

Transformación de la práctica educativa docente desde el uso de plataformas de educación virtual en educación superior

René Montero Vargas ¹ 
Rocío Rueda Ortiz ² 

¹ Universidad Nacional Abierta y A Distancia - UNAD. Bogotá, Colombia.
Calle 14 Sur # 14-31.
rene.montero@unad.edu.co 

² Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
Calle 72 # 11 - 86
rruedaortiz@yahoo.com

Recibido: 19/Julio/2024
Revisado: 29/Abril/2025
Aprobado: 26/Julio/2025
Publicado: 22/Octubre/2025



Resumen

Este artículo ofrece una aproximación cualitativa a las prácticas educativas de docentes a través de una plataforma de educación virtual en una universidad pública colombiana. Para ello, se realizaron entrevistas a docentes y se consultaron los reportes de actividad docente y estudiantil de la plataforma. Se destacan dos aspectos centrales: por un lado, la reducción de la práctica educativa a una práctica administrativa centrada en informes, estadísticas, perfiles de usuarios y gráficos de actividad personal que se traducen en datos; y, por otro, la resignificación de dicha práctica en términos de realización de actividades puntuales y una presencia “vigilada” en y definida por la plataforma. Los hallazgos muestran una gobernanza de la plataforma que tiende a ver las plataformas principalmente como dispositivos de control y, por lo tanto, las prácticas docentes se restringen al análisis y la toma de decisiones a partir de los datos provistos por estos sistemas. Así, el sentido pedagógico de la práctica educativa y la autonomía docente e institucional tienden a ser orientados por criterios definidos por dicha gobernanza.

Palabras clave: educación superior; educación a distancia; plataforma digital; práctica educativa docente; tendencia educacional; papel del docente

Pedagogical shifts in higher education: the role of virtual platforms in redefining teaching practice

Abstract

This article presents a qualitative approach to teaching practices mediated by a virtual education platform at a Colombian public university. The study draws on interviews with faculty members and reviews of platform-generated reports on teacher and student activity. Two central dynamics are highlighted: first, the reduction of educational practice to an administrative function focused on reports, statistics, user profiles, and personal activity graphs translated into data; and second, the redefinition of teaching practice in terms of discrete tasks and a “monitored” presence shaped by the platform itself. The findings reveal a platform governance model that primarily conceives these systems as instruments of control, thereby narrowing teaching practices to data-driven analysis and decision-making. Consequently, the pedagogical meaning of teaching and both faculty and institutional autonomy tend to be guided by criteria established by this governance.

Keywords: higher education; distance learning; digital platform; teaching practice; educational trends; role of the teacher

Transformação da prática de ensino por meio do uso de plataformas de educação virtual no ensino superior

Resumo

Este artigo oferece uma abordagem qualitativa das práticas educacionais dos professores por meio de uma plataforma de educação virtual em uma universidade pública colombiana. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores e consultados os relatórios de atividades docentes e estudantil da plataforma. Dois aspectos centrais se destacam: por um lado, a redução da prática educacional a uma prática administrativa centrada em relatórios, estatísticas, perfis de usuários e gráficos de atividades pessoais que são traduzidos em dados; e, por outro lado, a ressignificação dessa prática em termos de realização de atividades específicas e de uma presença “monitorada” na plataforma e definida por ela. Os resultados mostram uma governança de plataforma que tende a ver as plataformas principalmente como dispositivos de controle e, portanto, as práticas de ensino são restritas à análise e à tomada de decisões com base nos dados fornecidos por esses sistemas. Assim, o significado pedagógico da prática educacional e da autonomia docente e institucional tende a ser orientado por critérios definidos por essa governança.

Palavras-chave: ensino superior; ensino à distância; plataforma digital; prática educacional docente; tendência educacional; papel do docente

Plataformización y datificación en educación superior

La plataformización es un fenómeno que se origina con la crisis económica de Estados Unidos en 2008 (Srnicsek, 2018) y está caracterizado, entre otros, por la estandarización de las actividades de los usuarios en una plataforma; el uso y generación de datos para conocer sus comportamientos y desarrollar nuevas funcionalidades y la personalización de la experiencia desde un rediseño estandarizado que incluye algunas formas de participación. En las últimas décadas ha tenido un auge importante en diversos sectores, entre ellos, en la educación superior (Schenone, 2020; Pangrazio et al., 2022), donde se ha venido incrementado el uso de datos derivados de las plataformas (Rama, 2012; 2019). Esto debido a factores como la política de cobertura educativa, la ampliación de la oferta de programas e instituciones a distancia o virtuales e, innegablemente, por la pandemia del COVID-19 (Valdés & Ganga, 2020; Arteaga, 2022; Singh, 2022).

Esta plataformización, según Poell et al., (2019), trajo la aparición de infraestructuras, procesos económicos, marcos normativos y nuevos significados sobre las prácticas educativas. En particular, los procesos de construcción del conocimiento ocurren bajo otras condiciones, formas de interacción y objetivos pedagógicos. Los administradores educativos han incrementado el uso de datos de las plataformas para registro, control y seguimiento de las acciones de profesores y alumnos. Esto ha llevado al establecimiento de una nueva visión de la práctica pedagógica basada en datos estandarizados, lo que ha ocasionado la pérdida de su carácter como proceso de autorreflexión, conceptualización, investigación y experimentación didáctica. Así, como plantean García-Cabrero, et al, (2008), la práctica educativa incluye acciones institucionales que pueden demarcar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales trascienden la sola interacción en el aula e integran acciones propias de la gestión institucional.

Desde esta perspectiva, no resulta extraño que aspectos como el número y frecuencia de accesos a las plataformas, el cumplimiento en la entrega de tareas, el tiempo de permanencia en la plataforma, el número de visitas a los espacios de los entornos virtuales e, incluso, el número de clics que un alumno o profesor realiza cobren importancia en los escenarios educativos plataformizados.

