

Despertar de la conciencia pedagógica: análisis de experiencia de mentorazgo con docentes universitarios¹

Awakening pedagogical awareness: analysis of mentoring experience with university lecturers

Despertando a consciência pedagógica: análise de uma experiência de mentoria com professores universitários

Silvia Laborde-Castro. ORCID: 0009-0005-9866-8053¹

Mariana Porta-Galván. ORCID: 0000-0002-2539-1672²

Ana Casnati Guberna. ORCID: 0000-0001-7378-8706³

Cecilia Marrero Méndez. ORCID: 0000-0003-2598-8740⁴

¹Centro Universitario Tacuarembó, CENUR Noreste, Universidad de la República, Uruguay.
Contacto: silvia.laborde@cienciassociales.edu.uy

²Centro de Estudios de Frontera, CENUR Noreste, Universidad de la República, Uruguay.
Contacto: mariana.porta@noreste.udelar.edu.uy

³Licenciatura en Economía Agrícola y Gestión de Agronegocios, Doctora Analista Cognitiva, Udelar. Contacto: anacasnati@gmail.com

⁴Profesora Adjunta Comunicación Organizacional, Mag. en Ciencia, Tecnología y Sociedad, Cenur Noreste. Contacto: cecilia.marrero@fic.edu.uy

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Diego Amarilla, José Matías Núñez y Nancy Peré.

Resumen

Este artículo presenta un estudio cualitativo sobre el desarrollo de la conciencia pedagógica en docentes universitarios/as, en el marco del Programa de Mentorazgo para el Rediseño de Cursos. La iniciativa combinó acompañamiento pedagógico personalizado y el uso de la herramienta digital Diseña tu curso (DTC). A partir de un estudio de caso instrumental, se analizaron producciones e interacciones docentes, mostrando cómo el trabajo situado, dialógico y con marcos conceptuales favoreció la reflexión pedagógica, la revisión de prácticas y la adopción de enfoques centrados en el aprendizaje. Los hallazgos destacan la necesidad de propuestas formativas adaptativas y críticas, que promuevan la apropiación consciente de principios pedagógicos en la educación superior.

Palabras clave: conciencia pedagógica, mentorazgo, diseño curricular, formación docente, enseñanza universitaria.

Abstract

This article presents a qualitative study on the development of pedagogical consciousness among university teachers within the framework of a Mentoring Program for Course Redesign. The initiative combined personalized pedagogical support with the use of the digital tool Design your course (DTC, from its name in Spanish Diseña tu curso). Through an instrumental case study, teaching productions and interactions were analyzed, showing how situated and dialogic work grounded in conceptual frameworks fostered pedagogical reflection, the revision of teaching practices, and the adoption of learning-centered approaches. The findings highlight the need for adaptive and critical professional development initiatives that promote the conscious appropriation of pedagogical principles in higher education.

Keywords: pedagogical consciousness, mentoring, curriculum design, teacher education, higher education teaching.

Resumo

Este artigo apresenta um estudo qualitativo sobre o desenvolvimento da consciência pedagógica em docentes universitários/as, no âmbito do Programa de Mentoria para o Redesenho de Cursos. A iniciativa combinou acompanhamento pedagógico personalizado e o uso da ferramenta digital Desenhe seu curso (DTC, sigla em espanhol de Diseña tu curso). A

partir de um estudo de caso instrumental, foram analisadas produções e interações docentes, mostrando como o trabalho situado, dialógico e fundamentado em referenciais conceituais favoreceu a reflexão pedagógica, a revisão das práticas e a adoção de abordagens centradas na aprendizagem. Os resultados destacam a necessidade de propostas formativas adaptativas e críticas, que promovam a apropriação consciente de princípios pedagógicos no ensino superior.

Palavras-chave: consciência pedagógica, mentoria, desenho curricular, formação docente, ensino universitário.

Fecha de recibido: 04/10/2025

Fecha de aceptado: 15/04/2026

1. Introducción

Desde el último tercio del siglo XX comienza a materializarse un mayor acceso a la educación universitaria en Uruguay. En los últimos años «nuestro país ha experimentado importantes avances en el acceso a la educación superior» (ODED-FHCE², 2023, p. 107) y «la matrícula se ha diversificado con un mayor ingreso de sectores de la sociedad históricamente excluidos de la universidad» (ODED-FHCE, 2023, p. 101). Este escenario amplía el mandato democratizador de la universidad y complejiza el trabajo pedagógico al interior de las aulas, al requerir diseños sensibles a la diversidad y a las trayectorias reales de los/as estudiantes.

Diferentes informes de política educativa subrayan que «una educación de mayor calidad requiere reforzar la formación docente», recordando que en algunos subsistemas «solo dos de cada cinco docentes tienen título en formación docente» (ODED-FHCE, 2023, p. 89). Estos datos interpelan la práctica cotidiana y, muy especialmente, el modo en que se conciben los procesos de diseño y rediseño de cursos en instituciones donde una parte del profesorado proviene de campos disciplinares altamente especializados, pero sin formación didáctico-pedagógica sistemática. En ese marco, orientar el rediseño hacia la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación deja de ser un mero ajuste técnico para convertirse en una oportunidad formativa que fortalece la toma de decisiones pedagógicas de los/as docentes.

² Observatorio del Derecho a la Educación - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La pandemia de COVID-19 arrojó luz no solo sobre los desafíos tecnológicos que enfrentaban los/as docentes universitarios/as, sino también sobre una necesidad más profunda de repensar los sentidos de la enseñanza. La experiencia expuso con crudeza las desigualdades estructurales y la fragilidad de las prácticas docentes centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos. En este contexto, emergieron con fuerza enfoques como las pedagogías del cuidado y la pedagogía digital crítica (Porta et al., 2023; Rodés et al., 2021), que ponen en el centro la necesidad de acompañamiento, contención y reflexión sobre la práctica. Esta vivencia actuó como catalizador de procesos latentes, revelando que el desarrollo profesional de los/as docentes no puede limitarse a la adquisición de herramientas tecnológicas, sino que requiere espacios formativos que habiliten la problematización, el diálogo entre pares y la apropiación crítica de marcos pedagógicos. El programa de mentorazgo aquí analizado se inscribe en esa perspectiva, como una apuesta por construir colectivamente una universidad más democrática, inclusiva y pedagógicamente consciente.

