica, puede fundamentarse en varios aspectos clave que responden a las demandas educativas actuales y a las oportunidades que ofrece la integración de tecnologías en el proceso formativo. A continuación, se presentan algunos puntos que permiten sustentar el proyecto:

1.1.1 Adaptación a las Nuevas Demandas Educativas y Tecnológicas:

En la actualidad, la Educación Superior enfrenta el reto de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los estudiantes se comunican más a nivel digital y requieren espacios de aprendizaje interactivos y flexibles que complementen las clases presenciales. El EVA se convierte en una herramienta fundamental para responder a estas demandas, permitiendo la integración de recursos multimedia, foros de discusión, evaluaciones en línea y material interactivo.

1.1.2 Fortalecimiento de la Comunicación y la Colaboración:

La implementación de un EVA facilita una comunicación más fluida y constante entre docentes y estudiantes, favoreciendo el trabajo colaborativo y la participación activa. Este entorno digital actúa como un espacio complementario en el que se pueden resolver dudas, compartir información actualizada y promover el aprendizaje autónomo. En la Cátedra de Contabilidad, donde se requiere un entendimiento riguroso de conceptos y procedimientos, el intercambio de ideas y la retroalimentación constante son vitales para el éxito académico.

1.1.3 Optimización del Proceso de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación:

El EVA permite centralizar y sistematizar el acceso a los contenidos, facilitando la planificación y gestión de actividades académicas. Con recursos como calendarios, repositorios de documentos y herramientas de autoevaluación, tanto docentes como estudiantes pueden hacer un seguimiento más detallado del progreso del curso. Además, la posibilidad de realizar evaluaciones en línea agiliza el proceso de retroalimentación y permite un seguimiento continuo y formativo.

1.1.4 Flexibilidad y Accesibilidad:

Al digitalizar los recursos educativos, se garantiza el acceso a la información en cualquier momento y desde distintos dispositivos, lo que es especialmente útil para estudiantes con horarios complejos o que requieran flexibilidad en sus tiempos de estudio.

1.1.5 Innovación Pedagógica y Actualización Curricular:

La integración de un EVA en la Cátedra, no solo moderniza la forma en que se imparte el conocimiento, sino que también incentiva el desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas. Al utilizar herramientas digitales, se pueden diseñar actividades interactivas y casos prácticos que simulen situaciones reales, fortaleciendo así la aplicación de los conceptos contables en contextos jurídicos y mejorando la preparación integral de los futuros profesionales.

Estado del Arte

En los últimos años, numerosas investigaciones han abordado la implementación y el impacto de los entornos virtuales de aprendizaje en contextos universitarios, generando un corpus significativo de conocimientos empíricos que permiten analizar sus potencialidades, limitaciones y condiciones de efectividad.

Uno de los primeros estudios relevantes en el ámbito iberoamericano fue el de García Aretio (2007), quien analizó la evolución de la educación a distancia en Universidades y el papel emergente de los entornos virtuales como medios para la democratización del conocimiento. Su investigación destacó la importancia de diseñar estrategias pedagógicas coherentes con las herramientas tecnológicas utilizadas.

En el contexto latinoamericano, Cabero y Llorente (2010, 2020) han contribuido con investigaciones que exploran las percepciones del profesorado y el estudiantado universitario respecto al uso de plataformas virtuales. Sus hallazgos subrayan que, si bien los EVA permiten una mayor autonomía y flexibilidad, su efectividad depende en gran medida del diseño instruccional, la formación docente y el acompañamiento institucional.

Asimismo, Adell y Castañeda (2012) introducen el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje (EPA) como una evolución del EVA tradicional, orientado al empoderamiento del estudiante universitario en la gestión de sus propios procesos formativos. Esta perspectiva ha sido retomada por Universidades que promueven el aprendizaje ubicuo y la personalización del acceso a los recursos.

Durante y después de la pandemia de COVID-19, se multiplicaron los estudios sobre el uso intensivo de EVA en contextos de emergencia. Por ejemplo, Laurillard (2020) analizó cómo la crisis sanitaria obligó a las instituciones de Educación Superior a rediseñar en tiempo récord sus modelos pedagógicos, recurriendo a plataformas virtuales para garantizar la continuidad educativa. Sus resultados muestran una aceleración en la adopción tecnológica, pero también evidencian brechas de acceso y desigualdades formativas.

