

2026

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

para el diseño y la implementación
de la Educación Híbrida

en la Educación Técnica Superior



RN

Ministerio de
Educación y Derechos Humanos

AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO

Gobernador

Alberto WERETILNECK

Ministra de Educación

Patricia CAMPOS

Vocalía Gubernamental

Fabio SOSA

Romina PROCOPPO

Secretaría General CPE

Claudia TEJEDA

Secretaria de educación

Silvia ARZA

Directora General de Educación

Marcela STRAHL

Directora de Educación Superior

Gabriela YOCCO

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

Autoras

Lic. Gabriela Laura Yocco
Lic. Julieta Dobarro
Lic. María Antonia Argañaraz
Lic. Marianela Bogado
Lic. Nora Carbajo
Lic. Vanesa Gabriela Giordano
Lic. Vanesa Zúñiga
Lic. Eliana Urquiza

Menciones

Prólogo

Ing Gustavo Petzler

Revisoras especialistas

Lic. Carolina Elisa Emetz e Ing. Josefina Del Frari

Revisoras institucionales

Prof. Mariana Inés Chazarreta, Prof. Debora Eliana Gelinger
y Prof. Claudia Barrera

Ilustración, diseño y diagramación

Lic. Marianela Bogado, Laura Yarza, Marina Hernalz

Fecha de publicación

00/00/2026

ÍNDICE

Prólogo	5
Presentación	8
Marco normativo y conceptual	11
Educación híbrida y capacidades	13
La reinención de las prácticas de la enseñanza en tiempos de hibridación	15
La hibridación y el acompañamiento de las trayectorias educativas	16
Criterios para el diseño de una propuesta integrada en Educación Híbrida	18
Formatos pedagógicos y escenarios de hibridación	20
El EVEA como dispositivo pedagógico central	24
Orientaciones para la presencialidad física	26
Orientaciones para la presencialidad sincrónica virtual	29
Orientaciones para las propuestas asincrónicas	33
Evaluación y seguimiento en Educación Híbrida	41
Instrumentos y evidencias en el EVEA	43
Evaluación institucional de la propuesta de hibridación	45
La inteligencia artificial en la educación superior: alcances, escenarios y vínculos con la hibridación	47
Transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje: entre espejos y espejismos	48
Desafíos éticos e institucionales	51
Hacia una didáctica generativa: reconfiguración de la enseñanza frente a la inteligencia artificial	52
Orientaciones para un uso crítico y pedagógico de la IA en Educación Superior	54
A modo de cierre	57
Referencias bibliográficas	59



PRÓLOGO



La evolución constante de la Educación Técnico Profesional exige una reflexión profunda y permanente sobre nuestras formas de enseñar y de interactuar con el conocimiento. En una provincia con la extensión y la diversidad geográfica de Río Negro, garantizar el derecho a una formación técnica superior de excelencia requiere diseñar estrategias que superen las barreras espaciales y temporales tradicionales.

El presente documento, *Orientaciones pedagógicas para el diseño y la implementación de la Educación Híbrida en la Educación Técnica Superior*, se consolida como una herramienta fundamental para abordar este desafío. Lejos de concebir la hibridación como una respuesta coyuntural o una simple superposición de recursos digitales sobre prácticas homogeneizadoras, estas páginas nos invitan a asumir un posicionamiento político-pedagógico superador. El objetivo central es reinventar la enseñanza mediante el diseño articulado de escenarios físicos, virtuales sincrónicos y asincrónicos, asegurando que cada espacio aporte su mayor potencial al proceso de aprendizaje.

En este entramado, el sostenimiento de las trayectorias formativas emerge como un propósito irrenunciable. La flexibilidad que habilita la Educación Híbrida adquiere un valor democratizador clave para fortalecer el acceso y la permanencia de las y los estudiantes. No obstante, implementar este modelo exige ineludiblemente un diagnóstico institucional previo que evalúe la infraestructura tecnológica, las capacidades digitales y la propia cultura organizacional. Solo a partir de ese análisis situado será posible planificar un acompañamiento pedagógico sostenido y evitar que la tecnología reproduzca las desigualdades que buscamos mitigar.

Para materializar esta visión, el diseño de una propuesta pedagógica integrada nos exige invertir la lógica instrumental: la interacción mediada por tecnología nunca es el punto de partida. La secuencia ineludible debe trazarse desde los propósitos formativos enmarcados en los perfiles profesionales de quienes se desempeñan en el mundo del trabajo y las correspondientes capacidades profesionales que se busca que las y los estudiantes adquieran, para luego definir la estrategia didáctica y, finalmente, seleccionar las herramientas que la potencien. Bajo esta premisa, cada componente asume un rol específico y en constante diálogo, consolidando al Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) como el dispositivo pedagógico vertebrador donde se explicitan los acuerdos, se orienta la experiencia y se sistematizan las evidencias del proceso.

Comprender esta secuencia implica reconocer que las decisiones de hibridación varían según las lógicas disciplinares de cada formato pedagógico, el año de cursada y el nivel de autonomía de las y los estudiantes. Hibridar una asignatura teórica no es equiparable a hibridar un seminario de debate, un taller de producción o un laboratorio técnico, espacios donde el encuentro y la práctica situada asumen una potencia insustituible. Esta flexibilidad nos invita a construir verdaderas *arquitecturas didácticas descentradas*, donde la enseñanza fluye entre múltiples escenarios, desarmando la discusión entre presencia y distancia.

Dentro de estas arquitecturas, la presencialidad sincrónica virtual adquiere un rol transformador. Lejos de reducirse a la transmisión pasiva de una clase expositiva a través de una pantalla (práctica que desaprovecha el medio y genera fatiga), este escenario debe diseñarse para la interacción. Su verdadero valor radica en capitalizar la coincidencia temporal para el debate argumentativo, la resolución conjunta de problemas, el trabajo en subgrupos y la evaluación formativa en tiempo real. Incluso, bajo ciertas condiciones institucionales, habilita el desarrollo de *aulas híbridas* que integran simultáneamente a quienes comparten el espacio físico y a quienes se conectan de manera remota, expandiendo radicalmente las oportunidades de participación sin exigir la co-presencia espacial.

A la par de los encuentros sincrónicos, la asincronía se consolida como un componente estructural y no como un mero repositorio de lecturas o tareas desconectadas. El documento advierte sobre el riesgo de la "activitis" (la sobrecarga de actividades aisladas) y subraya que el trabajo asincrónico exige un diseño pedagógico profundamente intencional. La autonomía del estudiantado no debe presuponerse, sino andamiarse de manera progresiva mediante consignas precisas, foros moderados y retroalimentación oportuna, diferenciando claramente el trabajo verdaderamente autónomo de aquel que requiere interacción pedagógica diferida. En este escenario, el rol docente se resignifica hacia la *curaduría de contenidos*, seleccionando, contextualizando y aportando valor didáctico a la multiplicidad de información disponible. Así, el tiempo asincrónico se transforma en un espacio privilegiado para la reflexión, la investigación y la gestión personalizada del aprendizaje.

En el ámbito específico de la formación técnica, donde la articulación entre el saber teórico fundamentado, el rigor analítico y el saber hacer resulta indivisible, este rediseño ofrece oportunidades pedagógicas vitales. Permite que la investigación y la producción colaborativa mediada por tecnologías converjan de manera estructurada con el uso del instrumental y la práctica in situ. Así, el modelo propuesto no solo amplía las fronteras del cursado, sino que promueve el desarrollo de capacidades complejas, manteniendo intacta la exigencia que la disciplina técnica demanda.

El texto ofrece una hoja de ruta conceptual sumamente valiosa para los Institutos Técnicos Superiores: la propuesta de Kap (2025) sobre la "didáctica generativa" y las tres modalidades de relación con las máquinas (*enseñar con, contra y junto a*) constituye, en efecto, un marco

superador para la educación técnica, donde la tentación de ver la IA como un simple "generador de soluciones técnicas" es muy fuerte.

En este sentido, los lineamientos propuestos se enmarcan en las políticas públicas educativas que el Consejo Federal de Educación ha acordado para la Argentina, y no solo blindo a la formación técnica contra la obsolescencia, sino que la posiciona como un terreno de vanguardia pedagógica. La "didáctica generativa" transforma el aula en un espacio de reflexión ética y técnica situada. Al desarrollar la propuesta de este documento desde los ejes que propone (con, contra y junto a las máquinas), los Institutos Técnicos Superiores no solo estarán enseñando a sus estudiantes a utilizar herramientas contemporáneas, sino que los estarán formando como profesionales críticos capaces de navegar la complejidad de un mundo donde el saber técnico y el saber algorítmico están indisolublemente vinculados.

Invitamos a los equipos directivos y docentes de los Institutos Técnicos Superiores a recorrer estas orientaciones no como un manual prescriptivo, sino como un marco de referencia generativo. Es una convocatoria abierta a co-diseñar propuestas integradas que sistematicen un acompañamiento real, fortalezcan la autonomía estudiantil y consoliden una Educación Técnica Superior inclusiva, pertinente y de alta calidad para el futuro de nuestra provincia.

Ing. Gustavo Petzler

Gustavo Peltzer es ingeniero electrónico y especialista en Formación Profesional y Políticas Educativas, con una trayectoria de casi tres décadas en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Actualmente se desempeña como Director Nacional de Educación Técnico Profesional y es reconocido por su aporte al diseño, implementación y fortalecimiento de políticas públicas para la educación técnica en Argentina, promoviendo una articulación sostenida entre el sistema educativo, el mundo del trabajo y el desarrollo productivo. Entre sus principales contribuciones se destaca su participación en la redacción e implementación de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058 y en el desarrollo de instrumentos clave para la mejora continua de la modalidad. Su trabajo se caracteriza por una perspectiva federal, orientada al fortalecimiento de las escuelas técnicas, la formación profesional y la vinculación de la educación con las necesidades de los sectores socioproductivos.

PRESENTACIÓN



El presente documento tiene como propósito orientar a los equipos docentes de los Institutos Técnicos Superiores de la provincia de Río Negro en el diseño, la implementación y el seguimiento de propuestas en Educación Híbrida, en el marco de los lineamientos del Reglamento Académico Marco (RAM), anexo de la Resolución CPE Nro. 4077/14, el cual, en sus artículos 36 y 37, habilita la articulación de clases presenciales con clases virtuales (hibridación).

La incorporación de la hibridación responde a un **propósito pedagógico y político más amplio**: habilita formas diferenciadas de enseñar, de aprender y de interactuar con el conocimiento en instancias no presenciales, de ampliar el acceso y de sostener las trayectorias formativas de las y los estudiantes (especialmente de quienes residen en localidades alejadas de los ITS).

La Educación Híbrida supone **decisiones pedagógicas conscientes y transparentes** sobre qué propósitos diferenciados se priorizan en cada escenario, cómo se articulan las actividades a lo largo de una secuencia y de qué modo el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) organiza la continuidad pedagógica entre los distintos tiempos y espacios de la formación. La Educación Híbrida se presenta como una oportunidad para reinventar el espacio y el tiempo formativo, aprovechando la mediación tecnológica para diversificar la enseñanza y asegurar el derecho a una educación de calidad.

Lejos de reducirse a la mera combinación entre presencialidad y virtualidad, la Educación Híbrida constituye una **estrategia pedagógica integral** que propone nuevos modos de producir, circular y apropiarse del conocimiento. La clave de la Educación Híbrida no es la virtualidad en sí misma: lo importante es la creación de una propuesta flexibilizada y contextualizada que garantice que las y los estudiantes puedan participar y aprender, superando las barreras de la enseñanza tradicional homogeneizadora. Esto supone avanzar hacia diseños institucionales que integren múltiples escenarios de aprendizaje, promoviendo **experiencias formativas más flexibles, inclusivas y significativas**.

A partir del enfoque asumido en este documento, se sostienen tres ideas estructurantes¹:

- La Educación Híbrida no es una modalidad del sistema educativo, sino un **posicionamiento político-pedagógico que articula crítica y reflexivamente múltiples entornos de aprendizaje.**
- El proceso de hibridación **supone repensar y rediseñar la enseñanza, no solo sumar tecnología.**
- Una propuesta de Educación Híbrida **amplía la experiencia educativa,** integrando lo presencial, lo virtual y lo expandido².

Este documento se nutre de los aportes de la producción académica y de los materiales de referencia elaborados por Educ.ar, como así también la producción provincial que se encuentra en el [Portal Educativo Haciendo Escuela](#).

Está organizado en cinco secciones. En primer lugar, el marco normativo y conceptual sitúa la Educación Híbrida en relación con la normativa vigente. Luego, la reinención de las prácticas de la enseñanza en tiempos de hibridación aborda su dimensión histórica, conceptual y didáctica, destacando la necesidad de rediseñar la enseñanza. A continuación, los criterios para el diseño de una propuesta integrada en Educación Híbrida ofrecen orientaciones para planificar propuestas coherentes y articuladas en la presencialidad física, la presencialidad sincrónica virtual y las propuestas asincrónicas, desarrollando criterios específicos para el diseño de cada escenario e incorporando un andamiaje operativo para la implementación de las unidades curriculares y criterios para distinguir la interacción pedagógica del trabajo autónomo de las y los estudiantes. La sección de evaluación y seguimiento en Educación Híbrida presenta enfoques, instrumentos y criterios para acompañar las trayectorias y valorar los aprendizajes. Por último, el apartado sobre la inteligencia artificial en la educación superior: alcances, escenarios y vínculos con la hibridación analiza sus implicancias pedagógicas, didácticas y éticas en el contexto formativo actual.