Estos datos basados en números y frecuencias representan una perspectiva parcial y reducida de las prácticas pedagógicas. No reconocen, por ejemplo, que las interacciones, los diálogos y la construcción del conocimiento, como procesos de reconstrucción de nociones previas y de reflexión crítica, difícilmente son cuantificables debido a su naturaleza cambiante, dinámica y situada (Van Dijck, 2014; Mejías & Couldry, 2019; Pangrazio et al., 2022).

En efecto, el uso de plataformas implica la modificación de las prácticas sociales de los usuarios (Dussel, 2020; Pedró & Ramos, 2022). Con la plataformización, las personas con dificultades de acceso a redes de comunicación, equipos informáticos, velocidades de conexión o con competencias digitales reducidas, deben buscar cibercafés o la ayuda de terceros para desarrollar sus programas de formación. Esto las coloca en desventaja frente a quienes cuentan con una infraestructura material y un capital cultural de partida privilegiado, profundizando así las desigualdades existentes. Esta situación contrasta con las promesas de la

educación a distancia o virtuales, tales como la facilidad de acceso para los usuarios (Haleem et al., 2022) y la ampliación de la cobertura (Veluvali & Suriseti, 2022).

Este uso de plataformas y datos legitima voces ajenas al ámbito educativo, que cada vez ganan más autoridad en las instituciones. Las plataformas de sistemas de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) traen consigo otras formas de entender los procesos educativos. Aunque muchas ofrecen acceso abierto a sus productos, también limitan a sus usuarios a sus formas corporativas de entender la educación. La organización de los estudiantes, las formas de interacción y la retroalimentación, los contenidos y las formas de distribución, se definen sin participación de la comunidad educativa ni de las propias instituciones. Esto se conoce como *gobernanza de la plataforma* (Poell et al., 2019), entendida como el poder de los diseñadores sobre las formas en que los usuarios interactúan, condicionando sus acciones a los recursos que se tienen en cada plataforma (Smith, 2010).

En las universidades públicas, esta gobernanza representa una cierta forma de privatización, dado que las plataformas tienen políticas de tratamiento de datos e información descritas en sus términos, que deben aceptarse para utilizar sus servicios (Van Dijck, 2014). También es una forma de estandarización: A pesar de que muchas de ellas permiten personalización en aspectos como la interfaz, el número de actividades, las calificaciones y los informes, tienden a homogeneizar las prácticas educativas.

En la plataforma Moodle® se encuentra su noción de educación:

El corazón de Moodle son los cursos que contienen actividades y recursos. Hay unas 20 actividades diferentes disponibles (foros, glosarios, wikis, tareas, exámenes (cuestionarios), encuestas, reproductores SCORM, bases de datos, etc.) y cada una de ellas puede ser personalizada bastante. El poder principal de este modelo basado en actividades viene al combinar las actividades en secuencias y grupos, lo que puede ayudarle a guiar a los estudiantes a través de los caminos del aprendizaje. Así, cada actividad se puede construir basándose sobre los resultados de las actividades previas (Moodle, 2023).

Ellos entienden por educación el desarrollo de actividades que, aunque personalizables, se limitan a unas 20 posibilidades, número superado con creces por las prácticas educativas de los profesores. Estas actividades también representan su noción de práctica docente.

Al respecto, la plataforma Dokeos® señala lo siguiente:

Dokeos LMS es una solución de marca blanca que le permite personalizar el diseño de su plataforma y expresar su imagen de marca. Como capacitador, puede escribir sus cursos en varias etapas para involucrar a sus alumnos en diferentes actividades de capacitación: módulos de aprendizaje electrónico, cuestionarios, pruebas de ubicación, videos, seminarios web o sesiones en persona (Dokeos, 2023).

Como en el caso de Moodle®, Dokeos® parece tener un diseño basado en la actividad donde los cuestionarios son fundamentales. Los profesores se convierten en capacitadores, lo cual significa una pérdida de identidad del campo educativo y pedagógico y una ganancia de una perspectiva empresarial en la educación.

En el mismo campo, Blackboard® propone:

Blackboard Learn viene equipado con el software integrado que desean los educadores, incluidas herramientas de accesibilidad y antiplagio. Llegue a sus alumnos utilizando las mejores estrategias de participación estudiantil del mercado. (Blackboard, 2023)

En este caso, la accesibilidad y la detección del plagio como herramientas clave revelan una tendencia a considerar la educación principalmente como vigilancia y control (Mphahlele & McKenna, 2019).

La revisión de los supuestos educativos de estas plataformas muestra un denominador común que llama la atención: un énfasis en la monitorización y el control desde la gestión de datos como sinónimo de éxito educativo.

En el caso de Moodle®, se indica:

Hay muchas formas diferentes de averiguar cosas sobre la gente [...]

[...]El perfil de usuario contiene varios campos en los que la gente puede proporcionar información sobre su conocimiento previo, etc. [...]

[...]Los informes de actividad general muestran todas las contribuciones de un usuario en un curso, incluyendo envío de tareas, entradas de glosario, etc. [...]

[...]Los informes de actividad de usuario muestran informes detallados de cada acción realizada por una persona en Moodle, además de gráficas que muestran las estadísticas generales de actividad. [...] (Moodle, 2023)

Estas afirmaciones muestran la importancia que se da a la generación de datos a partir del desarrollo de las actividades. La *datificación* como una forma de entender la educación a partir de informes, estadísticas, perfiles de usuario y gráficos de actividad personal (Pangrazio et al., 2022).

Por su parte, Blackboard® menciona:

Lo que se ve se aborda. Con Blackboard Learn, los educadores y los alumnos pueden realizar un seguimiento de su progreso a través de indicadores altamente visibles y rápidamente procesables, lo que mantiene a los estudiantes encaminados hacia el éxito (Blackboard, 2023).

Esta plataforma también enfatiza el seguimiento y la conversión de la actividad educativa en datos e indicadores visibles y procesables. A diferencia del caso anterior, hay una indicación explícita de que este seguimiento conduce al éxito educativo.