En Argentina, investigaciones como las de Litwin y Barbas (2021) han examinado la implementación de EVA en Universidades públicas durante la pandemia, señalando que la mayoría de las propuestas se concentraron en la transmisión de contenidos más que en el diseño de experiencias participativas. Esto refuerza la idea de que el potencial transformador de los EVA no reside en la tecnología per se, sino en su articulación con enfoques pedagógicos innovadores.

En suma, los antecedentes revisados coinciden en que el uso de entornos virtuales en Educación Superior no debe limitarse a la digitalización de materiales, sino que debe ir acompañado de una reflexión pedagógica profunda, centrada en el estudiante y sustentada en prácticas colaborativas, inclusivas y contextualizadas.

2.1.1 Conceptualización de los EVA

En las últimas décadas, la Educación Superior ha experimentado una transformación significativa en sus modalidades de enseñanza, impulsada por el desarrollo de las TIC. Uno de los principales vectores de este cambio ha sido la incorporación de EVA, que han permitido la expansión de prácticas educativas mediadas digitalmente, tanto en formatos completamente virtuales como en propuestas híbridas o *blended*.

Los EVA son espacios educativos en línea diseñados para facilitar el aprendizaje mediante la gestión de contenidos, la interacción entre actores educativos y el seguimiento del proceso formativo. Según Salinas (2004), un EVA se configura como una estructura tecnológica que se organiza en torno a favorecer un aprendizaje de tipo autónomo, colaborativo y flexible.

En el contexto de la Educación Superior, estos entornos adquieren especial relevancia porque permiten extender el aula tradicional, promoviendo procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante y adaptados a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

2.1.2 Bases Pedagógicas

Los EVA en la Educación Superior se apoyan en teorías constructivistas y sociocognitivas, en particular en la obra de Vygotsky (1978), quien resalta el valor del entorno social y del andamiaje pedagógico para el desarrollo del pensamiento. Asimismo, Bruner (1996) y Ausubel (1963) sostienen que el conocimiento se construye activamente y que la tecnología debe ser un mediador significativo, no un fin en sí mismo.

Estas perspectivas coinciden en que el uso del EVA no debe limitarse a la digitalización de contenidos, sino que debe propiciar experiencias de aprendizaje significativas, colaborativas y contextualizadas.

2.1.3 Características de los EVA en Contextos Universitarios

En el Nivel Superior, los EVA permiten responder a diversas necesidades:

- Flexibilidad horaria y geográfica, lo que favorece la inclusión de estudiantes que trabajan o que residen lejos de las Instituciones Académicas.
- Autonomía del aprendizaje, alineada con el perfil de estudiantes adultos que requieren organizar su tiempo y ritmo.
- Interacción asincrónica y sincrónica, a través de foros, chats, videoconferencias y herramientas colaborativas.
- Evaluación continua, con instrumentos automatizados y estrategias de retroalimentación formativa.
- Plataformas como *Moodle*, *Blackboard*, *Google Classroom* son ampliamente utilizadas en Universidades e Institutos, no solo para gestionar contenidos, sino también para articular comunidades de aprendizaje.

Ventajas y Desafíos

Entre las ventajas de los EVA en la Educación Superior se destacan:

- El acceso a recursos educativos actualizados y de multiformato.
- La posibilidad de personalizar los itinerarios formativos.
- El desarrollo de competencias digitales en estudiantes y docentes.

Sin embargo, como muestran los estudios de Cabero y Llorente (2020) y de García Aretio (2018), advierten también desafíos importantes a tener en cuenta:

- La brecha digital, que persiste entre sectores con distinto acceso a infraestructura tecnológica.
- La necesidad de formación docente en diseño instruccional digital.
- El riesgo de que la virtualización se limite a una mera transposición de prácticas tradicionales.

2.1.4 El Rol del Docente y del Estudiante en los EVA Universitarios

En el marco de los EVA, el rol del docente universitario se redefine como el de *mediador pedagógico*, diseñador de experiencias formativas y guía del proceso de aprendizaje. Debe ser capaz de utilizar la tecnología con fines pedagógicos, fomentar la participación activa y gestionar la evaluación formativa.

Por su parte, el estudiante universitario asume un rol más autónomo y proactivo, desarrollando competencias como la autorregulación, el pensamiento crítico y la colaboración en línea. Este nuevo perfil implica una transición desde un modelo centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje.

Aspectos Metodológicos

3.1 Tipo de Estudio

El presente estudio es de tipo mixto, con predominancia cualitativa, de carácter descriptivo-explicativo y con un diseño longitudinal y no experimental.

