

CAPÍTULO 5

NUEVAS FUNCIONES DOCENTES Y CAPACIDADES DE LAS INSTITUCIONES

Helmut Alcocer Alvarez
<https://orcid.org/0009-0005-5562-806X>

5.1 INTRODUCCIÓN

Del docente informador al arquitecto del aprendizaje · Habilidades docentes con IA · Transformación institucional

El ejercicio docente se enfrenta hoy a una pregunta que ya no puede postergarse: ¿cuál es el aporte genuino de un educador en una era donde cualquier persona con acceso a internet dispone, de forma instantánea, de un volumen de información que supera con creces lo que un maestro podría transmitir a lo largo de toda su vida profesional? Lejos de ser una provocación, esta pregunta constituye una oportunidad para reflexionar con profundidad sobre qué es lo que verdaderamente hace valioso el acto de enseñar.

La respuesta no consiste en perfeccionar los métodos de siempre, sino en reconocer que el valor del educador se ha reubicado: ha dejado de residir en su condición de intermediario del saber para concentrarse en su capacidad de generar las condiciones que permitan que el aprendizaje se produzca de manera activa, significativa y duradera. Este desplazamiento, aunque aparentemente simple en su formulación, entraña una transformación de fondo en la manera de concebir y ejercer la docencia.

Las páginas que siguen abordan esta transformación desde tres perspectivas complementarias. La primera analiza el tránsito del docente centrado en la transmisión hacia el docente que diseña experiencias: qué

implica ese giro, qué funciones conlleva y qué habilidades lo hacen posible. La segunda profundiza en las exigencias particulares que plantea la enseñanza en entornos donde la inteligencia artificial forma parte estructural del proceso educativo. La tercera examina qué condiciones organizacionales e institucionales resultan indispensables para que este conjunto de transformaciones se consolide no como excepción individual, sino como práctica sostenida y colectiva.

5.1.1 Del educador informador al diseñador de experiencias de aprendizaje

5.1.1.1 Un modelo pedagógico en retirada

Por siglos, la enseñanza se organizó bajo una lógica de escasez del conocimiento. Los libros eran costosos y difíciles de conseguir, los especialistas eran pocos y las barreras geográficas hacían inaccesible una buena parte del saber disponible. En ese escenario, el educador que ocupaba el frente del aula y compartía su conocimiento cumplía una función social de primer orden: era, en términos concretos, el puente indispensable entre el saber y quienes aspiraban a aprenderlo (Tünnermann Bernheim, 2011).

Ese escenario pertenece al pasado. La información disponible en línea excede con amplitud lo que cualquier docente podría transmitir en décadas de trabajo. Los sistemas de lenguaje avanzado responden consultas técnicas con un nivel de detalle notable. Las plataformas educativas ofrecen contenidos en múltiples idiomas, adaptados al ritmo individual de cada aprendiz y disponibles en cualquier momento del día (Filomeno Núñez, 2025; Castro, 2025).

Nada de esto vuelve al docente prescindible. Lo que se vuelve prescindible es una función específica que el docente históricamente desempeñó: la de ser el conducto por el que fluye la información. Lo que permanece vivo y adquiere mayor relevancia que nunca es todo aquello que ninguna tecnología puede reemplazar: contextualizar el conocimiento en función de quienes aprenden, formular preguntas con intención pedagógica, identificar el error subyacente detrás del error visible, acompañar los momentos en que el aprendizaje se vuelve difícil, y construir los vínculos de confianza que hacen posible que alguien se atreva a pensar en voz alta y equivocarse frente a otros.

5.1.1.2. Diseñar una experiencia de aprendizaje: de qué se trata

Hablar de un docente diseñador de experiencias de aprendizaje no es recurrir a una metáfora vacía. Describe algo muy concreto: un educador que no llega al aula preguntándose qué va a explicar, sino preguntándose qué necesita el estudiante para poder aprender. El centro de gravedad del proceso se traslada del contenido hacia el proceso mismo, de la enseñanza hacia el aprendizaje (Castro, 2025; Filomeno, 2024).

Diseñar una experiencia supone poner al estudiante en el centro de la planificación. Implica preguntarse qué sabe ya, qué no ha construido todavía, qué le genera dificultad, qué lo impulsa, qué conexiones puede establecer entre lo nuevo y lo que ya conoce. Supone también elegir con criterio no solo qué enseñar, sino cómo organizar el encuentro entre ese estudiante particular y ese contenido específico: qué problema plantear, qué pregunta generar, qué situación crear para que el aprendizaje no sea un proceso pasivo de recepción, sino uno activo y necesario (Filomeno Núñez, 2025; Zurita, 2024).