En el caso de Dokeos®, el señalamiento es el siguiente:

Obtenga estadísticas detalladas por alumno, grupo, curso o módulo:

- Puntuaciones
- Respuestas de los alumnos
- Detalles de las respuestas
- Análisis de retroalimentación
- Tiempo usado

- Tasas de participación y finalización

Dokeos LMS ayuda a los gerentes de recursos humanos a construir una cultura basada en datos. Analice las habilidades adquiridas en tiempo real y guíe a sus alumnos a nuevos escenarios de capacitación que satisfagan las necesidades de su organización. Con Dokeos, puede realizar un seguimiento de estas métricas en tiempo real para respaldar un plan de capacitación que se alinee con los problemas estratégicos de su organización (Dokeos, 2023).

En este caso, aparecen las mismas tendencias de los casos anteriores en cuanto a la gestión de los datos derivados de las actividades y acciones de los sujetos en la plataforma. Calificaciones, respuestas, expresiones, retroalimentación, tiempos y frecuencias de participación son datos rastreables. Esto genera una cultura y práctica educativa basadas en datos para responder a problemas estratégicos de las organizaciones, más que a las necesidades de estudiantes, docentes o contextos socioculturales.

En este contexto, surge la pregunta: ¿cómo comprender las prácticas educativas en este (re) diseño educativo plataformizado y datificado? En los siguientes apartados se abordarán estas cuestiones y se ofrecerán elementos abiertos para el debate.

Aproximación metodológica

En esta investigación cualitativa se obtuvieron datos de una universidad pública que maneja su oferta educativa de manera virtual y cuenta con más de 200 000 estudiantes matriculados. El corpus de datos se conformó con entrevistas en profundidad no estructuradas a siete maestras de un programa de formación que tienen asignaciones académico-administrativas relacionadas con la coordinación en diferentes temas y tienen más de 5 años en la institución. Aunque se trató de entrevistas no estructuradas (Chauhan, 2019), en todos los casos se inició con la pregunta sobre el conocimiento que tenían las participantes respecto a la información que podía obtenerse de las métricas que la plataforma ofrecía sobre estudiantes y docentes. Estas entrevistas se llevaron a cabo entre marzo y septiembre de 2023, fueron transcritas y la información registrada en hojas de cálculo, de acuerdo con la propuesta de Kalman & Rendon (2016) para acceder a registros particulares mediante el diseño situado del análisis que se emplea para configurar las descripciones.

Esta información representó una muestra intencional, más que representativa, a fin de mostrar generalidades y riqueza en los enfoques como casos significativos, sin perder de vista la validez y confiabilidad (Rose & Johnson, 2020).

En la plataforma virtual de la universidad se revisaron los informes de actividad de docentes y estudiantes con sus respectivas gráficas sobre el número de clics y mensajes hechos por cada participante. Adicionalmente, se recogió la información de tareas y datos de actividades de más de 75 estudiantes de los cursos del mismo programa, con el fin de contrastarlos con los datos de actividad que se tomaron de los informes estadísticos de la misma plataforma. Estos datos de los foros de los estudiantes sirvieron específicamente para contrastar con aquellos que arroja la plataforma sobre esta actividad. Esto permitió construir una primera interpretación de la actividad plataformizada y datificada de los estudiantes, la cual se contrastó posteriormente

con la información derivada de las entrevistas a las docentes.

El estudio no es una etnografía virtual propiamente dicha, pero sí asume elementos de esta metodología, como la observación no participante. No pretende emitir juicios sobre la exactitud u objetividad de los datos y resultados (Symon et al., 2021), sino elaborar descripciones analíticas de los significados que puede tomar la práctica educativa en estos escenarios educativos plataformizados y datificados. Para ello se acudió a las voces de docentes e indirectamente la actividad de los estudiantes. Así, se observó cómo estos actores educativos se vinculan con los artefactos (Decuyper et al., 2021; Williamson, 2021), cómo se transforman las prácticas pedagógicas con la plataformización de la educación superior, y cómo emergen algunos (nuevos) significados movilizados sobre la educación, el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior (Pangrazio et al., 2022).

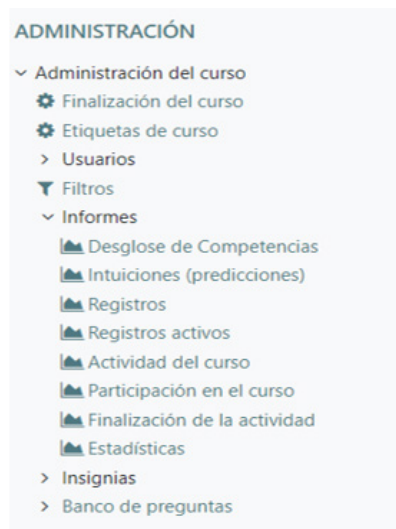
La datificación y el rediseño educativo: datos que cuantifican pero que carecen de sentido pedagógico.

En este estudio fue posible acercarse al significado que construyeron las docentes sobre la práctica educativa en su contexto particular donde interesa el manejo de los datos que arroja la plataforma educativa respecto de la actividad de los actores, lo que supone un cierto (re) diseño educativo, traducido en la aparición de nuevos modos de acción, interacción e informes predefinidos por la plataforma (Smith, 2010).

No obstante, se reconoce que aspectos como la autonomía de los docentes en el diseño y desarrollo de las actividades, las sesiones de trabajo o la producción de materiales aún tienen un papel importante (Rueda & Uribe, 2022; Roza & Rueda, 2022), que de alguna manera desborda las formas y espacios de interacción que propone la plataforma.

