

INVESTIGACIÓN

La interacción entre docentes y estudiantes de posgrado: espacios de aprendizaje colaborativo y prácticas de uso de herramientas generativas de IA enfocadas en la escritura académica

Tramallino, Carolina Paola*

Resumen

El presente artículo presenta los resultados de un estudio sobre la percepción de estudiantes y docentes de carreras de maestría y doctorado pertenecientes a una universidad nacional argentina acerca de las herramientas digitales disponibles para la escritura de textos académicos. Está enmarcado en una investigación cuyo objetivo general es contribuir a la escritura de artículos de investigación científica en español por estudiantes avanzados de carreras de posgrado. En lo que respecta al marco teórico-metodológico, se utilizaron indicadores para analizar las dimensiones que presenta el modelo de Dispositivo Intermedial Dinámico encuadrado en las Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM). Específicamente, se abordaron las dimensiones social, tecnológica y política-institucional desde un enfoque cualitativo. En particular, se centró el análisis en la perspectiva de docentes que imparten seminarios en maestrías y doctorados acerca de sus intereses y habilidades digitales, las formas de interacción y/o participación en entornos virtuales que propician en sus clases y las valoraciones y usos acerca de las nuevas herramientas digitales de inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura y/o corrección de textos académicos. En cuanto a los instrumentos empleados para la búsqueda de datos, se practicaron encuestas voluntarias y anónimas a estudiantes y docentes y entrevistas semiestructuradas al personal directivo. Como resultado se halló que el pasaje a la modalidad virtual trajo aparejados beneficios para las carreras de posgrado; asimismo, promovió el uso asiduo de determinados recursos del campus virtual. En cuanto al empleo de herramientas generativas, es interesante contrastar las prácticas de uso de docentes y estudiantes. Estos últimos manifestaron utilizarlas para obtener ayuda en cuanto a la búsqueda de información, al formato textual y a la corrección gramatical y estilística.

Palabras clave: posgrado; escritura académica; herramientas generativas de IA; inteligencia artificial

Procedencia: Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación *Hacia el diseño de una herramienta didáctica innovadora que colabore en procesos de escritura de artículos científicos en lenguaje castellano*. Algunos resultados preliminares se han presentado en el V Coloquio de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación realizado en agosto de 2024. Recibido el 21/9/2024, aprobado el 17/3/25 y publicado el 2/5/2025.

DOI: <https://doi.org/10.33455/3673/2106>

Autoría: * Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Contacto: tramallino@irice-conicet.gov.ar



The interaction between professors and graduate students: collaborative learning spaces and practices of using generative AI tools focused on academic writing

Abstract

The purpose of this article is to identify the perception of students and teachers of both Master's and Doctorate courses belonging to a national Argentine university, about the digital tools available for writing academic texts. It is framed in a research which general objective is to contribute to the writing of scientific research articles in Spanish by advanced students of Postgraduate courses. In regard to the theoretical-methodological framework, indicators were used to analyze the dimensions presented by the Dynamic Intermedial Device model framed in Mediatized Educational Practices (PEM). Specifically, the social, technological and political-institutional dimensions were addressed from a qualitative methodological approach. The research has, particularly, focused its analysis on the perspective of professors who teach in Master's and Doctorate seminars, in their interests and digital skills, the forms of interaction and/or participation in virtual environments that they promote in their classes and the assessments and uses of the new digital tools of artificial intelligence (AI) in the process of writing and/or correcting academic texts. Concerning the instruments used to search for data, voluntary and anonymous surveys were conducted among students and teachers, and semi-structured interviews were run with management team. The results showed that the transition to the virtual classes mode brought benefits for the graduate courses. It also promoted the frequent use of certain resources of the virtual campus. As for the use of generative tools, it is interesting to compare the practices of use of teachers and students. Students stated that they used those tools to obtain help in terms of searching for information, textual formatting, and grammatical and stylistic correction.

Keywords: graduate school; academic writing; generative AI tools; Artificial Intelligence

Interação entre professores e alunos de pós-graduação: espaços e práticas de aprendizagem colaborativa no uso de ferramentas de IA generativas voltadas para a redação acadêmica

Resumo

O objetivo deste artigo foi identificar a percepção de alunos e professores de mestrado e doutorado de uma universidade nacional da Argentina sobre as ferramentas digitais disponíveis para a redação de textos acadêmicos. Ele se enquadra em uma pesquisa cujo objetivo geral é contribuir para a redação de artigos de pesquisa científica em espanhol por alunos de pós-graduação avançada. Com relação ao marco teórico-metodológico, foram utilizados indicadores para analisar as dimensões apresentadas pelo modelo do Dispositivo Dinâmico Intermediário enquadrado nas Práticas Educacionais Mediadas (PEM). Especificamente, as dimensões social, tecnológica e político-institucional foram abordadas a partir de um

enfoque qualitativo. Particularmente, focou sua análise na perspectiva dos professores que ministram seminários de mestrado e doutorado sobre seus interesses e habilidades digitais, as formas de interação e/ou participação em ambientes virtuais que promovem em suas aulas e as avaliações e usos das novas ferramentas digitais de inteligência artificial (IA) no processo de redação e/ou correção de textos acadêmicos. Quanto a os instrumentos utilizados para a coleta de dados, foram realizadas pesquisas voluntárias e anônimas com alunos e professores e entrevistas semiestruturadas com o pessoal da administração. Como resultado, constatou-se que a transição para a modalidade virtual trouxe benefícios para os cursos de pós-graduação. Ela também promoveu o uso assíduo de determinados recursos do campus virtual. Com relação ao uso de ferramentas generativas, é interessante contrastar as práticas de uso dos professores e dos alunos. Os últimos afirmaram que as utilizam para obter ajuda em termos de busca de informações, formatação de textos e correção gramatical e estilística.

Palavras chave: pós-graduação; redação acadêmica; ferramentas generativas de IA; Inteligência Artificial

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 generó la necesidad de implementar diversas ofertas de educación no presencial y permitió un proceso de intensificación del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los niveles y modalidades de la educación a nivel global, entre ellos el nivel superior de posgrado. En especial, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) establecido en Argentina a comienzos del año lectivo 2020 impactó de forma directa en las prácticas educativas del nivel superior, por lo cual las carreras debieron realizar un viraje de las clases presenciales a las clases virtuales. Este proceso, que puede denominarse como de virtualidad forzada o forzosa, demandó que las carreras de maestría y doctorado se adaptaran de forma abrupta y con cierta emergencia a esta nueva situación. Asimismo, posibilitó que se continuara con el dictado de seminarios y con las actividades requeridas, como, por ejemplo, las defensas orales de las tesis. Sin embargo, la gran mayoría de las carreras que habían sido creadas y aprobadas para que se desarrollaran de forma presencial sostuvieron, una vez decretada la finalización de la pandemia, la modalidad virtual. En efecto, muchas escuelas de posgrado de universidades argentinas adoptaron definitivamente la forma remota aun después del retorno progresivo a la presencialidad que determinara el Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

El organismo que acredita, regula y evalúa las carreras universitarias en Argentina, la CONEAU, en su informe 2020 sobre los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) reconoce un crecimiento progresivo de proyectos con virtualidad o a distancia e informa una ampliación de la oferta a través de una práctica bimodal (Tovillas et al., 2021). Asimismo, hace foco en dos cuestiones que repercuten en las metodologías de enseñanza: por una parte, los cambios en el ámbito laboral de acuerdo a profundas transformaciones tecnológicas, en especial las asociadas a la inteligencia artificial y a la robotización. Estas inciden tanto en los comportamientos sociales como en la naturaleza de las comunicaciones y, por lo tanto, en las expectativas de quienes se gradúan. Por otra parte, se presenta una aceleración en el recambio generacional de estudiantes y docentes, lo cual demanda la revisión continua de prácticas educativas.

Ahora bien, el interrogante que surge es: ¿se habilitaron nuevos espacios de aprendizaje colaborativo? En particular, ¿qué nuevos espacios de interacción surgieron y qué nuevas herramientas digitales se incorporaron? ¿Se integraron las nuevas tecnologías conocidas como herramientas generativas de IA?