Esta concepción de la docencia cuenta con bases teóricas sólidas. El constructivismo sostiene que el aprendizaje no se produce por recepción sino por construcción: aprendemos cuando hacemos algo con el conocimiento, cuando lo conectamos con lo que ya sabemos, cuando lo ponemos a prueba en situaciones concretas (Tünnermann Bernheim, 2011). El socio constructivismo añade que esa construcción se potencia en compañía: en el diálogo con otros, en el intercambio de perspectivas distintas, en la necesidad de explicar y defender lo que uno ha comprendido.

En la práctica, esto transforma casi todos los aspectos del trabajo docente: la planificación, la gestión del tiempo en el aula, los criterios de evaluación, la relación con el error. El docente diseñador no prepara una exposición para mostrar: prepara una secuencia de situaciones para hacer vivir. No habla durante cincuenta minutos seguidos: crea instancias donde quien tiene que hablar, pensar y equivocarse es el estudiante.

"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción."
Paulo Freire

5.1.1.3. Las nuevas funciones del docente contemporáneo

El giro hacia el diseño de experiencias no implica adoptar un único rol nuevo. Implica moverse dentro de una constelación de funciones que el docente actual necesita poder asumir: a veces de manera simultánea, a veces alternándolas según el momento del proceso y las necesidades del grupo.

Facilitador y mediador de los procesos de aprendizaje

El facilitador no entrega respuestas: formula las preguntas que llevan al estudiante a construirlas. Orienta sin reemplazar, acompaña sin imponer. Esto demanda habilidades de escucha genuina, capacidad de tolerar el silencio productivo, destreza para reformular una pregunta que no está siendo captada y disposición a permitir que el error forme parte del recorrido sin convertirlo en fracaso personal.

En la práctica, facilitar es más exigente que explicar. Explicar tiene un guion predeterminado. Facilitar requiere leer el estado del grupo en tiempo real, reconocer cuándo un estudiante está próximo a una comprensión nueva y cuándo está atrapado en un malentendido que necesita ser desactivado, y tomar decisiones pedagógicas sobre la marcha (Filomeno, 2024; Zurita, 2024).

Diseñador de situaciones y actividades de aprendizaje

El diseñador concibe actividades, proyectos, retos y simulaciones que ubican al estudiante frente a problemas reales o verosímiles. Las metodologías activas —aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aula invertida, aprendizaje cooperativo— son las herramientas de esta función. Lo que las articula no es la técnica en sí, sino la intención pedagógica que las sostiene: crear situaciones donde aprender resulte necesario porque hay algo genuinamente en juego (ID Docente, s.f.; Prezi, s.f.).

Tutor y acompañante socioemocional

El aprendizaje no es exclusivamente un proceso cognitivo. Es también emocional, motivacional e identitario. Los estudiantes aprenden mejor cuando se sienten seguros, cuando perciben que equivocarse no los dejará en ridículo, cuando tienen la certeza de que el docente los reconoce como personas y no únicamente como indicadores de rendimiento. El tutor acompaña trayectorias individuales, conoce a sus estudiantes lo suficiente

como para notar cuándo algo no está funcionando, y sabe distinguir cuándo la dificultad es académica y cuándo responde a algo que la institución educativa no puede resolver por sí sola.

Arquitecto de entornos de aprendizaje

El espacio educativo ya no se limita al salón físico. Incluye también la plataforma virtual, el entorno de colaboración en línea, el repositorio de materiales, los canales de intercambio asincrónico. El docente arquitecto diseña ese entorno como un conjunto coherente, pensando en cómo sus distintos componentes se articulan para favorecer el aprendizaje. Eso abarca decisiones sobre accesibilidad, organización del espacio, selección de herramientas y configuración de s de participación (Universidad de Artemisa, s.f.; Filomeno Núñez, 2025).

Agente de transformación e investigador de su propia práctica

Un docente que reflexiona de manera sistemática sobre lo que hace, que registra lo que funciona y lo que no, que comparte sus experiencias con colegas y está dispuesto a modificar lo que no produce los resultados esperados, constituye un recurso de enorme valor para cualquier institución. La investigación-acción, la participación en comunidades de práctica y la documentación de experiencias pedagógicas son expresiones concretas de una función que convierte la docencia en una práctica intelectual viva (Castro, 2025).