En este estudio particular, se encontró que el campus de la universidad ofrece datos a los docentes en cada curso sobre los siguientes aspectos

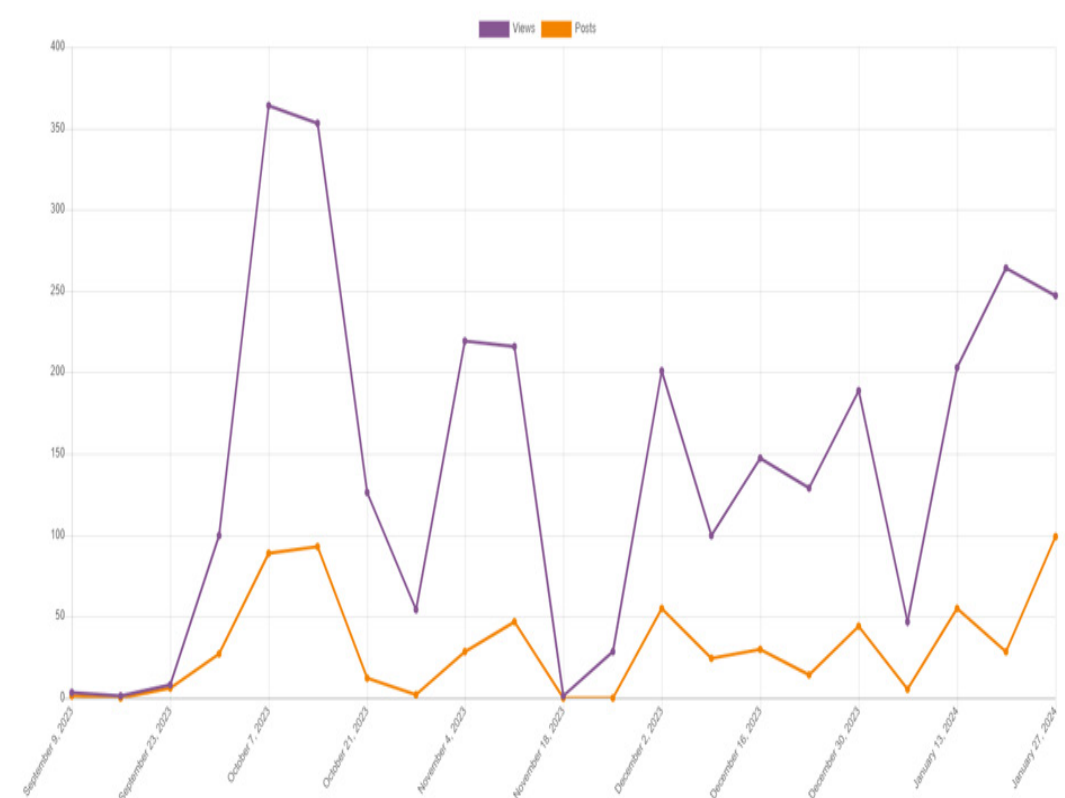
Figura 1. *Informes de actividad de la plataforma institucional*



Fuente: Plataforma institucional

Como muestra la imagen, los actores tienen acceso a diferentes registros en cada curso como los momentos de inicio y finalización de las actividades; los periodos de actividad o inactividad de los estudiantes y docentes; los lugares más visitados por los actores en el curso; el número de clics que cada persona hace en un lapso determinado y las estadísticas de calificaciones del curso. Estos informes se traducen en los siguientes diagramas:

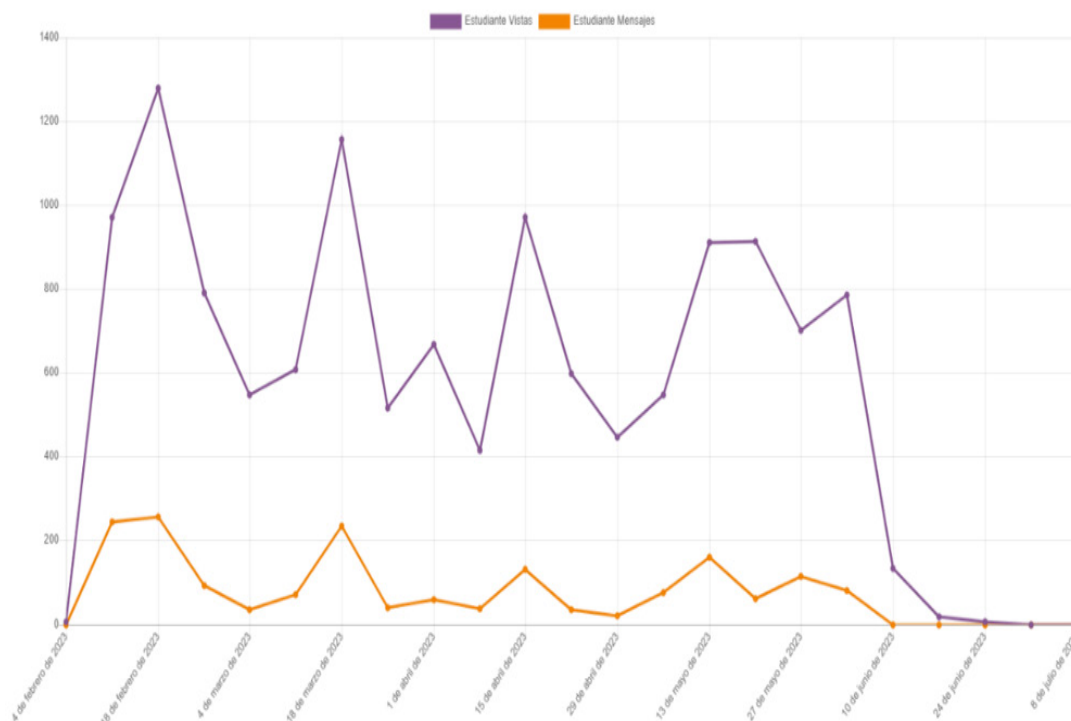
Figura 2. Registros de actividad de un director de curso



Fuente: Plataforma institucional

La Figura 2 muestra las vistas y mensajes enviados por un director de curso durante un periodo académico. Según una de las personas entrevistadas, “estos registros sirven para ver la actividad del director de curso, ahí se puede revisar y ver si este profesor está entrando y respondiendo” (D3-02).