Para responder estas preguntas, esta investigación centra su análisis, principalmente, en la perspectiva de docentes que imparten seminarios en maestrías y doctorados del área de Humanidades acerca de sus intereses y habilidades digitales, las formas de interacción y/o participación en entornos virtuales que propician en sus clases y las valoraciones acerca de las nuevas herramientas digitales colaborativas en el proceso de escritura y/o corrección de textos académicos. Como marco metodológico, se utilizan indicadores que analizan de forma integral las dimensiones que presenta el modelo de Dispositivo Intermedial Dinámico encuadrado en las Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM) (Andrés y San Martín, 2019). Específicamente, se abordarán las dimensiones política-institucional, social y tecnológica, las cuales se desarrollarán en la sección referida a la metodología.

En cuanto a los instrumentos que se emplearon para la recolección de datos se encuentran las encuestas voluntarias y anónimas a estudiantes y docentes y las entrevistas semiestructuradas al personal directivo. El enfoque que se toma es el del análisis cualitativo.

A continuación, se expone una síntesis acerca de las nuevas formas de alfabetización académica en el contexto de transformación digital; posteriormente, se explica el marco teórico-metodológico empleado. Luego, se explicitan tanto la metodología de trabajo como las categorías e indicadores utilizados para el análisis de las encuestas y de la entrevista realizada. Para finalizar, se exhiben los resultados obtenidos, y, por último, se abordan las consideraciones finales.

1.1. La transformación digital y las nuevas formas de alfabetización académica

Este proceso de transformación digital (De Giusti, 2023), también llamado cuarta revolución digital, aunque data de largo tiempo, se ha acelerado en los últimos años debido a determinados vectores tecnológicos, entre ellos la IA y el internet de las cosas (IoT) (Gallego Trijueque y Oliva Marañón, 2022)

Como afirma De Giusti (2023, p. 11), estos cambios inducen:

a nuevas formas de trabajo, nuevas tareas a realizar, nuevas habilidades que se requieren y también cambios culturales en los actores laborales, lo cual a su vez exige aprendizaje, adaptación, capacitación y generar una reacción positiva en los actores del proceso de transformación digital.

En efecto, surgen nuevas formas de escribir –por ejemplo, la escritura hipermedia– como una nueva práctica de comunicación. En este sentido, Aguilar

Talamayo (2021) analiza las notas hipermedias a partir del uso de lapiceras electrónicas en un caso de tutoría para estudiantes de posgrado y concluye que estas nuevas prácticas de escritura y lectura no sólo abren novedosas formas de relación con el texto, sino que también generan un nuevo tipo de texto académico y educativo que permite registrar y documentar las interacciones verbales y el trabajo académico realizado entre tutores y estudiantes.

En cuanto a la literacidad digital, este enfoque postula a la alfabetización académica como un proceso más amplio que debe considerar las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales (Ferreiro, 2001) y que involucra tanto a los géneros textuales como a las formas de pensamiento, la identidad cultural y las representaciones y los valores propios de la comunidad lingüística en la cual lector o escritor se hallan inmersos. En efecto, desde la perspectiva sociocultural, lo escritural en términos de Cassany (2006) no sólo se entiende como habilidad cognitiva individual, sino como una práctica social en la que los sujetos se apropian de la palabra escrita para dar cuenta de la cultura (Montes Silva y López Bonilla, 2017).

El escenario que se presenta tanto para docentes como para estudiantes es el de conocer y utilizar variadas y nuevas herramientas digitales; entre estas, cabe mencionar que en los últimos años hicieron su aparición los softwares que emplean IA. Por consiguiente, esta época, llamada la era de la «algoritmización» (Castillejos López, 2022), provoca modificaciones significativas en el ámbito universitario. En efecto, una consecuencia es el surgimiento de prácticas poco éticas mediante el acceso a contenidos producidos por *hacks* académicos.

Entre las herramientas de IA se hallan las generativas, que han evolucionado gracias a la posibilidad que poseen de procesar grandes corpus de datos y de emular la capacidad lingüística humana. Con el término «emular» nos referimos a intentar imitar la forma en la cual los seres humanos comprendemos y producimos el lenguaje. Así, han surgido numerosas aplicaciones de *chats bots* y asistentes virtuales y, desde fines de 2022, las herramientas generativas de texto, como el ChatGPT, que elaboran respuestas que exhiben un lenguaje adecuado y un texto cohesionado y bien estructurado. La posibilidad de interactuar y de simular «conversar» con los usuarios ha generado un uso exponencial y vertiginoso que supera, ampliamente, el de otras herramientas o plataformas (Ramos, 2023). El lanzamiento de GPT a finales de 2022 provocó un debate acerca de su uso, sus alcances y sus posibles regulaciones. En ese sentido, uno de los desafíos suscitados consistió en la forma de evaluar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes: dado que el ChatGPT permite crear textos académicos, se generó preocupación acerca de cómo los profesores podrían comprobar la autoría de esos escritos.

En efecto, las prácticas educativas como parte de las prácticas sociales no escapan al debate sobre la integración o no de este tipo de programas informáticos y, por lo tanto, dicho salto tecnológico implica la toma de decisiones políticas, culturales y sociales (Krawford, 2022).

Ahora bien, ¿cómo impacta en el campo de la enseñanza superior y, específicamente, en el ámbito de estudios de posgrado esta irrupción de la IA?

2. Marco teórico-metodológico

Uno de los desafíos actuales que se le presentan a las carreras de maestrías y doctorados es el de poder satisfacer la calidad tanto de la investigación como de la escritura para quienes están finalizando la etapa del posgrado y se disponen a la difícil empresa de escribir la tesis y, a su vez, de redactar artículos científicos que se deriven de la investigación. Por consiguiente, la presente indagación se propone la construcción de un dispositivo centrado en la escritura de artículos de investigación científica para estudiantes avanzados de carreras de posgrado del área de Humanidades y Ciencias Sociales desde una perspectiva sociotécnica. Se encuadra en el desarrollo de prácticas educativas mediatizadas (PEM) propuesto por Andrés y San Martín (2019), las cuales propician la construcción de una red sociotécnica contextualizada y conceptualizada como un dispositivo intermedial dinámico (DID). Es necesario aclarar que este dispositivo no hace referencia a un artefacto, sino a la construcción de una red que posibilita la concreción de alianzas desde ámbitos educativos, académicos y culturales para alcanzar el objetivo de promover apropiaciones creativas a partir de la tecnología. Cada dimensión interactúa con la otra y se articula con la diversidad de prácticas microsociales de empleo de tecnologías en contextos situados (Andrés et al., 2023; San Martín et al., 2024).

En esta red se busca promover la participación activa de docente/s y estudiantes a partir de instancias de aprendizaje colaborativo y distribuido mediante el acceso a variadas fuentes de información multimodales. En efecto, pretende alcanzar una labor conjunta que habilite la adopción, edición, transformación y recreación de contenidos a través del empleo de las actuales y poderosas tecnologías de la información y la comunicación.

El marco sociotécnico del DID requiere de la participación de los actores que están implicados en los procesos escriturales. Por lo tanto, para este estudio es necesario identificar la percepción de los y las docentes de carreras de maestría y doctorado acerca de las herramientas digitales disponibles para la escritura de textos académicos, sus habilidades digitales y las instancias en las que utilizan tecnologías para promover la interacción entre pares. Asimismo,

esos resultados obtenidos se contrastaron con los extraídos de las encuestas realizadas a estudiantes y de las entrevistas efectuadas a personal directivo de escuelas de posgrado de unidades académicas pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. En lo que respecta a la fase de diagnóstico del proyecto, se han realizado durante el período correspondiente a la pandemia estudios descriptivos que tienen como protagonistas a los propios estudiantes de carreras de posgrado de la UNR para indagar acerca de sus habilidades escriturarias, digitales e investigativas.