¹ Estas tres ideas implican que, a lo largo del documento, los términos “escenario” o “instancia” se utilizan para referirse a los modos de organización del tiempo y el espacio pedagógico (presencial físico, sincrónico virtual, asincrónico). La hibridación en sí misma no es uno de esos modos, sino la estrategia que los articula.

² Lo “expandido” refiere a la ampliación de la experiencia educativa más allá de los tiempos, espacios y formatos institucionales tradicionales, incorporando entornos, prácticas y producciones que se desarrollan en la cultura digital y en otros ámbitos sociales. En este sentido, recupera aportes de las perspectivas sobre narrativas transmedia (Scolari, 2018) y de la curaduría de contenidos en contextos digitales (Sagol, 2015), que ponen en valor la circulación, apropiación y resignificación del conocimiento en múltiples plataformas y escenarios.

Este material de referencia está destinado a docentes en proceso de planificación o implementación de propuestas híbridas, así como para los equipos directivos y de gestión que acompañan ese proceso a nivel institucional. Constituye un marco de referencia orientador para la toma de decisiones pedagógicas situadas en cada institución y contexto.

MARCO NORMATIVO Y CONCEPTUAL

La Resolución CFE N° 295/16 del Consejo Federal de Educación establece los criterios institucionales y los lineamientos para la organización de la oferta formativa de la Educación Técnico Profesional (ETP) de nivel superior en Argentina, en el marco de las Leyes de Educación Nacional y de Educación Técnico Profesional. Esta modalidad busca brindar a jóvenes y adultos una formación integral y sistemática en áreas ocupacionales específicas, facilitando su inserción laboral y el desarrollo de competencias complejas que integran conocimientos científicos, tecnológicos, habilidades y valores profesionales.

En la jurisdicción, los Institutos Técnicos Superiores que dictan estas carreras deben caracterizarse por una progresiva especificidad, comprometiéndose con la mejora continua, la vinculación territorial y el desarrollo de funciones de enseñanza, investigación, extensión e innovación tecnológica. Para garantizar la pertinencia de las ofertas, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) coordina la elaboración de perfiles profesionales y marcos de referencia mediante consultas con sectores socioproductivos y educativos.

En la jurisdicción, los Institutos Técnicos Superiores que dictan estas carreras, deben caracterizarse por una progresiva especificidad, comprometiéndose con la mejora continua, la vinculación territorial y el desarrollo de funciones de enseñanza, investigación, extensión e innovación tecnológica. Para garantizar la pertinencia de las ofertas, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) coordina la elaboración de perfiles profesionales y marcos de referencia mediante consultas con sectores socioproductivos y educativos.

La Resolución CFE N° 295/16 del Consejo Federal de Educación establece los criterios institucionales y los lineamientos para la organización de la oferta formativa de la Educación Técnico Profesional (ETP) de nivel superior en Argentina, en el marco de las Leyes de Educación Nacional y de Educación Técnico Profesional. Esta modalidad busca brindar a jóvenes y adultos una formación integral y sistemática en áreas ocupacionales específicas, facilitando su inserción laboral y el desarrollo de competencias complejas que integran conocimientos científicos, tecnológicos, habilidades y valores profesionales.

La Resolución CFE N.º 295/16 establece criterios y lineamientos para la organización de la

oferta formativa de la Educación Técnico Profesional de nivel superior, contemplando la posibilidad de implementar modalidades de cursado presenciales, semipresenciales o virtuales según las características de cada propuesta. Asimismo, en el punto 49 de su Anexo I, dispone que la organización curricular debe adecuarse a las particularidades de cada formación y prever explícitamente espacios de integración (como proyectos, seminarios o jornadas) que otorguen coherencia a la propuesta formativa y eviten la fragmentación. Del mismo modo, admite diferencias en la intensidad de la carga horaria u otras variables debidamente justificadas, siempre que se garantice el cumplimiento de las cargas horarias establecidas.

En este sentido, se piensa en una estructura flexible, adecuándose de manera precisa y pertinente a las características y requerimientos específicos de cada formación en particular. Esta adecuación implica una revisión constante de los contenidos, metodologías y secuencias didácticas a fin de prevenir la fragmentación del conocimiento o de la experiencia de aprendizaje.

Por su parte, la Resolución CPE N° 4077/14 Régimen Académico Marco para los y las estudiantes de las Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Río Negro, constituye otro antecedente significativo para la implementación de la hibridación. El Reglamento de referencia, habilita la articulación de clases presenciales con clases virtuales para todos los formatos de unidades curriculares con duración estándar. Para su organización es posible destinar el 50% de la carga horaria a cada formato, debiéndose cumplimentar el requisito de asistencia³ con ingreso al aula virtual o la instancia presencial según lo estipulado en los acuerdos pedagógicos.

La carga horaria correspondiente al Campo de las Prácticas Profesionalizantes queda exceptuada de propuestas de Educación Híbrida, debiendo realizarse de manera presencial. Esta excepción es absoluta e independiente de las decisiones institucionales.

Para la adecuada implementación de la Educación Híbrida es necesario precisar los conceptos que la organizan, a saber:

- **Presencialidad física:** refiere a aquellas instancias en las que docentes y estudiantes coinciden en el tiempo. Esta coincidencia temporal se desarrolla en un espacio físico.
- **Presencialidad sincrónica virtual:** refiere a aquellas instancias en las que docentes y estudiantes coinciden en el tiempo. Esta coincidencia temporal se desarrolla en un espacio mediante herramientas de videoconferencia.

³ Cada ITS podrá definir la dinámica y modalidad de registro de asistencia en función de sus condiciones institucionales particulares.

- **Asincronía:** supone una separación temporal entre docentes y estudiantes. La interacción se sostiene a través de recursos tecnológicos, organizativos y pedagógicos que permiten el acceso en tiempos desplazados.

La Educación Híbrida articula estos conceptos como **componentes de una misma propuesta formativa**, lo que supone:

- una articulación de instancias (a distancia y presencial);
- la combinación de tiempos (sincrónicos y asincrónicos);
- el uso de espacios tanto físicos como virtuales;
- el empleo de estrategias que incorporan entornos y herramientas tecnopedagógicas;
- mayor flexibilidad en el cursado;
- la promoción del trabajo autónomo de los y las estudiantes;
- y la intención de contribuir a sostener sus trayectorias formativas.

En consecuencia, la hibridación lejos de pensarse como una simple alternancia de formatos, se presenta como una **reorganización pedagógica intencional de los escenarios formativos** en la que cada instancia aporta un valor diferencial según su potencial específico para la interacción entre docentes, estudiantes y saberes.

Educación Híbrida y capacidades



La hibridación se concibe como una línea de trabajo alineada y coherente con el enfoque de construcción de capacidades. En este sentido, se promueve la construcción de capacidades complejas en las que interjuegan el saber, el saber hacer y el saber ser. Las prácticas, los conceptos y teorías que las fundamentan, así como los valores y actitudes que las motorizan, forman parte indisoluble de la construcción de dichas capacidades.

Para formar en estas capacidades, se hace necesaria la integración de saberes provenientes de distintos campos que se integran en el propósito de la formación técnica. Ello requiere el despliegue de estrategias didácticas que articulen capacidades básicas, teorías científicas,

tecnológicas, y reglas técnicas, por un lado, y condiciones históricas, políticas, sociales, culturales y económicas, los procesos de trabajo y los procesos de generación de conocimiento, por otro.

El diseño pedagógico debe, por tanto, tomar como punto de partida las capacidades profesionales que se busca desarrollar en cada unidad curricular. La pregunta orientadora no es "¿cómo distribuir la carga horaria entre escenarios?" sino "¿qué capacidades deben desarrollarse, y cuál es el escenario pedagógico más adecuado para ello?". Estas capacidades deben ser el eje que oriente la distribución de los propósitos formativos entre presencialidad física, sincronía virtual y asincronía.

LA REINVENCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE HIBRIDACIÓN



Comprender la hibridación en su **dimensión histórica** resulta relevante para evitar su reducción a una respuesta coyuntural de la pandemia. Lion (2024b) advierte que la Educación Híbrida tiene raíces en la matriz de la educación a distancia, vinculada desde sus orígenes (en las décadas de 1950 y 1960) a procesos de democratización del acceso al conocimiento y a la inclusión de poblaciones postergadas. Reconocer esta historicidad permite dimensionar las **perspectivas políticas y pedagógicas** que le dieron y le dan sentido, y evita caer en una naturalización de la hibridación como fenómeno exclusivamente tecnológico. En la misma línea, la autora señala que la Educación Híbrida puede concebirse como una combinación de tiempos diversos (sincrónicos y asincrónicos), espacios (físicos y digitales, multiplicados y convergentes), estrategias y formatos, y que reducirla a la alternancia entre lo sincrónico y lo asincrónico (o lo presencial y lo virtual) empobrece su potencial. Ampliar la mirada hacia definiciones de política educativa que reconozcan el papel cada vez más protagónico de los escenarios y herramientas digitales para enriquecer las propuestas educativas en función de la diversidad de trayectorias y para favorecer procesos de democratización e inclusión constituye, según Lion (2024b), un imperativo del presente.

Es por ello que las diferentes formas de interacción (presencial física, sincrónica virtual y asincrónica) no deben funcionar como trayectos paralelos o instancias aisladas. Por el contrario, deben pensarse como partes articuladas de una misma experiencia formativa. Este principio es también el que distingue a la Educación Híbrida bien diseñada (en el sentido de ofrecer la mejor experiencia posible desde criterios pedagógicos) de la mera suma de actividades presenciales y virtuales desconectadas entre sí.

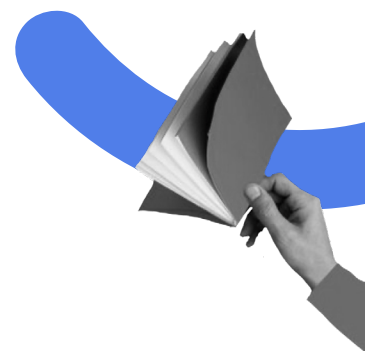
En este sentido, la hibridación requiere un **diseño de una propuesta pedagógica integrada que articule contenidos, estrategias didácticas y tecnologías en una secuencia coherente (con una intención explícita)**. No se trata de “duplicar” clases presenciales en formato virtual ni de trasladar mecánicamente prácticas tradicionales al entorno digital. Tampoco se trata de que cada escenario transcurra con ritmo propio, sin dialogar con los demás. Como señala Sangrà (2020), en los escenarios híbridos lo presencial no es superior a lo virtual, ni lo virtual es superior a lo presencial; cada momento apela a los mecanismos más apropiados porque se ha diseñado para que puedan ser permanentemente reversibles.

En términos concretos:

- **La presencialidad física** favorece experiencias situadas, interacción directa, trabajo corporal y construcción colectiva inmediata, siendo clave para aquellas instancias que requieren contacto directo y producción compartida en contexto.
- **La presencialidad sincrónica virtual** posibilita el intercambio en tiempo real sin requerir coincidencia espacial, sosteniendo la construcción colectiva con mayor flexibilidad.
- **La asincronía** promueve la reflexión, la investigación, la profundización conceptual y la gestión personalizada de los tiempos, habilitando tanto producciones individuales como colaborativas.

Diseñar (y co-diseñar) en Educación Híbrida supone, entonces, tomar decisiones pedagógicas conscientes acerca de qué **propósitos formativos** se priorizan en cada escenario, cómo se articulan las **actividades** y de qué modo se sostiene el **acompañamiento de las trayectorias** a través del EVEA. Esta coherencia es la que convierte a la hibridación en un **cambio sistémico** y no en una simple sumatoria de formatos.

La hibridación y el acompañamiento de las trayectorias educativas



Uno de los propósitos centrales de habilitar la Educación Híbrida es el **sostenimiento de las trayectorias formativas de los y las estudiantes**. Esta dimensión vincula la hibridación con el derecho a la educación y con las condiciones de acceso y permanencia en el sistema formador.

En el contexto de Río Negro, y dada las características de su organización geográfica, la flexibilidad que habilita la Educación Híbrida adquiere particular relevancia: puede ampliar y fortalecer las posibilidades de acceso al conocimiento. Esto requiere el desarrollo y

fortalecimiento de condiciones institucionales que hagan posible su implementación de manera progresiva y situada. En este marco, resulta necesario consolidar estrategias vinculadas al acceso a entornos digitales, al acompañamiento pedagógico sostenido en los distintos tiempos y espacios de la formación, y a la construcción de dispositivos de seguimiento que permitan identificar y atender oportunamente situaciones de rezago o desvinculación.

En esta línea, el documento *Escenarios combinados para enseñar y aprender* (Educ.ar, 2021) destaca que la educación en escenarios combinados no es la mezcla de dos formatos, se trata, por el contrario, de un esquema nuevo que requiere decisiones específicas. Implementar la hibridación sin diagnóstico previo, sin acuerdos institucionales y sin acompañamiento puede reproducir o ampliar las desigualdades que se pretende reducir.

Por ello, la incorporación de propuestas de Educación Híbrida requiere partir de un análisis institucional que permita identificar las condiciones existentes y proyectar una implementación gradual, pertinente y sostenible. Este análisis supone relevar aspectos vinculados con la infraestructura tecnológica y las condiciones de conectividad disponibles, así como reconocer las diferentes situaciones de acceso y uso de tecnologías por parte de estudiantes y docentes. También implica considerar el grado de desarrollo de las capacidades digitales y analizar aquellos rasgos de la cultura institucional que pueden favorecer los procesos de innovación o, por el contrario, generar obstáculos para su desarrollo. Este diagnóstico inicial trasciende la dimensión exclusivamente técnica y aporta información clave para planificar estrategias de acompañamiento, prever necesidades de fortalecimiento institucional y orientar las decisiones pedagógicas de acuerdo con las características y posibilidades de cada instituto.

CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA INTEGRADA EN EDUCACIÓN HÍBRIDA



El diseño de una propuesta pedagógica integrada en el marco de la hibridación supone abordar de manera coherente **tres dimensiones** que no pueden pensarse de forma aislada:



Dimensión pedagógica

Comprende las decisiones sobre propósitos formativos, capacidades a desarrollar, estrategias didácticas, secuenciación de contenidos, modalidades de evaluación y acompañamiento de trayectorias. Es el punto de partida del diseño: toda decisión tecnológica u organizacional debe responder a una decisión pedagógica previa.



Dimensión tecnológica

Refiere a la infraestructura de conectividad y equipamiento, la selección de plataformas institucionales (EVEA/LMS), las herramientas de videoconferencia, los recursos digitales y los repositorios de materiales. No constituye un agregado accesorio, sino la condición material que hace posible o inviable el diseño pedagógico.



Dimensión organizacional

Incluye la planificación institucional, los acuerdos colectivos sobre criterios y plataformas, las políticas de asistencia y participación, la organización de los tiempos docentes, el acompañamiento técnico-pedagógico y la cultura institucional que sostiene la innovación y la reflexión sobre la práctica.

El punto de partida del diseño es la **definición de los propósitos** de la unidad curricular o de la clase: qué se espera que los y las estudiantes comprendan, analicen, produzcan o pongan en práctica, y qué **capacidades profesionales** se busca desarrollar. A partir de allí se seleccionan las **estrategias didácticas** más pertinentes y, posteriormente, las **herramientas tecnológicas** que potencien dichas estrategias.

La secuencia es siempre:

PROPÓSITO → CAPACIDADES → ESTRATEGIA → HERRAMIENTAS

Esto implica que cada componente de la hibridación aporta algo que los demás no pueden ofrecer de la misma manera, y que esos aportes dialogan entre sí de forma coherente.

- **La articulación entre instancias es central:** lo trabajado en asincronía debe retomarse y profundizar en espacios sincrónicos, mientras que lo abordado en instancias presenciales debe proyectarse en producciones posteriores y retroalimentar, luego, las instancias asincrónicas.
- **Las evidencias del proceso** deben sistematizarse en el EVEA para construir una mirada integral sobre las trayectorias de aprendizaje.
- Para que cada variante sea pedagógicamente significativa, se requieren **propósitos específicos, consignas claras, criterios explícitos y retroalimentación oportuna**, que orienten y den sentido a la experiencia formativa.

Para favorecer el diseño y la implementación de las unidades curriculares en escenarios híbridos, resulta pertinente considerar una secuencia de trabajo que articule los principales momentos de la propuesta formativa.

En primer lugar, es necesario **explicitar las expectativas y acuerdos que orientarán la cursada**, incluyendo las modalidades de participación, las dinámicas de trabajo previstas para los distintos escenarios, los canales de comunicación y las formas de acompañamiento. En segundo término, **corresponde definir con claridad los objetivos de aprendizaje y las capacidades profesionales** que se espera que las y los estudiantes desarrollen, identificando los escenarios más adecuados para su abordaje.

A partir de ello, se diseñan las **actividades de aprendizaje, las consignas y los recursos educativos** que darán sustento a la propuesta, procurando que exista coherencia entre los propósitos formativos, las estrategias de enseñanza y las características de cada escenario. Posteriormente, la preparación y el desarrollo de las clases requieren **revisar las condiciones pedagógicas y tecnológicas** necesarias para su implementación, así como **asegurar la articulación** entre los distintos encuentros y experiencias de aprendizaje.

Finalmente, resulta fundamental **prever instancias de valoración de los aprendizajes** que permitan recuperar evidencias del proceso formativo, definir criterios de evaluación acordes con las actividades desarrolladas y contemplar estrategias de acompañamiento para aquellos objetivos que requieran ser fortalecidos.

La articulación entre los distintos escenarios de la Educación Híbrida puede enriquecerse mediante estrategias de enseñanza que integren de manera coherente los tiempos y espacios de aprendizaje. Entre ellas, el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)** y la **Clase Invertida** ofrecen posibilidades especialmente valiosas para promover procesos formativos activos, colaborativos y centrados en la construcción de conocimientos.

En el caso del **aprendizaje basado en proyectos**, las distintas etapas del trabajo pueden distribuirse entre los diferentes escenarios: la exploración inicial de un problema, la búsqueda de información o la realización de indagaciones pueden desarrollarse en instancias asincrónicas; mientras que los procesos de análisis, discusión y producción colectiva pueden combinar encuentros presenciales físicos, presenciales sincrónicos virtuales y actividades mediadas por tecnologías. La presentación de los productos elaborados, así como las instancias de retroalimentación y evaluación, pueden desplegarse a lo largo de todo el recorrido formativo.

Por su parte, la **clase invertida** propone reorganizar los tiempos de enseñanza y aprendizaje mediante una primera aproximación a los contenidos en instancias asincrónicas, a través de materiales especialmente seleccionados o producidos para tal fin. Sobre esa base, los encuentros sincrónicos, ya sean presenciales o virtuales, se orientan a profundizar conceptos, promover el intercambio, resolver problemas y desarrollar actividades de aplicación que favorezcan una comprensión más significativa.

En ambos enfoques, **las tecnologías constituyen recursos al servicio de las decisiones pedagógicas y didácticas**, por lo que su selección debe responder a los propósitos formativos, las características de las propuestas de enseñanza y las necesidades de las y los estudiantes.

Formatos pedagógicos y escenarios de hibridación



La Res. CFE N° 295/16 reconoce la existencia de **formatos pedagógicos combinados**, entendiendo que cada unidad curricular puede adoptar distintos escenarios que consoliden la propuesta y eviten la fragmentación.

Hibridar una asignatura no es lo mismo que hibridar un taller o un seminario. Asimismo, las decisiones de hibridación pueden variar según el año o tramo de la formación en que se ubique la unidad curricular, considerando el nivel de autonomía y de apropiación de los entornos digitales que los y las estudiantes han construido en cada etapa, como así también otras variables sus biografías escolares, sus expectativas, sus experiencias, sus posibilidades de acceso, etc.

Se ofrecen criterios orientadores para esta diferenciación:



A modo de orientación, y reconociendo que cada formato responde a lógicas disciplinares, didácticas y epistemológicas particulares, se presentan a continuación criterios para combinar la presencialidad física, la sincronía virtual y la asincronía al interior de los principales formatos. Estos criterios no asignan a cada formato una única modalidad. Sugieren dónde se encuentra la mayor potencia de cada escenario, asumiendo que el diseño puede partir de cualquiera de ellos y complementarse con los restantes de manera articulada:

- **Asignatura:** favorece la mayor proporción de carga horaria asincrónica, en la que las y los estudiantes acceden a los contenidos teóricos disponibles en el campus (textos, videos, materiales interactivos) y realizan búsquedas y curaduría de materiales. Conviene reservar instancias sincrónicas virtuales breves para tutorías, resolución de dudas y seguimiento de trayectorias, y momentos de presencialidad física para el refuerzo conceptual y la resolución de casos complejos que requieren chequear la comprensión en tiempo real.
- **Seminario:** encuentra en la sincronía virtual su escenario más potente para sostener debates estructurados, análisis de casos y discusión de investigaciones. La asincronía resulta apropiada para la investigación, la lectura y la curaduría de materiales, mientras que la presencialidad física puede destinarse a la puesta en común de los resultados y al intercambio que se beneficia del encuentro cara a cara.
- **Taller:** tiene en la presencialidad física una experiencia insustituible, en tanto espacio para el “hacer”, la práctica situada, las simulaciones y las producciones compartidas. Las instancias virtuales (sincrónicas o asincrónicas) pueden funcionar como espacios de planificación conjunta, escritura colaborativa y sistematización de las experiencias.
- **Laboratorio:** requiere una alta carga de presencialidad física para la ejecución de experiencias, el uso del instrumental y el análisis en tiempo real. La asincronía puede aportar mediante simuladores y laboratorios virtuales (especialmente en áreas técnicas y tecnológicas), la preparación teórica previa y el análisis posterior de los datos obtenidos.
- **Prácticas Profesionalizantes:** se desarrollan de manera íntegramente presencial, conforme a la Res. CPE N° 4077/14 y la Res. CPE N° 3745/24, por lo que quedan exceptuadas de la hibridación. No obstante, las instancias de planificación, registro y sistematización vinculadas a ellas pueden apoyarse en el campus, sin sustituir la experiencia presencial. En este punto es importante reconocer el valor del componente colectivo que caracteriza a las prácticas profesionalizantes, en tanto la experiencia formativa compartida con otros/as se convierte en una oportunidad potente para el desarrollo de habilidades de comunicación, colaboración, trabajo en equipo y construcción conjunta de saberes, que trascienden las particularidades de cada campo profesional.

Cada institución y cada equipo docente tomará decisiones situadas respecto a los formatos pedagógicos según los propósitos formativos, las características de los y las estudiantes y las condiciones institucionales disponibles.

Es importante mencionar en este punto que la integración de escenarios en Educación Híbrida se enriquece cuando se la piensa desde la categoría de **arquitecturas didácticas descentradas** propuesta por Kap (2024). La autora describe prácticas de enseñanza que se organizan como universos de circulación que fluyen entre diferentes entornos y espacios conectivos: lejos de acotarse a la arquitectura tradicional de una clase, involucran instalaciones, disposiciones espaciales novedosas, la articulación de plataformas y dispositivos, la incorporación de arte digital y analógico, y el diseño de redes y formas nuevas de construir conocimientos.

Las arquitecturas didácticas descentradas habilitan una experiencia deslocalizada, sin centro ni periferia, que rompe con las formas tradicionales de construir el saber y promueve la construcción colaborativa de conocimiento. En el marco de la Educación Híbrida, esta perspectiva contribuye a superar la dicotomía presencial-no presencial que, como advierte Kap (2024), anula cuestiones nodales: que la presencialidad física no implica necesariamente estar siempre y totalmente presentes, y que se puede estar lejos, distantes, mediados por pantallas y plataformas y, sin embargo, estar presentes de manera significativa, situada y oportuna.

Podemos pensar el diseño en Educación Híbrida organizado a partir de propuestas pedagógicas que **ensamblan tiempos y espacios diversos en una experiencia formativa unificada**. Una lógica posible para estructurar cada clase o espacio curricular (en función del formato pedagógico propio de cada uno) considera tres momentos articulados:



Otro ejemplo posible consiste en iniciar la secuencia con un encuentro sincrónico (presencial o virtual) destinado a presentar un problema, realizar una demostración, introducir conceptos clave o explorar saberes previos. A partir de ese punto de partida, las y los estudiantes desarrollan actividades asincrónicas de profundización, resolución de casos, experimentación, búsqueda de información o elaboración de producciones, que luego pueden recuperarse en un nuevo encuentro para socializar resultados, ofrecer retroalimentación y consolidar los aprendizajes. Esta organización resulta especialmente pertinente cuando los contenidos requieren un fuerte andamiaje inicial o cuando es necesario modelizar procedimientos antes del trabajo autónomo.

Ambos estructuras presentadas constituyen ejemplos orientadores que cada equipo docente puede adaptar, expandir o reformular según las características del espacio curricular y el perfil del grupo.

Es importante insistir en un principio que organiza cualquier propuesta de secuenciación posible: se deben explicitar con claridad los tiempos, las consignas, los productos esperados y los criterios de evaluación, asegurando que los y las estudiantes comprendan la lógica de articulación entre las diferentes instancias. **Una secuencia bien diseñada garantiza que ningún/a estudiante perciba los escenarios como compartimentos separados.**

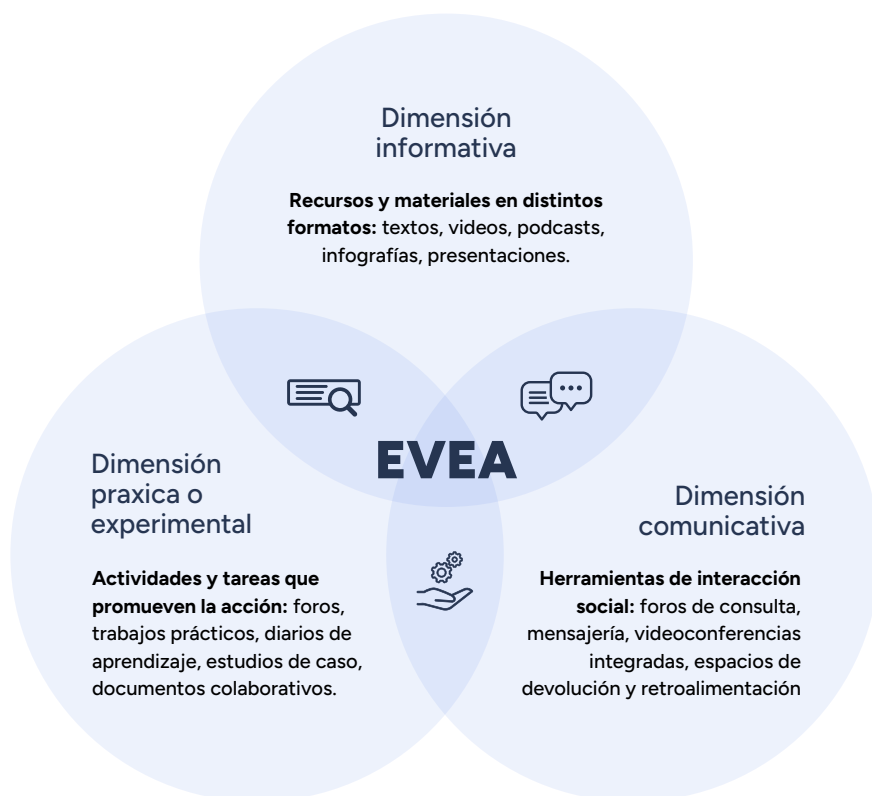
El EVEA como dispositivo pedagógico central



El **Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)** cumple un rol estructurante en la Educación Híbrida. No es un repositorio de materiales ni un complemento de las clases presenciales: es el **espacio de convergencia** entre los distintos escenarios, el lugar donde se organizan los **itinerarios de enseñanza** (entendidos como recorridos que, al modo de un mapa flexible, van señalando paradas, caminos posibles y ayudas que acompañan el trayecto formativo⁴), se explicitan las consignas, se canalizan los intercambios y se registran las evidencias del proceso.