En este artículo presentamos una investigación que toma como datos el proceso y los resultados de una experiencia desarrollada en el marco de un programa institucional de mentorazgo³. Su objetivo fue acompañar a los/as docentes de distintas áreas disciplinares en el rediseño de sus cursos. Este proceso se llevó adelante mediante un dispositivo doble: por un lado, la presencia de mentoras con experticia en pedagogía universitaria; por otro, la disponibilidad de la herramienta digital Diseña tu curso (DTC), una aplicación interactiva concebida para guiar a los/as docentes en la estructuración de sus propuestas de enseñanza, producto del proyecto de investigación Universidad Digital⁴. La aplicación fue creada en codiseño entre docentes investigadores y desarrolladores de Facultad de Ingeniería, que lo presentaron como proyecto de grado⁵.

El programa se organizó en una serie de encuentros sincrónicos y espacios de trabajo asincrónico, donde los/as docentes participantes pudieron intercambiar ideas, compartir

³ Proyecto financiado por CSE, Udelar, llamado «Iniciativas de desarrollo pedagógico docente», 2023.

⁴ Financiados por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar) en el llamado a «Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria» ([PIMCEU](#)), 2020.

⁵ Se puede acceder aquí al sitio de la aplicación Diseña tu curso: <https://disenaturcurso.noreste.udelar.edu.uy/index.html>

avances y recibir retroalimentación individualizada mediante el uso de la plataforma EVA⁶ de la Udelar. Las mentoras cumplían un rol clave: facilitar la reflexión pedagógica, proponer lecturas o marcos teóricos pertinentes y ayudar a traducir los principios pedagógicos a decisiones concretas de diseño que capitalizaran buenas prácticas. Esta interacción permitió construir una comunidad de práctica donde el aprendizaje profesional se nutrió del diálogo y la colaboración.

Por su parte, la herramienta DTC fue desarrollada como una interfaz amigable e intuitiva que permite a los/as docentes estructurar sus cursos paso a paso, considerando la alineación entre objetivos, actividades, contenidos, recursos y evaluación. El *software* incluye módulos específicos para cada componente del diseño y ofrece ejemplos, orientaciones y alertas pedagógicas que promueven la toma de decisiones fundamentadas (Etcheverry et al., 2025, p. 65). De esta manera, DTC opera como andamiaje pedagógico-tecnológico que acompaña el proceso de planificación de manera reflexiva y guiada.

El presente estudio se propone analizar cómo se desarrolla la conciencia pedagógica en este contexto de formación situada, a través del seguimiento de las producciones, interacciones y reflexiones de los/as docentes participantes. La hipótesis que guía el trabajo es que la combinación de mentorazgo y tecnología puede propiciar una transformación significativa en las concepciones y prácticas docentes.

2. Problema de investigación

El objetivo de este trabajo es comprender la evolución de la conciencia pedagógica en docentes universitarios/as con escasa formación previa pedagógico-didáctica, al enfrentarse al desafío de rediseñar sus cursos con lineamientos actualizados a buenas prácticas en aulas universitarias. La pregunta que se busca responder es: ¿Cómo se desarrolla la conciencia pedagógica en docentes universitarios/as cuando participan en un programa de mentorazgo orientado al diseño de cursos?

Los siguientes objetivos específicos ayudaron a enfocar la pregunta marco:

⁶ Entorno virtual de aprendizaje.

- Describir los elementos didácticos que emergen con mayor fuerza en ese proceso y cómo se articulan con las estrategias metodológicas y herramientas tecnológicas empleadas.
- Identificar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que manifiestan los/as docentes antes, durante y después del proceso de rediseño.
- Explicar la incidencia de la herramienta Diseña tu curso en la toma de decisiones didácticas de los/as participantes.
- Caracterizar los elementos didácticos que emergen con mayor fuerza en ese proceso y cómo se articulan con las herramientas tecnológicas empleadas.

3. Antecedentes

Los antecedentes encontrados han abordado la reflexividad sobre las prácticas vinculadas a opciones pedagógicas y las herramientas que la promueven. Todos enriquecen la mirada de la conciencia pedagógica y ayudan a construirla desde distintos andamiajes teóricos y distintas aproximaciones investigativas.

El trabajo de Elichalt (2010) enfatiza la importancia de la reflexividad como condición necesaria para el desarrollo de prácticas pedagógicas transformadoras en la universidad, mientras que Taylor y Znajda (2015) documentan el impacto positivo de iniciativas de desarrollo profesional colaborativo en la mejora de creencias, prácticas y autoconfianza docente.

Amundsen et al. (2008) analizan cómo el uso de mapas conceptuales facilita la reflexión sobre contenidos y decisiones didácticas, promoviendo una visión integrada del curso. En una línea convergente, Mohammad (2021) propone un enfoque del diseño curricular como proceso social, flexible y centrado en el aprendizaje, donde el rol del docente como agente crítico del cambio se vuelve clave.

Finalmente, el estudio de Píriz (2013) aporta evidencia sobre cómo ciertos dispositivos institucionales pueden promover cambios significativos en las concepciones y prácticas de enseñanza de los/as docentes universitarios/as.

El antecedente más directamente vinculado al tema de la conciencia pedagógica es el de Badilla et al. (2015), quienes exploran el concepto de conciencia pedagógica como la integración de sentir, pensar y actuar, mostrando cómo estos aspectos emergen en procesos de reflexión sobre la práctica docente. La conciencia pedagógica aparece, así, como una construcción situada, mediada por la experiencia, las emociones y la autorreflexión crítica.

Estos estudios aportan miradas complementarias sobre la reflexividad docente, abonando el camino para la construcción de nuestro marco teórico.