5.1.1.4 Habilidades para el diseño de experiencias educativas

Estas funciones exigen competencias que van más allá del dominio de la disciplina. La literatura especializada identifica al menos cuatro dimensiones centrales:

Diseño pedagógico. La capacidad de planificar experiencias coherentes con los objetivos del curso, el perfil del estudiantado y el contexto institucional. Incluye saber elegir metodologías activas y articularlas en secuencias que progresen en complejidad, sin perder de vista la equidad y la diversidad del grupo (Filomeno, 2024; Castro, 2025).

Integración reflexiva de tecnologías. No el uso tecnológico por el uso mismo, sino la capacidad de seleccionar herramientas en función de lo que pedagógicamente se quiere lograr, evaluando sus limitaciones y acompañando a los estudiantes en un aprovechamiento crítico y ético de las mismas (Filomeno Núñez, 2025).

Evaluación con función formativa. El diseño de evaluaciones que no solo midan, sino que enriquezcan el proceso de aprendizaje. La evaluación abandona su rol de cierre del ciclo y se convierte en parte constitutiva de él: una fuente de información tanto para el estudiante como para el docente que orienta las decisiones pedagógicas cotidianas (ID Docente, s.f.).

Competencia socioemocional. La capacidad de generar ambientes donde los estudiantes se sientan seguros para asumir riesgos intelectuales, formular preguntas, sostener posiciones impopulares y equivocarse sin consecuencias irreparables. Un ambiente psicológicamente seguro no es un ambiente sin exigencia: es uno donde la exigencia tiene sentido porque el error es aprovechado como oportunidad de aprendizaje, no penalizado como signo de incapacidad.

5.2 Competencias docentes para programas con IA integrada

5.2.1 Un escenario educativo que redefine las reglas

La inteligencia artificial ha dejado de ser un tema de discusión teórica para convertirse en una presencia cotidiana en la vida de estudiantes y docentes. Los asistentes conversacionales, los sistemas de tutoría inteligente, las plataformas de analítica educativa, los generadores de contenido y las herramientas de evaluación automatizada ya forman parte —o están en proceso de integrarse— del ecosistema de muchos programas educativos.

Esta presencia genera exigencias que no pueden reducirse al simple aprendizaje de herramientas. Un docente que emplea plataformas de IA sin entender sus principios de funcionamiento, sus limitaciones estructurales y sus implicaciones éticas está tomando decisiones pedagógicas importantes sin el sustento necesario para tomarlas con rigor. La comprensión básica de cómo opera la IA no es un asunto técnico reservado a especialistas: forma parte de la responsabilidad profesional del educador en el siglo XXI (UNESCO, 2024).

5.2.2 Las cinco dimensiones de la competencia docente en IA

Los marcos internacionales de referencia —entre los que se destaca el desarrollado bajo el impulso de la UNESCO— organizan las habilidades docentes en IA en cinco dimensiones que funcionan como hoja de ruta para comprender qué necesita saber y poder hacer un educador que

trabaja en programas con IA integrada de forma sistemática " (UNESCO, 2024).

Tabla 5.1

Dimensiones que se trabajan en programas con IA.

Dimensión	Traducción en la práctica docente
Perspectiva centrada en lo humano	Emplear la IA al servicio del aprendizaje y el bienestar. Evaluar con criterio su impacto. Priorizar el vínculo pedagógico por encima de la automatización.
Ética aplicada a la IA	Entender qué datos recopilan las plataformas, identificar sesgos algorítmicos, establecer políticas de uso para los estudiantes y proteger su privacidad.
Bases conceptuales y aplicaciones	Manejar conceptos fundamentales del aprendizaje automático, distinguir tipos de herramientas y sus límites, interpretar con criterio los informes que generan.
Pedagogía de la IA	Seleccionar herramientas adecuadas pedagógicamente, diseñar actividades que las aprovechen, interpretar datos de aprendizaje sin delegar el juicio docente.
IA para el desarrollo profesional	Usar la IA para el propio crecimiento: reflexión sobre la práctica, co-diseño de materiales, actualización continua y participación en comunidades docentes.

Perspectiva centrada en lo humano

La primera dimensión no es de naturaleza técnica, sino filosófica. Se refiere a la disposición fundamental de emplear la IA como instrumento al servicio del aprendizaje, y no como un fin en sí misma. Un docente con esta perspectiva se pregunta constantemente si la herramienta que está utilizando efectivamente mejora el aprendizaje, si incluye a todos los estudiantes o beneficia a algunos en detrimento de otros, si refuerza la autonomía del aprendiz o fomenta una dependencia que lo limita.

