

Una aproximación a las representaciones de docentes de educación superior a distancia...

An approach to the representations of higher distance education

[1-19] **El Cardo** N.º 21, 2025 | e-ISSN: 1851-1562. doi: 10.33255/18511562/1971

ARTÍCULO TEMÁTICO

Una aproximación a las representaciones de docentes de Educación Superior a Distancia en Argentina sobre la automatización de su trabajo

An approach to the representations of higher distance education teachers in Argentina on the automation of their labour

Lucila Dughera. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires. Argentina

luciladughera@e-tcs.org.ar

ORCID: 0000-0002-3937-585X

Gabriela Giacomelli. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires. Argentina

gabigiaco@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9134-724X

María Graciana Zarauza. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Maimónides, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

gracianazarauza@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8577-5053

Recepción: 1/5/2024. **Aceptación:** 22/9/2024. **Publicación:** 15/4/2025

Resumen

El presente trabajo se propone analizar las representaciones de las y los docentes de Educación Superior a Distancia (ESaD) en la República Argentina acerca

Abstract

This paper aims to analyse the representations of Higher Distance Education teachers in Argentina regarding the automation of their work. It presents

de la automatización de su trabajo. Para ello, se presentan los resultados parciales de una encuesta realizada en el marco de un proyecto de investigación más amplio. En términos teóricos, el artículo parte de considerar que las actividades que integran el trabajo docente forman parte de tareas cognitivas no rutinarias que exceden por mucho a aquellas vinculadas únicamente a lo pedagógico-didáctico. Los principales hallazgos indican que la percepción acerca de los procesos de automatización del trabajo docente están presentes tanto en la actualidad como en un futuro cercano y afectan en mayor medida al trabajo de enseñanza. Asimismo, se advierte una valoración positiva de dichos procesos por parte de las y los docentes encuestados.

Palabras clave: trabajo docente, automatización, educación superior a distancia

the partial results of a survey that was carried out as part of a broader research project. In theoretical terms, the article starts from the consideration that the activities making up the teaching work are part of non-routine cognitive tasks that go far beyond those only linked to pedagogical-didactic aspects. The main findings indicate that a perception of the processes of automation of teaching work is present both now and in the near future. Furthermore, there is a positive assessment of these processes by the surveyed teachers.

Keywords: teaching labour, automation, distance education

Introducción

La tendencia a la automatización en las prácticas de enseñanza, junto con el despliegue de la inteligencia artificial generativa (en adelante IAG) en estos últimos años, reponen discusiones pretéritas acerca del relevo en la tarea docente. Así, se identifica una diversidad de discursos en los que dicho reemplazo se plantea en términos de totalidad o de manera parcial (Bordignon, Dughera y Tolosa, 2023; Artopoulos, 2023; Selwyn, 2019). Más allá de aquellos que señalan que esta tarea cognitiva no rutinaria va a mantenerse «a resguardo».

En este escenario, se identifica un aumento notable de un tipo de educación formal, la educación superior a distancia (en adelante ESAD). Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por la separación espacial y/o temporal entre profesores/as y estudiantes. Históricamente, dicha relación estuvo mediada por diferentes soportes analógicos, como manuales, cintas de video, entre otros, siendo los materiales didácticos la principal herramienta de estas propuestas pedagógicas (Masalimova et al., 2022; Marotias, 2020; Simonson y Berg, 2016). Desde hace ya más de una década, estas mediaciones se realizan a través de tecnologías digitales¹ e Internet (Zukerfeld, 2007), por ejemplo, plataformas educativas, recursos audiovisuales, computadoras, etc. y, en el mismo movimiento, producen información digital y grandes volúmenes de datos (Selwyn, 2015; Williamson, 2018).

Si bien durante la pandemia de COVID-19 la ESAD experimentó un crecimiento significativo, ya venía incrementando su matrícula y los campos disciplinares que aglutina (Zukerfeld et al., 2024; Masalimova et al., 2022). En particular, en Argentina, se advierte que, a partir del año 2000, una diversidad de propuestas formativas a distancia se incorporan a las estructuras organizacionales de universidades públicas y privadas (González y Martín, 2017; Marotias, 2018). Más aún, en el año 2020, el 6,3% del total de las ofertas académicas de pregrado/grado y el 3,6% de las de posgrado corresponden a la modalidad a distancia (DNPEU, 2021). En este sentido, tanto las ofertas académicas de pregrado como de grado a distancia presentan una distribución homogénea según sector de gestión (49,7% corresponden al sector estatal y 50,3% al privado). El crecimiento de la ESAD permite suponer un incremento en la cantidad de trabajadores y trabajadoras docentes bajo dicha modalidad. Aunque, hasta el momento en que se escriben estas líneas, no se cuenta con información cuantitativa que permita precisar dicho aumento.

La intersección entre la tendencia a la automatización, sobre todo el despliegue de la IAG, y el trabajo docente en ESAD, plantean al menos dos grandes interrogantes que conviene atender de cara a los flamantes avances tecnológicos. La primera de ellas refiere a qué supone la tarea docente. Específicamente, qué actividades se aglutinan bajo dicho trabajo. Aquí, se parte del supuesto de que este tipo de trabajo se ubica dentro de aquellas tareas cognitivas no rutinarias (Zukerfeld et al., 2023) y, por ende, excede por mucho a las prácticas de enseñanza. La segunda consiste en identificar cuáles son las representaciones que portan las y los docentes acerca

de la posibilidad de ser reemplazados en dichas funciones. En particular, cómo representan los propios trabajadores qué va a pasar con su trabajo en un futuro, qué quehaceres implica dicha tendencia y a quiénes beneficia o, por el contrario, afecta. Ambas cuestiones se inscriben en una discusión más amplia respecto a si son automatizables, en qué medida y cómo los trabajos en los que se realizan tareas cognitivas no rutinarias, como es el caso de la docencia.