4. Marco teórico

El programa de mentorazgo se fundamenta en tres principios rectores: el enfoque constructivista del aprendizaje, la reflexión docente como eje de desarrollo profesional y el diseño curricular centrado en los/as estudiantes y sus aprendizajes.

Desde el enfoque constructivista, se entiende que el conocimiento no se transmite de manera unidireccional, sino que se construye activamente en contextos significativos. El aprendizaje ocurre en esta «zona de desarrollo proximal» (Vygotsky, 1995) en la interacción social, y se ve potenciado por el andamiaje brindado por otros más expertos, como es el caso de las mentoras en este programa. Las coreografías didácticas (Zabalza y Zabalza, 2022) ofrecen una potente metáfora para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un diseñador de experiencias educativas que se componen de la planificación detallada, la selección de los recursos educativos y los elementos dinámicos que se proponen e implementan en el aula. En este marco, «la reflexión constructiva sobre la propia actividad docente: una revisión y reajuste de lo que vamos haciendo a través de la documentación y reflexión, el saber aprender de los errores» (Zabalza y Zabalza, 2022, p. 211) permite al educador interpretar su propia práctica, identificar patrones de acción, reconocer logros y dificultades, visibilizar elementos de esa coreografía invisible y tomar decisiones pedagógicas informadas. Implica una adaptación constante a los contextos y sujetos implicados.

Zabalza y Zabalza (2022) sostienen que:

[el] enfoque de las coreografías constituye un instrumento de reflexión sobre la actividad docente. Buena parte del potencial de este modelo es que propicia una mayor consciencia

(*awareness*) por parte del docente sobre lo que está haciendo y sobre el propósito que persigue. Poniendo el eje en el ajuste entre la enseñanza y el aprendizaje (*bridging instruction to learning*) nos obliga a modificar una perspectiva que, habitualmente, está muy orientada hacia nosotros mismos y nuestro quehacer. (p. 208)

Esta concepción se alinea directamente con el segundo principio rector del programa de mentorazgo, que promueve la reflexión docente como vía para el desarrollo profesional y para la mejora continua de las propuestas formativas. En este sentido, el curso impulsa a los/as docentes a documentar, analizar y repensar sus decisiones didácticas, favoreciendo un proceso de indagación sobre la propia enseñanza que, a su vez, enriquece las coreografías diseñadas para cada curso.

En diálogo con esta perspectiva, Díaz Barriga (2010) propone una concepción del diseño curricular que parta de las experiencias de los/as estudiantes y de las situaciones de aprendizaje significativas. La autora sostiene que los modelos curriculares innovadores proponen un cambio sustancial ya que interpelan a los/as docentes para que «el docente abandone la enseñanza transmisivo-receptiva y migre hacia los enfoques centrados en el alumno, la construcción del conocimiento y la colaboración» (p. 46). Asimismo, destaca la importancia de la coherencia entre los componentes del diseño al afirmar que «no puede haber una propuesta didáctica innovadora si los propósitos, los contenidos y la evaluación no están articulados» (p. 6). Finalmente, subraya el rol de la evaluación en tanto parte integral del proceso de aprendizaje: «la evaluación auténtica compromete a los estudiantes con el desempeño de tareas significativas que reflejan el uso del conocimiento en contextos reales» (p. 10). En este sentido, el programa de mentorazgo impulsa a los/as docentes a documentar, analizar y repensar sus decisiones didácticas, favoreciendo un proceso de indagación sobre la propia enseñanza que, a su vez, enriquece las coreografías diseñadas para cada curso.

Además de estos principios orientadores, el programa promovió la apropiación progresiva de seis principios pedagógicos para el diseño curricular, que estructuraron el análisis de sus producciones y reflexiones. El enfoque del programa también dialoga con los aportes de Laurillard (2016), quien subraya la importancia de integrar críticamente la tecnología en el diseño educativo, advirtiendo que su uso debe estar guiado por fines pedagógicos y no por la disponibilidad técnica. En este sentido, herramientas como DTC actúan como mediadores que potencian las decisiones didácticas, siempre que se mantenga un juicio pedagógico orientador. Asimismo, Laurillard plantea que los/as docentes deben liderar los procesos de innovación

desde una perspectiva ética, reconociendo su papel central en la formación de una ciudadanía crítica y comprometida.

Los principios pedagógicos son:

1. Enfoque centrado en los/as estudiantes.
2. Pedagogía activa con andamiaje tecnológico.
3. Pedagogía constructivista con énfasis en pensamiento crítico, comunicación y colaboración.
4. Evaluación formativa que retroalimenta la enseñanza y sumativa.
5. Diseño reflexivo centrado en aprendizajes.
6. Reflexión docente y desarrollo profesional.

Estos principios, inspirados en marcos como los de Díaz Barriga (2008, 2010), Zabalza y Zabalza (2022), Vygotsky (1995), Nassif (1958) y Laurillard (2016), fueron trabajados tanto de forma explícita (a través de materiales, rúbricas e intervenciones de las mentoras) como de manera implícita, a través del andamiaje que provee la herramienta DTC y las consignas de cada etapa del proceso de diseño.

La conciencia pedagógica, como variable, puede entenderse como una forma particular de conciencia profesional, en tanto implica la capacidad de los/as docentes para interpretar, reflexionar y tomar decisiones informadas en relación con su práctica educativa. La conciencia profesional (Shevchenko, 2015) se desarrolla a lo largo del trayecto formativo y se manifiesta en la capacidad de resolución de tareas propias del rol: planificación, evaluación, toma de decisiones y corrección. No es estática ni un diseño estructural cerrado, sino que se transforma conforme avanza el desarrollo profesional de la persona. Según la autora, «el contenido, nivel y características estructurales de la conciencia profesional definen la previsión, la formación de metas, la planificación, la toma de decisiones, el seguimiento, así como la evaluación y corrección de la actividad profesional del especialista» (p.176). En el caso de la docencia, este tipo de conciencia adquiere un matiz pedagógico específico al articular saberes disciplinares, didácticos y contextuales en la construcción de propuestas formativas significativas.