El EVEA se organiza en torno a tres dimensiones complementarias: dimensión informativa, dimensión práctica o experiencial y dimensión comunicativa.

⁴ Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2021). Señales para itinerarios de enseñanza. Haciendo Escuela RN. Disponible en: <https://haciendoescuelarn.educacionrionegro.edu.ar/post/señales-para-itinerarios-de-ensenanza>



El diseño de las unidades curriculares en los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje puede apoyarse en una serie de criterios que contribuyen a garantizar la coherencia pedagógica de las propuestas híbridas. Uno de ellos consiste en asegurar que las diferentes modalidades de participación previstas **permitan alcanzar los mismos objetivos y resultados de aprendizaje**, aun cuando las experiencias formativas se desarrollen a través de distintos escenarios y formatos.

Asimismo, resulta conveniente **promover la disponibilidad compartida de los materiales, recursos y producciones** que se generan durante el proceso de enseñanza, de modo que puedan ser recuperados y consultados por todas y todos los estudiantes con independencia del momento o espacio en que hayan participado. Esta lógica favorece la continuidad de los aprendizajes y amplía las oportunidades de acceso al conocimiento.

Por otra parte, la organización de las propuestas requiere contemplar condiciones de accesibilidad que garanticen la participación efectiva de las y los estudiantes. En consonancia con la perspectiva de **accesibilidad universal**, este enfoque trasciende la mera resolución de barreras tecnológicas, integrando el diseño universal y los ajustes razonables como pilares operativos para asegurar la igualdad de condiciones.

Esto implica que el diseño de cada propuesta debe prever mediaciones digitales y también asegurar que los materiales y recursos de enseñanza sigan criterios de accesibilidad desde su origen, garantizando la autonomía de las y los estudiantes en sus trayectorias educativas.

En esta línea, la flexibilización de los formatos de interacción se constituye como una **estrategia de diversificación** que reconoce las particularidades de las trayectorias de los/as estudiantes. Al integrar la accesibilidad en la gestión de los entornos virtuales, se promueve una cultura institucional que valora la trayectoria de cada estudiante, posicionando la accesibilidad como una **oportunidad en toda la arquitectura pedagógica y comunicacional** de la propuesta /unidad curricular.

En conjunto, estos criterios favorecen propuestas formativas más inclusivas, consistentes y equitativas, fortaleciendo las posibilidades de participación y aprendizaje en los distintos escenarios que conforman la Educación Híbrida.

Garantizar el **acceso igualitario al EVEA** es una responsabilidad compartida entre los ITS y el Ministerio de Educación y DDHH de la provincia. Esto implica resolver cuestiones de conectividad y dispositivos, formar en el uso pedagógico de las mediaciones digitales y acordar criterios institucionales sobre cómo se organiza el espacio virtual de cada unidad curricular.



Orientaciones para la presencialidad física

En la Educación Híbrida, la presencialidad física conserva un valor estratégico dentro de la experiencia formativa unificada. No se define únicamente por la coincidencia espacial, sino más bien por el **tipo de experiencias pedagógicas que posibilita**.

Diseñar una clase en presencialidad física en clave híbrida implica preguntarse:

- *¿Qué experiencias resultan insustituibles en este escenario?*
- *¿Qué formas específicas a la circulación de la palabra aparecen o deberían aparecer cuando hay presencialidad física?*

- *¿Qué estrategias o propuestas pedagógicas permiten potenciar ese encuentro y generar aprendizajes que no podrían producirse en la distancia?*
- *¿Qué capacidades profesionales se pueden desarrollar en la presencialidad?*

Como se señaló en apartados previos, el punto de partida para el diseño es la definición clara de los propósitos formativos y de las capacidades profesionales que se busca desarrollar. La presencialidad física debería destinarse a actividades que requieren **interacción intensa, negociación de significados y construcción compartida**, y no la mera transmisión expositiva de contenidos que podrían abordarse en asincronía. Entre las estrategias pertinentes se incluyen:



Ensayos didácticos y simulaciones de clases con retroalimentación grupal en tiempo real.



Análisis colectivo de situaciones problemáticas o casos de la práctica profesional.



Resolución colaborativa de problemas complejos que requieran coordinación y toma de decisiones conjunta.



Debates estructurados con intercambio argumentativo y escucha activa.



Producciones grupales que demanden coordinación, ensayo y ajuste en el momento.

Estas estrategias permiten desplegar procesos de observación, intervención y retroalimentación inmediata que fortalecen la **comprensión situada**. La intervención docente en la presencialidad física implica observar, moderar, sintetizar, provocar y ofrecer devoluciones en tiempo real.

Retomando las ideas que se plantearon anteriormente, el diseño pedagógico de instancias presenciales debe contemplar:

- **Antes del encuentro:** instancias asincrónicas de lectura, visualización de materiales de acceso diferido o elaboración de producciones preliminares que preparen el trabajo en aula. Los y las estudiantes deben llegar a la clase presencial con una base de análisis o producción que permita profundizar, resignificar y avanzar sobre lo trabajado.
- **Durante el encuentro:** retomar, profundizar y resignificar colectivamente las producciones de la asincronía. El tiempo presencial es valioso y debe aprovecharse para lo que solo puede ocurrir en ese contexto.
- **Después del encuentro:** las conclusiones y aprendizajes construidos en el espacio físico pueden proyectarse en tareas asincrónicas de sistematización, reflexión o producción en el EVEA.

Esta lógica de articulación evita la fragmentación y garantiza continuidad pedagógica entre los distintos tiempos y espacios de la formación.

Finalmente, en cuanto a los procesos de evaluación, la presencialidad física ofrece condiciones especialmente favorables para la evaluación formativa. La observación directa, la intervención docente oportuna y el intercambio entre pares permiten identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora en tiempo real.

La evaluación en presencialidad física debe sostener coherencia con los criterios explicitados en el EVEA y con las evidencias recogidas en otras instancias, contribuyendo a una mirada integral sobre las trayectorias.



Orientaciones para la presencialidad sincrónica virtual

La presencialidad sincrónica virtual se define por la **coincidencia temporal entre docentes y estudiantes (y entre estudiantes entre sí) en un entorno mediado por tecnologías digitales**. En la Educación Híbrida, esta instancia no reemplaza la presencialidad física. Por el contrario, amplía las posibilidades de interacción en tiempo real, sosteniendo la construcción colectiva sin requerir coincidencia espacial.

Su valor radica en la posibilidad de generar intercambio inmediato, debate argumentativo, resolución conjunta de problemas y acompañamiento focalizado, manteniendo la dinámica de grupo. Para que resulte significativa, debe diseñarse con propósitos claros y con una estructura metodológica que favorezca la participación activa. Uno de los errores más frecuentes en la implementación de instancias sincrónicas virtuales es su reducción a clases expositivas transmitidas por pantalla: esto desaprovecha las potencialidades específicas del escenario y genera fatiga y pasividad en los y las participantes.

El diseño de un encuentro sincrónico virtual requiere explicitar con anticipación los objetivos, la duración, la dinámica de trabajo y los productos esperados. Resulta pertinente organizar el encuentro considerando:

- **Momentos diferenciados:** apertura (recuperación de lo trabajado en asincronía, contextualización del encuentro), desarrollo (instancia central de construcción colectiva) y cierre (síntesis, próximos pasos, consigna de producción posterior).
- **Alternancia** entre exposición breve del o la docente e instancias de intercambio activo.
- **Preguntas problematizadoras** que orienten el debate y promuevan el pensamiento crítico.
- **Recursos visuales o colaborativos** (pizarras digitales, documentos compartidos, presentaciones interactivas) que estructuren la participación y permitan la co-construcción visible.

La planificación debe contemplar tiempos acotados de intervención docente y promover espacios de construcción colectiva. Los encuentros extensos centrados exclusivamente en la transmisión verbal generan desconexión y resultan pedagógicamente poco eficientes.

Para sostener la presencia pedagógica en entornos sincrónicos virtuales es necesario diseñar **estrategias que favorezcan la participación activa**. Entre ellas se pueden incluir:

- **Trabajo en subgrupos** (salas) para análisis de casos, resolución de consignas o elaboración de producciones conjuntas.
- **Puestas en común** estructuradas con roles asignados (quien relata, quien oficia de secretario/a, quien modera el intercambio).
- **Debates guiados** con posicionamiento previo individual o en asincronía.
- **Sistematización colectiva** de ideas mediante herramientas digitales colaborativas (lienros o murales colaborativos, documentos compartidos, entre otros).
- **Encuestas rápidas o actividades de votación** para activar la participación y relevar comprensiones.

Estas estrategias contribuyen a evitar la pasividad y a sostener el involucramiento activo y participación grupal e individual. La intervención docente implica moderar, sintetizar, recuperar aportes y orientar la discusión hacia los propósitos formativos definidos.

Tal como se señaló en apartados previos, la presencialidad sincrónica virtual debe integrarse en una secuencia más amplia. Puede funcionar como instancia de profundización posterior a una actividad asincrónica, como espacio de seguimiento y retroalimentación de producciones, o como momento preparatorio para una experiencia presencial física.

El documento *Escenarios combinados para enseñar y aprender* (Educ.ar, 2021, pp 90-91) lista una serie de recomendaciones puntuales para incorporar de forma alternada en las instancias de presencialidad sincrónica virtual:

Actividades grupales:

- **Aprendizaje basado en problemas o análisis de casos:** por ejemplo, plantear un problema original y que los/as estudiantes construyan un documento compartido para trabajar colaborativamente en la búsqueda de una solución.
- **Debate de problemas actuales:** preguntas complejas que inviten a la participación de los/as estudiantes, a la expresión de opiniones y a la negociación de sentidos.
- **Presentaciones de los/as estudiantes:** proponer dinámicas de grupo con presentación en línea sobre algún tema trabajado.

Socializar y reconstruir: puede ser un momento de reconstrucción del recorrido del módulo. Por ejemplo, se pueden diseñar diversas actividades asincrónicas a lo largo de la propuesta pedagógica, con diferentes recorridos posibles, y al finalizarlas se llega al punto en común (el vivo) para contar el camino que hizo cada estudiante. También puede ser momento de exponer las producciones de los/as estudiantes para compartirlas y socializarlas.

Convocar a especialistas: puede ser una oportunidad para abrir las puertas a la polifonía de voces e invitar a expertos/as que tienen un largo recorrido en el campo o sobre un tema determinado para dialogar con ellos/as.

Tutorías: acompañar los procesos de aprendizaje a través de tutorías ofreciendo andamiajes en pequeños grupos o individuales y resolución de dudas en tiempo real en torno a las actividades que se encuentran en desarrollo. Dar lugar a preguntas de cara al futuro y a consultas cuando se acerca una evaluación.

Retroalimentación: ofrecer feedback y hacer devoluciones de los trabajos individuales o grupales.

En cuanto a las instancias de evaluación y monitoreo, la presencialidad sincrónica virtual ofrece oportunidades valiosas para la evaluación formativa en proceso. La interacción en tiempo real permite detectar dificultades, ajustar explicaciones y brindar orientaciones específicas. Es conveniente **explicitar criterios de participación y productos esperados**, así como ofrecer devoluciones breves y orientadoras durante el desarrollo del encuentro.

El registro de la participación en el EVEA (cuando la plataforma lo permite) contribuye al **seguimiento integral de las trayectorias**. Muchos entornos ofrecen reportes automáticos de acceso, tiempo de conexión y actividad, que pueden utilizarse como insumos para el acompañamiento pedagógico. Se recomienda que los equipos docentes exploren estas funcionalidades y las integren a sus estrategias de seguimiento.

Por otra parte, los encuentros sincrónicos virtuales pueden asumir diferentes formatos según los propósitos pedagógicos que orienten la propuesta. En todos los casos, resulta conveniente prever una secuencia que contemple momentos de apertura, desarrollo y cierre, favoreciendo la organización de las actividades y la participación de las y los estudiantes. Entre las posibilidades se encuentran:

- **Encuentros de presentación y desarrollo conceptual**, orientados a introducir nuevos contenidos, problematizar temáticas, recuperar saberes previos o brindar marcos teóricos que permitan comprender los temas abordados en la unidad curricular.
- **Encuentros de trabajo práctico**, destinados al acompañamiento de actividades de aplicación, análisis o resolución de situaciones problemáticas que requieran la intervención docente, favoreciendo además la puesta en común y el intercambio entre pares.
- **Encuentros de consulta y acompañamiento**, centrados en la resolución de dudas, la profundización de contenidos específicos o el seguimiento de tareas y proyectos en desarrollo.
- **Encuentros de intercambio y socialización**, orientados a compartir producciones, presentar avances o resultados de trabajos realizados y generar instancias de retroalimentación entre docentes y estudiantes, así como entre pares.