Tiene como propósito comprender y explicar la importancia de los EVA como puentes en la educación moderna, en contextos universitarios. Dado que no se manipulan variables ni se interviene en las condiciones naturales de los participantes, el estudio se enmarca dentro de un enfoque observacional, orientado a la formulación de propuestas fundamentadas en el análisis de datos reales y contextualizados.

El componente cualitativo permite comprender significados, percepciones y experiencias de los actores educativos en relación con el uso de los EVA. Esto se aborda a través de entrevistas semiestructuradas y observación participativa.

Por su parte, el enfoque cuantitativo permite medir tendencias, frecuencias y relaciones a partir de encuestas estructuradas aplicadas a una muestra representativa. La combinación de ambos enfoques permite una visión más completa y profunda del fenómeno estudiado.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

3.2 Instrumentos de Recolección de Información

- Entrevistas semiestructuradas: dirigidas a docentes y estudiantes, con el fin de obtener información en profundidad sobre sus percepciones, usos y valoraciones de los EVA.
- Encuestas estructuradas: aplicadas a una muestra amplia de estudiantes universitarios, con el objetivo de obtener datos cuantificables sobre el grado de uso, frecuencia, percepción de utilidad y barreras percibidas.
- Observación no participante: realizada en entornos educativos virtuales seleccionados (plataformas institucionales, aulas virtuales, foros), para registrar interacciones, usos y patrones de comportamiento.

3.3 Análisis de la Información

El análisis de la información se realiza teniendo en cuenta los dos tipos de datos que se obtuvieron: datos cualitativos (entrevistas y observaciones) y datos cuantitativos (encuestas).

Por un lado, los datos cualitativos se analizaron mediante un análisis de contenido, identificando ideas principales, redundancia de temas y opiniones comunes vertidas por los entrevistados. La información obtenida se agrupo por categorías que permite interpretar el significado de las experiencias relatadas.

Por otro lado, los datos cuantitativos se procesaron utilizando estadísticas simples como frecuencias y porcentajes. Esto permitió conocer, por ejemplo, cuántos estudiantes

usan los EVA frecuentemente, o cuántos consideran que son útiles. Finalmente, se compararon los resultados obtenidos con los distintos instrumentos, buscando coincidencias y diferencias. Esta comparación, llamada triangulación, propició la comprensión del tema de investigación favoreciendo una visión más completa sobre el uso de los EVA en el Contexto Universitario.

Contexto

El campo de acción de la presente investigación está constituido por los espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje utilizados por docentes y estudiantes de grado en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Mendoza.

Se trabajó con los entornos virtuales institucionales y las prácticas educativas que allí se desarrollan, observando de forma sistemática las dinámicas pedagógicas que se generan, y recogiendo testimonios y valoraciones de los actores involucrados.

Este campo de acción permitió analizar en profundidad el rol de los EVA como puentes en la educación jurídica moderna, con vistas a la formulación de propuestas orientadas a su optimización pedagógica.

3.4 Participantes

Los participantes directos de esta investigación son los estudiantes regulares de primer año que cursan la Cátedra de Contabilidad Básica, así como los docentes responsables de la cátedra, quienes utilizan y gestionan los EVA como soporte en sus actividades académicas.

Además, se consideran participantes indirectos aquellos actores que, sin formar parte directa del proceso de enseñanza-aprendizaje, influyen en el desarrollo y funcionamiento de los EVA. Entre ellos se incluyen personal administrativo, tutores virtuales y otros profesionales que colaboran en la gestión tecnológica o pedagógica de los entornos virtuales.

La selección de los participantes directos se llevó a cabo por accesibilidad y consentimiento, buscando una muestra representativa dentro del grupo. Para las entrevistas, se aplicó el criterio de saturación teórica, es decir, se continuó con la recolección hasta que la información fue redundante. Asimismo, la inclusión de participantes indirectos enriqueció el análisis, permitiendo comprender mejor las condiciones y el contexto en que operan los EVA en la Facultad.

3.5 Descripción de la Propuesta de Desarrollo

La presente propuesta consiste en transformar el uso del EVA en la Cátedra de Contabilidad Básica en un espacio de interacción y aprendizaje activo, incorporando estrategias como resolución de problemas, gamificación y colaboración. Además, utilizando las siguientes estrategias, para un desarrollo integral:

- a) Participación activa.
- b) Uso de foros temáticos para el intercambio de ideas.
- c) Promoción del diálogo entre estudiantes y docentes:
 - Aprendizaje basado en problemas.
 - Resolución de casos prácticos vinculados al mundo contable.
 - Análisis grupal o individual con entregas por escrito o audiovisuales.
 - Gamificación.
 - Uso de trivias, desafíos semanales y recompensas simbólicas.
 - Integración de plataformas lúdicas educativas compatibles con el EVA.
 - Interacción docente-estudiante.
 - Videos breves grabados por el docente.
 - Participación activa del docente en foros y retroalimentación personalizada.
 - Evaluaciones variadas.
 - Tareas creativas: infografías, videos, mapas conceptuales.
 - Uso de rúbricas para transparentar criterios de evaluación.