Este artículo presenta los resultados cuantitativos de una investigación² más amplia que se propone caracterizar cómo afectan y en qué medida las tendencias a la informacionalización, plataformización y automatización en diferentes sectores ocupacionales en la República Argentina. Específicamente, se presenta evidencia empírica que permite describir las representaciones de las y los docentes encuestados que trabajan en ESAD respecto al potencial relevo en sus funciones. Para ello, de manera provisoria, se propone ya no solo entender al trabajo docente en términos de tarea cognitiva no rutinaria, sino desagregarlo en dos grandes dimensiones de análisis: enseñanza y de gestión (Walker, 2016).

Las líneas que siguen se organizan de la siguiente manera. Esta primera sección oficia de introducción a la problemática a desarrollar, específicamente cómo la tendencia a la automatización en el mundo del trabajo docente reaviva, a partir del surgimiento de la IAG, la discusión por el relevo de dicha tarea en ESAD. La segunda parte presenta los lineamientos teóricos, junto con los principales aportes realizados al problema aquí planteado. Ya en la tercera sección, además de la metodología utilizada, se analizan los principales resultados de nuestro trabajo y se ponen en diálogo con el andamiaje teórico propuesto. Por último, se ofrecen algunas consideraciones finales y nuevas preguntas de investigación.

Andamiaje teórico y estado del arte

Los procesos de automatización del trabajo son uno de los fenómenos sociales y económicos que afectan a la mayoría de los sectores productivos en la fase de plataformas del capitalismo informacional. Sin embargo, en los sistemas educativos gran parte de sus actores y estudiosos coinciden en señalar que educar es una tarea esencialmente humana basada en la interacción de personas donde se comparten y transmiten conocimientos, afectos, entre otras cuestiones (Selwyn, 2019). Así, la docencia ha sido considerada como uno de los trabajos con «bajo potencial de automatización» (Donaire, 2020, p. 150) o, de otra manera, una de las tareas cognitivas no rutinarias que se podrían mantener «a resguardo» (Zukerfelt et al., 2023).

Sin embargo, con el advenimiento y la consolidación de la inteligencia artificial generativa (IAG), específicamente del Chat GPT, la problemática de la sustitución de tareas cobró un nuevo impulso en el mundo educativo. La perspectiva más extendida está ligada a la postura de los organismos multilaterales. Allí, se identifica una visión celebratoria de la tendencia a la automatización y la incorporación de la IAG en el trabajo docente (UNESCO IESALC, 2023a; UNESCO IESALC, 2023b). En diálogo

con dicha literatura, se hallan una diversidad de trabajos en los que la mirada se enfoca en la utilización de IAG en las propuestas de educación superior. En estos se advierte acerca de las limitaciones y sesgos que tienen los y las docentes para integrar la IAG en sus propuestas didácticas. Si bien estas perspectivas permiten dimensionar la cada vez mayor presencia e importancia de la automatización en la educación formal, no problematizan la posibilidad de sustitución del trabajo docente por este tipo particular de tecnologías digitales (Vera Sánchez, 2023; Ribera y Díaz Montesdeoca; 2024).

En particular, la bibliografía respecto a la automatización del trabajo en ESAD resulta escasa; no obstante, reconoce un cambio en el rol docente (ya no centrado en la transmisión de contenidos sino en lo afectivo/vincular) y en cómo afecta al trabajo la personalización de la enseñanza —puntualizando en la construcción de los datos y el aprendizaje automático— (Zacarías Torres, 2023; Dogan et al., 2023). Al respecto, Selwyn (2019) destaca que las implicaciones de la robótica, la inteligencia artificial y la automatización digital resultan bastante más abarcativas que la dimensión pedagógica-didáctica e incluso repercuten sobre las propias organizaciones institucionales y los actores educativos. Esta consideración implica inscribir a las prácticas docentes en el archipiélago del mundo del trabajo.

El abordaje de la docencia como trabajo supone destacar la complejidad de esta actividad, su carácter colectivo y su inscripción en la dinámica de las relaciones sociales capitalistas (Southwell, 2021; Terigi, 2013). Además, pone el foco en la organización del trabajo en las instituciones educativas, que remite a la delimitación de condiciones materiales para las diferentes tareas y una serie de dimensiones que se relacionan pero desbordan lo estrictamente didáctico (Oliveira et al., 2004). Así, este encuadre se desmarca de aquellas perspectivas que proponen al trabajo docente en términos individuales, lo evalúan según su «eficacia» y, a su vez, lo asimilan con las mediciones del aprendizaje de los estudiantes (Terigi, 2013; Saforcada, 2019). Estos enfoques presentan al menos dos limitaciones: desdibujan a la docencia y presentan a dicho actor como lateral en los procesos educativos y tienden a presentar parcialmente al trabajo docente, tanto dentro como fuera de las aulas.

En vistas a las consideraciones hasta aquí planteadas, proponemos un encuadre amplio que contemple la especificidad, complejidad y heterogeneidad propia del trabajo docente en el nivel superior y sobre todo permita atender las particularidades que supone la mediatización del trabajo docente a través de diferentes tecnologías digitales e Internet (Walker, 2020). Para ello, recuperamos una división en dos grandes grupos de tareas: *a*) trabajo de enseñanza y *b*) trabajo de gestión. En relación a la primera, se reconoce un conjunto de actividades que configuran los distintos momentos del proceso de enseñanza, tales como su planificación, ejecución, acompañamiento, calificación y elaboración de informes (Walker, 2016,

p. 107). Así, este primer grupo de actividades constituye el trabajo de enseñanza, referido a diferentes aspectos pedagógicos y didácticos que se focalizan en el vínculo de enseñanza que cada docente despliega con su grupo de estudiantes.

En cuanto a la segunda, se identifica un espectro amplio de actividades que guardan relación con la vida institucional en la que se inscribe el trabajo docente universitario: la dirección de tesis, la formación de recursos humanos, la participación en proyectos de investigación, el acompañamiento a estudiantes en su inserción dentro de la vida universitaria, la participación en tribunales de concursos docentes y de tesis, entre otros. Este segundo conjunto de actividades se agrupa bajo la categoría de trabajo de gestión, y está referido a la participación docente en la organización institucional de los establecimientos educativos, sea en relación a cuestiones administrativas o académicas (Walker, 2016).