A partir del modelo analítico multidimensional (Andrés y San Martín, 2019) se tomó en cuenta su adecuación a un dispositivo con finalidad educativa. Si bien esta adecuación sobre la base de las PEM presenta diferentes dimensiones con una disposición libre y no jerarquizada (política-institucional, tecnológica, intermedial y social), en esta oportunidad nos proponemos analizar:

- a) La dimensión política-institucional de acuerdo a la información proporcionada por directivos de carreras de posgrado acerca de la infraestructura edilicia, las reglamentaciones en materia de políticas de accesibilidad y tecnologías y la apertura para iniciar proyectos interdisciplinarios.
- b) La dimensión social en lo que respecta a las características de los grupos sociales que intervienen, sus hábitos sociotecnológicos, sus habilidades digitales, la valoración y el conocimiento de nuevas herramientas digitales que emplean IA para la escritura de textos académicos y las interacciones entre docentes y estudiantes mediadas por tecnologías.
- c) La dimensión tecnológica a partir de indicadores referidos a los softwares disponibles y las condiciones de accesibilidad web.

El enfoque que tomamos para realizar este estudio es el del análisis cualitativo mediante el empleo de indicadores para cada una de estas dimensiones examinadas.

2.1. Instrumentos de investigación

En cuanto a la metodología, se confeccionaron como instrumentos de recolección de datos dos formularios estandarizados de Google que fueron enviados vía correo electrónico para realizar las encuestas voluntarias. Las preguntas se organizaron de acuerdo a tres ejes; el primero de ellos tenía como objetivo extraer datos que hicieran referencia al lugar de trabajo en el caso de los docentes y a la carrera que se encontraban cursando para los estudiantes, junto con su nacionalidad y edad. El segundo eje indagó acerca de la utilización del campus y la participación en capacitaciones sobre herramientas de IA. Por último, se preguntó en torno al conocimiento y empleo de herramientas generativas de IA.

Las respuestas de los estudiantes encuestados, 124, se distinguen con la etiqueta E y el número correspondiente (es decir, van desde E1 a E124).

El grupo de docentes participantes, que alcanza el número de 29, fue interrogado, además, sobre la modalidad de dictado de las clases, las estrategias puestas en práctica luego del ASPO, la forma de interacción con sus estudiantes y los motivos por los cuales creen que no llegan a alcanzar la aprobación de los trabajos finales o de las tareas solicitadas. Están identificados como D y el número que les corresponde de acuerdo al orden de las respuestas recibidas (por lo tanto, van desde el D1 al D29).

Asimismo, se realizó una entrevista semiestructurada a través de la plataforma Zoom a la directora de la Escuela de Posgrado, identificada como Di, y se consultó mediante correos electrónicos a la secretaria académica de la misma facultad. Las preguntas giraron en torno a las dimensiones política-institucional y tecnológica de acuerdo a varios indicadores: los proyectos vigentes, las normativas, las partidas de dinero recibidas, el equipamiento tecnológico y los cambios de planes de estudio, entre otras cuestiones.

2.2. Análisis de los datos

En la entrevista realizada en el marco de este trabajo, la directora de la Escuela de Posgrado de una facultad perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario detalló que actualmente, de las treinta carreras que dirige, la mayoría fueron acreditadas «presenciales» ante el organismo que regula y evalúa las carreras de nivel superior en Argentina, la CONEAU, agregando: «La gran mayoría está acreditada como presenciales, pero luego de la pandemia, hay algunas que se presentaron “a distancia”, pero son muy pocas» (Di). En esta institución se dictan seis carreras de doctorado, dieciocho carreras de maestría y seis de especialización.

2.3. Dimensión política-institucional:

La directora plantea una cuestión que es central:

hay una discusión ahora que tiene que ver con que esto de... bueno, esto que estamos haciendo nosotros, ahora, no es educación a distancia pero tampoco es ni era presencial, [...] si bien todavía la CONEAU no lo escribió, no envió una nota técnica formal, pero lo ha sugerido en reuniones, y plantea que se trata de una «presencialidad remota», pero entonces entra como presencialidad (Di).

La directiva afirma que herramientas como Zoom y Meet fueron adoptadas de forma asidua y hoy en día se han convertido en algo habitual, tanto

para profesores como para estudiantes, lo cual otorga ciertas ventajas sobre todo si se toman en cuenta las características del grupo de estudiantes que cursan las carreras de maestría, ya que en su gran mayoría son docentes y disponen de poco tiempo físico para asistir de forma presencial en la facultad:

La mayoría de los estudiantes de las maestrías son docentes, más allá de donde se hayan graduado, son docentes de escuelas secundarias, corren toda la semana y prefieren conectarse desde su casa y les da otra comodidad, y también hay una cuestión económica que tiene que ver con los gastos que acarrea invitar a un docente de otra universidad, pagarle hospedaje y viáticos durante tres fines de semana, a lo mejor ahora se los invita una o se realiza directamente de forma virtual. Las carreras si no terminan yendo a pérdida (Di).

Además, la facultad dispone de un aula híbrida con proyector, pantalla y conexión a internet, que se usa cuando se dicta el seminario de forma presencial, pero también da lugar a quienes cursan de forma remota porque son estudiantes que no viven en la ciudad de Rosario ni en su zona de influencia. Este espacio se utiliza, asimismo, para las defensas orales: «O la defensa se hace totalmente virtual o se hace híbrida porque algún jurado se encuentra en el exterior y entonces se conecta de forma virtual» (Di).

Respecto de la posibilidad de dar clases de forma híbrida, la directora manifiesta: «En la práctica yo tengo que decir esto: lo híbrido entendido como un aula en donde hay quienes pueden estar presencial y quienes pueden estar virtual no funciona, puede funcionar para una defensa» (Di). La explicación es que quienes se encuentran cerca de la facultad tampoco asisten de forma presencial y prefieren conectarse: «Esas clases incómodas por Meet hoy ya no lo son» (Di).

Por lo tanto, se deduce que esta vuelta a la presencialidad combina modelos educativos presenciales y a distancia, con clases y propuestas sincrónicas y asincrónicas. En efecto, diversas investigaciones que tienen como objeto la enseñanza superior (Bossolasco et al., 2024; Dorfsman y Horenczyk, 2021) concluyen que no sólo se sostuvo el componente virtual empleado durante la pandemia, sino que, además, se habilitó la coexistencia de multimodalidades, lo cual hasta hace poco tiempo se entendía en términos dicotómicos (Cevallos Villamarín, 2023).

En cuanto a políticas institucionales, la directora afirma que algunas carreras se dictan en su totalidad a través de las plataformas virtuales correspondientes al campus de posgrado. Ante la pregunta sobre la utilización del

campus virtual, nos responde que no es obligatorio, pero sí que lo emplean todas las carreras.

Uno de los indicadores de esta dimensión es la puesta en marcha de capacitaciones a docentes. La entrevistada detalla que hubo algunos cursos gratuitos destinados a docentes de carreras de posgrado que tenían que ver con el uso de Moodle, el armado del aula y el aprovechamiento de sus herramientas.

Frente a la pregunta: «¿Existe una articulación de acciones de áreas o proyecto interdisciplinario o carreras para fomentar las habilidades digitales?», aclara que no: «Hay capacitaciones para todas las herramientas nuevas que surgen, pero no escuché verdaderamente que se esté promoviendo otra manera de enseñar» (Di). A continuación, agrega: «Muchas carreras pasaron a distancia pero no reflexionaron acerca de pensar desde otro lado. Para mí, en general, no se está pensando y no hay tiempo ni recursos para poder abordarlo. La pandemia hizo incorporar muchos recursos, pero luego quedó ahí» (Di).

La Escuela de Posgrado no brinda capacitaciones específicas de alfabetización académica de forma amplia, aunque sí hay carreras que las han incorporado bajo la forma de seminario obligatorio. Es decir, hay instancias de acompañamiento de la escritura a través de talleres que cambian la denominación de acuerdo a cada carrera, como taller de tesis, taller de escritura de la tesis o taller de investigación.