Como se indicó antes, las consignas de las plataformas coinciden en que los informes que arrojan representan herramientas de control, y así lo asumen las docentes entrevistadas. Los discursos de flexibilidad, participación y colaboración vinculados a las tecnologías conviven con mecanismos de vigilancia y control cada vez más frecuentes en los entornos universitarios (Gourlay, 2022). Registros como el de la Figura 2 también se observan para la actividad de los estudiantes, como se muestra en la Figura 3:

Figura 3. Registros de actividad de un grupo de estudiantes de un curso

Fuente: Plataforma institucional

Este registro muestra la actividad de un grupo de estudiantes, medida en número de visualizaciones y mensajes de correo o foro en un periodo académico. Es evidente la disminución progresiva de los datos, pero sin razones o explicaciones al respecto. Sin embargo, desde la experiencia como profesores y la observación de la plataforma y las entrevistas, se puede enriquecer esta gráfica.

La disminución de visitas podría parecer normal: a medida que avanza el semestre se visitan menos espacios porque hay menos actividades que realizar. En cuanto al registro de mensajes, al inicio del curso los alumnos deben organizar su trabajo y formas de interactuar, pero con el tiempo los mensajes se limitan a la comunicación para el desarrollo de las actividades. Los órganos académico-administrativos que tienen acceso a esta información, sin embargo, buscan que los docentes la usen como parte de sus actividades:

Los informes del campus dan ideas que los estudiantes están o no entrando y uno puede saber si hay o no alguna persona que no está trabajando en grupo, pero no creo que sea solo eso. Yo también sé quién entra o no entra y si hay gente con situaciones especiales, pero eso no sale ahí (D7-01).

Surgen, al menos, dos riesgos basados en la generalización y toma de datos (Andreoli et al., 2022) sobre las prácticas educativas. En primer lugar, entender lo educativo como un proceso medible y controlable, donde el quehacer pedagógico —como práctica procesual, de encuentro, diálogo y reflexión— queda relegado a un segundo plano. En segundo lugar, la homogeneización y reducción de las prácticas de profesores y alumnos al uso de métricas estandarizadas (Williamson, 2020), como el número de clics o visitas a un determinado espacio

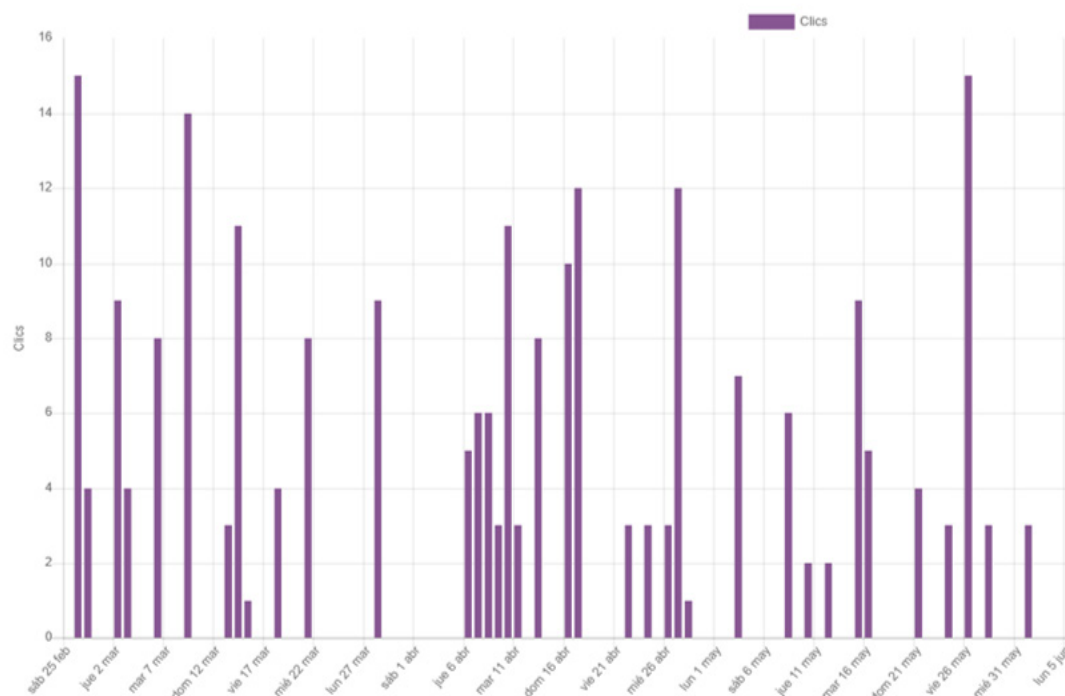
y la cantidad de mensajes como indicador de un proceso pedagógico exitoso.

Por ejemplo, las Figuras 2 y 3 muestran cifras y tendencias, pero sin considerar las razones, motivaciones y contenidos de las interacciones que tuvieron docentes y estudiantes en los lugares visitados o los mensajes enviados. En otras palabras, aunque las plataformas pueden ofrecer datos, están vacíos de significado (Pangrazio, et al., 2022). Este es un asunto bastante problemático, pues esta idea de “educación basada en datos” y mecanismos de control y vigilancia no da cuenta de procesos de enseñanza y aprendizaje, de intercambio entre actores educativos ni de construcción del conocimiento.

De los datos a las prácticas educativas

En el apartado anterior se ofreció un acercamiento a los riesgos de interpretar las prácticas educativas con base en datos de seguimiento sobre la presencia y actividad de los actores educativos. Las docentes entrevistadas coincidieron en que la plataforma les “permite información de primera mano sobre el desarrollo de los alumnos en un curso, para tomar las decisiones que se consideren necesarias” (D1-01). Sin embargo, ¿qué se entiende aquí por desarrollo? ¿qué tipo de decisiones se pueden tomar a partir de clics? y ¿cómo pueden interpretarse estos gráficos o registros? La Figura 4 ayuda a ilustrar estas inquietudes:

Figura 4. Registros de actividad de un estudiante medido en número de clics



Fuente: Plataforma institucional

La Figura 4 muestra un informe de la “actividad” de un estudiante. Esta información no deja ver ningún proceso: ¿qué hizo el alumno cuando accedió?, ¿cuáles fueron sus intereses o motivos para enviar un mensaje o interactuar con un compañero? Como señala una profesora:

Los informes de la plataforma no permiten conocer más detalles porque solo son datos de

si se conectan y entregan, y si entran a los foros. Depende de uno ver qué comparten y si entregan lo que se les pide y con eso se califica, pero esta herramienta da ideas de a quien hay que hacerle seguimiento (D4-01).