En la ESaD, se reconoce una parcelación en el trabajo de enseñanza ya que se producen divisiones y distribuciones adicionales, diferentes a las de la modalidad presencial. Así, el trabajo de enseñanza se fragmenta y modulariza en diversas tareas que definen perfiles, usualmente ejecutados por distintos trabajadores: aquellos/as docentes que producen los contenidos teóricos de un curso denominados «contenidistas»; los/as que acompañan el desarrollo de la cursada de los estudiantes y realizan las evaluaciones de los trabajos prácticos, docentes tutores, y aquellos/as técnicos/as que poseen los conocimientos tecnológicos de las plataformas, que usualmente son trabajadores/as no-docentes o administrativos/as de las instituciones universitarias (Musselin, 2007). De esta manera, el trabajo de enseñanza en ESaD se encuentra particularmente atravesado por la especialización, la racionalización y la asunción de lógicas productivas más asociadas al mundo empresarial (Walker, 2020). A su vez, esta parcelación del trabajo favorece la estandarización de las prácticas de enseñanza (Selwyn, 2016).

Las características mencionadas apuntan a horadar el papel de los y las docentes en la enseñanza y, por lo tanto, podrían limitar esta dimensión de su trabajo. Esta singularidad del trabajo docente en ESaD se conjuga con al menos otros dos procesos que profundizan el constreñimiento del trabajo de enseñanza. Por un lado, las reformas que se implementan desde las políticas neoliberales en educación, orientadas a reducir la capacidad de agencia de los y las docentes mediante el establecimiento de mecanismos de control a distancia y de enfoques tecnicistas de las prácticas pedagógicas y didácticas (Suárez, 2008; Saforcada, 2019). En la misma dirección, Juarrós et al. (2016) sostienen que, en el caso de la educación superior, en el contexto de su masificación, se produce un debilitamiento creciente de lo que las autoras denominan como «práctica docente», referido al proceso de enseñanza, por sobre el trabajo de gestión. Para las autoras, esto guarda relación con un incremento en las exigencias de producción de conocimiento especializado, en el contexto de las políticas educativas neoliberales que sustentan un enfoque tecnicista y compartimentado del conocimiento.

Por otro lado, la introducción de tecnologías digitales, sobre todo con capacidad de automatizar aspectos del proceso de aprendizaje, tiende a reconfigurar las tareas pedagógicas y reposicionar a los y las docentes como guías, facilitadores o tutores, que tienen un lugar secundario en la formación de los y las estudiantes Bartolomé et al., 2019. Estas posibilidades tecnológicas que, como se mencionó con anterioridad, están inscritas en el reciente auge de la inteligencia artificial generativa y el aprendizaje automatizado, se articulan en un paradigma político pedagógico de la personalización del aprendizaje Van Dijck et al., 2018.

En suma, las transformaciones mencionadas dialogan con un proceso global de privatización educativa, que no solo implica una creciente prestación de servicios educativos por parte de actores privados y la asunción de lógicas empresariales en las prácticas educativas (Ball y Youdel, 2007); sino y sobre todo supone la expansión de la automatización de la mano de la Tecnología Educativa —más conocida como EdTech— (Dughera y Bordignon, 2023). En efecto, su incorporación en los procesos educativos favorece la asunción de paradigmas político-pedagógicos individualizantes que se asientan en valores como la eficiencia, la rendición de cuentas, el control y la cuantificación de los procesos de trabajo y de aprendizaje (Selwyn, 2015; Van Dijck et al., 2018).

En función de estos elementos, podemos situar la tendencia hacia la automatización del trabajo docente en ESAD en una trama más amplia de procesos y características específicas que apuntan a un desplazamiento del lugar de la docencia en relación con la enseñanza y que instan a precisar cuáles son las tareas que se relevan o, por el contrario, en qué medida esta actividad cognitiva no rutinaria se halla «a resguardo».

Análisis de trabajo de campo

Los resultados que aquí se analizan se desprenden de un cuestionario autoadministrado que se implementó durante los meses de agosto a diciembre de 2023 y cuyo principal propósito consistió en cuantificar, analizar y comparar las tendencias a la informacionalización, plataformización y automatización en el trabajo en cinco sectores ocupacionales de la República Argentina. Estos son el sector software y servicios informáticos, audiovisuales, educación superior a distancia, repartidores y empleo doméstico. Para la confección de dicho instrumento de recolección de datos se utilizó la desagregación en tareas que propone el nomenclador de ONET, ya que, además de permitir mayores precisiones en cada uno de los sectores, posibilita, en un futuro cercano, establecer comparaciones con otros países. Aquí, únicamente se presenta información relativa a la automatización en el trabajo docente.

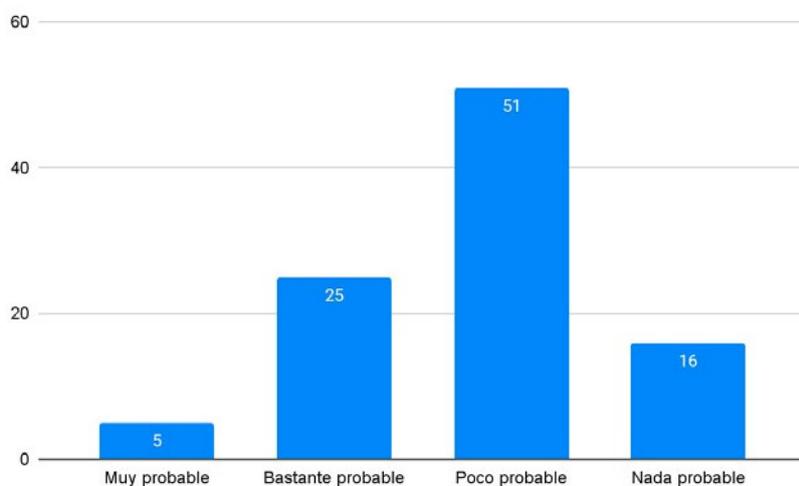
La muestra resultante es no-probabilística y alcanzó un total de 558 respuestas. De estas, 97 corresponden a trabajadores y trabajadoras de ESAD. Entre el conjunto de docentes encuestados, se identifica que 44 residen en CABA, 24 en el Gran Buenos Aires, ocho en Córdoba y los demás pertenecen a diferentes provincias