En lo concerniente a normativas y legislaciones, es necesario mencionar que en Argentina se creó en 2017 el SIED (Resolución 2641-E del Ministerio de Educación y Deportes), el cual rige para las instituciones de educación superior, cuyas carreras en su gran mayoría son presenciales y a partir del cual se establecen las formas de cursado y las evaluaciones, entre otras cuestiones. En este caso, hubo renovaciones de los planes de estudio que se presentaron a la CONEAU. En particular, se presentaron dos carreras nuevas a distancia, pero estas ya tienen su versión presencial y ahora se han acreditado 100% a distancia. «En la pandemia hubo una adaptación excepcional pero no hubo transformaciones en los planes de estudio, no hubo modificaciones, sólo dos carreras incorporaron un porcentaje muy mínimo de dictado de seminarios a distancia» (Di).

Respecto de las prácticas reglamentarias, existe la obligatoriedad de subir al repositorio hipermedial las tesis de posgrado aprobadas. Asimismo, se debe actualizar la información de todas las carreras. Sin embargo, la directora manifiesta que «algunas tienen más resistencia que otras» (Di). Con relación a las tesis, expresa: «Las que fueron escritas por estudiantes argentinos no tienen problemas, pero sí las de estudiantes extranjeros, esto debido a las traducciones para quienes no poseen el español como lengua materna» (Di).

Cabe señalar que la población estudiantil de las carreras pertenecientes al área de Educación, en su gran mayoría, es de nacionalidad extranjera, mayoritariamente de Brasil y Ecuador.

En relación con las partidas económicas que perciben, queda claro que no se recibe ningún tipo de ayuda, el único subsidio vigente consiste en una «semibeca» destinada a estudiantes que estén cursando carreras vinculadas a Educación. Estos recursos provienen de Rectorado para becar doctorandos con la finalidad de ayudar a quienes se desempeñan en otros ámbitos laborales y generar el acceso a una licencia sin goce de sueldo, ya que de este modo cuentan con el dinero de la beca para poder finalizar la carrera.

2.4. Dimensión tecnológica

Dentro de esta dimensión se toman como indicadores tanto el hardware y el software disponibles como los servicios de apoyo técnico y las plataformas institucionales.

Con respecto al primer indicador, la directiva manifiesta que desde Posgrado se realizó la adaptación de aulas existentes en el edificio para trabajar con tecnología; por lo tanto, funciona un aula híbrida que dispone de notebook, cámara con micrófono y un monitor grande. En materia de equipamiento, se cuenta con proyectores y computadoras portátiles que son compartidos con la facultad, es decir, que dependen de la Secretaría de Informática y se utilizan tanto para las carreras de grado como para las de posgrado y para eventos científicos.

En cuanto a softwares disponibles y el pasaje de la presencialidad a la virtualidad, la directora aclara que se trata de «una virtualidad que está vinculada a Meet o Zoom» (Di). La Secretaría de Posgrado tiene acceso a un Meet pago, y por ello cuenta con cuatro cuentas pagas o *premium*.

En lo que concierne a la posibilidad de obtener apoyo técnico, refiere que «este año se cayó el sistema por un problema que hubo y ahí nos dimos cuenta de que no le habíamos realizado las actualizaciones, lo que llamaríamos un mantenimiento» (Di). Además, se dispone de una persona como personal técnico, quien asiste a docentes en la creación de usuarios y de armado de aulas virtuales en la plataforma Moodle con un *hosting* propio, que paga la Escuela de Posgrado.

Si bien en la universidad se contaba con el campus digital, ya disponible desde 2000, en los últimos años «se transformó en uno de los principales medios de comunicación de la comunidad educativa de grado y posgrado, pasando a tener un rol protagónico en la UNR en los años de pandemia» (Lovey, 2023, p. 4). En efecto, la emergencia de la educación a través de la forma re-

mota llevó a una sistematización de los recursos digitales pedagógicos y a un empleo casi exclusivo de la plataforma Moodle como canal de comunicación entre los grupos de estudiantes (Borgobello y Espinoza, 2021). Con respecto al aprovechamiento que realizan actualmente los profesores, la directora de Posgrado manifiesta que algunos docentes sólo utilizan el campus para subir los materiales mientras que, por el contrario, otros sí emplean los recursos disponibles. Además, aclara que no se emplea un software libre sino uno pago.

Asimismo, en relación con los problemas de accesibilidad explica que «a veces funciona mejor o peor, lo que más cuesta es el proceso cuando se realizan exámenes a través de la plataforma y todos entran al mismo tiempo a enviar ese examen, es decir, cuando no se calcula el volumen de usuarios» (Di).

2.5. Dimensión social

El análisis de las encuestas a docentes da cuenta de que, en cuanto a la carrera o área temática en la cual se desempeñan como profesores, el 60 % pertenece a posgrados en Educación, mientras que un 20 % pertenece a posgrados en Psicología y el 20 % restante a carreras de Ciencias Sociales y Humanísticas como Lingüística y Antropología.

Con respecto a la edad, la gran mayoría, el 85 % supera los 46 años, y más de la mitad, el 60 %, cuenta con más de 51 años. En efecto, una tercera parte tiene entre 51 y 60 años, el 25 % tiene entre 46 y 50 años, y casi el 30 % es mayor de 60 años. Apenas el 11 % tiene entre 36 y 40 años de edad.

Ante la pregunta sobre la modalidad en la cual dictan las clases, obtuvimos que el 55 % imparte su seminario de manera virtual, el 24 % de manera presencial y el 21 % de manera híbrida. Además, la gran mayoría da consultas de forma virtual (89 %). No obstante, casi el 60 % cree que se genera mayor interacción con sus estudiantes en la consulta de forma presencial.

Ante la pregunta sobre cuál de las dos instancias, virtual o presencial, creen que repercute de manera positiva en la escritura de los trabajos finales, se reparten las respuestas, dando como resultado que el 52 % cree que de forma virtual y el 48 %, de forma presencial.

Frente al interrogante acerca de las estrategias puestas en práctica a partir del período de ASPO, los docentes reconocieron haber recurrido a un asiduo uso de videos explicativos y de recursos audiovisuales como así también de plataformas como Moodle. Es interesante reparar en el uso de nuevos espacios digitales de escritura colaborativa para propiciar el trabajo grupal (por ejemplo, a través de Google Docs). Asimismo, se destacan dos herramientas del campus: la de foros para la participación escrita y la de entrega de tareas. Además, se menciona la elección de estrategias metodológicas activas, entre

ellas el empleo de aula invertida, gamificación y plataformas como Menti-meter y Padlet. También, se señala la adaptación de formas de evaluación y recursos para fomentar la creatividad y producción a través de recursos como podcasts y herramientas como Canva para la elaboración individual a partir de una problemática relevante del seminario. Por otro lado, los docentes destacan como estrategia la posibilidad de brindar tutorías individualizadas y de crear talleres activos de autoaprendizaje y de aprendizaje interactivo y colaborativo.

En general, se hace referencia al uso de Classroom y a la implementación de nuevas formas de comunicación, por ejemplo, a través de la implementación de grupos de WhatsApp.

Por último, en lo que refiere al indicador «Instancias de aprendizaje y capacitación sobre utilización de tecnologías», en las encuestas a profesores y profesoras se obtuvo que la gran mayoría, el 83 %, asistió a capacitaciones. De ellos, el 60 % ha participado de estos espacios a través de universidades estatales, y dentro de estos, la mitad refiere a capacitaciones dictadas por la UNR. Por el contrario, el 40 % ha participado de cursos dictados por universidades privadas. Por lo tanto, se deduce que los docentes se encuentran ávidos de una formación continua y se muestran receptivos con respecto a las propuestas generadas por las universidades de gestión pública. En contraposición, en el conjunto de estudiantes se halló que la mayoría (74 %) no asistió a ninguna instancia, frente al 26 % que sí lo hizo.