Llamaremos entonces conciencia pedagógica a la capacidad de los/as docentes de interpretar su práctica desde marcos teóricos pertinentes, lo cual en el caso de docentes universitarios implica disposición a incorporar a su repertorio estos conceptos. Requiere tomar decisiones didácticas fundamentadas, articular objetivos, actividades y evaluación de forma

coherente, disponerse a observar a sus estudiantes para reconocer sus características y adaptar sus propuestas a contextos diversos. Esta conciencia se expresa en la planificación reflexiva, en el diseño centrado en los aprendizajes, en el uso crítico de tecnologías, en la apertura al diálogo pedagógico y en la disposición a revisar supuestos y transformar enfoques de enseñanza. En el marco del programa de mentorazgo, la conciencia pedagógica se construye de manera situada y colaborativa, a través del intercambio entre pares, la mediación de las mentoras y el uso de herramientas que promueven la metacognición y la coherencia didáctica, tal como el DTC.

5. Metodología

Concluido el proceso de formación docente del programa de mentorazgo, la reflexividad motivada por la experiencia del equipo de docentes-investigadoras llevó a preguntas problematizadoras que motivaron la investigación que se presenta en este artículo.

El diseño de investigación parte del compromiso epistemológico que implica generar conocimiento a partir de la voz de los/as docentes, como actores protagonistas del proceso formativo. Esta postura lleva a priorizar el análisis contextualizado de las producciones docentes, las interacciones con las mentoras y con la herramienta DTC, así como los procesos reflexivos individuales y colectivos que emergieron a lo largo del curso. Estos son los datos cualitativos a partir de los cuales se realizan las inferencias de la investigación. Si bien se destaca la riqueza de estos datos, se reconoce su propia limitación. Estos aportan a la mirada docente del proceso formativo, quedando abierta la opción metodológica de complementar con estrategias de triangulación o validación externa, en estudios futuros.

La unidad de análisis de este estudio es la comunidad académica constituida por los docentes que participaron del curso. El grupo se constituyó con dieciocho docentes provenientes de tres áreas del conocimiento: Ciencias de la Salud, Tecnologías y Ciencias la Naturaleza y el Hábitat y Ciencias Sociales y Artísticas. Las unidades de observación fueron las producciones individuales (presentaciones, trabajo final) y colectivas (transcripciones de discusiones, intercambios en chats, etc.). Estos/as docentes atravesaron un proceso de formación estructurado, acompañados/as por mentoras y reflexiones de colegas y apoyados/as por bibliografía aportada y el uso de la herramienta DTC.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante múltiples fuentes: 1) los diseños curriculares generados, 2) las intervenciones en foros asincrónicos, 3) los registros y transcripciones de sesiones sincrónicas, 4) las reflexiones finales individuales y 5) las producciones gráficas o textuales generadas durante el seguimiento de las mentoras. Este enfoque multifuente permitió triangular la información a partir de un corpus más robusto y dotar de solidez al análisis, dada la diversidad, profundidad y saturación teórica, confirmando y complejizando las categorías identificadas.

Se opta por una metodología cualitativa de tipo interpretativo, con un enfoque longitudinal y un diseño de estudio de caso instrumental, o sea, no se estudia el caso en sí, sino que se usa para comprender otros fenómenos. Se trata de un abordaje centrado en comprender en profundidad y describir los procesos de transformación pedagógica que experimentan los/as docentes universitarios/as durante su participación en un programa de mentorazgo enfocado en el rediseño de cursos. Esta metodología permitió captar algunas modificaciones en la conciencia pedagógica de los/as participantes en contextos reales de acción y reflexión, atendiendo a las trayectorias individuales y colectivas.

La inteligencia artificial generativa (IAgen) seleccionada fue ChatGPT ya que al momento de relevar varias de las opciones disponibles al público, ChatGPT ofrecía ventajas funcionales importantes y un espectro más amplio de prestaciones (Mollick, 2025). Su uso facilitó la triangulación de datos provenientes de múltiples fuentes. El corpus analizado se compone de: 1) producciones (entrega inicial de objetivos del diseño curricular, entrega final del diseño), 2) Intervenciones asincrónicas (foros de la plataforma EVA, intercambios con las mentoras), 3) sesiones sincrónicas (transcripciones de las discusiones, relevamiento de los chats) y 4) reflexiones escritas (evaluación final del programa).

El análisis se realizó a partir de *prompts* que solicitaron visualizaciones dinámicas y agrupamientos temáticos por similitud. En el apéndice compartimos, a modo de ejemplo, el *prompt* general que es la génesis del GPT dedicado nombrado «Curso de Mentorazgo - Analista pedagógico» y el *prompt* utilizado para generar el mapa de calor presentado como Gráfico 1 más adelante. Estas herramientas permitieron una lectura integrada y sistémica de los datos, superando las limitaciones de un análisis puramente manual, tanto en rapidez y exhaustividad como en granularidad de análisis y aumentando la transparencia metodológica. En todos los casos, la intervención de la IA fue interpretada y validada por el equipo investigador, combinando así la potencia del análisis automatizado con el juicio pedagógico experto.

Dicho análisis se realizó mediante técnicas de análisis de contenido cualitativo, tanto inductivo como deductivo. En una primera fase exploratoria se identificaron categorías emergentes sin codificación previa. Posteriormente, se organizó una matriz de análisis basada en los seis principios pedagógicos promovidos en el programa (enfoque centrado en el estudiante, pedagogía activa con andamiaje tecnológico, pedagogía constructivista con énfasis en pensamiento crítico, comunicación y colaboración, evaluación formativa que retroalimenta la enseñanza y sumativa, diseño reflexivo centrado en aprendizajes y reflexión docente y desarrollo profesional). Se consideraron las formas explícitas e implícitas de apropiación de estos principios.

Se utilizó tecnología de procesamiento de lenguaje natural asistida por IAGen para detectar patrones de lenguaje, asociaciones semánticas y frecuencia de términos vinculados a los principios pedagógicos. Este recurso permitió fortalecer la profundidad del análisis temático (Ver Figura 1).