3.6 Resultados

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y coordinadores académicos y encuestas anónimas dirigidas a estudiantes. Los instrumentos aplicados permitieron explorar percepciones, usos y expectativas en relación con el EVA utilizado institucionalmente en la actualidad.

a) Percepción de los Estudiantes

La mayoría de los estudiantes encuestados manifestaron que el EVA es poco utilizado durante el cursado regular y que su uso se intensifica sólo en períodos de exámenes. Las respuestas revelan que acceden principalmente para descargar apuntes, consultar fechas o entregas y eventualmente revisar alguna actividad puntual.

En general, los estudiantes valoran la posibilidad de tener los materiales ordenados en un solo lugar, pero no lo consideran un espacio de aprendizaje, sino más bien una “biblioteca digital” o “archivo”.

Además, varios estudiantes expresaron que sienten que el EVA no fomenta la interacción, ni con sus compañeros ni con los docentes. Muchos afirmaron que “no hay participación en los foros” y “poca participación interpersonal entre los alumnos”, más allá de alguna actividad obligatoria que indirectamente tenga como fin fomentar esa interacción entre los mismos.

b) Percepción de Docentes

Los docentes entrevistados reconocen que el EVA cumple una función básica y de apoyo muy importante, ya que permite organizar materiales, asignar tareas y comunicar fechas. Sin embargo, varios entrevistados admitieron que no han tomado formación pedagógica o técnica específica sobre cómo aprovechar sus recursos didácticos más avanzados (foros, wikis, actividades interactivas, etc.), reconociendo sus absolutas responsabilidades por cuanto la Universidad ha brindado y ofrece en forma permanente capacitación en estos temas.

Algunos docentes señalaron también que el bajo nivel de participación estudiantil en los espacios colaborativos les genera desmotivación para mantenerlos activos, propiciando un uso limitado al mínimo funcional necesario. Esta apreciación se amplía en el universo de encuestas y entrevistas; tomando en cuenta otras Unidades Académicas (Ciencias de la Salud, Arquitectura y Diseño, Ciencias Médicas) a excepción de la Facultad de Ingeniería que es la que mayor dinamismo -tal vez sea por su naturaleza- le imprime al uso del Entorno Virtual.

c) Percepción de Coordinadores de Carrera

Los coordinadores consultados coincidieron en que el EVA está infrutilizado en términos pedagógicos. Señalan que su estructura técnica permite trabajar con distintas estrategias didácticas, pero que su uso real está enfocado en lo operativo (inclusión de bibliografía, entrega de trabajos, comunicación de notas). Además, reconocen que, a pesar de haber lineamientos claros institucionales sobre el uso pedagógico del EVA, cada docente lo administra según su criterio personal.

Los datos obtenidos permiten afirmar que, en el contexto estudiado, el EVA no cumple actualmente una función activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que opera como un repositorio pasivo de información. Su uso resulta esporádico y reactivo, con mayor actividad en períodos de las fechas de examen y baja participación tanto por parte de estudiantes como de docentes durante el cursado regular.

Este diagnóstico justifica la necesidad de implementar una propuesta orientada a transformar el EVA en un verdadero puente hacia una educación que responda a demandas pedagógicas actuales, basada en la interacción, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la motivación.

3.7 Evaluación

La propuesta de transformación del EVA en la Cátedra de Contabilidad Básica, orientada a convertirlo en un espacio activo y participativo, ha sido diseñada en función de un diagnóstico preciso: se concluye que actualmente se utiliza como un simple repositorio, con escasa interacción y uso limitado al período de exámenes. Frente a esto, se plantearon acciones concretas para optimizar su uso, integrando metodologías activas, gamificación, resolución de problemas y una mayor presencia docente.

a) Criterios de evaluación

Para valorar la eficacia y pertinencia de la propuesta, se definieron los siguientes criterios:

- 1) Pertinencia: Grado de adecuación de la propuesta al contexto institucional y pedagógico.
- 2) Viabilidad: Posibilidades reales de implementación con los recursos disponibles:
 - a. Impacto esperado: Cambios deseados en la participación y el aprendizaje estudiantil.
 - b. Sostenibilidad: Capacidad de mantenerse en el tiempo con ajustes mínimos.
 - c. Aceptación: Recepción positiva por parte de estudiantes y docentes.

b) Resultados de la evaluación

1) Pertinencia

La propuesta responde directamente a las necesidades identificadas en la etapa diagnóstica. Tanto estudiantes como docentes reconocieron que el EVA no cumple actualmente una función pedagógica activa. Por lo tanto, la intervención es pertinente y justificada, alineada con los objetivos de mejora de la calidad educativa.

2) Viabilidad

Las acciones sugeridas (foros, casos prácticos, trivias, videos breves, materiales interactivos) son factibles dentro de la infraestructura actual. No se requiere tecnología adicional ni grandes recursos económicos, lo que hace que la propuesta sea viable en el corto plazo, siempre que cuente con el compromiso del equipo docente.

3) Impacto esperado

Se proyecta un impacto positivo en términos de motivación estudiantil, participación sostenida, y apropiación activa de los contenidos. Además, se espera una mejor conexión entre teoría y práctica, especialmente a través de la resolución de problemas contables contextualizados.

4) Sostenibilidad

La sostenibilidad depende en gran medida del acompañamiento institucional y de la capacitación docente. Si bien las actividades no son costosas ni complejas, requieren tiempo y disposición por parte de los docentes para mantener la propuesta activa. Por ello, se recomienda implementar progresivamente los cambios, priorizando los de mayor impacto inmediato.

5) Aceptación

Las encuestas y entrevistas muestran una receptividad favorable por parte de los estudiantes, quienes manifestaron interés en nuevas formas de aprender, más dinámicas y participativas. También hubo docentes que reconocieron el potencial del EVA, aunque expresaron la necesidad de contar con apoyo para innovar en su uso.

6) Conclusión de la evaluación

La propuesta evaluada presenta una alta pertinencia, viabilidad y potencial de impacto positivo. Su implementación no depende de cambios estructurales sino de una reorientación pedagógica que convierta al EVA en un entorno de aprendizaje real y significativo.

Se considera que la aplicación de este modelo puede mejorar sustancialmente la experiencia educativa, fortalecer el vínculo entre los actores y fomentar una cultura de enseñanza más cercana a los desafíos actuales de la Educación Superior.

Para garantizar su efectividad, se sugiere complementar la implementación con:

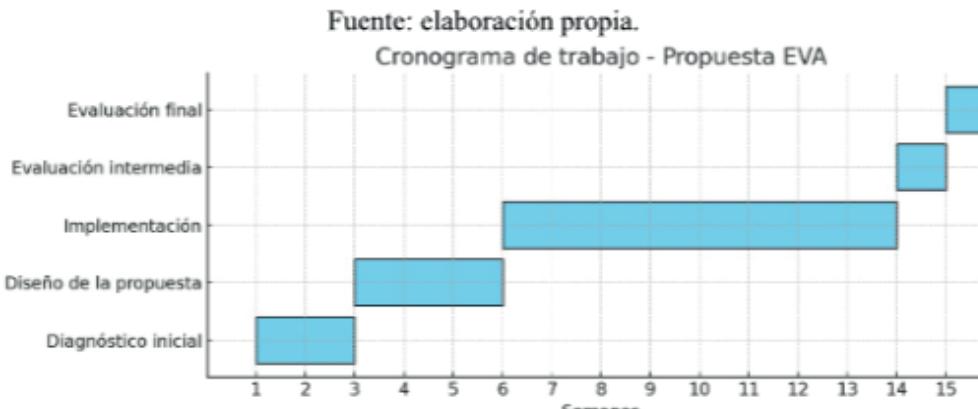
- Capacitación breve y específica para docentes.
- Seguimiento institucional del uso del EVA.
- Espacios de retroalimentación periódica con estudiantes.

3.8 Temporalización / Cronograma del Trabajo Propuesto

La propuesta se planificó en cinco etapas consecutivas que comprenden desde el diagnóstico inicial hasta la evaluación final de los resultados, con una duración estimada de 15 semanas. Este cronograma es flexible y adaptable a la dinámica institucional y a los tiempos de la cátedra.

Figura 1

Cronograma gráfico de la propuesta: implementación de los EVA como puente hacia la educación moderna.



Duración total estimada: 15 semanas (aproximadamente un cuatrimestre académico).