argentinas —resto de Buenos Aires (seis), Santa Fe (cuatro), San Juan (tres), Santa Cruz (dos), Mendoza (dos), Chaco (dos), Tucumán (uno) y Jujuy (uno)—. Por lo tanto, se puede observar que más de dos tercios de nuestros encuestados y encuestadas residen en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Asimismo, 64 se identificaron como mujeres, mientras que 30 como varones. En cuanto al nivel de instrucción, 66 de las personas que respondieron el cuestionario cuentan con un título de posgrado, mientras que 28 con un título de grado o terciario completo, es decir, el casi 100% de la muestra posee una titulación universitaria o terciaria. Por último, el promedio del rango etario de los encuestados y encuestadas es de 44 años. Es importante aclarar, que los datos analizados de esta encuesta no pueden ser generalizables a la población, solo pueden presentarse como un acercamiento a lo que consideran las y los docentes que participaron de la encuesta. Específicamente, las siguientes afirmaciones se aproximan más a las representaciones de las y los trabajadores docentes de ESAD con altos niveles de educación formal y residentes en el AMBA, que a sus situaciones objetivas propiamente dichas.

En cuanto a la tendencia hacia la automatización, las preguntas que estructuran el cuestionario giran principalmente en torno a las representaciones de que el trabajo docente se automatice. Respecto a la posibilidad de que su trabajo sea reemplazado, se preguntó ¿en qué grado consideras que tu trabajo podría ser reemplazado por tecnologías digitales dentro de diez años? Al respecto, dos de cada tres docentes seleccionaron poco o nada probable.

Gráfico 1

Probabilidad de reemplazo del trabajo docente por tecnologías digitales a 10 años (absolutos)



Fuente: elaboración propia.

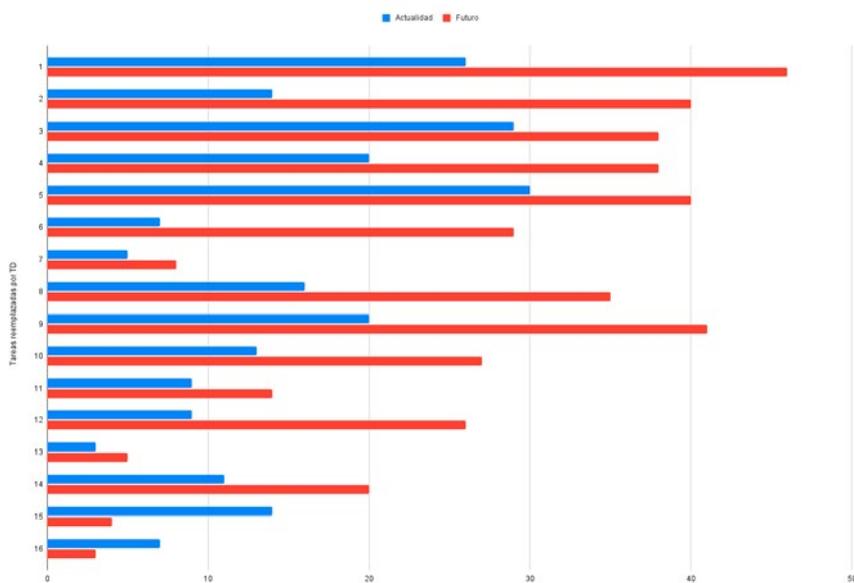
El gráfico anterior permite señalar que para 67 de las y los docentes encuestados/as la posibilidad de ser reemplazados/as dentro de 10 años parecería estar lateralmente en su imaginario. Esto podría estar en diálogo con la mirada humanista respecto de que algunas tareas que componen el trabajo docente se consideran irremplazables, como la escritura creativa, la vinculación afectiva, la producción de materiales didácticos, etc.

Ahora bien, cuando se interroga por las posibilidades de relevo del trabajo docente en función de tareas puntuales se aprecian variaciones significativas. Específicamente, se indaga sobre la posibilidad de sustitución del trabajo docente por tecnologías digitales en el presente y a futuro, obtuvimos los siguientes resultados:

Gráfico 2

Representación de tareas del trabajo docente reemplazadas por una tecnología digital en el presente v el futuro

Actividades del trabajo docente reemplazadas por tecnologías digitales en la actualidad y en el futuro



Fuente: elaboración propia.

A continuación, detallamos las tareas que se encuentran enumeradas en el eje vertical del gráfico:

1. Atender y responder consultas conceptuales y administrativas de lxs estudiantes.
2. Instruir y monitorear a los estudiantes en el uso de equipos y materiales.
3. Supervisar el progreso de los estudiantes.
4. Seleccionar, almacenar, ordenar, entregar y hacer inventario de equipos, materiales y suministros para el aula.

5. Preparar, administrar y evaluar exámenes/trabajos prácticos.
6. Iniciar, facilitar y moderar debates en el aula.
7. Identificar e intervenir en situaciones conflictivas personales y/o grupales.
8. Preparar informes sobre las trayectorias de lxs estudiantes (asistencia, exámenes, entregas, etc.).
9. Seleccionar y elaborar materiales didácticos (programas de estudio, presentaciones, mapas conceptuales, notas complementarias o sitios web del curso, etc.).
10. Escribir y/o participar de proyectos de investigación (revisión bibliográfica del área de estudio; recolección y análisis de datos estadísticos actualizados; participación de encuentros académicos).
11. Mantener comunicación y colaborar con el resto del cuerpo docente y supervisores.
12. Impartir cursos de nivel superior y/o posgrado.
13. Formar parte de comités académicos o administrativos que se ocupan de políticas institucionales, asuntos departamentales y cuestiones académicas.
14. Planificar, evaluar y revisar planes de estudios, contenidos, materiales y métodos de enseñanza.
15. Ninguna.
16. Otros.