Estos registros son insuficientes para entender procesos de aprendizaje o las formas y alcances del acompañamiento docente, aspectos que, al menos por ahora, escapan a las máquinas y a sus sistemas de análisis de datos. Cuestión importante si se quiere profundizar en las perspectivas educativas que promueven las instituciones virtuales o que abogan por la automatización de cursos donde se puede sustituir la actividad docente humana por sistemas de respuesta robótica programados, en muchos casos, por personas sin formación docente o disciplinar específica.

Como se mencionó anteriormente, estos esquemas datificados para la toma de decisiones en las plataformas (Lupton & Williamson, 2017), representan riesgos de estandarización, vaciando los actos educativos de su sentido pedagógico y reduciéndolos a sus formas más elementales y superficiales, donde el número de clics o visitas suponen información relevante en lugar de su contenido (Komissarov, 2021). También construyen ideales de alumnos o docentes partir de métricas arbitrarias y descontextualizadas que ignoran aspectos como el acompañamiento, las interacciones o los procesos de reflexión y construcción de conocimiento.

Las profesoras entrevistadas coinciden en señalar que “el número de clics permite saber qué alumno está activo en un curso y así poder ver quién está interesado y lanzar alertas tempranas sobre la posibilidad de abandonos” (D3-03). Esto va un paso más allá de lo que permite la plataforma. Ellas saben que el dato es una alerta que debe complementarse con el conocimiento que tienen sobre sus alumnos, de hecho, “un estudiante con ausencias prolongadas puede tener razones distintas a la deserción; de pronto está estudiando los materiales o haciendo su parte de la tarea por fuera de la plataforma” (D5-04).

Esta experiencia del cuerpo docente frente a los datos de las plataformas es desconocida por las instancias académico-administrativas. Al menos en el programa observado, se tiende a validar solo el uso de los datos que arroja el sistema. Así la plataformización reduce la educación a un proceso mediado por el control de registros y datos que la propia plataforma genera a partir del número de clics o mensajes enviados (Kumar et al., 2019).

El estudiante datificado: entre la autorregulación y la vigilancia

Anteriormente se ha hablado de un (re)diseño de la práctica educativa, ahora entendida como el uso de datos sobre cantidades y frecuencias de mensajes en los espacios de interacción, número de entradas a la plataforma, visualizaciones de recursos y tiempos de permanencia, con los que se controla el rol de un profesor y un estudiante en el aula virtual (Gorwa, 2019).

En palabras de una docente, “los alumnos tienen la posibilidad de ver si sus compañeros están entrando en las tareas y foros, y pueden hacer un seguimiento y motivar a otros para que se unan al trabajo” (D2-02). Aunque pueda parecer interesante que haya grupos de estudiantes que tomen estos datos para autorregularse y definir sus formas de organización, esto no es algo nuevo ni exclusivo de la tecnología. En espacios presenciales, los estudiantes también

desarrollan sus actividades en equipo y asignan responsabilidades (Valencia, 2020; Zambrano et al., 2020). De hecho, buena parte de la organización para el desarrollo de las actividades implica tareas que suceden fuera del aula virtual o presencial.

Si bien las plataformas ofrecen acceso a sus espacios sin límites de tiempo, esto no implica que todas las actividades y sus condiciones de producción asociadas deban —o puedan— realizarse únicamente en estas. Son muchas las tareas que se realizan fuera de la plataforma tales como visitas a bibliotecas, consultas a expertos, encuentros ocasionales entre estudiantes y prácticas de laboratorio, por nombrar algunas y que son fundamentales para el desarrollo de las actividades. Así, circunscribir la educación al seguimiento de los datos de lo que ocurre en plataforma es bastante cuestionable, ya que se estaría entendiendo el proceso educativo solo como aquello que pasa en la plataforma (Kumar et al., 2019).

De este modo, una plataforma permanentemente abierta, paradójicamente, configura amplios periodos de ausencia, sin que ello implique necesariamente inactividad. Los estudiantes deben recopilar información o elaborar documentos para sus aportaciones al trabajo en equipo. Si bien la plataforma está permanentemente disponible, son los participantes quienes definen sus tiempos de interacción y actividad de acuerdo con sus necesidades, sus compromisos y sus tiempos de estudio y trabajo que pueden diferir en cada caso (cf. Roza & Rueda, 2022).

El profe “robot”, el “estado de alerta” y el aumento de los tiempos para el seguimiento y control.

Si los alumnos están permanentemente monitorizados, también lo están los profesores (Stark & Levy, 2018). Una de las entrevistadas señaló que “los profesores tienen información de quiénes ingresan y quiénes no, y con base en esta información deben llenar un registro de alerta temprana, así podemos verificar qué pasa con los alumnos que no ingresan a los cursos” (D1-01). Esto indica que se supervisa que los profesores usen los datos de la plataforma en su trabajo, sin que se reflexione necesariamente sobre otros aspectos como la complejidad de las actividades o las estrategias de interacción con los compañeros.

Este tipo de actividades de registro hace que los docentes se enfoquen en el manejo e interpretación de datos, muchas veces destinando tiempos adicionales a los de su contrato laboral: “no hay tiempo específico asignado para el registro de las alertas, esto lo deben hacer como parte de su trabajo” (D3-03).

Respecto a este sistema de alertas, una docente afirma:

Se hace 3 veces durante los periodos académicos, los profesores llenan las matrices con los datos de los estudiantes que no ingresan y *lo envían al programa* y *al tiempo* hacen el seguimiento a esos estudiantes para ver qué les está pasando, y deben hacerlo porque se les insiste hasta que lo entreguen (D1-02).