Como se observa en la Figura 1, la implementación de este cronograma permite:

- Una planificación ordenada del proceso.
- El monitoreo y ajuste en tiempo real de la propuesta.
- La posibilidad de replicar la experiencia en otras cátedras o niveles si los resultados son positivos.

Conclusión

El presente trabajo abordó de manera integral el análisis y la resignificación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) como una herramienta clave para impulsar una Educación Universitaria actualizada, participativa y centrada en el estudiante. A partir de un diagnóstico situado en la Cátedra de Contabilidad Básica, se evidenció que el EVA es utilizado principalmente como repositorio de materiales, dejando de lado su potencial como espacio de interacción, acompañamiento y construcción colectiva del conocimiento.

Este hallazgo, coherente con investigaciones nacionales e internacionales, confirma que la incorporación de tecnologías por sí sola no transforma las prácticas docentes ni garantiza una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La digitalización sin intención pedagógica reproduce esquemas tradicionales y desaprovecha las posibilidades que brinda la cultura digital.

Lejos de limitarse a describir esta problemática, el estudio avanzó en una propuesta contextualizada que busca reconocer el EVA como entorno activo y significativo. La propuesta integra estrategias de aprendizaje colaborativo, actividades de resolución de problemas y elementos de gamificación, orientadas a fortalecer la autonomía, fomentar la motivación intrínseca, la autonomía del estudiante y el desarrollo de competencias transversales. Al mismo tiempo, revaloriza el rol insustituible del docente como guía, mediador y generador de experiencias de aprendizaje significativas, tanto en entornos presenciales como virtuales.

La experiencia desarrollada reafirma que la clave no reside en la tecnología, sino en el enfoque pedagógico con que se la utilice. Un EVA bien diseñado se convierte en un espacio de interacción constante, pensamiento crítico y concreción de saberes. Este enfoque contribuye no solo a mejorar el rendimiento académico, sino también a fortalecer la cohesión grupal, la comunicación asertiva y el compromiso estudiantil.

En este sentido, avanzar hacia modelos educativos más innovadores exige, además de recursos tecnológicos, una visión institucional clara, capacitación continua de los equipos docentes y una disposición al cambio de paradigmas. La pandemia de COVID-19 puso en evidencia, que la virtualidad llegó para quedarse y que el desafío actual es lograr una integración equilibrada entre presencialidad enriquecida y virtualidad significativa.

Este trabajo convoca a docentes, coordinadores y autoridades académicas a repensar el lugar del EVA dentro de la experiencia universitaria, promoviendo un uso más crea-

tivo y participativo de las tecnologías educativas. Solo así se podrá construir una Universidad, que no solo transmita información, sino que forme personas críticas, comprometidas y preparadas para un mundo en permanente transformación.

Bibliografía

- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En J. Sánchez y C. Coll (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 23–39). Universidad de Sevilla.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (J. A. Navarro Alvarado, Trad.). Trillas. (Obra original publicada en 1968).
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, M. C. (2010). La receptividad del profesorado hacia el uso de plataformas virtuales como entornos de enseñanza-aprendizaje. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (24).
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, M. C. (2020). El diseño tecnopedagógico de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA). RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 105–124.
- García Aretio, L. (2007). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Ariel.
- Laurillard, D. (2020). La necesidad urgente de un diseño del aprendizaje mejorado con tecnología y liderado por el ámbito académico [The urgent need for academic-led, technology-enhanced learning design]. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020(1), 10. <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.570>
- Litwin, E., y Barbas, M. (2021). Educación universitaria en pandemia: tensiones, estrategias y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3–19.
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Universidad de las Islas Baleares.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ACERCA DE LOS AUTORES



Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003

Normal Superior “Mercedes Tomasa de San Martín de Balcarce”

Dirección postal:

Barcala 14, San Rafael, Mendoza, Argentina (CP 5600).

info@pirqas.com.ar

Disponible en www.pirqas.com.ar



Lic. Héctor Garro de la Hoz

Doctorando en Enseñanza Superior Universitaria por el Consorcio Universitario integrado por la Universidad Abierta Interamericana, Universidad Austral y Universidad Nacional de Río Negro. Profesor en Educación y Licenciado en Educación por la Universidad Juan Agustín Maza y la Universidad de la Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino, respectivamente. Profesor de grado Universitario en Ciencias de la Computación, por la Universidad de Mendoza.

Especialista en Educación y Tecnologías para el Nivel Superior, también en Gestión y Desarrollo Educativo, y en Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. Posee estudios de Posgrado en Imágenes, Medios y Educación, y en Ambientes de Enseñanza Apoyados en TIC.