Este gráfico permite ilustrar algunas cuestiones. En primer lugar, algo relativamente previsible, que es una mayor cantidad de respuestas afirmativas para el futuro. Sin embargo, una segunda observación es que se mantiene la proporción en las actividades consideradas como automatizadas en la actualidad y aquellas que tienen posibilidad de ser automatizadas en el futuro. O sea que hay una percepción de que la situación presente se va a intensificar, pero no se presentarán variaciones cualitativas significativas. De esta forma, si bien frente a la pregunta general sobre el reemplazo del trabajo docente en su totalidad dentro de diez años hay una inclinación a desestimarla, cuando se desglosa este trabajo en diferentes tareas, hay algunas partes de dicho trabajo que sí son contempladas como factibles de ser sustituidas por tecnologías digitales.

Por otro lado, una segunda cuestión que ilumina el Gráfico 2, es que hay un contraste grande en las actividades contempladas. Mientras algunas tienen casi ninguna respuesta afirmativa, hay otras que fueron elegidas por más de la mitad del grupo encuestado. Si se considera a las tres más elegidas en ambos momentos, se encuentra que para el presente fueron: *a)* «preparar, administrar y evaluar exámenes y trabajos prácticos», *b)* «supervisar el progreso de los y las estudiantes» y *c)*

«atender y responder consultas conceptuales y administrativas de los estudiantes». Para el futuro, entre las tres más elegidas están *b)* y *c)* y en lugar de *a)* se incorpora «instruir y monitorear a los y las estudiantes en el uso de equipos y trabajos prácticos». Todas las actividades pertenecen a lo que desde el andamiaje teórico se consideró como trabajo de enseñanza (Walker, 2016). Tienen que ver, sobre todo, con la evaluación y el acompañamiento cotidiano de estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto dialoga directamente con la expansión de la automatización de distintos aspectos dentro del aprendizaje que, como se aludió en el apartado anterior, supone un desplazamiento del papel docente en la enseñanza (Van Dijck et al., 2018).

Por otro lado, al considerar las tres actividades menos elegidas como automatizadas o pasibles de serlo, se observa que para el presente fueron: *a)* «formar parte de comités académicos o administrativos que se ocupan de las políticas institucionales, asuntos departamentales y cuestiones académicas», *b)* «identificar e intervenir en situaciones conflictivas personales y/o grupales» y *c)* «iniciar, facilitar y moderar debates en el aula». En cuanto al futuro, se mantiene *a)* pero se incorpora «ninguna» e «impartir cursos de nivel superior y/o posgrados». Un dato saliente es que la opción «iniciar, facilitar y moderar debates en el aula» que obtuvo solo siete respuestas afirmativas para el presente, para el futuro obtuvo 30 afirmativas.

Dentro de las tareas con menor posibilidad de sustitución por tecnologías digitales, se observa una mayor presencia de aquellas que pertenecen al trabajo docente de gestión. Sin embargo, para el presente, hay dos tareas que son de enseñanza. Las mismas están asociadas al carácter intersubjetivo de la enseñanza, donde entran en juego cuestiones ligadas a lo vincular y lo afectivo. Se trata de tareas que, por su contenido no rutinario, estarían a «resguardo» de la sustitución por tecnologías (Zukerfeld et al., 2023). No obstante, para el futuro, solo se encuentran tareas de gestión entre las que menor posibilidad de sustitución tienen.

Frente a estos resultados, se propuso detallar cuántas tareas seleccionaron como automatizables a futuro las personas que consideran que era poco probable que su trabajo sea reemplazado por una tecnología digital en 10 años. Se construyeron tres variables que incluyen la totalidad de tareas propuestas y reflejan la cantidad que fueron escogidas por los y las docentes que respondieron la encuesta: de 0 a cinco, de 6 a 10 y de 11 a 15 tareas que se van a automatizar en el futuro.

Tabla 1

Cantidad de tareas consideradas como sustituibles en el futuro según la probabilidad de reemplazo del trabajo a 10 años

Probabilidad que el trabajo docente sea reemplazado por tecnologías en los próximos 10 años	De 0 a 5 tareas automatizadas en un futuro	De 6 a 10 tareas automatizadas en un futuro	De 11 a 15 tareas automatizadas en un futuro	Total
1. Muy probable	3% (2)	5% (1)	40% (2)	5% (5)
2. Bastante probable	19 % (14)	45% (9)	40% (2)	26% (25)
3. Poco probable	56% (40)	45% (9)	20% (1)	51% (50)
4. Nada probable	22% (16)	5% (1)	0%	18% (17)
Suma total	100% (72)	100% (20)	100% (5)	100% (97)

Fuente: elaboración propia

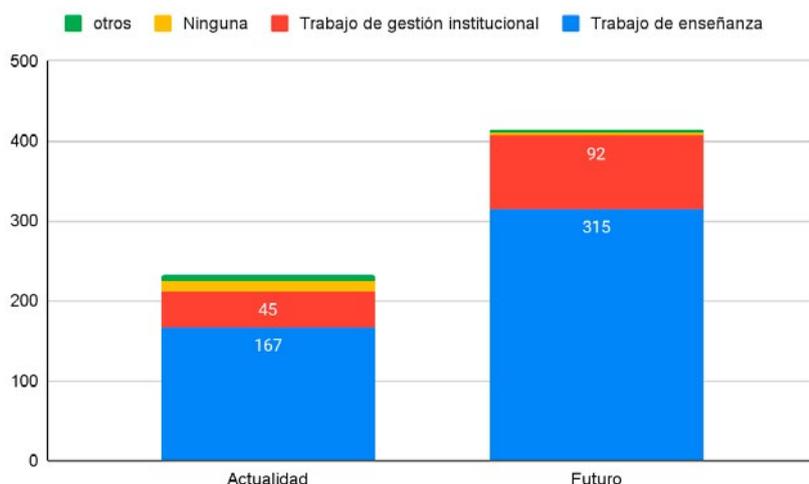
En este cruce se observa que más de la mitad de las personas encuestadas (74%) seleccionaron entre 0 y cinco tareas que creen que se van a automatizar en un futuro. Dentro de este grupo (72), el 55% considera que es poco probable que la totalidad de su trabajo sea relevado por una tecnología digital en los próximos 10 años. Así, se advierte una correlación entre la poca probabilidad de que el trabajo docente sea reemplazado y la elección de ninguna o no más de cinco tareas que se automaticen en el futuro. Otro aspecto a destacar consiste en que casi el 20% de las personas que eligieron entre 0 y cinco tareas que se pueden relevar en el futuro, consideran que es bastante probable que se reemplace la totalidad de su trabajo.