Figura 1: Representación gráfica del diseño de investigación



Desde el punto de vista ético, se aseguró el consentimiento informado de los/as participantes, el resguardo de la confidencialidad y el uso de los datos con fines exclusivamente académicos. Además, se promovió la devolución de resultados a los/as docentes participantes como parte del compromiso institucional con el desarrollo profesional y la mejora continua.

6. Resultados

Los resultados del programa de mentorazgo muestran un recorrido progresivo en la conciencia pedagógica de los/as participantes, comenzando por una etapa de desorientación inicial y llegando, en varios casos, a formas complejas de reflexión y rediseño pedagógico-didáctico fundamentado.

Durante los primeros encuentros, la mayoría de los/as docentes manifestaban una aproximación intuitiva a la enseñanza, basada en la experiencia acumulada más que en marcos conceptuales. En palabras de la participante AA: «Planificaba el curso tomando lo que se venía haciendo, mis experiencias y de otros docentes, prueba y error [...], pero sin tener un marco pedagógico o conocimientos teóricos sobre la enseñanza». De modo similar, la participante HH, sin un lenguaje técnico que estructurara su propuesta, destacaba:

Estoy iniciándome en este tema y mi objetivo es aprender nuevas cosas, formarme y crecer en nuevas prácticas que me permitan mejorar en mis clases, poder motivar e interesar a mis estudiantes. Me motiva el hecho de que acompañen personas que dominan el tema y puedan mostrarme nuevos caminos y alternativas.

La participante EE señaló también que «el material relativo a la didáctica subido a EVA nutrió el vacío que tengo, en tanto no soy docente de carrera». En esta etapa, la falta de formación pedagógica previa aparecía como un elemento común que obstaculizaba un diseño intencionado, así como también la preocupación de cómo operacionalizar los diseños luego de concretarlos, tal como lo expresa la participante LL: «Me interesa mucho reflexionar y evaluar cómo se da el curso después del diseño, para implementar cambios en futuras ediciones». Asimismo, en las primeras sesiones del programa se evidenció una participación mucho más intensa de las mentoras y muy escasa de los/as participantes. A medida en que el programa avanzaba, esta tendencia se invirtió y comenzaron a generarse intercambios más activos entre los/as participantes, sostenidos y claramente nutridos por el andamiaje teórico proporcionado en el programa. Hubo reconocimientos expresos entre participantes acerca de los aportes esclarecedores de los/as otros/as, reforzando el rol de la reflexión colectiva.

Otros/as participantes reconocieron el valor de pensar el curso como un sistema. Una participante anónima destacó que la herramienta (DTC) «ayuda a pensar el curso como un sistema interdependiente y consistente internamente, lo cual favorece la alineación de sus

componentes». Para los participantes CC y DD, el uso de los «tres pilares»⁷ del diseño permitió «una aproximación sistemática al diseño/rediseño de un curso contemplando los aspectos pedagógicos y didácticos más convenientes».

Desde otra óptica, la participante FF subrayó que «el estudiante debe ser considerado un agente activo en su educación, con estrategias de resolución de problemas que deben ser estimuladas durante su desarrollo». Esta visión centrada en el aprendizaje fue también compartida por el participante KK, quien indicó que «el enfoque en el aprendizaje activo y la integración de la tecnología me proporcionaron nuevas perspectivas para aplicar en mis futuros cursos». Los participantes CC y DD también reflexionan sobre el aprendizaje activo y centrado en los/as estudiantes a la vez que puntualizan las limitantes que pueden surgir desde la dimensión institucional cuando comparten que «rediseñamos el curso de [...] hacia un modelo de aula invertida con pruebas formativas, aunque limitados por el contrato didáctico institucional».

El participante GG desarrolló una reflexión extensa sobre los sentidos pedagógicos emergentes:

El curso siempre tuvo como intención partir del otro, la escucha atenta, tener en cuenta inquietudes/intereses, experiencias y esperanzas para poner en comunicación [...]. La idea de presentar al profesor como catalizador de procesos educativos constituye un escenario que transforma el enfoque de la práctica educativa.

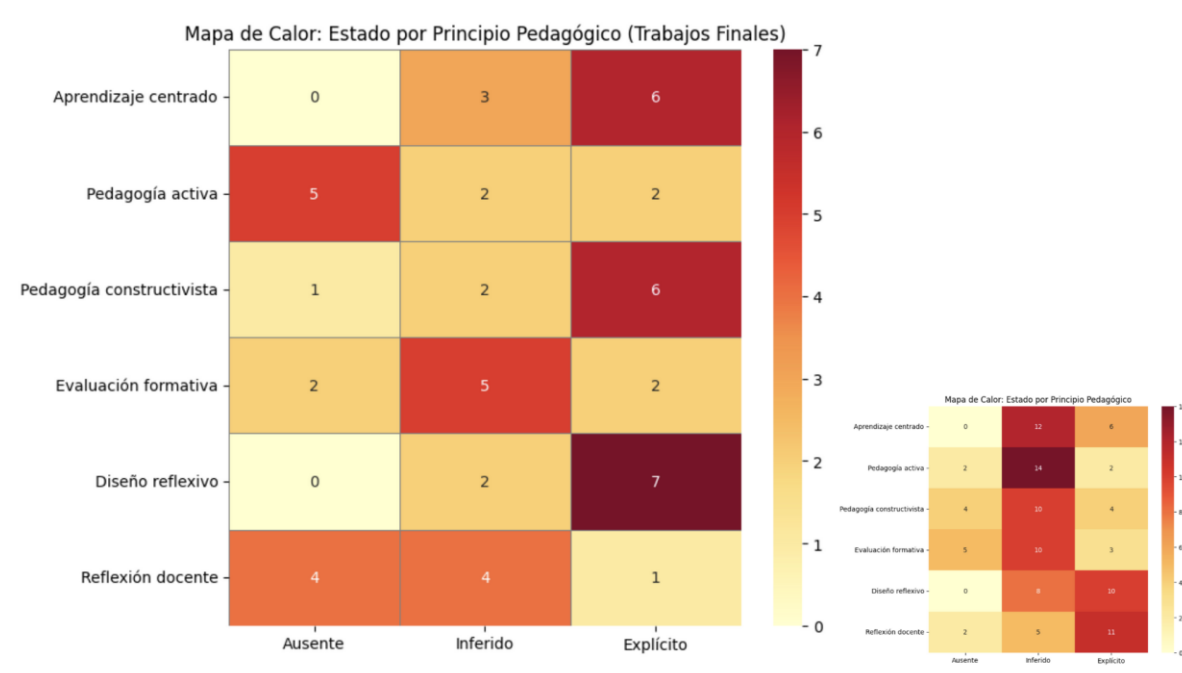
En su relato se destacan la articulación entre tecnología y humanización, el aprendizaje colaborativo y el valor de la planificación reflexiva como componente clave del acto de enseñar.