Se ha desempeñado como docente tutor para el INFoD en el marco de los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico Nacional, posteriormente fue Referente Jurisdiccional de los Trayectos para la CGES y el INFoD. Profesor en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (9-011, 9-003, 9-014, Instituto Cruz Roja Argentina-Filial San Rafael) y Universidades (Universidad Champagnat y en la Universidad Nacional de Cuyo). Docente Extensionista y Contenidista de programas de capacitación docente en general y de carreras de Postítulo.

Ha coordinado y evaluado Proyectos Institucionales referidos a las prácticas docentes en escenarios de aula aumentada y ambientes virtuales.

Participó como Revisor Científico en la Revista Educatio Siglo XXI de la Universidad de Murcia, y colaboró en Investigaciones para Instituciones Superiores Universitarias y no Universitarias. Realizó publicaciones de artículos para el Consejo Superior de Educación Católica – CONSUDEC, el Portal Educativo Virtual del Ministerio de Educación del Perú y la Revista Digital EUREKA (ISSN 1578-0341). Escribió el capítulo “Las Vecindades Virtuales y nuevas presencialidades para recrear las prácticas docentes”, en el libro: Prácticas para compartir: Experiencias y reflexiones. Una mirada hacia los nuevos escenarios educativos (ISBN 978-987-23332-4-9), y el artículo académico “Traer al aula el mundo donde los estudiantes ya viven” en la Revista Multidisciplinar

de Investigación Educativa: PIRQAS (ISSN 2684-0332).

Fue Coordinador de Carreras de Postítulos y Jefe del Departamento de Formación Continua en el ISFDyT N° 9-003, Consejero Académico y Directivo.

Actualmente es Referente Jurisdiccional del Área de Formación Continua y Desarrollo Profesional de la Dirección de Educación Superior, del Ministerio de Educación, Cultura, Infancias y DGE, Gobierno de Mendoza, Argentina.

En noviembre del 2022 fue electo Rector del ISFDyT 9-003 “Mercedes T. de San Martín de Balcarce” Normal Superior, función directiva que a la fecha desempeña.



Lic. María Cecilia Muñoz

Profesora en Psicología, egresada del Instituto N° 9-003 Normal Superior. Licenciada en Psicología, de la Universidad de Mendoza. Diplomada en Intervención en lo Social: Sujetos, Instituciones y Territorios, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

Especialista en Epistemología Sistémica. Escuela Sistémica Argentina. Asociada a: Universidad de Flores, Mental Research Institute. Grupo de Investigaciones Palo Alto, EE.UU. Escuela de Terapia Familiar Sant Pau (España) y Relates (Redes Sistémicas Latinoamericanas). Maestranda en Psicoterapia Sistémica, Universidad del Aconcagua Mendoza (Tesis en Curso).

Se ha desempeñado como docente desde el año 2004 en diversos niveles del Sistema Educativo; como profesional en equipos de Orientación Escolar interviniendo en diversas problemáticas de trayectorias educativas.

Expositora en el XVI Congreso Nacional de Salud Mental, sobre “Temáticas y Desafíos en Educación Desde la Mirada de la Psicología”.

Docente en Nivel Superior y Universitario; Capacitadora y Coordinadora de talleres de problemáticas educativas en distintas modalidades educativas y de Discapacidad. Docente de Formación Continua en Postítulos del Instituto N° 9-003 “Normal Superior”.

Se desempeñó como Coordinadora Académica de la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Mendoza, Argentina. Desde el Departamento de Investigaciones de la Universidad de Mendoza (DIUM) ha sido categorizada y recategorizada como Docente Investigadora. Se ha desempeñado como Evaluadora de Proyectos Extensionistas y Jurado de Concursos docentes y Directora de Trabajos de Integración final, de la Carrera Licenciatura en Psicología.

Actualmente, se desempeña como Jefa del Departamento de Investigación, Promoción y Desarrollo del ISFDyT N° 9-003 “Normal Superior” de San Rafael, Mendoza, Argentina.



Lic. Jessica Giselle Arriaga Viaña

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Americana del Noreste. Su experiencia profesional es de Docente de Inglés en nivel primaria; Docente particular de Inglés; Docente de Español en nivel Secundaria; Realizó una pasantía en la Escuela Primaria Centenario T.M. como asistente docente y maestra de apoyo académico a estudiantes.