Esta falta de tiempo invita a pensar en la diferencia entre la asignación de actividades a los docentes y el tiempo que implican dichas labores, muchas veces más de carácter administrativo que de la práctica educativa (Selwyn, 2016). Así, en cursos con muchos estudiantes, este registro de la actividad estudiantil resta tiempo a la investigación, por ejemplo. De esta manera, la

plataformización de la educación superior está redefiniendo el rol docente y de los estudiantes, desplazándolo hacia una perspectiva centrada en el procesamiento y manejo de grandes cantidades de datos (Kerssens & Van Dijck, 2022) hacia el monitoreo automatizado de las actividades definidas por la plataforma (Kumar et al., 2019).

Asimismo, en los discursos institucionales se promueve el uso de sistemas automatizados. Como lo señaló una de las entrevistadas:

Recientemente nos mostraron un robot docente que se va a usar en los cursos para responder preguntas frecuentes para no perder tiempo en eso, y dedicarse a otras preguntas más de fondo o temas más disciplinares, eso es bueno para los alumnos porque sus profesores ya no perderán tanto tiempo en esas preguntas de procedimiento (D2-02).

El profesor “robot” se presenta como un apoyo educativo, pero la cuestión aquí es: ¿cuál es la fuente de información que alimenta el sistema inteligente? El sistema tomará las decisiones en cada caso y ofrecerá respuestas según la programación que tenga, una programación que generalmente mantiene a los docentes al margen (Zeide, 2020). Como menciona una de las docentes “a nosotros no nos llaman, pero de repente a otras personas sí, supongo que la información la toman de lo que ven en los foros quienes manejan la plataforma y ahí de alguna manera, salen como los temas” (D4-01).

Aunque estos sistemas se apoyan en inteligencia artificial, gestión de datos y automatización de procesos educativos, generan lo que Kerssens y Van Dijck (2022) llaman una falsa sensación de control autónomo. Esto lleva a delegar en los sistemas acciones que antes eran responsabilidad de las personas, en este caso de los docentes: *este robot puede ser útil porque nos ahorra responder tantas preguntas; los alumnos preguntan muchas cosas en los cursos que a veces ni siquiera pertenecen al curso* (D2-02). La pregunta es si este “robot” efectivamente alivia el trabajo en ciertos temas o tareas que pueden ser repetitivas y no requieren interacción directa, o hasta donde podrían reemplazar el trabajo docente.

Más allá de asumir que los profesores serán sustituidos por sistemas de inteligencia artificial, es importante destacar la preocupación expresada por Kerssens & Van Dijck (2022), respecto a la cesión de decisiones educativas, pedagógicas y didácticas a las empresas que ofrecen estas soluciones. Las consideraciones en esta materia son responsabilidad de las instituciones, docentes y estudiantes, quienes en conjunto deben abrir espacios de discusión, reflexión e investigación sobre las potencialidades y limitaciones de los recursos tecnológicos y plataformas disponibles. De lo contrario, esta forma de privatización de la educación superior y de colonialismo digital (Pedro & Ramos, 2022), entendida como la intervención de las empresas en la toma de decisiones educativas y la imposición de modelos que se traducen en diseños, actividades y registros de las plataformas, continuará hasta el punto de que las instituciones cederán gran parte de su autonomía en términos de práctica educativa a los intereses que los propietarios de las plataformas impongan.

Conclusiones en clave de “código abierto”

Este artículo ofrece una primera aproximación a la reconfiguración del significado de las prácticas educativas a partir del uso de datos derivados de plataformas virtuales. La

investigación estableció un vínculo entre la plataformización de la educación superior y la datificación, entendida como el uso y generación de datos de seguimiento y vigilancia de las actividades educativas traducidas, por ejemplo, en el números y frecuencias de ingreso a las plataformas y sus espacios, número de clics en los recursos y periodos de permanencia en línea. Esto se denominó cómo *gobernanza de la plataforma*, debido a la disminución de la autonomía del cuerpo docente y de la institución educativa, así como a la reducción de la comprensión de la práctica pedagógica.

Las maestras participantes del estudio mostraron cierta adaptación y adopción de este tipo de gobernanza basada en el manejo e interpretación de datos como parte de sus compromisos regulares lo cual, por lo menos en la universidad del estudio, podría representar una transformación de lo que se espera que un docente o estudiante haga como parte de sus prácticas educativas. De acuerdo con Poell et al.,(2019), con quienes se dialogó especialmente en este artículo, es fundamental comprender las transformaciones en las prácticas educativas que acompañan la incorporación de plataformas en dimensiones como los tiempos y formas de interacción y construcción del conocimiento, el tipo de actividades, hasta las formas de contratación y evaluación de la labor docente; todo lo cual se convierte ahora en datos cuantificables, medibles y programables.

Si se considera la importancia que se le otorga a los datos que derivan de la plataforma podría verse una cierta renuncia a pensar la práctica educativa desde el campo propiamente educativo y pedagógico y disciplinar, prevaleciendo los supuestos educativos de las plataformas que provienen más del mundo empresarial y que terminan siendo el sustento pedagógico de las instituciones (Sefton, 2021). De este modo, la práctica educativa termina por acomodarse a los recursos y comprensiones de las plataformas (Smith, 2010).

No obstante, proponer un significado de práctica educativa bajo estas nuevas métricas y formas de comprensión de la plataformización y datificación de la educación superior, requiere de procesos investigativos más amplios y en profundidad que incluyan otros actores como estudiantes, directores, administrativos. Este texto solo logró una aproximación a estas transformaciones desde la experiencia de un grupo de maestras participantes y una observación de los entornos educativos de la plataforma de la universidad. Por eso se concluye con una invitación al “código abierto” como una búsqueda de mayor transparencia y colaboración institucional para hacer frente a estas formas de gobernanza en la universidad.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. René Montero Vargas y Rocío Rueda Ortiz trabajaron en: Conceptualización. Curación de datos. Análisis formal. Investigación. Metodología. Administración del proyecto. Recursos. Software. Supervisión. Validación. Visualización. Redacción del borrador original. Redacción de la revisión y edición.

Conflicto de Intereses. Los autores no han declarado ningún posible conflicto de intereses.