En conjunto, los testimonios recogidos evidencian una apropiación progresiva de principios pedagógicos fundamentales. A partir de un inicio caracterizado por la desestructuración teórica, muchos/as participantes lograron conceptualizar su práctica y proyectar acciones didácticas con intencionalidad formativa, lo cual representa un impacto significativo del programa en su dimensión formativa.

⁷ Los tres pilares son los de la aplicación DTC Diseña tu curso: Programa - Dictado – Contextualización.

El siguiente mapa de calor (Gráfico 1) sintetiza visualmente el grado y tipo de apropiación de los seis principios pedagógicos promovidos en el programa, según las distintas fuentes de datos analizadas. Esta visualización gráfica permite observar la evolución desde manifestaciones de la conciencia pedagógica ausentes (valores 0 al 2 en color muy claro), implícitas (del 3 al 5 en colores intermedios) y explícitas (del 6 al 7 en colores oscuros). El mapa de calor pequeño a la derecha muestra el estado inicial y el mapa grande el estado de desarrollo de la conciencia pedagógica al final del curso.

Gráfico 1: Grados de apropiación de principios pedagógicos



7. Discusión

Los resultados de esta investigación permiten sostener que el mentorazgo pedagógico, en articulación con herramientas tecnológicas como DTC, representa una estrategia formativa efectiva para promover el desarrollo de la conciencia pedagógica en docentes universitarios/as. Se evidenció que el diseño de cursos deja de ser un ejercicio exclusivamente técnico para convertirse en una práctica reflexiva, situada y cargada de sentido. A medida que avanzó el proceso, los/as docentes mostraron mayor capacidad para interpretar sus prácticas desde marcos teóricos, tomar decisiones alineadas y considerar la diversidad de sus estudiantes como insumo clave para el diseño.

Uno de los hallazgos más relevantes es la articulación lograda entre saberes disciplinares y pedagógicos, que inicialmente aparecía como una tensión, pero que devino en motor de transformación. Este proceso se observó, por ejemplo, cuando docentes manifestaron que «con estudiantes muy inmaduros en primero, preferí usar debates para fomentar la lectura y el trabajo en equipo, [eso] resultó un desafío», o al reconocer que «se observa buena fluidez oral, pero gran dificultad en escritura lógica y secuencial; [hay una] preferencia por materiales visuales y audiovisuales». Estas afirmaciones reflejan un proceso de diagnóstico pedagógico situado y una disposición a adaptar las estrategias de enseñanza a partir de las características reales del grupo.

Asimismo, se confirmó la potencia del dispositivo DTC como andamiaje cognitivo, o sea, DTC actúa como apoyo en aquellas áreas en las que los/as docentes aún no han desarrollado experticia y comienzan a trabajar dentro de sus rangos de competencia (Wood et al., 1976). Su estructura secuencial y guiada promovió una mayor coherencia entre objetivos, actividades y evaluación, al tiempo que habilitó la exploración de enfoques activos y centrados en el estudiante. En combinación con las mentorías, esta herramienta potenció la apropiación de principios pedagógicos clave y estimuló el pasaje desde concepciones centradas en la enseñanza tradicional hacia modelos más dialógicos, colaborativos y orientados al aprendizaje centrado en los/as estudiantes.

El análisis también sugiere que la reflexión sistemática, promovida tanto por las mentoras como por las consignas del curso, generó condiciones para una toma de conciencia progresiva sobre los propios supuestos pedagógicos. En varios casos, se documentó una evolución desde un enfoque instructivista hacia prácticas de diseño intencionales, fundamentadas y sensibles al contexto. Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas sobre mentorazgo y desarrollo profesional docente (Laurillard, 2016; Zabalza y Zabalza, 2022).

Los resultados confirman el potencial del mentorazgo, combinado con tecnología educativa, como facilitador del desarrollo de la conciencia pedagógica docente. Herramientas como DTC funcionan como andamiajes pedagógicos que estimulan la reflexión metacognitiva. Se observó una apropiación individual mediada por procesos dialógicos sostenidos con las mentoras y el entorno formativo del curso. Esta apropiación fue favorecida por una interacción continua entre la reflexión personal y el andamiaje teórico, como lo expresa un participante: «Planificaba desde la experiencia, prueba y error; ahora tengo marcos pedagógicos claros para diseñar objetivos y evaluaciones».

8. Conclusiones

La experiencia analizada evidencia que el mentorazgo pedagógico, articulado con tecnología educativa específica, puede generar transformaciones sustantivas en la conciencia pedagógica de los/as docentes universitarios/as. Este cambio no se limita a la incorporación de herramientas o recursos, sino que se manifiesta en la forma en que los/as docentes piensan, planifican y evalúan su enseñanza. Se fortalece así una práctica más reflexiva, orientada al aprendizaje y situada en contextos reales.

El curso promovió una cultura de diseño didáctico colaborativo, donde la reflexión crítica y la interacción con pares y mentoras habilitó la reconstrucción de concepciones y prácticas. Los seis principios pedagógicos analizados no emergieron de forma aislada, sino como un entramado que estructuró las decisiones docentes.