Frente a estos resultados, se puede sostener que hay una disposición de los encuestados y encuestadas a considerar que la automatización es un proceso complementario a su labor y no una sustitución total, que hay ciertos quehaceres propios de la práctica docente que están al resguardo de esta tendencia. Así, estos datos se encuentran en línea con las perspectivas que dominan el discurso educativo en las dos primeras décadas de este siglo (Donaire, 2020; UNESCO IESALC, 2023a; UNESCO IESALC, 2023b).

Para construir una visión de conjunto sobre la elección de tareas automatizadas de los y las docentes encuestados, se organizó la totalidad de las tareas en función del encuadre teórico analítico planteado, y se agruparon en las dos grandes dimensiones del trabajo docente: el trabajo de enseñanza y el trabajo de gestión³.

Gráfico 3

Frecuencia de la representación de automatización de las tareas del trabajo docente en la actualidad y el futuro diferenciada por las dimensiones del trabajo



Fuente: elaboración propia.

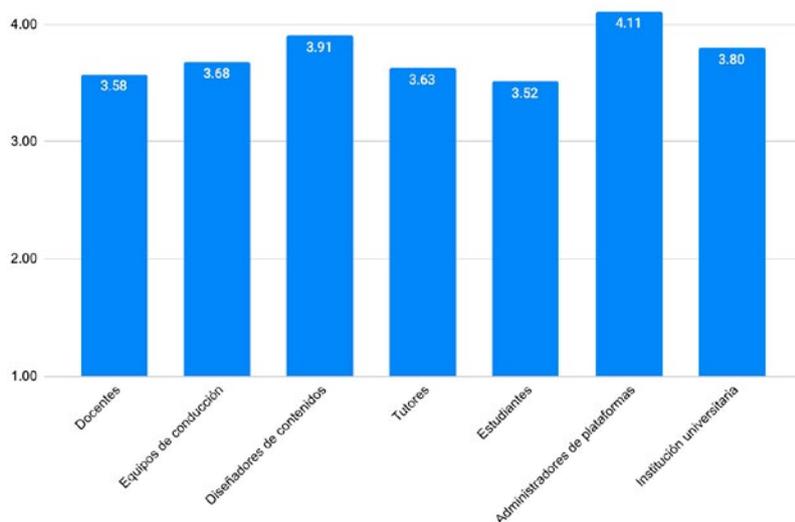
En este cuadro se observa que hay una distribución similar entre las respuestas referidas a cada una de las dimensiones del trabajo docente en ambos momentos contemplados: en la actualidad, 167 resultan afirmativas en torno a la automatización de tareas englobadas en la dimensión enseñanza, mientras que la dimensión gestión tiene 45 respuestas afirmativas; en el futuro hay 315 respuestas afirmativas en las actividades vinculadas con la dimensión enseñanza frente a 92 en el trabajo de gestión. En efecto, se observa un contraste significativo entre ambos tipos de trabajo en los dos encuadres temporales, proyectando el reemplazo por tecnologías digitales principalmente en la enseñanza. Por el contrario, las tareas que integran el trabajo de gestión, presentan pocas probabilidades de ser sustituidas.

En términos generales, las observaciones aludidas se podrían poner en diálogo con aquellas perspectivas teóricas que entienden a la docencia como un actor lateral, ubicando la centralidad de los procesos educativos en la eficacia y mediciones del aprendizaje del alumnado (Terigi, 2013; Saforcada, 2019). En particular, se identifica que las tareas laborales que se consideran más proclives a la automatización son las vinculadas con las cuestiones didácticas de la docencia universitaria, mientras que las consideradas a resguardo son las asociadas con las trayectorias o carreras académicas —relacionadas con la investigación, extensión y política universitaria— (Walker, 2020).

Frente al potencial proceso de automatización de la educación a distancia, también se les consultó a las y los docentes respecto de quiénes consideran que se benefician o, por el contrario, perjudican.

Gráfico 4

Representaciones sobre actores beneficiados y perjudicados por la automatización de tareas en Educación Superior a Distancia (1-Muy perjudicados -5 Muy beneficiados)⁴



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la valoración de qué actores se perjudican o benefician con el proceso de automatización, se identifica que todas las categorías de respuesta se ubican por lo menos un punto por encima de la media. Con lo cual, la valoración general resulta positiva, es decir, consideran que la automatización es bastante beneficiosa para la mayoría de los actores (tutores, los estudiantes, institución, etc.). Sin embargo, es posible advertir matices según los diferentes actores. Específicamente, los menos beneficiados son los y las estudiantes mientras que los más beneficiados son los administradores de plataformas. En el caso de los y las docentes, el promedio es de casi 3,60. Este dato sugiere que se autoperceben como bastante beneficiados.

Tal como ha sido señalado en los lineamientos teóricos, la fragmentación del trabajo —propia de las lógicas de ESAD— contribuye a la racionalización, estandarización y empresarización del mundo educativo (Selwyn, 2016; Walker, 2020; Musselin, 2007). Según las representaciones de los docentes encuestados, la tercerización de los servicios informáticos de las plataformas (administradores de plataformas) y del diseño de los contenidos es beneficiosa para las empresas o desarrolladores que la imparten. Asimismo, no entienden como perjudicial para su labor docente la incorporación de tecnologías digitales y de actores pertenecientes a ese sector y que relevan o relevarían su trabajo. Es decir, el beneficio de los actores ligados a la industria EdTech no iría en detrimento del beneficio de los y las docentes.