Para determinar las habilidades digitales del grupo de profesores encuestados se tomaron dos indicadores; por una parte, el uso de tecnología entre grupos, y por otra, los recursos digitales del campus que comenzaron a emplear luego del período de aislamiento social obligatorio. En cuanto a la primera cuestión, se analizó el empleo de la herramienta de foro disponible en el campus y se obtuvo que es empleada por un 64 % de los docentes.

En cuanto al acceso al campus virtual, la gran mayoría, el 86 %, lo utiliza. Para responder sobre las aplicaciones empleadas con mayor frecuencia se diseñó una pregunta con opción múltiple de respuestas para que pudieran seleccionar más de una. Esta arrojó como resultados que los profesores recurren a la entrega de trabajos prácticos con el 84 % y el recurso de links a videos o recursos multimedia con el 80 %. Le siguen los foros con el 64 %, y chat de consultas con el 56 %. Se evidencia que estas herramientas son las que reemplazan las instancias presenciales de consulta y de exámenes.

El siguiente gráfico de barras exhibe cuáles son las herramientas preferidas por los docentes:



Figura 1. Herramientas del campus digital con mayor frecuencia de uso por docentes

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en el grupo de 124 estudiantes consultados, quienes declaran utilizar con mayor frecuencia links a videos (69%), la entrega de trabajos prácticos (60%), los foros (50%), el chat de consulta (37%) y, por último, la realización de exámenes (27%).

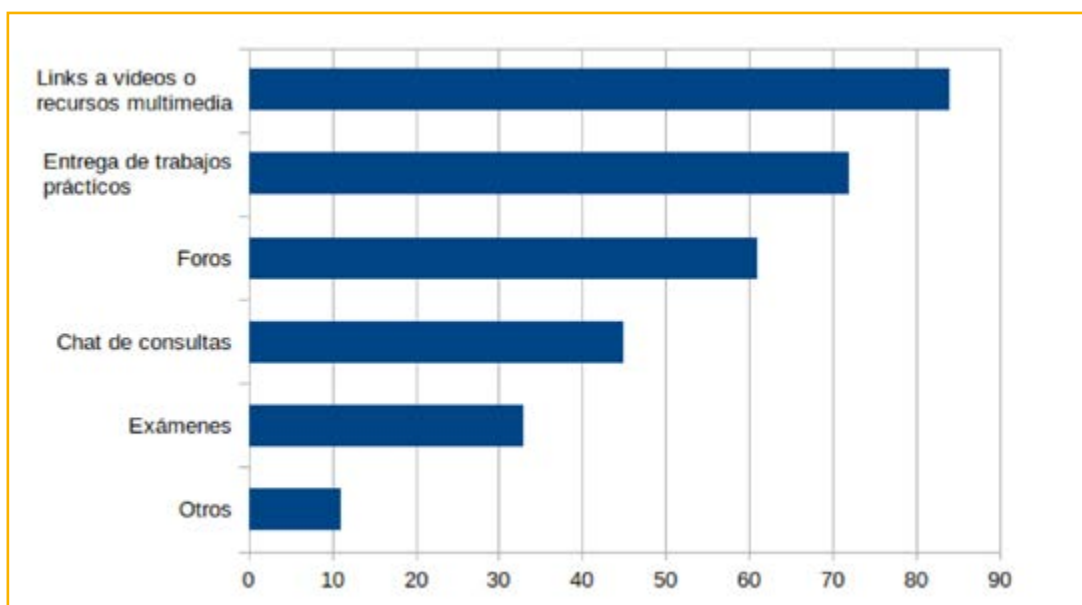


Figura 2. Herramientas del campus digital con mayor frecuencia de uso por estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Como resultado, observamos entonces un cambio en la forma de evaluar a través de pedidos de trabajos escritos y de toma de exámenes que se realizan exclusivamente a través del campus digital.

Otra cuestión a indagar se relaciona con la principal dificultad detectada por los docentes en el proceso de escritura de actividades y de trabajos finales. Cabe mencionar los hallazgos obtenidos en un estudio anterior, que corresponden a las principales dificultades detectadas por los propios estudiantes de posgrado a la hora de llevar adelante los procesos de escritura académica (Tramallino y San Martín, 2023). Las respuestas evidenciaron que el mayor escollo se encuentra en la organización de la información, a la que le sigue la estructuración del texto y la cohesión –que refiere al empleo adecuado de marcadores discursivos y conectores–, junto con la escasa competencia en tecnologías digitales escritas. Entre las conclusiones a las que se arriba podemos señalar la ausencia de un director de investigación o tutor que oriente el proceso escriturario.

Para recolectar las respuestas a esta pregunta se dieron cinco opciones y se eligió una escala del 1 al 5, donde 1 designa la mayor problemática y 5 la de menor incidencia. A continuación, se tabularon las respuestas asignando puntajes más bajos para los problemas de mayor incidencia de acuerdo a la escala de variación mencionada. Las posibilidades dadas a los docentes encuestados fueron las siguientes: a) no exhibe un lenguaje claro; b) problemas para referenciar la bibliografía y citar; c) problemas para estructurar el texto o darle el formato según el género académico solicitado; d) falta de vocabulario académico y e) inconvenientes para buscar y organizar la información.

Se registró que la más elegida resultó la de no presentar un lenguaje claro en cuanto a la redacción, la sintaxis y la cohesión, seguida por la dificultad para estructurar el texto, es decir, darle el formato correspondiente al género académico, y la problemática a la hora de localizar y organizar la información. El siguiente gráfico de barras muestra estos resultados.

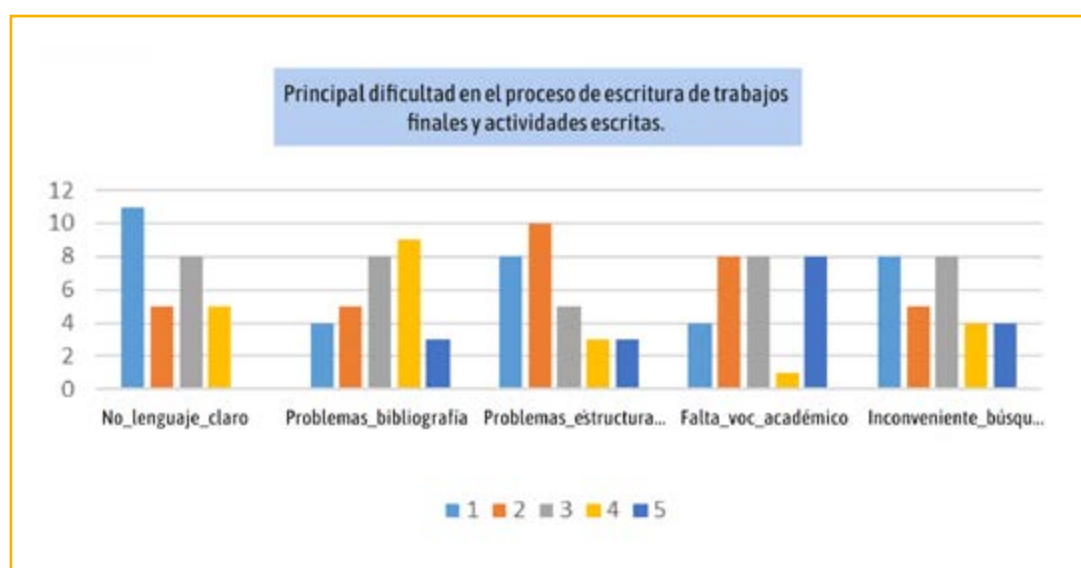


Figura 3. Principal dificultad detectada por docentes en el proceso de escritura

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, coinciden las miradas tanto de los docentes como de los propios estudiantes al señalar que el inconveniente a superar se halla en las habilidades o herramientas para poder localizar la información pertinente y organizarla. También, concuerdan en la dificultad que entraña conocer la estructura del género académico en el cual se inscribe el texto. No obstante, se observa que la principal problemática señalada por los profesores referida a que los textos no poseen un lenguaje claro no es advertida como tal por los estudiantes, quienes no perciben en sus procesos de escritura tal dificultad. Por lo tanto, es propicio generar el monitoreo y la autocorrección por parte de los alumnos a partir de una herramienta digital innovadora, en términos de DID, que habilite esta reflexión metalingüística.