Como criterio general, se recomienda que estos encuentros se desarrollen dentro de los horarios institucionalmente previstos y que su duración sea acorde a las características de las actividades propuestas, procurando sostener niveles adecuados de atención y participación.

Asimismo, la planificación de las instancias sincrónicas requiere considerar las posibilidades y limitaciones de las plataformas digitales utilizadas. Aspectos como la cantidad de participantes admitidos, la disponibilidad de espacios para el trabajo en grupos, las opciones de grabación, los recursos para la interacción en tiempo real y las herramientas de registro y seguimiento pueden incidir significativamente en el diseño de las propuestas.

En determinadas condiciones institucionales y tecnológicas, la presencialidad sincrónica virtual también posibilita el desarrollo de **aulas híbridas**, en las que participan simultáneamente estudiantes presentes en el espacio físico y estudiantes conectados de manera remota. Este tipo de organización amplía las oportunidades de acceso a la formación y contribuye a sostener las trayectorias de quienes, por razones geográficas u otras circunstancias, no pueden participar regularmente de manera presencial.

Orientaciones para las propuestas asincrónicas



La asincronía se caracteriza por la **no coincidencia temporal entre docentes y estudiantes (o entre estudiantes entre sí)**. En la Educación Híbrida, constituye un componente estructural que favorece la autonomía, la profundización conceptual y la gestión personalizada del tiempo de aprendizaje. Lejos de reducirse a la asignación de tareas, la asincronía requiere un **diseño pedagógico intencional** que explicita propósitos, consignas, productos esperados y criterios de evaluación.

Su potencia radica en permitir procesos de lectura, análisis, producción, interacción y reflexión que demandan tiempos diferenciados y ritmos diversos. Las instancias asincrónicas resultan especialmente pertinentes para el abordaje conceptual, la búsqueda y el análisis de información, la producción escrita, la curaduría de materiales y la sistematización de experiencias formativas.

El diseño de propuestas asincrónicas debe evitar dos riesgos frecuentes: la fragmentación (actividades desconectadas entre sí y de las demás instancias) y la sobrecarga (cantidad de tareas que excede los tiempos razonables de dedicación). Cada actividad debe integrarse en una secuencia didáctica que dialogue con las instancias sincrónicas, tanto virtuales como presenciales y físicas.

En el contexto de pandemia y de desarrollo de clases y propuestas sin presencialidad física, Lion (2020) introdujo el concepto de “**activitis**” para dar cuenta de una acción que comenzó a registrarse en las instancias asincrónicas en las que las aulas virtuales pasaron a utilizarse principalmente como espacios donde se concentraban y organizaban materiales educativos, especialmente en formato escrito. De este modo, dichos entornos quedaron asociados a la disposición de contenidos para su lectura, promoviendo prácticas de estudio en las que los y las estudiantes accedían a esos materiales de manera individual y en soledad.

Pensando en cómo enriquecer estos espacios para que dialoguen genuinamente con las demás instancias de la Educación Híbrida, el documento *Escenarios combinados para enseñar y aprender* (Educ.ar, 2021, pp 95-96) lista una serie de actividades que pueden desarrollarse en los espacios asincrónicos:

Exposiciones “on demand”: las exposiciones acabadas del docente pueden desarrollarse en un guión y producirlos para ser entregados en las formas “on demand” (en español, “bajo demanda”) características de la cultura contemporánea, como, por ejemplo, en video o podcast. Ese contenido queda disponible para ser visto o escuchado cuando los/as estudiantes decidan y cuantas veces quieran.

Diversidad de recorridos: proponer diversidad de recorridos para abordar la propuesta didáctica. Esto implica que los/as estudiantes pueden decidir autónomamente cuándo y cómo acceder a la propuesta. De esta manera, no es necesario que toda la clase realice la actividad en el mismo momento y, además, considera las diferentes formas de organización familiar de cada hogar.

Espacios de diálogo (foros): permite a docentes y estudiantes intercambiar ideas al publicar comentarios como parte de un debate sobre un tema específico. Se desarrollan en un período pautado de antemano, con fecha de inicio y de cierre, de manera que el tiempo propicia el proceso de lectura

crítica y favorece una profundidad en la reflexión. Es importante establecer un sentido específico con una consigna y objetivos pedagógicos claros. No alcanza con que cada uno/a deje su aporte sino que el diálogo debe estar entramado y el rol del docente gira en torno a recuperar las intervenciones y hacer preguntas que impulsen o profundicen el debate. También, se puede incluir un foro de consultas generales y/o un foro al estilo de una “cafetería virtual” destinado a la interacción social y a sostener los vínculos.

Espacios de retroalimentación: *en las plataformas virtuales las actividades que requieren la corrección del docente cuentan con espacios de comunicación relacionados específicamente a la tarea. Cuando el/la docente realiza una devolución sobre la actividad (en formato de texto, video o audio), el/la estudiante puede responder con un comentario y abrir así lo que Elena Barberá (2006) denomina “diálogo evaluativo”, es decir, un feedback virtual en ambos sentidos: el que va del docente al estudiante ofreciendo andamiaje y retroalimentando sus producciones; y el que va del estudiante al docente en respuesta al aprovechamiento de sus ayudas evaluativas.*

Además, se pueden compartir y retroalimentar producciones de compañeros/as en galerías digitales de manera que la mirada sobre la producción de un par aumenta el proceso de comprensión (Rogovsky y Chamorro, 2020).

Documentos compartidos: *espacios de interacción en donde los/as estudiantes pueden producir colaborativamente, en tanto permiten la escritura colectiva y trabajar de manera conjunta en la construcción de conocimiento, intercambiando opiniones y consensuando diferentes puntos de vista.*

Producciones de los/as estudiantes: *a través de diferentes herramientas TIC que permiten que los/as estudiantes realicen sus propias producciones de manera individual o colectiva. Por ejemplo: wikis, editores de texto, blogs, canales de podcasts, videos, cuentas en redes sociales, etc.*

En síntesis, para que la asincronía sea significativa, se recomienda:

- Presentar **consignas claras, contextualizadas y con orientación** sobre su propósito dentro de la secuencia.
- Explicitar con claridad el **itinerario didáctico** y los **propósitos** (hoja de ruta).
- **Explicitar tiempos estimados** de dedicación, para que el estudiante pueda planificar su trabajo autónomo.
- **Definir productos concretos:** síntesis escritas, análisis de casos, registros reflexivos, mapas conceptuales, producciones audiovisuales, entre otros.
- Establecer **criterios de evaluación** transparentes, compartidos desde el comienzo.

El EVEA centraliza estas propuestas, organizando materiales, consignas y espacios de intercambio en una estructura clara y accesible.

A diferencia de la presencialidad, donde la mediación docente se despliega en tiempo real, en la asincronía dicha mediación se inscribe en el diseño, la selección y la organización de los contenidos, configurando una mediación pedagógica ampliada en la que los materiales orientan y sostienen las prácticas de aprendizaje.

En este marco, resulta útil distinguir entre la **interacción pedagógica** y el **trabajo autónomo** de las y los estudiantes (RUEDA-CIN, 2026). La interacción pedagógica comprende todas las instancias (sincrónicas o asincrónicas) en las que la propuesta docente media el aprendizaje a través de consignas, guías, materiales diseñados y devoluciones. El trabajo autónomo, en cambio, refiere a aquello que la o el estudiante realiza por iniciativa propia, sin mediación pedagógica directa ni diferida. De allí se desprende una distinción importante: **la asincronía no equivale a autonomía**. Una actividad asincrónica acompañada por una consigna con propósito, una guía de lectura y una devolución sigue siendo interacción pedagógica (una forma de presencia pedagógica diferida) y no debe confundirse con dejar a la o el estudiante a solas con un material.

En la misma línea, puede diferenciarse entre la **enseñanza directa**, en la que la o el docente está presente de manera explícita en tiempo real o diferido (clases, tutorías, foros moderados, devoluciones), y la **enseñanza indirecta**, que se expresa en las decisiones didácticas que estructuran las actividades asincrónicas (guías de lectura, consignas, materiales y entornos diseñados para aprender).

Esta perspectiva tiene una implicancia pedagógica relevante para los ITS, cuyos estudiantes presentan biografías y niveles de apropiación digital diversos: la autonomía se presenta como una competencia que se construye socialmente y de manera gradual, y que requiere una intervención pedagógica planificada (Coll, 2004; Gvartz y Podestá, 2022). En consecuencia, el diseño de las propuestas asincrónicas debe acompañar progresivamente el desarrollo de esa autonomía, en lugar de presuponerla.

El siguiente cuadro de doble entrada puede orientar la clasificación de cada actividad según su temporalidad y el tipo de mediación:

	Con mediación pedagógica (Interacción Pedagógica)	Sin mediación (Trabajo Autónomo)
Sincrónica	Clase o tutoría en tiempo real, debate guiado, retroalimentación inmediata.	Resolución individual en tiempo real, sin intervención docente durante la ejecución.
Asincrónica	Foro moderado, actividades con consignas y criterios, entregas con devoluciones, lectura guiada, abordaje de materiales diseñados para aprender.	Estudio individual por iniciativa propia, relectura o repaso autónomo, búsqueda complementaria no solicitada.

Fuente: elaboración propia a partir de RUEDA-CIN (2026).

Los materiales pueden ser producidos por el o la docente (a través de videos, podcasts, presentaciones narradas, guías de lectura u otros formatos) o también seleccionados mediante **procesos de curaduría** a partir de recursos disponibles. En ambos casos, resulta imprescindible que se configuren en coherencia con los propósitos formativos, los contenidos disciplinares y las capacidades profesionales que se busca promover, garantizando consistencia didáctica y pertinencia pedagógica. En este sentido, el diseño de la enseñanza requiere, como plantea Maggio (2018), propuestas que otorguen sentido a las distintas mediaciones involucradas.

En las instancias asincrónicas, los materiales adquieren una centralidad particular, en tanto sostienen la continuidad del proceso formativo. Los recursos de acceso diferido (textos, audiovisuales, materiales interactivos, entre otros) requieren necesariamente de dispositivos de orientación que habiliten procesos de comprensión, análisis y reflexión. La disponibilidad de materiales, en sí misma, no asegura la construcción de aprendizajes significativos; es la mediación pedagógica (expresada en consignas, preguntas orientadoras, guías de análisis y propuestas de análisis y producción) la que posibilita la apropiación crítica de los contenidos. En esta línea, y en consonancia con los planteos de Lion (2020), la enseñanza en escenarios digitales se desplaza desde la transmisión de información hacia el **diseño de experiencias de aprendizaje que promueven la participación activa, la construcción de sentido y el desarrollo de la autonomía de los y las estudiantes**.

La curaduría de contenidos se configura, así, como una práctica pedagógica que implica la **selección, validación, organización y contextualización** de materiales a partir de criterios epistemológicos, didácticos y culturales. En un escenario caracterizado por la sobreabundancia informacional, el rol docente se resignifica como el de un **mediador crítico** que selecciona, jerarquiza y otorga sentido a los contenidos disponibles. En este marco, autores como Jenkins y Scolari advierten sobre la necesidad de formar sujetos capaces de navegar, interpretar y producir en entornos transmedia, lo que jerarquiza la curaduría como práctica educativa.

Si bien el concepto de curaduría tiene su origen en el campo museístico, en el ámbito educativo adquiere un sentido ampliado, orientado a la **construcción de itinerarios de aprendizaje significativos**. En rigor, la tarea docente ha implicado históricamente prácticas de selección y organización de contenidos; sin embargo, en el contexto digital actual estas prácticas requieren ser explicitadas y sistematizadas en función de las nuevas condiciones de producción y circulación del conocimiento. Tal como señala Sagol (2015), la curaduría agrega valor pedagógico a los contenidos en tanto los sitúa, organiza y pone en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, desde la perspectiva de la ciudadanía digital y la alfabetización crítica, autores como Area Moreira (2021) y Buckingham (2019) sostienen que el trabajo con contenidos digitales debe orientarse a la comprensión y más aún a **su análisis crítico, su uso ético y su producción situada**, lo que demanda que la curaduría docente trascienda la mera selección de materiales y se oriente a promover procesos de problematización, interpretación y resignificación. En este sentido, el ejercicio de la curaduría requiere una **práctica reflexiva y situada** que considere los propósitos de enseñanza, las características de los sujetos de aprendizaje, los contextos institucionales y las condiciones de acceso a los recursos, lo que implica responder de manera fundada a interrogantes centrales: qué contenidos seleccionar o producir, para quiénes, con qué intencionalidad y a través de qué estrategias didácticas. En consecuencia, resulta necesario fortalecer y sistematizar las capacidades vinculadas a la producción, selección y organización de contenidos en escenarios híbridos, lo que supone el dominio de herramientas

tecnológicas, y, fundamentalmente, el desarrollo de criterios pedagógicos que permitan diseñar propuestas de enseñanza relevantes, significativas y situadas.

En esta línea, el documento *Escenarios combinados para enseñar y aprender* (Educ.ar, 2021, pp 179-180) lista diferentes acciones que debería poder realizar un/a docente en su rol de curador/a de contenidos:

¿Qué necesita un docente para ser un curador?