Lic. Linda Melissa Vazquez Rueda

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Americana del Noreste. Actualmente se encuentra cursando la Licenciatura en Psicología. Realizó una pasantía en la Escuela Secundaria Pedro Ferriz Santacruz como auxiliar en el área de prefectura y administrativa.



Lic. Paola Cinca

Licenciada en Educación y Profesora en Matemática, Física y Cosmografía. Su trayectoria profesional se ha orientado hacia una formación continua que le ha permitido ampliar y profundizar sus marcos de referencia teóricos y pedagógicos. Es Especialista en Gestión y Desarrollo Educativo, en Constructivismo y Educación, y en Enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria. Posee formación posterior en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como Estrategia de Enseñanza, así como múltiples trayectos formativos de índole específico y general en el ámbito de la enseñanza y la educación. Recorridos que configuran su perspectiva integral institucional y sistémica.

Ejerce la docencia en el Nivel Secundario y Superior. Integró el Equipo Técnico de Matemática del Programa “Todos Pueden Aprender”, en el marco de la Dirección de Educación Superior ante el INFOD, y ha desarrollado diversas funciones como Docente Extensionista, Contenidista de Carreras de Postítulo (entre ellas, Prácticas Pedagógicas Transformadoras para la Enseñanza de la Matemática en el Nivel Primario y Metodologías Activas para la Enseñanza), además es formadora de formadores, coordinadora y referente de instancias de capacitación y postítulos docentes.

Actuó como jurado en concursos públicos de oposición y antecedentes para cargos del Nivel Superior. Actualmente se desempeña como Directora de Nivel Superior del ISFDyT N° 9-003 y como docente de Postítulo en Metodologías Activas.



Prof. Agustina González

Profesora de Educación Primaria, formada en el ISFDyT N° 9-003 (2022–2025). Mis prácticas y residencia en nivel primario me permitieron desarrollar propuestas inclusivas, planificar secuencias didácticas significativas y trabajar de manera colaborativa con docentes y estudiantes.

En 2023 participé como mentora del proyecto “Inspira STEAM”, acompañando a grupos en actividades que fomentaron la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través de metodologías activas.

Comparto mis experiencias pedagógicas en espacios académicos, como el Foro Pedagógico 2025, donde expuse reflexiones construidas a partir de mi práctica docente.

Me capacito de forma continua, destacando mi formación en adaptaciones curriculares para la neurodiversidad (FLEDNI, 2025). Me defino como una docente comprometida, creativa y orientada a promover aprendizajes inclusivos y significativos.



Cdr. Guillermo Daniel Ferreyra

Contador Público Nacional y docente universitario con amplia trayectoria en el ámbito público, privado y académico. Nacido en Avellaneda, Buenos Aires, y radicado en San Rafael, Mendoza, se desempeña con compromiso en la formación superior y la gestión educativa.

Es Contador Público Nacional y Perito Partidor por la Universidad Nacional de Cuyo, con posgrados en Profesorado Universitario en Ciencias Contables, Educación Superior y Entornos Virtuales de Aprendizaje, además de una Diplomatura en Tecnología e Innovación Educativa, todos cursados en la Universidad de Mendoza.

Entre 1993 y 2003 trabajó en la Municipalidad de San Rafael, ocupando diversos cargos jerárquicos en la Secretaría de Hacienda y Administración. Desde 1998 ejerce de manera independiente la profesión contable, asesorando a empresas y particulares.

Desarrolla su labor docente en la Universidad de Mendoza – Sede San Rafael, donde ha sido JTP, Profesor Titular y Profesor Adjunto en cátedras vinculadas a la administración, contabilidad, auditoría, finanzas públicas, estrategia y negociación. También es Profesor Adjunto de Contabilidad Básica en la carrera de Abogacía.

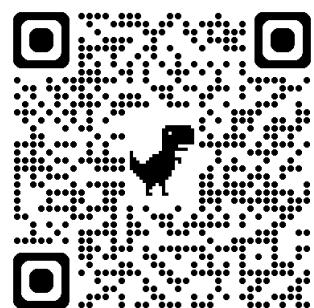
Desde 2020 se desempeña como Coordinador de Investigación y Coordinador de Capacitación Docente de la Facultad de Ciencias Económicas. Posee conocimientos de inglés y una sólida vocación por la educación superior y la gestión académica.



PIRQAS

REVISTA MULTIDISCIPLINAR
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ISFDyT 9-003
**NORMAL
SUPERIOR**



Escaneá el código QR y
accedé a las ediciones
anteriores y próximas
publicaciones.