2.6. Herramientas generativas de IA para la escritura académica

Se analizó, además, un tercer indicador en lo que concierne al conocimiento de herramientas colaborativas para la escritura. Las respuestas de docentes se repartieron en dos grupos: mientras que el 54 % conoce herramientas de ayuda para la escritura académica o la corrección de textos, el 46 % no posee conocimiento sobre estas tecnologías.

En cuanto al indicador que hace referencia a las percepciones asociadas a dichas herramientas se obtuvo que un 63 % piensa que pueden colaborar en parte, mientras que el 24 % cree que pueden ser de gran ayuda y el 14 % sostiene que no pueden colaborar en el proceso.

Con respecto a la valoración acerca de si alcanzan o no a representar una ayuda en el proceso de escritura o de corrección, se procedió a cruzar los resultados de ambas preguntas para observar la incidencia del factor conocimiento en la perspectiva de utilidad de dichas tecnologías. Estos resultados se observan en la Figura 4.

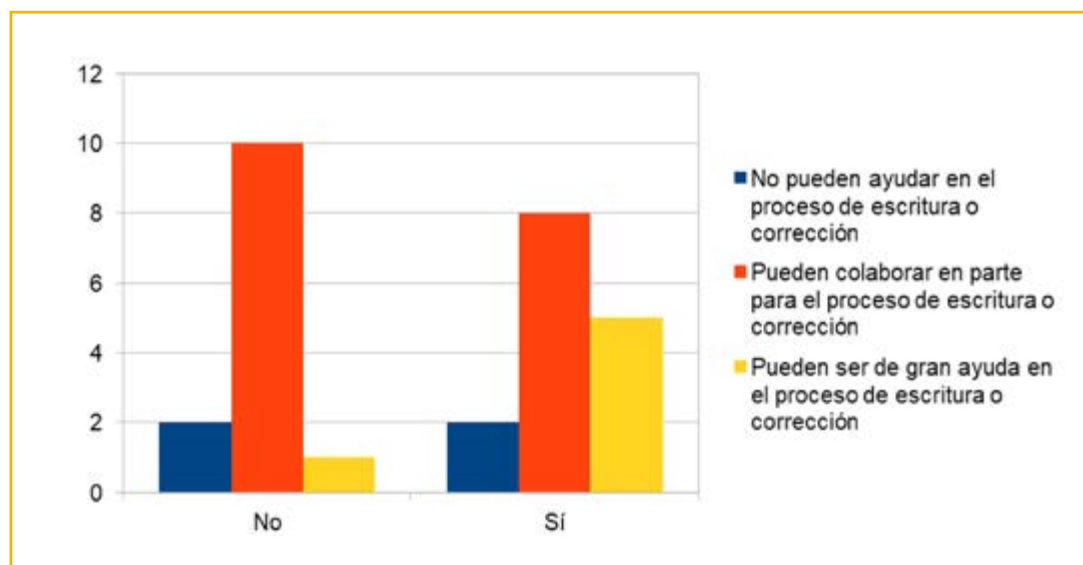


Figura 4. Valoración de los docentes acerca de las herramientas según su desconocimiento o conocimiento de estas

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, en el grupo de profesores y profesoras que conocen herramientas de inteligencia artificial se observa una mayor tendencia a creer que pueden resultar de gran ayuda. No hay diferencia con respecto a la postura que sostiene que no pueden colaborar. Sin embargo, en cuanto a la posición intermedia, que refiere a una colaboración parcial, aumenta la adopción por parte de docentes que no conocen las herramientas.

Este mismo interrogante se efectuó al grupo de estudiantes. Las respuestas dieron cuenta de que el 57% las conoce. En cuanto a la perspectiva de colaboración para la escritura académica, una tercera parte considera que pueden ser de gran ayuda (35%), mientras que el resto (64%) cree que pueden colaborar en parte. A diferencia del grupo de profesores encuestados, apenas el 1% piensa que no pueden colaborar. Se halla, entonces, una diferencia significativa en la percepción de ambos grupos que marca una tendencia positiva en el alumnado.

Ahora bien, referida a la variable «formas de interacción/participación», se toman dos indicadores; por un lado, el tipo de tecnología individual y, por otro, el de práctica de uso y frecuencia. En cuanto al primero, la herramienta más utilizada por el grupo de profesores es el chat bot ChatGPT, con el 36 %; le sigue Latindex (21 %) y luego Grammarly y Redactex (ambos con 17 %); en último lugar se encuentran Bing (14 %).

En cuanto al segundo indicador, «empleo de herramientas digitales», se les preguntó a los docentes, puntualmente, con qué fin las utilizan. Las respuestas giraron en torno a las siguientes aplicaciones: en primer término, para fines académicos en lo que respecta a la escritura de proyectos y artículos de investigación: «Me han servido para recortar caracteres en un resumen y reformular títulos de artículos» (D 20), «Para redactar trabajos de investigación, para ver versiones diferentes de un mismo texto» (D 19) y formular «proyectos en otro idioma» (D 12), «autocorrección» (D 26) y «citas y referencias» (D 28). En segundo término, los docentes lo utilizan para obtener sugerencias de consignas de evaluaciones: «Para armar la consigna de trabajo final» (D 23), «Si bien nunca lo uso tal cual, es muy útil para destrabar o inspirar» (D 19). En menor medida, detallan que las consultan para trabajar con estudiantes. Como ejemplo, dos docentes explican cómo lo emplean de forma didáctica y lo adaptan a los contenidos de sus seminarios: una de las profesoras les da un texto académico a los estudiantes y les pide que trabajen en forma grupal para generar preguntas de comprensión para dicho texto. A continuación, esos mismos interrogantes deben realizárselos al ChatGPT, reparar en la forma de dar la instrucción y luego corroborar las respuestas que la herramienta brinda de acuerdo a lo que el grupo ha resuelto.

Es interesante comparar estos empleos con los efectuados por el grupo de estudiantes de posgrado encuestado. De acuerdo al indicador de uso de tecnología entre grupos, se obtuvo que la herramienta más empleada del campus virtual es la del foro. En lo que atañe al conocimiento de herramientas asistivas para la escritura, un poco más de la mitad (57 %) admite no conocer ninguna, mientras que del resto (43 %) la mitad conoce el ChatGPT. Luego, le siguen Grammarly (24 %), Redactex (13 %), Bing y Latindex (9 %) y Stylus (6 %). Cabe aclarar que para esta pregunta se podía elegir más de una respuesta.

En cuanto a con qué finalidad las utilizan, las respuestas refieren a dos aspectos de la escritura académica. Por una parte, las cuestiones formales de estructura, referencias y redacción: «para recordar la estructura general de textos, como ensayos o artículos. También la he tratado como corrector de estilo» (E66), «para referenciar» (E 70), «redacción de textos» (E 71), «para traducción» (E 35), «para corregir el proceso de escritura y que sea

más preciso» (E 25), «para encontrar paralelismos de frases que no me terminaban de gustar» (E 91). Por otra, las emplean como colaboradoras para las competencias investigativas que refieren al contenido del texto y a la organización de la información: «profundizar algún tipo de búsqueda sobre determinado tema, poder comparar conceptos» (E98), «para ampliar temas, aporte de ideas» (E 44), «ampliar textos», «buscar información» (E 88), «realizar proyectos» (E 96) y «revisión de *papers* académicos» (74) y «para ordenar mejor la escritura de los textos» (E 14).

En síntesis, estas respuestas acerca de la práctica de uso coinciden con los hallazgos sobre las principales dificultades que surgen a la hora de escribir. En ese sentido, se observa que los alumnos de maestría y doctorado buscan ayuda en las herramientas generativas para rastrear información y organizarla, para corregir la redacción y para revisar tanto la estructura como la manera correcta de referenciar.