- *Es excluyente el conocimiento de las materias que enseña. Esta capacidad es fundamental para seleccionar y producir materiales para sus alumnos/as. Es cierto que uno puede confiar en sitios web de reconocidos centros de saber pero el criterio propio es fundamental.*
- *En segundo lugar, capacidad de evaluar la adecuación del material a su clase, su aula, su contexto, sus alumnos/as. En Internet hay mucha información pero no siempre está organizada de la manera que la necesitamos en un contexto didáctico. Por eso, el/ la docente debe ser capaz de fragmentar el material, de recortar zonas y recontextualizarlas.*
- *También deberíamos considerar como positivo para un docente curador ciertas capacidades de trabajar en forma colaborativa en Internet, es decir participar de grupos y entornos de aprendizaje, cursos y otros circuitos del conocimiento. En estos espacios el/la docente puede encontrar y/o chequear información.*
- *Es importante tener capacidades para guardar información en espacios personales y/o compartidos en forma recuperable a través del manejo de carpetas, etiquetas, sitios de marcado social, entre otras opciones.*
- *Capacidades más bien instrumentales para descargar materiales e intervenirlos: cortarlos, sobreescribirlos, subtítularlos, incluirlos en blogs, presentaciones, videos.*
- *En relación con lo anterior, es importante el conocimiento de las licencias, permisos, normas de citado y referencia y otros procedimientos para utilizar materiales de otros/as. Para esto, es útil conocer buscadores de contenidos libres, significados de licencias abiertas como Creative Commons, etc.*

Por último, cabe mencionar que el seguimiento en instancias asincrónicas requiere una **presencia pedagógica distribuida**. Esto implica revisar producciones, intervenir en foros con devoluciones orientadoras, ofrecer retroalimentación escrita o audiovisual y orientar procesos de mejora. La retroalimentación debe ser oportuna y formativa: no solo señalar lo que está bien o mal, sino también indicar criterios de mejora y abrir nuevas preguntas.

Asimismo, pueden promoverse instancias de autoevaluación y coevaluación que fortalezcan la reflexión metacognitiva y desarrollen la capacidad de evaluar con criterios claros. El registro de evidencias en el EVEA permite construir una mirada integral sobre las trayectorias individuales y colectivas, identificando estudiantes que requieren mayor acompañamiento.

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN EDUCACIÓN HÍBRIDA

Como señalan Ravela (2017), Anijovich (2017) y Perrenoud (2008), la evaluación es un componente intrínseco de la enseñanza: es un **proceso continuo que acompaña el aprendizaje**.



“El diseño del componente evaluativo de nuestros espacios curriculares nos permite obtener información valiosa sobre el progreso de las y los estudiantes, sus fortalezas y aspectos que aún requieren mayor acompañamiento para que puedan alcanzarlos plenamente. Es decir, que el aspecto evaluativo del proceso de enseñanza es esencial para asumir decisiones pedagógicas informadas y ajustar la práctica docente a las necesidades individuales y grupales de cada cohorte. En palabras de Perrenoud (2008), esta es la función reguladora de la evaluación, la cual nos permite monitorear el progreso de las y los estudiantes y realizar los ajustes pertinentes en nuestra intervención. En otros términos, podemos afirmar que la evaluación mejora la enseñanza.”

*Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2025).
Jornada Institucional N.º 2: Educación superior.*

La **retroalimentación efectiva** debe proporcionar a los y las estudiantes información clara y precisa sobre su desempeño, para que puedan identificar áreas de logro, áreas de mejora y avanzar en decisiones sobre su aprendizaje (Anijovich, 2017). Entre los instrumentos pertinentes se pueden mencionar:

- rúbricas compartidas,
- registros de observación,
- devoluciones orales estructuradas,

- espacios de autoevaluación y coevaluación.

En este punto, resulta importante retomar la concepción de evaluación que se desprende del Reglamento Académico Marco (RAM), anexo de la Resolución Nro. 4077/14:

“Artículo 32: Evaluación. Es una construcción compleja y continua de valoración de situaciones pedagógicas, de resultados, contextos y condiciones en que éstas se producen. Es un proceso intrínseco al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Implica a docentes y estudiantes de forma individual y colectiva. Su práctica es democrática y participativa, abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de los sujetos involucrados.”

En la Educación Híbrida, **la evaluación debe integrarse desde el inicio del diseño pedagógico**, en coherencia con los propósitos formativos y las capacidades profesionales que se busca desarrollar.

La coherencia implica que los instrumentos y criterios de evaluación guarden relación directa con las actividades propuestas en cada escenario. **Cada instancia puede aportar evidencias distintas del aprendizaje, y estas deben articularse en una mirada integral:** lo que cada estudiante produce en asincronía, lo que construye en los encuentros sincrónicos y lo que pone en escena en la presencialidad física son evidencias complementarias del mismo proceso formativo.

Resulta necesario explicitar los criterios de evaluación desde el comienzo de cada unidad curricular, compartir rúbricas o pautas de desempeño y definir con claridad los productos esperados en cada instancia.

Es importante mencionar que cada escenario puede ofrecer oportunidades específicas para la evaluación formativa:



En la presencialidad física

La observación directa, el intercambio en tiempo real y las producciones situadas permiten ofrecer retroalimentación inmediata, ajustar estrategias y detectar dificultades en el momento.



En la presencialidad sincrónica virtual

La interacción mediada posibilita aclarar conceptos, orientar procesos y detectar dificultades durante el desarrollo del encuentro.



En la asincronía

Las producciones escritas, los foros de discusión y los proyectos colaborativos generan evidencias que pueden analizarse con mayor detenimiento, ofreciendo devoluciones más elaboradas y criterios de mejora específicos.

Integrar estas instancias permite construir una evaluación continua que recupere el proceso y no solo los resultados finales. La **integración de formatos e instrumentos de evaluación diversos también contribuye a la accesibilidad y la equidad**: no todos/as los y las estudiantes demuestran sus aprendizajes de la misma manera.

Instrumentos y evidencias en el EVEA



El EVEA cumple un rol central en la organización y registro de evidencias de aprendizaje. Entre los instrumentos pertinentes en Educación Híbrida pueden considerarse:

- **Rúbricas** compartidas que orienten la producción y expliciten los criterios de evaluación desde el inicio.
- **Portafolios digitales** que recopilen evidencias del proceso a lo largo del tiempo.
- **Registros de observación** en instancias presenciales, sistematizadas y accesibles.

- **Actividades de autoevaluación y coevaluación** integradas en la plataforma.
- **Foros reflexivos** cuyos intercambios sean objeto de seguimiento y retroalimentación.

Estos instrumentos favorecen la transparencia, la explicitación de criterios y la construcción de una cultura evaluativa coherente con el enfoque por capacidades profesionales.

Es importante hacer foco, en este punto, en la accesibilidad como criterio a tener en cuenta a la hora de diseñar instrumentos de evaluación diversos. Además de considerar la accesibilidad técnica (desde la posibilidad de contar con dispositivos adecuados y suficientes para la propuesta que se va a implementar hasta cuestiones más específicas como procesos de registro, acceso a contenidos gratuitos y contenidos premium, etc.), es necesario considerar a la accesibilidad desde su perspectiva más funcional. El conocimiento sobre el uso de la plataforma o recurso también compete a la accesibilidad: al momento de diseñar los instrumentos de evaluación con recursos digitales resulta necesario anticipar las diferentes habilidades y conocimientos prácticos que deben tener las y los estudiantes para poder utilizar eficazmente las herramientas digitales escogidas. Esto quiere decir que el recurso digital debe ser conocido de antemano, evitando que se convierta en un elemento obstaculizador del proceso de evaluación. Es recomendable haber realizado actividades previas con los recursos en cuestión para familiarizarse en su uso.

Por otra parte, si se trata de recursos digitales que combinan diversos lenguajes, es vital anticipar problemas de comprensión de la información. Cada lenguaje ofrece una forma de representación de la información que amerita ser abordada en particular. De igual manera, si la propuesta incluye la producción de piezas multimediales por parte de las y los estudiantes, un aspecto a considerar es acordar criterios sobre qué se espera de cada tipo de producción propuesta y cómo será evaluado en cada caso.

La Educación Híbrida exige una mirada integral sobre las trayectorias de las y los estudiantes. El seguimiento implica analizar la participación, las características de esas producciones en diálogo con los propósitos y los criterios de acreditación y la evolución de las capacidades profesionales a lo largo del tiempo. La **presencia pedagógica distribuida** (a través de intervenciones en clase, encuentros sincrónicos virtuales y devoluciones en el EVEA) permite sostener el acompañamiento en los distintos tiempos y espacios de la formación.

El EVEA facilita este seguimiento al centralizar los registros de participación, entregas y retroalimentaciones. Es importante que los equipos docentes e institucionales definan con claridad cuáles son los indicadores de seguimiento (acordados institucionalmente), con qué frecuencia se revisan y qué acciones se activan cuando se detectan situaciones de rezago o desvinculación.

Evaluación institucional de la propuesta de hibridación



En el contexto de la implementación de la Educación Híbrida, las instituciones deben prever **espacios colectivos de reflexión sobre la experiencia**: ¿qué funciona?, ¿qué debe ajustarse?, ¿qué condiciones hay que fortalecer? Estas preguntas no pueden responderse desde la perspectiva de cada docente por separado: la planificación de la hibridación tiene una dimensión institucional ineludible, que involucra acuerdos sobre los porcentajes de trabajo remoto (sincrónico y asincrónico) a nivel de carrera, campo y unidad curricular.

Esta evaluación institucional involucra a los equipos directivos y de coordinación. Supone **recoger evidencias** sobre los procesos de implementación, analizar las trayectorias estudiantiles en Educación Híbrida, valorar el funcionamiento del EVEA y revisar los acuerdos institucionales sobre criterios, plataformas y formas de acompañamiento.

Una cultura institucional de evaluación y mejora continua es la que permite que la hibridación evolucione de un formato de prueba a una política formativa consolidada y sostenible.

Así, la evaluación institucional de una propuesta de hibridación aplicada al desarrollo curricular se concibe como un **proceso sistemático, formativo y situado**, orientado a producir información relevante para la toma de decisiones pedagógicas y la mejora continua de las

propuestas formativas. En este marco, releva la integración de entornos presenciales y virtuales y, además, indaga en qué medida dicha articulación logra fortalecer la calidad de la enseñanza, la construcción de aprendizajes significativos y la inclusión de trayectorias diversas.

La evaluación considera la coherencia entre el diseño curricular, las capacidades profesionales, las estrategias didácticas y las prácticas de evaluación implementadas. De este modo, la evaluación institucional se constituye como una **herramienta estratégica** para visibilizar avances, identificar tensiones y orientar procesos de reconfiguración curricular que fortalezcan una educación más flexible, integrada y significativa.

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: alcances, escenarios y vínculos con la hibridación



La expansión de la inteligencia artificial en el ámbito de la educación superior constituye uno de los fenómenos más significativos de la transformación digital contemporánea, junto con el impacto que se registra en entornos laborales y profesionales en general.

En un sentido amplio, la inteligencia artificial (IA) refiere al conjunto de sistemas capaces de realizar tareas que, en otros contextos, requerirían de la intervención humana. En este apartado, el foco estará puesto específicamente en las inteligencias artificiales generativas (IAG), en tanto tecnologías que producen textos, imágenes u otros contenidos a partir de instrucciones, y que presentan implicancias particulares para los procesos formativos en contextos híbridos.

Según la UNESCO (2023), herramientas como ChatGPT y otros modelos de lenguaje de gran escala han ingresado de manera acelerada en las dinámicas del nivel, afectando tanto las **prácticas de enseñanza como las de investigación y gestión institucional**. Esta irrupción se inscribe en un proceso más amplio de digitalización que atraviesa la producción, circulación y validación del conocimiento en las sociedades contemporáneas. Rivas (2025) señala que la llegada de la inteligencia artificial a la educación superior iberoamericana plantea **interrogantes profundos sobre cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se evalúa en contextos cada vez más mediados por tecnologías**. Por su parte, Lion (2024) sitúa estos interrogantes en un escenario marcado por tres rasgos:

- la expansión de plataformas de aprendizaje adaptativo que reducen el rendimiento y las emociones a algoritmos de segmentación;
- la fragmentación de la información y la coexistencia de presencias y virtualidades;
- y la emergencia de nociones de humanidad aumentada que difuminan las fronteras entre lo humano y lo artificial.

En este marco, la inteligencia artificial puede comprenderse como un **ecosistema tecnológico** que abarca desde sistemas de tutoría inteligente y plataformas adaptativas hasta modelos generativos capaces de producir texto, imágenes y código. La UNESCO (2024) distingue entre diversas aplicaciones de la IA en educación, entre las que se encuentran los sistemas de recomendación de contenidos, los asistentes de escritura automatizada y las plataformas que ajustan las trayectorias de aprendizaje según el rendimiento del estudiante. Lion (2024) propone comprender a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) como una **meta-tecnología** (Costa et al., 2023; Vercelli, 2023): una tecnología de propósito general que regula otras tecnologías y permite construir nueva información a partir de modelos predictivos y datos de entrenamiento. Esta condición obliga a cuestionar qué se entiende por aprendizajes significativos y qué funciones cognitivas pueden delegarse en la tecnología.