Los resultados analizados sugieren que las tecnologías digitales son consideradas como un facilitador para el trabajo docente. En efecto, la posición de la mayoría de los y las docentes frente a la automatización está en diálogo con las construcciones discursivas de organismos internacionales que marcan la agenda educativa, y no tanto a perspectivas críticas. Las primeras piensan la sustitución del trabajo docente en términos más operativos, de utilidad. Las segundas, en cambio, lo piensan desde los efectos que detrás de esa supuesta utilidad se solapan, como la asunción implícita de paradigmas pedagógicos individualizantes, el incremento del control y la privatización educativa encubierta (Van Dijck et al., 2018).

En síntesis, a partir de la evidencia empírica analizada, se identifica que el grupo de docentes representa a la automatización como una tendencia que se advierte principalmente en aquellas tareas que aquí aglutinamos bajo la denominación de trabajo de enseñanza.

Conclusiones

La automatización, junto con los desarrollos de la inteligencia artificial generativa, ha tensionado los diferentes órdenes de la vida social, la educación formal no ha quedado inmune. En este contexto, y dadas las particularidades que presenta la ESAD en cuanto a la mediatización digital de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta estimulante problematizar cómo se reconfigura el trabajo y las representaciones docentes respecto de esta tendencia.

De manera esquemática, se advierte un conjunto de decires respecto a la automatización y el trabajo docente. Un primer grupo de voces señala que las actividades docentes contienen y se vertebran en algo «irreemplazable» o, en lo que en este escrito ha sido entendido como tareas cognitivas no rutinarias «a resguardo». En tanto, dentro de las voces que sí identifican la posibilidad de sustitución, se hallan, por un lado, aquellos que la entienden únicamente en términos pedagógicos-didácticos, es decir, en actividades estrechamente vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, se hallan unos pocos trabajos en los que se analiza la tendencia a la automatización en términos de trabajo docente.

A grandes rasgos, en coincidencia con la literatura internacional, los datos que aquí se presentan señalan que las y los docentes encuestados asocian la posibilidad de automatización con aquellas actividades que en el andamiaje teórico de este artículo se aglutinaron como tareas de enseñanza.

Los principales aportes que realiza este escrito se sintetizan en la producción de evidencia empírica acerca de una temática que, además de reciente, parece ser poco advertida por un gran número de actores y, por ende, está lejos de estabilizarse. En particular, interesa destacar que frente a las mutaciones del mundo contemporáneo conviene contar con fuentes primarias que permitan precisar tendencias y transformaciones.

El segundo aporte consiste en brindar un panorama acerca de qué tan cercana perciben la posibilidad de automatización de su trabajo las y los docentes encuestados y sobre qué dimensiones recae dicha tendencia. Al respecto, se halla que el conjunto de docentes en principio parecería advertir la sustitución por tecnologías digitales en un horizonte lejano. Sin embargo, al momento de desagregar en tareas específicas, identifican varias que actualmente están automatizadas y que podrían serlo en mayor medida en el futuro. Gran parte de estas actividades pertenecen a la dimensión de la enseñanza.

El tercero y último de los aportes reside en que las y los trabajadores docentes se perciben como potenciales beneficiarios de los procesos de automatización. Así, parecería que su valoración acerca de la sustitución de tareas por tecnologías digitales, como software, videos, etc., es favorable para el desarrollo de su labor. Al mismo tiempo, reconocen como el principal beneficiario a las empresas tecnológicas que se incorporan a las dinámicas del sistema educativo. Así, se sugiere cierto desconocimiento e, indirectamente, acoplamiento a las lógicas dominantes propuestas por las empresas EdTech.

Este primer acercamiento plantea al menos dos desafíos. En primer lugar, profundizar la lectura de estos resultados, junto con la producción de más evidencia empírica, con el fin de precisar qué se entiende por trabajo docente a distancia y qué tareas supone dicho significante. En segundo lugar, retomar algunos interrogantes que resultan sugerentes: ¿estamos frente a un nuevo ideal de trabajador de la docencia a distancia?, ¿qué papel tienen los y las docentes de educación a distancia en el proceso de enseñanza frente a su inminente sustitución por tecnologías digitales? y ¿cuál es la valoración que los y las docentes tienen acerca del papel de la industria EdTech y su incidencia en la automatización de los procesos educativos?

Notas

1. «Aquellas que procesan, transmiten, almacenan o generan información digital (ID). La definimos como toda forma de conocimiento codificado binariamente mediante señales eléctricas de encendido-apagado» (Zukerfeld, 2007, p.41).

2. «Informatización, plataformización y automatización del trabajo en la Argentina. Una comparación entre trabajadores de software, productores audiovisuales, docentes, repartidores y empleadas domésticas (PIP-CONICET)».

3. Con esta esquematización, las tareas docentes quedaron agregadas de la siguiente manera: en la dimensión de trabajo de enseñanza se contemplan: «Atender y responder consultas conceptuales y administrativas de lxs estudiantes», «instruir y monitorear a los estudiantes en el uso de equipos y materiales», «supervisar el progreso de los estudiantes», «seleccionar, almacenar, ordenar, entregar y hacer inventario de equipos, materiales y suministros para el aula», «preparar, administrar y evaluar exámenes/trabajos prácticos», «iniciar, facilitar y moderar debates en el aula», «identificar e intervenir en situaciones conflictivas personales y/o grupales», «preparar informes sobre las trayectorias de lxs estudiantes (asistencia, exámenes, entregas, etc.)», «seleccionar y elaborar materiales didácticos (programas de estudio, presentaciones, mapas conceptuales, notas complementarias o sitios web del curso,etc.)».

En el trabajo de gestión se contemplan: «Escribir y/o participar de proyectos de investigación (revisión bibliografía del área de estudio; recolección y análisis de datos estadísticos actualizados; participación de encuentros académicos)», «mantener comunicación y colaborar con el resto del cuerpo docente y supervisores», «impartir cursos de nivel superior y/o posgrado», «formar parte de comités académicos o administrativos que se ocupan de políticas institucionales, asuntos departamentales y cuestiones académicas y «planificar, evaluar y revisar planes de estudios, contenidos, materiales y métodos de enseñanza».