3. Resultados y discusiones

La UNESCO se pronuncia acerca de la brecha digital proclamando el surgimiento de políticas que fortalezcan las iniciativas sobre datos abiertos, código abierto y alfabetización digital, mediática e informacional para garantizar los derechos sociotécnicos. Para esto, es necesario alfabetizar de forma integral. De allí que nos preguntemos si existe una formación para docentes de nivel superior, y particularmente, para docentes que se desempeñan en posgrado. Ante esta consulta, el 83 % de los profesores y profesoras declara haber asistido a instancias de capacitación sobre tecnologías. Esto coincide con las características de la enseñanza eficaz en la virtualidad. García Arizmendi y Rodríguez Macías (2023) destacan el diseño del curso y la interacción satisfactoria entre docentes y estudiantes. En efecto, en las respuestas de docentes y personal directivo hallamos la necesidad de obtener capacitaciones para una formación continua y la adopción de la «presencialidad remota», dadas las ventajas que ofrece. En la misma dirección, otras investigaciones (Cabero, 2006; Piñero et al., 2021) indican que la transformación de las carreras de posgrado hacia espacios de *e-learning* permite el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, además de facilitar el trabajo colaborativo. En este sentido, Sánchez-Anguita et al. (2023) examinaron el proceso de virtualización de posgrado en la Universidad de Salamanca, España, a partir de la pandemia y hallaron que hubo un aumento significativo en la interacción docente-estudiantes como consecuencia de un mayor uso de tutorías virtuales y consultas privadas, lo cual redundó positivamente en la comprensión de los contenidos dados. Se infiere de las voces de educadores y

directivos varios aspectos positivos de la virtualidad; por ejemplo, poder rediseñar propuestas didácticas, obteniendo ventajas en lo que refiere al cursado y a la contratación de docentes. De igual modo, significa una ampliación de matrícula, en coincidencia con los resultados del estudio efectuado por Aguirre y Porta (2022) en carreras de posgrado de la Universidad de Mar del Plata, quienes sostienen que aporta en la optimización de los tiempos de cursada y de escritura de tesis. Asimismo, se observa una creciente movilidad de las enseñanzas, favorecida por la pandemia, que ha permitido a las universidades traspasar las fronteras en lo que refiere a la oferta de sus programas de posgrado para poder abarcar proyectos internacionales, como refiere Vázquez (2020).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta ampliación de la oferta y la demanda a nivel internacional no guarda una relación directa con la calidad educativa, tal como sostienen Piñero Martín et al. (2021). Por lo tanto, se considera que es necesario revisar la didáctica y reflexionar sobre las formas de enseñar y de aprender en este último peldaño correspondiente a la formación a investigadores y educadores, al presentarse un escenario en movimiento constante de acuerdo al avance vertiginoso en materia de tecnología. Cabe destacar cómo la directora de Posgrado subraya que no hubo modificaciones en los planes de estudio a pesar del cambio de modalidad de lo presencial a lo virtual. Incluso, manifiesta que no cree que se esté gestando otra forma de enseñar y que los recursos que se incorporaron a raíz de la pandemia luego no se retomaron ni impactaron de forma significativa en una transformación de la didáctica.

Por consiguiente, es imperioso atender al surgimiento de nuevas preguntas que exigen reflexionar para «seguir tejiendo redes que se ensanchan y se interconectan, interpelando los modos habituales de enseñar, construir conocimiento y ponerlo a circular» (Kap, 2023, p. 18). Del mismo modo, la tarea consiste ahora en poder consolidar un nuevo modelo «pedagógico-tecnológico», como plantea De Giusti (2023), quien manifiesta que actualmente los docentes de nivel superior transitan un proceso natural de adaptación y capacitación relacionado con las nuevas tecnologías junto con la incorporación de novedosas metodologías de enseñanza. Asimismo, se destaca la importancia de la integración de las modalidades presencial y virtual en la enseñanza de posgrado: «la articulación adecuada de las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y comunicativas, ofrece la potencialidad para favorecer la inclusión en términos de ingreso, permanencia y graduación», sobre todo, en el contexto educativo argentino que exhibe baja terminalidad (Lanfri, 2022, p. 70).

Por otra parte, las partidas económicas y las incipientes acciones iniciadas en cuanto al otorgamiento de becas para que los alumnos puedan finalizar las

carreras de posgrado son insuficientes para impulsar un aumento en la cantidad de graduados/as, lo cual redundaría positivamente en una considerable cantidad de investigadores y, por lo tanto, en mayor producción científica. En este sentido, Carrera et al. (2017) realizan un estudio comparativo de acuerdo al porcentaje del PBI que destina cada país al desarrollo científico; toman el caso de Brasil, México y Argentina, y hallan que la inversión en América Latina en cuanto a investigación y desarrollo (I+D) es mucho menor en comparación con las cifras que se destinan en otras regiones del mundo.

En cuanto a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este estudio, se obtuvo que se ampliaron los canales de comunicación y las formas de interacción entre los docentes y los estudiantes de Posgrado consultados, a partir de un mayor uso y aprovechamiento de herramientas del campus digital, las que se constituyeron como nuevos espacios de construcción del saber. Por ejemplo, se acrecentó tanto la participación en foros a partir de intervenciones escritas como la elaboración de textos académicos en documentos compartidos que incentivan la escritura colaborativa entre pares. En este sentido, Pozzo y Rosso (2023), quienes examinaron la evaluación y las estrategias didácticas puestas en juego para favorecer la escritura académica en posgrado, destacaron la importancia de sostener espacios colaborativos de escritura.

Principalmente, se indagó acerca de las tecnologías y herramientas digitales enfocadas a la escritura de textos académicos que han sido incorporadas en el cursado de carreras de posgrado en el período considerado posterior a la pandemia. Como resultados derivados hallamos que el cuerpo docente exhibe menos confianza en el aprovechamiento de las herramientas generativas de inteligencia artificial con respecto a sus estudiantes. No obstante, los docentes admiten usar el ChatGPT para confeccionar las consignas de trabajos finales; para reformular títulos, redactar y resumir artículos de investigación y para la traducción en otros idiomas; en menor medida, las consultan para el trabajo en clase con alumnos y alumnas. En cambio, maestrandos/as y doctorandos/as las aplican para mejorar el estilo de escritura y la redacción; en segundo lugar, para buscar información o ampliar algún tópico, como así también para efectuar preguntas sobre determinados temas. Por último, las consultan para corregir la ortografía y traducir. Estos datos sirven de insumo para poder indagar sobre cómo aprovechar las herramientas existentes y los requerimientos necesarios para la herramienta didáctica que se busca diseñar de acuerdo al marco teórico metodológico de dispositivo intermedial dinámico.

De acuerdo a los indicadores sobre el tipo de tecnología empleada y la práctica de uso y frecuencia, se halló que un poco menos de la mitad (43 %)

del grupo de estudiantes conocía herramientas de IA y su empleo refería a cuestiones relativas al formato o estructura y características de la escritura académica en lo que atañe al estilo y a la redacción científica, como así también para localizar información y organizarla. En la misma dirección, Torres-Gómez (2024) examina las percepciones de estudiantes de posgrado de México con respecto a las herramientas de IA como recurso de información y halla que el grupo encuestado presenta una mayor demanda de información de estas tecnologías tanto para elaborar la tesis como para la redacción de artículos académicos.

Asimismo, Aguirre-Aguilar et al. (2024) analizan las actitudes de estudiantes de posgrado del área de Humanidades en lo que respecta al empleo de herramientas de IA en su formación investigativa y obtienen que el estudiante utiliza aplicaciones como OpenAI Playground, ChatGPT y ChatPDF. La primera de ellas les habilita la experimentación con algoritmos de aprendizaje automático; la herramienta de chat les posibilita obtener respuestas de forma coherente y es sumamente interactiva; la tercera la emplean para automatizar la lectura y sintetizar las ideas principales.

Por último, cabe señalar que en el grupo de docentes encuestados se detectó una incipiente aparición de herramientas generativas de IA en las clases, a través de actividades propuestas para una dinámica grupal y en la planificación docente para el diseño de consignas de trabajos finales evaluativos.