La relación entre inteligencia artificial y Educación Híbrida resulta particularmente estrecha, dado que ambas comparten un sustrato común: **la mediación tecnológica como condición estructural del acto educativo**. La Educación Híbrida, entendida como un espacio que integra las potencialidades de la formación virtual y presencial, permite a los equipos docentes interactuar con estudiantes que se encuentran tanto en el aula física como en entornos virtuales (Jorge Navarro, Iovino y Sitek, 2025). En este tipo de escenarios, la inteligencia artificial puede potenciar la personalización del aprendizaje al analizar datos de rendimiento y ofrecer recomendaciones adaptadas a cada estudiante, facilitar la retroalimentación inmediata sobre el desempeño y contribuir a la gestión eficiente de recursos educativos en línea.

Transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje: entre espejos y espejismos



La integración de la inteligencia artificial en los entornos de educación superior está produciendo transformaciones sustanciales en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Una de las dimensiones más afectadas es la de las prácticas letradas. Cassany (2024) analiza cómo las inteligencias artificiales generativas están modificando los modos en que estudiantes y profesionales producen textos, y propone comprender a los modelos de lenguaje mediante la metáfora de la **"maqueta": sistemas capaces de generar producciones lingüísticas que imitan patrones humanos, pero que carecen de comprensión semántica del contenido que producen**.

Desde una perspectiva filosófica complementaria, Floridi (2024) introduce el concepto de

"escritura distante" para describir una modalidad de producción textual en la que **el autor humano actúa como diseñador narrativo que especifica requisitos, restricciones y parámetros para que un modelo de lenguaje genere el texto**. El autor se convierte así en un "meta-autor" cuya responsabilidad radica en la concepción, la ingeniería de prompts, el refinamiento progresivo y la curación del producto final. Este desacoplamiento entre el diseñador y el ejecutor del texto plantea interrogantes profundos sobre la naturaleza del trabajo intelectual en la universidad.

En una línea complementaria, el concepto de **"lectura distante"**, desarrollado en el campo de las humanidades digitales y retomado por Artopoulos (2025), refiere a un conjunto de prácticas de análisis textual mediadas por herramientas computacionales que permiten abordar grandes corpus de información. A diferencia de la lectura tradicional o "cercana", centrada en la interpretación detallada de textos individuales, la lectura distante habilita la identificación de patrones, tendencias y relaciones a partir de visualizaciones, procesamiento de lenguaje natural y análisis de datos, ampliando así las capacidades de comprensión y producción de conocimiento. Este enfoque complementa a la lectura interpretativa, introduciendo nuevas formas de interacción con el conocimiento que articulan habilidades cognitivas humanas con capacidades de procesamiento algorítmico.

Estas transformaciones inciden directamente en la validación de los aprendizajes. La crisis de las evidencias tradicionales (como el trabajo escrito individual o el examen presencial) se intensifica en la medida en que las y los estudiantes pueden recurrir a herramientas de IA para generar respuestas, ensayos o resoluciones de problemas. Cassany (2024) retoma el concepto de **"post-plagio"** formulado por Eaton (2023) para describir un escenario en el que **la escritura híbrida entre humanos e inteligencias artificiales se vuelve habitual, lo que obliga a replantear las nociones de autoría, originalidad y evaluación**. La pregunta ya no puede reducirse a si el estudiante "copió" o "no copió". Debe orientarse hacia cómo se produjo el texto, qué decisiones tomó el autor humano y en qué medida el producto final evidencia comprensión del tema. Lion (2024), desde la perspectiva de las cogniciones distribuidas (Salomon, 2001), aporta una distinción complementaria: los efectos "con" la tecnología (mejoras mientras se la utiliza) y los efectos "procedentes" de ella (aprendizajes transferibles a otros contextos), una diferenciación que adquiere urgencia ante la capacidad de la IAG de producir textos y resolver problemas con sofisticación creciente.

La **personalización del aprendizaje** constituye otro eje central de estas transformaciones, aunque requiere una lectura crítica. Lozano Fajardo et al. (2025) documentan que el 79% de los estudiantes encuestados en Ecuador valoró positivamente la capacidad de la IA para ofrecer contenidos adaptados a sus necesidades, y que el 34% de los docentes indicó que utilizaba la IA para generar retroalimentación personalizada. Estos datos se complementan con los reportados por Cassany (2024) sobre el uso de IA entre estudiantes: el 47,3% en Cambridge, el 82% en Valladolid y el 67% en universidades japonesas. La convergencia de estos estudios

permite inferir que el uso de la IA para la personalización del aprendizaje es ya una práctica extendida a nivel global. Sin embargo, Ferrarelli y Lion (2025) advierten que la narrativa de la personalización funciona en muchos casos como un relato legitimador que **reduce las trayectorias formativas a recorridos algorítmicos predefinidos**, ocultando la dimensión política y pedagógica de las decisiones curriculares bajo una apariencia de neutralidad técnica. La personalización algorítmica puede operar, en este sentido, como un espejismo que simplifica la complejidad de los procesos de enseñanza.

Los roles de docentes y estudiantes también se encuentran en proceso de reconfiguración. El docente, en estos nuevos escenarios, asume funciones de **diseñador de experiencias de aprendizaje, mediador entre el estudiante y la tecnología, y curador de los contenidos generados por la IA**. Scartascini Spadaro (2025) enfatiza la importancia de establecer un "contrato didáctico" claro desde el inicio de cada curso, donde se transparenten las condiciones de uso de la IA, las expectativas respecto de la producción académica y las consecuencias de un uso inadecuado. El estudiante, por su parte, transita hacia un rol de usuario crítico y co-productor de conocimiento, lo cual requiere el desarrollo de nuevas alfabetizaciones: la capacidad de formular prompts efectivos, la evaluación crítica de las respuestas generadas por la IA y la comprensión de los sesgos y limitaciones inherentes a estos sistemas.

Cassany (2024) propone un **protocolo para la incorporación de la IAG en la enseñanza** que articula cinco principios:

- transparencia (explicitar cuándo, cómo y qué herramienta⁵ o sistema de IA se utilizó),
- verificación (contrastar la información generada con fuentes confiables),
- justificación (fundamentar las decisiones tomadas durante el proceso de escritura),
- ampliación (utilizar la IA para expandir las posibilidades del pensamiento propio)
- profundización (ir más allá de la respuesta inicial para alcanzar niveles de elaboración que la IA por sí sola no puede ofrecer).

⁵ Resulta interesante y pertinente, además, explicitar qué modelo se utiliza en cada herramienta de IA.

Ferrarelli y Lion (2025) proponen **pistas didácticas convergentes**: evaluar críticamente la información generada por la IAG, incorporar estas herramientas en fases de ideación sin delegarles la autoría final, promover la duda sistemática como disposición intelectual y consolidar laboratorios de experimentación didáctica en las instituciones de educación superior.

Ambas propuestas ofrecen un marco operativo para que los equipos docentes integren la inteligencia artificial de manera pedagógicamente fundamentada, preservando la centralidad de la comprensión humana como condición indispensable del aprendizaje significativo.

Desafíos éticos e institucionales



La incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior plantea un conjunto de desafíos éticos que exigen atención prioritaria. Entre los más acuciantes se encuentran las cuestiones vinculadas a la **integridad académica**, la **protección de datos personales** y la **reproducción de sesgos**. La UNESCO (2024) advierte que los modelos generativos pueden producir contenido que refleja y amplifica desigualdades preexistentes, dado que son entrenados con corpus textuales que contienen sesgos de género, culturales y lingüísticos. Ferrarelli (2025) profundiza esta preocupación al señalar que la IA tiende a privilegiar el idioma inglés y las perspectivas culturales de los países centrales, lo cual puede marginar las voces y los saberes de las comunidades latinoamericanas y del sur global. Este sesgo lingüístico y cultural resulta especialmente problemático en contextos de Educación Híbrida, donde la diversidad del estudiantado exige una atención particular a la equidad en el acceso al conocimiento.

La integridad académica constituye uno de los ejes más debatidos en la literatura reciente. Ferrarelli (2025) identifica una serie de concepciones erróneas frecuentes: la IA no es inteligente en sentido estricto, no es un buscador de información como Google, no es neutral, no es siempre confiable, su carácter generativo no equivale a creatividad, y su formato conversacional no implica una comunicación genuina. Estas precisiones resultan fundamentales para que los estudiantes desarrollen una relación crítica con las herramientas de IA y comprendan que delegar la producción textual en un modelo de lenguaje no equivale a aprender. Scartascini Spadaro (2025) coincide al señalar que la IA opera con un lenguaje lógico que busca dar respuestas cerradas, eficientes y lógicas, lo cual resulta particularmente difícil para quienes trabajan en Ciencias Sociales, donde el conocimiento se construye desde las contradicciones y las complejidades. Ferrarelli y Lion (2025) suman una advertencia

complementaria: persiste un pensamiento mágico en torno a la IAG, una expectativa desmesurada sobre su capacidad de resolver problemas que son esencialmente pedagógicos y que requieren abordajes situados y reflexivos.

La brecha digital representa otro desafío de primer orden. La UNESCO (2024) señala que la "pobreza digital" (entendida como la falta de acceso a infraestructura, conectividad y dispositivos) constituye un factor de exclusión que puede profundizarse con la adopción acrítica de herramientas de IA. Lozano Fajardo et al. (2025) reportan que el 68% de los docentes encuestados manifestó preocupación por las implicancias éticas del uso de la IA en la educación. Jorge Navarro et al. (2025) advierten que resulta esencial asegurar que todos los alumnos tengan acceso equitativo a las herramientas de IA para evitar la profundización de nuevas brechas.

Frente a estos desafíos, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de **desarrollar marcos regulatorios y orientaciones pedagógicas** que guíen la integración de la inteligencia artificial. Rivas (2025) documenta experiencias institucionales en universidades iberoamericanas (como el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de los Andes, la Universidad de San Andrés y la Universidad de Alicante) que han comenzado a diseñar políticas y dispositivos de apoyo pedagógico para acompañar a sus comunidades en el uso de la IA. La UNESCO (2024) propone un enfoque regulatorio centrado en la agencia humana, que coloque a las personas en el centro de las decisiones sobre el diseño, el despliegue y la evaluación de los sistemas de inteligencia artificial en educación.

Hacia una didáctica generativa: reconfiguración de la enseñanza frente a la inteligencia artificial



Las transformaciones analizadas a lo largo de esta sección convergen en una pregunta central: **cómo construir un posicionamiento pedagógico que permita a los equipos docentes de educación superior integrar la inteligencia artificial generativa en sus prácticas de enseñanza de manera crítica, reflexiva y situada en los contextos institucionales concretos en los que trabajan.** Ferrarelli y Lion (2025), mediante la metáfora de los espejos y los espejismos, proponen construir puentes entre la enseñanza y la IAG que permitan superar tanto

la fascinación acrítica como el rechazo indiscriminado. Un eje central de su propuesta es la distinción entre el aprendizaje automático (la interacción no supervisada con sistemas generativos, sin mediación pedagógica) y el aprendizaje profundo en sentido formativo, que supone comprensión, reflexión crítica y transferencia. Esta distinción plantea la necesidad de que los docentes desarrollen criterios pedagógicos claros para diferenciar aquellas situaciones en las que la herramienta puede amplificar procesos cognitivos genuinos de aquellas en las que simplemente automatiza respuestas sin aprendizaje significativo.

Kap (2025) distingue tres modalidades de relación entre la enseñanza y las máquinas que resultan especialmente productivas para pensar la educación técnica superior:

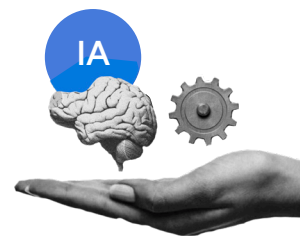
- **Enseñar con las máquinas** implica aprovechar la capacidad de procesamiento y generación de la IAG como recurso didáctico: utilizar modelos de lenguaje para explorar perspectivas diversas sobre un problema, generar borradores que funcionen como punto de partida para la discusión colectiva, o producir simulaciones que enriquezcan la comprensión de fenómenos complejos.
- **Enseñar contra las máquinas** supone desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad de verificación y la interrogación sistemática sobre los sesgos, las limitaciones y los modos de funcionamiento de los sistemas algorítmicos, una tarea que conecta con las propuestas de Cassany (2024) sobre la verificación y la transparencia, y con las advertencias de Ferrarelli (2025) sobre las concepciones erróneas que circulan en torno a la IA.
- **Enseñar junto a las máquinas** implica reconocer la co-agencia entre humanos e inteligencias artificiales en la producción de conocimiento, una modalidad que exige repensar los criterios de autoría, las formas de colaboración y los modos en que se construye sentido en el aula universitaria.

Estas tres modalidades tienen implicancias directas para la reconfiguración de la autoridad pedagógica y de la evaluación en la educación superior. Kap (2025) sostiene que la autoridad docente ya no puede sostenerse en el monopolio del saber disciplinar (dado que la IAG puede generar explicaciones y resolver problemas con sofisticación creciente), sino que se reconfigura en torno a la **capacidad de iterar, cuestionar, problematizar y acompañar**

procesos de construcción colectiva del conocimiento. La evaluación, en consecuencia, requiere transitar desde los formatos estandarizados e individuales hacia producciones colectivas que incorporen criterios de reflexividad, argumentación y posicionamiento crítico frente a los insumos generados por la IAG. La autora advierte, además, sobre el riesgo de un uso solipsista de la inteligencia artificial (donde cada estudiante interactúa de manera aislada con un sistema generativo) y reivindica **lo colectivo como condición de posibilidad para un aprendizaje transformador.** Esta advertencia resuena con la propuesta de Lion (2024) de crear comunidad como primer paso para la inclusión pedagógica de la IAG.