4. La encuesta realizaba la siguiente pregunta: «En una escala del 1 al 5 (siendo 1 muy perjudicado, 3 ni perjudicado ni beneficiado y 5 muy beneficiado). ¿En qué medida considerarás que cada uno de los siguientes actores o grupos se ve beneficiado?».

Referencias bibliográficas

Artopoulos, A. (2023). Imaginarios de IA generativa en educación. *Revista Hipertextos*, 11(19), e070. <https://doi.org/10.24215/23143924e070>

Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación. *Education International*. https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf

Bartolomé, B., Castañeda, L., y Adell, J. (2019). Personalización desde la tecnología educativa: La ausencia de pedagogías subyacentes. En L. Castañeda & N. Selwyn (Eds.), *Reiniciando la universidad: Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales*, pp. 123-145. Editorial uoc.

Bordignon, F.; Dughera, L. y Tolosa, G. (2023). IAG y el momento de las máquinas imperfectas. *Revista Hipertextos*, 11(19), e069. doi: <https://doi.org/10.24215/23143924e069>

Donaire, R. (2020). Cuarentena escolar y automatización del trabajo docente. *Revista OLHARES*, 8(2), 173-177. <https://doi.org/10.24215/23143924e025>

Dogan, M. E., Goru Dogan, T., y Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(3056).

Dughera, L. y Bordignon, F. (2023). Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente. *Revista Española de Educación Comparada*. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.42.2023.33170>

González, A. H., y Martín, M. M. (2017). Educación superior a distancia en Argentina: Tensiones y oportunidades. *Trayectorias universitarias*, 3(4). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8955/pr.8955.pdf

Juarrós, M. F., Llomovatte, S., & Cappellacci, I. (2016). Los docentes universitarios en Argentina: Sus condiciones laborales en la actualidad. En *XI Seminario Internacional de la Red Estrado*. Red Estrado.

Marotias, A. (2018). El rol de la educación a distancia en la universidad pública argentina (1986-2016). En *v Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad (STS 2018) - JUNIO 47*. CABA, 2018.

Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177. <https://doi.org/10.24215/23143924e025>

Masalimova, A. R., Khvatova, M. A., Chikileva, L. S., Zvyagintseva, E. P., Stepanova, V. V., & Melnik, M. V. (2022). Distance learning in higher education during COVID-19. *Frontiers in Education*, 7, 1-6. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.822958>

Musselin, C. (2007). The transformation of academic work: Fact and analysis. *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*. <http://escholarship.org/uc/item/5c10883g>

Oliveira, D. A., Gonçalves, G. B. B., & Melo, S. D. G. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente: Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002012>

Ribera, M., & Díaz Montesdeoca, O. (Coords.). (2024). *ChatGPT y educación universitaria: Posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*. Ediciones Octaedro. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/206141/1/9788410054011.pdf>

Saforcada, F. (2019). Entre el mercado y el control: La regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora. En F. Saforcada & M. Feldfeber (Eds.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: Miradas desde Argentina* (pp. 25-42). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11357/La%20regulacio%CC%81n%20del%20trabajo%20y%20la%20formacio%CC%81n%20docente%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Miradas%20desde%20Argentina_interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Selwyn, N. (2015). Entrada de datos: Hacia el estudio crítico de los datos digitales y la educación. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 64-82.

Selwyn, N. (2016). Profesores y tecnología: Repensar la digitalización de la labor docente. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 104, 27-36.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Simonson, M., & Berg, G. (2016). Distance learning. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en la Argentina*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14691/1/Ceremonias-tormenta.pdf>

Suárez, D. H. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En R. Elizalde & M. Ampudia (Eds.), *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en América Latina* (pp. 155-170). Buenos libros.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes: Qué debe saber un docente y porqué. En *VIII Foro de Educación*. Fundación Santillana. <https://www.educ.ar/recursos/152167/los-saberes-docentes-formacion-elaboracion-en-la-experiencia-e-investigacion-viii-foro-latinoamericano-de-educacion-2013>

UNESCO IESALC. (2023a). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

UNESCO IESALC. (2023b). *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: Una introducción para los actores de la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa/PDF/386670spa.pdf.multi

Vera Sánchez, M. M. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: Usos y posibilidades para el profesorado. *Revista Educar*, 60(1), 1-5. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>

Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). Capítulo 6: Education. En *The platform society: Public values in a connective world* (pp. 123-145). Oxford University Press.

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: Condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119. https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo7/347.pdf

Walker, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1028>

Williamson, B. (2018). The hidden architecture of higher education: Building a big data infrastructure for the “smarter university”. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(12), 2-26. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0094-1>

Zacañas Torres, A. (2023). Más allá de la automatización: Inteligencia artificial y sus implicaciones en la docencia y el mundo del trabajo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7473-7487. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8333

Zukerfeld, M. (2007). La teoría de los bienes informacionales. En I. Perrone & M. Zukerfeld (Eds.), *Disonancias del capital: Música, tecnologías digitales y capitalismo* (pp. 45-60). Ediciones Cooperativas.

Zukerfeld, M., Rabosto, A., Fredes, M., & De Marco, C. (2023). Encuesta de usos de ChatGPT en Argentina: Resultados preliminares sobre frecuencia de uso, productividad en el trabajo y sustitución de tareas. *Revista Hipertextos*, 11(20), e075. <https://doi.org/10.24215/23143924e075>

Zukerfeld, M.; Yansen, G.; Dughera, L.; Rabosto, A.; Lamaletto, L.; Zaruza, G.; Granara, G. y Vannini, P. (2024). Digitalización, plataformización y automatización del trabajo en cinco sectores: Indagaciones preliminares y avances de investigación. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo* 8(17); pp. 1- 45. <https://ojs.ceil-conicet.gov.ar/index.php/lat/article/view/1279>