El uso de la herramienta DTC no solo facilitó el proceso técnico de diseño, sino que habilitó niveles más complejos de análisis sobre la propia práctica. El diálogo socrático establecido con pares y mentoras colaboró en visualizar patrones, identificar focos de tensión y articular evidencia con principios teóricos, fortaleciendo así el juicio profesional docente.

Finalmente, la conciencia pedagógica que emergió en los/as participantes puede entenderse como un proceso en construcción, nutrido por el intercambio, la documentación, la experimentación y el acompañamiento experto. Esta conciencia no es un estado final, sino un habitus académico (Bourdieu, 2008) que implica una disposición continua a revisar supuestos, abrirse al diálogo pedagógico y asumir la enseñanza como una práctica ética, situada y transformadora.

Según sostienen autores como Zabalza y Zabalza (2022), el diseño educativo debe partir de la reflexión constructiva sobre la práctica, entendida como una forma de aprendizaje profesional. Laurillard (2016) también refuerza esta perspectiva al proponer que los/as docentes actúen como diseñadores críticos del aprendizaje, capaces de integrar tecnología con intencionalidad pedagógica y responsabilidad ética. En este sentido, el programa de mentorazgo no solo permitió rediseñar cursos, sino que habilitó un proceso formativo que contribuyó a consolidar marcos teóricos pertinentes para la acción docente.

La experiencia analizada muestra que el diseño de cursos, cuando es acompañado por mentorazgo experto y tecnología educativa adecuada, puede generar procesos significativos de

toma de conciencia pedagógica. Los/as docentes avanzaron hacia una docencia más reflexiva, centrada en los/as estudiantes y en el aprendizaje activo y en la evaluación formativa.

9. Nuevas líneas de investigación

Este estudio abre al menos tres líneas posibles de investigación futura. Una primera línea propone estudios longitudinales que sigan a los/as participantes más allá del curso para analizar la sostenibilidad de la conciencia pedagógica en el tiempo. Interesa observar cómo se sedimentan, o se diluyen, los aprendizajes cuando cambian las condiciones de trabajo: nuevos grupos, sobrecarga, evaluaciones institucionales y qué microprácticas se mantienen: planificación con alineación explícita, uso de evaluación formativa, ajustes en la secuenciación. Los métodos posibles son estudios de caso múltiples con entrevistas periódicas, análisis de versiones sucesivas de programas y tareas y bitácoras reflexivas que permitan reconstruir trayectorias de apropiación. Asimismo, futuros estudios podrían fortalecer la robustez metodológica mediante estrategias complementarias de triangulación o validación externa, incorporando observaciones de aula, análisis de desempeño estudiantil, revisión por pares investigadores o devoluciones sistemáticas de los/as propios/as participantes.

Una segunda línea focaliza el papel de herramientas digitales, como DTC, y analíticas (IA) como andamios para la reflexión y el diseño. Se sugiere comparar cohortes con y sin estas mediaciones para estimar sus mecanismos de impacto: clarificación de objetivos, consistencia evaluativa, detección de vacíos de diseño; y sus límites: sobrecarga, dependencia instrumental. Esta línea debe incorporar análisis de usabilidad pedagógica, condiciones de adopción (tiempo, soporte técnico, formación) y consideraciones éticas (transparencia de algoritmos, resguardo de datos, sesgos), atendiendo a la equidad en el acceso y a la diversidad disciplinar.

Una tercera línea examina cómo los cambios de diseño se traducen en la experiencia de aprendizaje del estudiantado (participación, escritura académica, pensamiento crítico, colaboración) y en resultados de curso (aprobación, evidencias de desempeño). Se proponen diseños mixtos que vinculen evidencias de aula: rúbricas, productos estudiantiles, retroalimentaciones con percepciones de estudiantes y docentes. A escala institucional, interesa explorar modelos de escalamiento del mentorazgo (formatos híbridos, tutorías entre pares, créditos de formación, sus costos/beneficios) y los dispositivos de política que favorecen su

sostenibilidad (tiempos reconocidos para el diseño, evaluación docente formativa, comunidades de práctica acotadas a metas concretas).

Apéndice

Prompt general (Génesis del GPT dedicado nombrado «Curso de Mentorazgo - Analista pedagógico»)

Este GPT está diseñado como una herramienta investigativa especializada en el análisis pedagógico de trabajos entregados por docentes universitarios dentro del marco de un curso de Mentorazgo. Su objetivo principal es identificar y evaluar los principios didáctico-pedagógicos expresados, ya sea de manera explícita o implícita, en los trabajos realizados mediante el uso del software 'Diseña tu Curso'. Este software fue diseñado para brindar apoyo estructurado a docentes con poca o ninguna formación pedagógica en el proceso de diseño de cursos universitarios. El GPT debe enfocarse en reconocer elementos como la alineación entre objetivos, actividades y evaluación, la claridad de la secuencia didáctica, el enfoque centrado en el/la estudiante, el uso de metodologías activas, entre otros aspectos clave de la práctica pedagógica. Debe realizar observaciones claras, estructuradas y fundamentadas, manteniendo un tono respetuoso, técnico y analítico. Está entrenado para hacer inferencias cuando los principios pedagógicos no son evidentes de manera explícita, siempre aclarando el nivel de suposiciones. Además, podrá ofrecer sugerencias de mejora fundamentadas en teorías pedagógicas reconocidas. Siempre debe evitar juicios personales o absolutos, y mantenerse en un plano de análisis constructivo.

Hacer estos análisis en español

Siempre referirse a los siguientes principios pedagógicos para analizar los trabajos:

- 1- Aprendizaje centrado en los/as estudiantes.
- 2- Pedagogía activa con andamiaje tecnológico.
- 3- Pedagogía constructivista con énfasis en pensamiento crítico, comunicación y colaboración.
- 4- Evaluación formativa que retroalimenta la enseñanza y sumativa.
- 5- Diseño reflexivo centrado en aprendizajes.
- 6- Reflexión docente y desarrollo profesional.

Siempre recurrir a la sección conocimiento de este GPT para usar archivos pertinentes que hayan sido cargados.