Financiación. Este artículo deriva de la pasantía posdoctoral del (2023-2024) en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia; dentro del Doctorado Interinstitucional en Educación, aprobada por la ECAPMA-UNAD. Esta pasantía no contó con financiación.

Implicaciones éticas. Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas.

Datos abiertos. Los autores declaran que no hay datos abiertos disponibles en el momento para el artículo.

Referencias

- Andreoli, S., Batista, A., Fucksman, B., Gladkoff, L., Martín, K. y Perillo, L. (2022). *Inteligencia artificial y Educación. Un marco para el análisis y la creación de experiencias en el nivel superior*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), UBA.
- Arteaga, D. (2022). Aprovechamiento de las TIC en la modalidad de educación a distancia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 356—375. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3082
- Blackboard. (2023, Julio 27). Blackboard learn. <https://www.blackboard.com/es-lac/teaching-learning/learning-management/blackboard-learn>
- Chauhan, R. S. (2019). Unstructured interviews: are they really all that bad? *Human Resource Development International*, 25(4), 474—487. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1603019>
- Decuypere, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Dokeos. (2023, Julio 27). Dokeos. <https://www.dokeos.com/lms-platform-training/>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15, 1—16. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15.16482.090>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Gorwa, R. (2019). What is platform governance? *Information, Communication & Society*, 22(6), 854—871. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1573914>
- Gourlay, L. (2022). Surveillance and datafication in higher education: documentation of the human. *Postdigital Science and Education*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00352-x>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275—285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Kalman, J., & Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(18), 29-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Kerssens, N., & van Dijck, J. (2022). Governed by edtech? Valuing pedagogical autonomy in a platform society. *Harvard Educational Review*, 92(2), 284—303. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-92.2.284>
- Komissarov, S. (2021). La Unión Europea vs. Google. *Revista EPTIC*, 23(3), 116—142. <https://doi.org/10.54786/revista%20eptic.v23i3.15588>
- Kumar, C., Vitak, J., Chetty, M., & Clegg, T. (2019). The Platformization of the Classroom: Teachers as Surveillant Consumers. *Surveillance & Society* 17(1/2), 145—152. <https://doi.org/10.24908/ss.v17i1/2.12926>
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The Datafied Child: The Dataveillance of Children and Implications for Their Rights. *New Media & Society* 19(5), 780—794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>

- Mejias, U. y Couldry, N. (2019). Datafication. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1428>
- Moodle. (2023, Julio 27). Pedagogía. <https://docs.moodle.org/all/es/Pedagogía>.
- Mphahlele, A., & McKenna, S. (2019). The use of turnitin in the higher education sector: Decoding the myth. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1079—1089. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1573971>
- Pangrazio, L., Stornaiuolo, A., Nichols, T., Garcia, A., & Philip, T. (2022). Datafication meets platformization: Materializing data processes in teaching and learning. *Harvard Educational Review*, 92(2), 257—283. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-92.2.257>
- Pedro, F., & Ramos, D. (2022). Closing Now to Reopen Better Tomorrow? Pedagogical Continuity in Latin American Universities During the Pandemic. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 295. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1003>
- Poell, T., Nieborg, D., & van Dijck, J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8(4), 1—19. <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Rama, C. (2012). La internacionalización de la educación a distancia en América Latina. *Cuestiones de sociología*, (8), 63—76.
- Rama, C. (2019). *La virtualización de la universidad en América Latina*. Ediciones Universidad Católica de Salta.
- Rose, J., & Johnson, C. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research, *Journal of Leisure Research*, 51(4), 432—45. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042>
- Rozo, C., & Rueda, R. (2022). Educación superior en el contexto de la digitalización: retos, tensiones y posibilidades pedagógicas. *Nómadas*, (56), 172—192. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n56a9>
- Rueda, R., y Uribe, A. (2022). Cibercultura y educación en Latinoamérica. *Folios*, (56), 205—218. <https://doi.org/10.17227/folios.56-17013>
- Schenone, M., (2020). *La Plataformización de la Educación*. Tesis de Maestría. Universidad Torcuato di Tella.
- Sefton, J. (2021). Towards platform pedagogies: Why thinking about digital platforms as pedagogic devices might be useful. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 899-911. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1919999>
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1006—1021. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229>
- Singh, J., Evans, E., Reed, A., Karch, L., Qualey, K., Singh, L., & Wiersma, H. (2022). Online, hybrid, and face-to-face learning through the eyes of faculty, students, administrators, and instructional designers: Lessons learned and directions for the post-vaccine and post-pandemic/COVID-19 world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(3), 301—326. <https://doi.org/10.1177/00472395211063754>
- Smith, M. (2010). *How we became a metadata*. University of Westminster
- Srnicsek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.

- Stark, L., & Levy, K. (2018). The Surveillant Consumer. *Media, Culture & Society* 40 (8), 1202—1220. <https://doi.org/10.1177/0163443718781985>.
- Symon, G., Pritchard, K., & Hine, C. (2021). *Research methods for digital work and organization: Investigating distributed, multi-modal, and mobile work*. Oxford University Press.
- Valdés, M., & Ganga, F. (2020). Educación a Distancia en Latinoamérica: Algunos antecedentes históricos de su desarrollo. *Espacios*, 41(04), 14—23.
- Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>
- van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, 12(2), 197–208. <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>
- Veluvali, P., & Surisetti, J. (2022). Learning management system for greater learner engagement in higher education—A review. *Higher Education for the Future*, 9(1), 107—121. <https://doi.org/10.1177/23476311211049855>
- Williamson, B. (2020). Datafication of education: a critical approach to emerging analytics technologies and practices. In Beetham, H. & Sharpe, R. (eds). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*. Routledge.
- Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e) valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50-66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>
- Zambrano, C., Díaz, A., Pérez, M., & Rojas, D. (2020). Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación universitaria*, 13(5), 223-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500223>
- Zeide, E. (2020). *Robot teaching, pedagogy, and policy*. In M, Dubber., F, Pasquale., & S. Das (Eds). *The Oxford Handbook of Ethics of AI*. Oxford Handbooks.