4. Consideraciones finales

Con el propósito de analizar las formas de interacción existentes entre docentes y estudiantes y los espacios de aprendizaje colaborativo en lo que respecta a nuevas formas de escritura académica, se realizaron entrevistas al cuerpo directivo y encuestas semiestructuradas a docentes y doctorandos/as y maestrandos/as de carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario. Los resultados se examinaron de acuerdo a las siguientes dimensiones: política-institucional, tecnológica y social, con el fin de analizar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías. A medida que se llevaba a cabo el análisis se cruzaron los datos obtenidos de acuerdo a los tres grupos consultados: directivos, docentes y estudiantes.

Se observa que ha variado la forma de evaluar en el posgrado a partir de la virtualización, que se traduce en la actualidad en un mayor porcentaje de clases y consultas brindadas en forma virtual aun luego de la vuelta a la presencialidad establecida en todos los niveles educativos. Por lo tanto, se

emplea el recurso de escritura individual y colaborativa a través de foros de participación y de entrega de trabajos prácticos a través del campus virtual. De ahí también que aparezcan recurrentes dificultades a la hora de plasmar por escrito las ideas y conceptos, las cuales son advertidas por los tres actores interpelados; tanto en lo que refiere a la organización de la información en el texto como a las cuestiones de redacción y forma o, mejor dicho, formato de acuerdo al género y a la consigna dada.

Sin embargo, todos estos cambios repentinos no significaron una modificación en los planes curriculares de las carreras ni en la «forma de enseñar» o, dicho de otro modo, no impactaron aún en la gestación de una nueva didáctica. Por lo tanto, creemos que este es el momento para hallar nuevos espacios y experimentar, a través de múltiples mediaciones tecnológicas (Kap, 2023).

Para finalizar, este relevamiento deja abierta como principal línea de discusión e investigación la posibilidad de indagar sobre el empleo y el grado de apropiación de herramientas de IA en el posgrado. Además, pone de relieve la urgencia de políticas que permitan la apertura de capacitaciones sobre nuevas tecnologías dirigidas a docentes de nivel superior. En efecto, se hace imperioso propiciar espacios de reflexión y debate acerca de las cuestiones éticas que rodean la implementación de herramientas generativas de IA en el ámbito académico-universitario.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR TAMAYO, M.F. (2021). Escritura hipermedia y literacidad digital en las nuevas prácticas de tutoría universitaria. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63) (set-dic). <https://doi.org/10.33255/3263/870>
- AGUIRRE-AGUILAR, G.; Esquivel-Gámez, I.; Navarro, R.E. y Veytia-Buchelli, M.G. (2024). La IA en el desarrollo de competencias investigativas en el posgrado. *Alteridad*, 19(2), 162-172. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.01>
- AGUIRRE, J.E. (2021). Profesión académica y formación doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS. *Praxis Educativa*, 25(2), 1-26. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5641>
- AGUIRRE, J. y Porta, L. (2022). La formación de posgrado en contextos virales adversos. Virtualización, internacionalización y desafíos pospandémicos a partir de las narrativas de los docentes universitarios. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas «Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital». Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/88

- ANDRÉS, G.D. y San Martín, P.S. (2019). Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de Prácticas Educativas Mediatizadas en Educación Superior. *RAES*, 11(18), 88-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004447>
- ANDRÉS, G.; San Martín, P., y Rodríguez, G. (2023). Análisis multidimensional de la sostenibilidad-DID en el contexto físico-virtual. *Cuadernos.info*, (54), 1-22. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.54.52515>
- BORGOBELLO, A. y Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S.V. Garo y F. Costa (comps.), *Notas de Pandemia* (pp. 29-38). UNR Editora. <http://hdl.handle.net/2133/20523>
- BOSSOLASCO, M.L.; Carreras, M.P.; Stockl, C.M.T. y Chiecher, A.C. (2024). ¿Enseñanza presencial, virtual o semipresencial? Tendencias en docentes de educación superior en el contexto de postpandemia. *Praxis Educativa*, 28(2), 1-20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280210>
- CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Rusc: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- CARRERA, C.; Madrigal, J. y Lara, Y. (2017). La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Boletín Redipe*, 6(9), 53-72. <https://bit.ly/3iyrcrjV>
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- CASTILLEJOS LÓPEZ, B. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9-24.
- CRAWFORD, K. (2022) *Atlas de inteligencia artificial*. Fondo de Cultura Económica.
- CEVALLOS VILLAMARÍN, J.N. (2023). Tendencias en la configuración y el futuro de la educación superior: Trends in the configuration and future of higher education. *Revista de Investigación Científica TSE DE*, 6(2), 1-25. <https://doi.org/10.60100/tsede.v6i2.146>
- DE GIUSTI, A.E. (2023). Transformación digital en Educación Superior. Posibilidades y desafíos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (35). <https://doi.org/10.24215/18509959.35.e1>
- DORFSMAN, M. I. y Horenczyk, G. (2021). El cambio pedagógico en la docencia universitaria en los tiempos de Covid-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.475151>
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- GALLEGO TRIJUEQUE, S. y Oliva Marañón, C. (2022). La cuarta revolución industrial: Transformación digital como nuevo paradigma. *Signo y Pensamiento*, 41. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.crit>
- GARCÍA ARIZMENDI, V. y Rodríguez Macías, J.C. (2023). Características de la Enseñanza Eficaz en Educación Superior: modalidad presencial vs virtual. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 50-68. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1540>
- HERNÁNDEZ, C.C.; Luna, J.M. y García, Y.I.L. (2017). La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 53-72.
- KAP, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjeti-

- vidades y prácticas emergentes. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
- LANFRI, N.Z. (coord. gral.) (2022). *Dilemas de nuevas culturas de producción del conocimiento. Los posgrados a distancia en el MERCOSUR: formatos, regulaciones y acreditación*. NEIES-MERCOSUR. Pedro & João Editores. https://nemocsur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Estudio_S_N_1933_Dilemas.pdf
- LOVEY, J.; Mandolesi, M.; Pierella, M.; De Seta, D.; Majul, S. y Borgobello, A. (2023). Uso de tecnologías digitales en una universidad pública argentina: sugerencias y exigencias en fuentes documentales. *Praxis Educativa*, 27(2), 206-226.
- MONTES SILVA, M.E., y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- PIÑERO, M.L.; Rivera, E.R.E.; Cotrina, A.R.R. y Becerra, S.F.C. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(93), 123-138.
- POZZO, M.I. y Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. *Folios*, (58), 56-74. <https://doi.org/10.17227/folios.58-16014>
- RAMOS, A.S.M. (2023). Generative Artificial Intelligence based on large language models - tools for use in academic research. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6105>
- SÁNCHEZ-ANGUITA MUÑOZ, Á.; Pulido López, M.F. y Pérez López, B. (2021). Innovaciones virtuales para la enseñanza de posgrado en tiempos de pandemia. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/13379>
- SAN MARTÍN, P.S.; Rodríguez, G.L.; Pidello, M.A.; Cenacchi, M.; Manero, L.; Jusama, B.; Bauman, P.; Álvarez, E. y Díaz, J. (2024). Apropiación creativa de tecnología en contextos de encierro: inclusión educativa y social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 35(71) (mayago). <https://doi.org/10.33255/3571/1912>
- TORRES-GÓMEZ, A. (2024). Necesidades de información y percepción sobre las herramientas de inteligencia artificial en estudiantes de doctorado en investigación educativa en Tlaxcala, México. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 38(98), 79-98. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.98.58852>
- TOVILLAS, P.; De Michele, D.; Giorgini, H. y Igarza, R. (2021). *Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación*, CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. www.coneau.gob.ar/coneau/nueva-publicacion-los-sied-en-argentina/
- TRAMALLINO, C.P. y San Martín, P.S. (2023). Hacia la co-construcción de un dispositivo hipermedial dinámico para el proceso de escritura de artículos científicos en español de estudiantes de postgrado. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 261-282. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24389>
- VÁZQUEZ, J. (2020). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. Blog TheConversation. <https://bit.ly/3oloTWi>