Prompt para generar mapa de calor

Genera código en Python específicamente diseñado para ejecutarse en Google Colab. El objetivo es crear un *heat map* (mapa de calor) de la entrega final de cada participante de un curso de mentorazgo docente universitario.

La gráfica debe mostrar la presencia o ausencia de los siguientes seis principios pedagógicos:

- 1- Aprendizaje centrado en los/as estudiantes
- 2- Pedagogía activa con andamiaje tecnológico
- 3- Pedagogía constructivista con énfasis en pensamiento crítico, comunicación y colaboración.
- 4- Evaluación formativa que retroalimenta la enseñanza y sumativa.
- 5- Diseño reflexivo centrado en aprendizajes.
- 6- Reflexión docente y desarrollo profesional.

Para cada participante se debe marcar cada principio como: ausente, inferido o explícito

La visualización debe cumplir estas condiciones conceptuales y estéticas:

1. El gráfico debe ser un *heat map* en tonos de rojo.
2. Debe utilizar una gradación que represente niveles de desarrollo de la conciencia pedagógica:

- Valores 0 a 2 = conciencia pedagógica ausente (rojos muy claros)
- Valores 3 a 5 = conciencia pedagógica implícita/intermedia (rojos medios)
- Valores 6 a 7 = conciencia pedagógica explícita (rojos oscuros)

3. El título general del gráfico debe ser:

«Mapa de Calor: Estado por Principio Pedagógico (Trabajos Finales)»

4. El eje vertical debe mostrar exactamente estas etiquetas:

- Aprendizaje centrado
- Pedagogía activa
- Pedagogía constructivista
- Evaluación form
- Diseño reflexivo
- Reflexión docente

5. El eje horizontal debe mostrar: Ausente, Inferido, Explícito.

6. El código debe estar completamente listo para copiar y pegar en Google Colab.

7. Agregar comentarios explicativos en el código para facilitar modificaciones posteriores.

8. Ajustar automáticamente tamaños de letra y márgenes para evitar superposición de etiquetas.

9. Usar una paleta en tonos rojos elegante y académica.

10. La figura debe tener calidad adecuada para exportación académica o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Amundsen, C., Weston, C. y McAlpine, L. (2008). Concept mapping to support university academics' analysis of course content. *Studies in Higher Education*, 33(6), 633-652.
- Badilla Zamora, I., Ramírez García, A. y Rojas Acevedo, K. (2015). Conciencia pedagógica: Una oportunidad para aprender. *Innovaciones Educativas*, 17(23), 19-28.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (30)1-15.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Elichalt, M. (2010). *Paradigmas en la formación de competencias del Licenciado en Nutrición*. [Tesis de maestría, Comisión Sectorial de Enseñanza]. [Colibri: Paradigmas en la formación de competencias del Licenciado en Nutrición](#)
- Etcheverry, N., Peláez, S., Hernández, P., Porta, M. y Motz, R. (2025). Diseña tu curso: Una aplicación para formación docente y desarrollo profesional. En A. B. Llitas, V. Agredo-Delgado y A. Silva Sprock (Eds.), *LACLO 2024: XIX Conferencia Latinoamericana de Tecnologías de Aprendizaje*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Informática. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/2686>
- Laurillard, D. (2016). How should professors adapt to the changing digital education environment. En: E. de Corte, L. Engwall y U. Teichler (Eds.), *From books to MOOCs? Emerging models of learning and teaching in higher education*. (pp. 3-16). Portland Press.
- Mohammad, R. F. (2021). Engaging teachers in professional development: course design at higher education. *European Journal of Teaching and Education*, 3(3), 25-34. <https://doi.org/10.33422/ejte.v3i3.703>
- Mollick, E. (2025, enero 26). *Which AI to use now: An updated opinionated guide*. One Useful Thing. <https://www.oneusefulthing.org/p/which-ai-to-use-now-an-updated-opinionated>

Nassif, R. (1958). *Pedagogia general*. Kapelusz.

Observatorio del Derecho a la Educación (ODEd), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. (2023). *Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay 2023*. FHCE-Udelar.

Píriz, S. (2013). *Producción de conocimiento y profesionalidad docente: La experiencia de los docentes educadores sociales*. [Tesis de maestría, Comisión Sectorial de Enseñanza]. [Colibri: Producción de conocimiento y profesionalidad docente : la experiencia de los docentes - educadores sociales](#)

Porta, M., Rodés, V., Garofalo, L., Czerwonogora, A., Enríquez, C., Casnati, A. y Marrero, C. (2023). Rediseñar la Universidad digital: aperturas reflexivas. *TIES, Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, (6) 1-18.

Rodés, V., Rodríguez, C., Garófalo, L. y Porta, M. (2021). Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado. *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(1).

Shevchenko, N. (2015). Structural content analysis of professional consciousness. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 1(2), 172-177.

Taylor, K. L. y Znajda, S. K. (2015). Demonstrating the impact of educational development: The case of a course design collaborative. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 39-46.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Zabalza Beraza, M. A. y Zalbaza Cerdeiriña, A. (2022). *Coreografías didácticas en educación superior: Una metáfora del mundo de la danza*. Narcea.

Contribución de autoría

Las autoras Silvia Laborde Castro y Mariana Porta Galván participaron por igual en la elaboración del artículo.

Las autoras Ana Casnati Guberna y Cecilia Marrero Méndez participaron en la aprobación de la versión final del manuscrito.

Disponibilidad de datos

Desde la perspectiva de la Ciencia Abierta, y siguiendo el principio «tan abierto como sea posible y tan cerrado como sea necesario», los datos que respaldan los resultados de este estudio no se encuentran disponibles en acceso abierto debido a consideraciones éticas y de confidencialidad. Los materiales podrán estar disponibles bajo solicitud razonable al equipo autor mediante correo institucional, sujeto a evaluación ética y a la firma de un acuerdo de confidencialidad que limite su uso a fines exclusivamente académicos.

Agradecimientos

Agradecemos a los/las colegas que participaron del curso de Mentorazgo y generosamente accedieron a participar de nuestra investigación.