La noción de **didáctica generativa** propuesta por Kap (2025) ofrece, en definitiva, un marco conceptual potente para articular los desafíos, las oportunidades y las tensiones que atraviesan la incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior híbrida. Pensar la enseñanza **como invención** (y no como reproducción), **como práctica colectiva** (y no como interacción individual con un dispositivo), y **como actividad de diseño que se redefine en cada contexto** (y no como aplicación mecánica de herramientas) permite reconfigurar la formación técnica como un espacio donde la experimentación didáctica, la reflexión crítica sobre las tecnologías y la construcción compartida de sentido se articulan con las preguntas fundantes de la didáctica universitaria: qué enseñar, cómo enseñar, para qué y con quiénes, en un mundo donde la producción de conocimiento se reconfigura de manera acelerada y donde la formación de profesionales críticos, reflexivos y éticamente comprometidos sigue siendo la tarea central e indelegable de la educación superior.

Orientaciones para un uso crítico y pedagógico de la IA en Educación Superior



En el marco de la integración de la inteligencia artificial en la educación superior, Area Moreira (2025) propone un conjunto de orientaciones pedagógicas que buscan superar enfoques instrumentales o acríticos, promoviendo una incorporación situada, reflexiva y orientada al desarrollo del pensamiento crítico. El autor plantea la IA como una tecnología que requiere ser integrada en función de propósitos educativos claros, orientando la reconfiguración de las prácticas docentes y de las formas de aprender en la educación superior.

Las orientaciones propuestas por el autor se organizan en distintos niveles de análisis que se articulan entre sí. En primer lugar, plantea un **nivel conceptual**, centrado en el posicionamiento crítico frente a la inteligencia artificial y en la necesidad de comprender sus alcances y

limitaciones en el ámbito educativo. En segundo lugar, desarrolla un **nivel pedagógico**, en el que se redefinen los propósitos formativos y el tipo de experiencias de aprendizaje que resulta pertinente promover en contextos mediados por IA. Finalmente, avanza hacia un **nivel didáctico**, donde se traducen estos principios en estrategias concretas de enseñanza, diseño de actividades y evaluación. Esta progresión permite comprender la integración de la IA como un proceso que va desde la reflexión teórica hasta la intervención en las prácticas de aula.

Se pueden sintetizar sus orientaciones en los siguientes puntos:

- Adoptar una postura crítica y equilibrada frente a la IA, evitando tanto su uso acrítico (tecnofilia) como su rechazo (tecnofobia), y promoviendo decisiones pedagógicas fundamentadas.
- Desplazar el foco desde la transmisión de contenidos hacia el diseño de experiencias de aprendizaje, en las que la IA se utilice para promover la actividad intelectual del estudiantado.
- Diseñar tareas que impliquen un uso activo y crítico de la IA, como analizar, contrastar, verificar y reconstruir las respuestas generadas por estas herramientas.
- Evitar el uso de la IA como sustituto del trabajo académico, promoviendo en cambio su integración como apoyo para la reflexión, la creatividad y la resolución de problemas.
- Desarrollar competencias específicas de interacción con la IA, especialmente la formulación de prompts, la evaluación de respuestas y la iteración en el diálogo con las herramientas.
- Incorporar la dimensión ética en el uso de la IA, abordando problemáticas como el plagio, los sesgos y la fiabilidad de la información desde una perspectiva formativa.
- Promover la transparencia en el uso de la IA en las producciones académicas, explicitando su utilización como parte del proceso de aprendizaje.

- Reconfigurar las estrategias de evaluación, considerando las nuevas condiciones que introduce la IA en la producción de conocimiento.
- Fortalecer el rol docente como diseñador y mediador pedagógico, más que como transmisor de contenidos, en un contexto donde la IA asume funciones informativas.
- Impulsar instancias de formación docente e institucional, que acompañen la integración de la IA desde marcos pedagógicos y no solo tecnológicos.



A MODO DE CIERRE

El presente documento se propone acompañar a los Institutos Técnico Superiores de la provincia de Río Negro en un proceso que es, al mismo tiempo, pedagógico, institucional y político. Este proceso no parte de cero. Los ITS de la provincia cuentan con un recorrido significativo en el desarrollo de propuestas que articulan distintos escenarios de enseñanza, particularmente a partir de las experiencias construidas durante el período de pandemia, que implicaron la reorganización de las prácticas pedagógicas en contextos de excepcionalidad. Asimismo, los marcos normativos jurisdiccionales han venido habilitando, desde el año 2016, la incorporación de instancias mediadas por tecnologías en la formación técnica, encontrando un antecedente relevante en la Resolución N° 4077/14, que estableció condiciones institucionales para el desarrollo de propuestas formativas más flexibles.

En este nuevo escenario, la intención es **recuperar dichas experiencias, analizarlas críticamente y resignificarlas**. Se trata de capitalizar lo aprendido, identificar tensiones y potencialidades, y proyectar propuestas que integren de manera más coherente, sistemática y situada los distintos escenarios de enseñanza.

Asumir la hibridez desde esta perspectiva implica mucho más que incorporar tecnologías o redistribuir la carga horaria entre distintos escenarios. Supone, fundamentalmente, **reconfigurar la enseñanza como una práctica situada, compleja y en permanente construcción**, en la que las decisiones pedagógicas se orientan por los propósitos formativos, las capacidades profesionales y las trayectorias reales de los y las estudiantes.

En este sentido, la Educación Híbrida interpela a las instituciones formadoras a construir propuestas integradas que articulen de manera intencional la presencialidad física, la sincronía virtual y la asincronía, superando lógicas fragmentadas o superpuestas. Este desafío requiere **fortalecer el trabajo colectivo, consolidar acuerdos institucionales y profundizar la reflexión pedagógica sobre las prácticas de enseñanza**.

Asimismo, la hibridez se vincula de manera directa con el sostenimiento y la ampliación de las trayectorias formativas. En una provincia con las características territoriales de Río Negro, la posibilidad de diversificar los escenarios de enseñanza constituye una oportunidad para garantizar condiciones más equitativas de acceso, permanencia y egreso, fortaleciendo la calidad de la formación.

Este documento no propone modelos únicos ni recetas de aplicación. Por el contrario, se presenta como un **marco orientador** que reconoce la diversidad de contextos institucionales y habilita a los equipos docentes y de gestión a construir respuestas situadas, creativas y rigurosas. En este proceso, cobra especial relevancia el fortalecimiento de una cultura institucional basada en la **evaluación formativa, el trabajo colaborativo y la mejora continua**.

La Dirección de Educación Superior asume el compromiso de acompañar este proceso, generando condiciones para su desarrollo, promoviendo instancias de formación y sosteniendo espacios de intercambio que permitan consolidar una política de Educación Híbrida con sentido pedagógico y proyección estratégica.

Invitamos a cada Instituto Técnico Superior a asumir este desafío como una oportunidad para **abrir y profundizar espacios de reflexión pedagógica**, revisar sus prácticas y proyectar nuevas formas de enseñar en diálogo con las transformaciones del presente, en un proceso colectivo en construcción que requiere compromiso, pensamiento crítico y decisión política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. Voces de la Educación, 2(3), 31-36.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Aique.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas.

Area Moreira, M. (2021). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía en la sociedad contemporánea. Octaedro.

Area-Moreira, M. (2025). Luces y sombras de la IA en la educación superior: Didáctica para el pensamiento crítico. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/40470>

Artopoulos, A. (2025). Aprender con inteligencia artificial en el nivel superior: El caso de la lectura distante. Praxis educativa, 29(2), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290203>

Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. Revista de Educación a Distancia (RED), 50(4), 2-10. <https://revistas.um.es/red/article/view/270811/198331>

Basabe, L., Leal Falduti, B., & Tornese, D. (2020). Diseño de exámenes con ítems de respuesta abierta. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), Universidad de Buenos Aires.

Burbules, N. (2014). Los significados del "aprendizaje ubicuo". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(104), 1-7. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>

Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. Enunciación, 29(2), 320-336.

Castells, M. (1996). La sociedad red. Alianza Editorial.

Cobo, C., & Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Coll, C. (2004). Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica al currículo escolar. Laia.

Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz (Coords.), Los desafíos de las TIC para el cambio educativo (pp. 113-126). OEI/Fundación Santillana.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. UNIPE Editorial Universitaria.

Educ.ar S.E. (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas (C. Sagol, B. Magide, F. Rubini y C. Kantt, Autores). Educ.ar.

Ferrarelli, M. (2025). ¿Cómo abordar la inteligencia artificial en el aula? (Documento N.º 17, Las preguntas educativas: ¿Qué sabemos de educación?). CIAESA.

Ferrarelli, M., & Lion, C. (2025). Espejos y espejismos: entre la personalización algorítmica y los puentes con la enseñanza. Propuesta Educativa, (63), 12-24.

Floridi, L. (2024). Distant writing: Literary production in the age of artificial intelligence [Manuscrito no publicado]. Digital Ethics Center, Yale University; Department of Legal Studies, University of Bologna.

Gvirtz, S. y Podestá, M. E. (2022). La autonomía en el aprendizaje universitario: desafíos y mediaciones. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 13(36), 45-60.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). (2026). Orientaciones para la planificación, implementación y gestión de la modalidad híbrida en la Formación Docente Inicial. Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación.

Jorge Navarro, M. G., Iovino, G. A., & Sitek, J. L. (2025). Más allá de la pantalla y el pizarrón: La inteligencia artificial generativa como aliada estratégica en la Educación Híbrida universitaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(4), 10132-10146.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19572

Kap & Trentin (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica. mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. Praxis Educativa, (27), 1-22.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7164/7997>

Kap, M. (2025). Didáctica generativa: mutaciones de la enseñanza en tiempos de inteligencia artificial [Entrevista]. *Propuesta Educativa*, (63), 88-104.

Lion, C. (2020). *Enseñar y aprender en la cultura digital*. Paidós.

Lion, C. (2022). Ecologías de aprendizaje: nuevos escenarios de formación. En A. Piscitelli (Comp.), *La arquitectura de los aprendizajes emergentes*. Gedisa.

Lion, C. (2024). Apuntes sobre aprendizajes emergentes y desafíos didácticos en tiempos de la IAG. En Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, *Inteligencia artificial generativa: hacia la construcción de un marco pedagógico para su inclusión en las prácticas educativas* (pp. 5-11). Dirección General de Planeamiento Educativo, Coordinación de Innovación Pedagógica.

Lozano Fajardo, K. S., Moreira Espinoza, J. A., & Correa Ortiz, M. G. (2025). El impacto de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje en entornos de Educación Híbrida en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), art. 4534. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4534>

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: guía de supervivencia para docentes y familias* (cap. 6: El ensamble: la enseñanza en nuestras manos). Paidós.

Maggio, M. (2023). *Didáctica para la Educación Híbrida: enseñar en tiempos de disrupción*. Paidós.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2021a). *El arte de experimentar: nuevos modos de enseñar y aprender. Un entorno para cada contexto y necesidad* (Documento 2 de la serie "Presencialidad plena y ahora, ¿qué hacemos con MEV?"). Portal Haciendo Escuela RN.

<https://haciendoescuclarn.educacionrionegro.edu.ar/post/el-arte-de-experimentar-nuevos-modos-de-ensenar-y-aprender>

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2021b). *El acompañamiento de las prácticas de enseñanza. La dimensión pedagógica de la gestión*. Portal Haciendo Escuela RN.

<https://haciendoescuclarn.educacionrionegro.edu.ar/post/el-acompanamiento-de-las-practicas-de-ensenanza>

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2021c). Estrategias didácticas para nuevos escenarios. Portal Haciendo Escuela RN.

<https://haciendoescuelarn.educacionrionegro.edu.ar/post/estrategias-didacticas-en-nuevos-escenarios>

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2021d). Señales. Itinerarios de enseñanza. ¿Qué ruta hacemos? Portal Haciendo Escuela RN.

<https://haciendoescuelarn.educacionrionegro.edu.ar/post/senales-para-itinerarios-de-ensenanza>

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro. (2025). Jornada Institucional N.º 2. Educación superior. Mayo 2025. Dirección de Educación Superior.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Colihue.

Ravela, P. (2017). Herramientas para evaluar competencias en la formación profesional: propuestas de modificación de las prácticas de evaluación. Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP).

Resolución CFE N.º 295/16. Criterios para la organización institucional y lineamientos para la organización de la oferta formativa para la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior.

Resolución N.º 4077/14. Régimen Académico Marco para estudiantes de instituciones de educación superior. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.

Rivas, A. (2025). La llegada de la IA a la educación superior en Iberoamérica: un mapa para diseñar estrategias institucionales. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). ISBN: 978-84-86025-67-0.

Rogovsky, C., & Chamorro, F. (2020). Cómo enseñar a aprender. Educación, innovación pedagógica y tecnología en tiempos de crisis. La Crujía.

RUEDA-CIN. (2026). Aportes y consideraciones de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) sobre la implementación de SACAU para las Instituciones Universitarias Públicas en relación con la Educación a Distancia y la Educación Mediada por Tecnologías. Consejo Interuniversitario Nacional.

Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido. UNESCO IESALC.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

Sagol, C. (2015). La curaduría de contenidos: una práctica clave en la cultura digital. Ministerio de Educación de la Nación.

Sangrà, A. (Coord.). (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos. Editorial UOC.

Scolari, C. A. (2018). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Deusto.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

UNESCO. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. UNESCO.

Valentini, A., & Blancas, A. (2025). The challenges of AI in higher education and institutional responses: Is there room for competency frameworks? (Working Paper N.º 12, Document code: ED/HE/IESALC/WP/2025/86). UNESCO IESALC.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394935.locale=en>