Esta dimensión incluye la capacidad de ayudar a los propios estudiantes a construir esa mirada crítica: comprender el impacto social de la automatización, reconocer las brechas de acceso y cuestionar la aparente neutralidad de los sistemas tecnológicos.

Ética de la IA en el entorno educativo

La segunda dimensión aborda principios éticos, marcos normativos y buenas prácticas relacionadas con el uso de datos y sistemas inteligentes en educación. Esto implica comprender qué datos recogen las plataformas, cómo se almacenan y quién accede a ellos; detectar posibles sesgos en sistemas de recomendación o evaluación automatizada; y establecer políticas claras con los estudiantes sobre qué está permitido, qué constituye deshonestidad académica y cómo citar el uso de herramientas de IA.

La ética de la IA no es un tema que se aborda una única vez. Es una conversación permanente que evoluciona a medida que evolucionan las herramientas y los contextos en que se despliegan.

Bases conceptuales que permiten decidir con criterio

Entender cómo funciona la IA no equivale a formarse como desarrollador. Significa comprender los conceptos fundamentales que permiten emplearla con rigor: qué es el aprendizaje automático, cómo se entrenan los modelos, por qué los sistemas pueden cometer errores y de qué tipos, qué diferencias existen entre distintas categorías de herramientas. Ese conocimiento habilita mejores decisiones sobre qué usar, cómo interpretar sus resultados y qué explicar a los estudiantes acerca de las herramientas que comparten.

Pedagogía de la IA: integrar con propósito

La cuarta dimensión es la que más directamente incide en el trabajo cotidiano. Integrar IA con propósito pedagógico significa poder seleccionar y validar herramientas adecuadas para una disciplina y un nivel específicos; diseñar actividades que aprovechen lo que la IA hace bien —retroalimentación inmediata, práctica adaptativa, generación de variaciones— sin pedirle aquello que no puede ofrecer, como comprender el contexto emocional de un estudiante o valorar la originalidad de un proceso creativo.

La analítica educativa —los datos sobre tiempos de uso, patrones de error, niveles de participación— es un insumo valioso que los sistemas de IA ponen a disposición del docente. Interpretarlos con criterio pedagógico, articulándolos con la observación cualitativa directa, es una

habilidad que requiere formación específica y que ningún algoritmo puede ejercer en lugar del educador.

IA para el propio desarrollo profesional

La quinta dimensión cierra el ciclo volviendo al docente como sujeto de aprendizaje. Los asistentes de escritura, las plataformas de formación personalizada, los sistemas de retroalimentación sobre materiales didácticos y las redes de colaboración docente mediadas por tecnología pueden enriquecer la práctica profesional cuando se emplean con reflexión y sentido crítico.

5.2.3 Habilidades transversales para entornos con IA

Más allá de las cinco dimensiones del marco internacional, la experiencia acumulada en programas con IA integrada permite identificar capacidades transversales que los docentes necesitan, independientemente de la disciplina o el nivel en que se desempeñen.

Alfabetización en IA y pensamiento crítico tecnológico. Saber usar no es suficiente: es necesario poder analizar las herramientas de manera crítica, identificar sus limitaciones y posibles efectos no deseados, y acompañar a los estudiantes en ese mismo proceso. Esta capacidad es el fundamento de un uso responsable (UNESCO, 2024).

Gestión e interpretación de datos educativos. Las plataformas modernas generan información detallada sobre el comportamiento de los estudiantes. Interpretarla con criterio pedagógico —sin reducir a las personas a sus métricas— exige formación específica y una disposición reflexiva permanente (UNESCO, 2024).

Diseño instruccional adaptativo. La capacidad de planificar experiencias que se ajusten a diferentes ritmos y puntos de partida cobra nueva relevancia cuando la IA ofrece herramientas para personalizarlo. Sin embargo, hay que cuidar el equilibrio: un exceso de individualización puede fragmentar la experiencia colectiva que hace del aula algo más que la suma de aprendizajes individuales.

Comunicación con los estudiantes sobre el papel de la IA. Los estudiantes necesitan entender qué hace la herramienta que están usando, por qué el docente la eligió, qué limitaciones tiene y cómo apropiarse de ella sin que ella los controle a ellos (UNESCO, 2024). Esta conversación,

cuando ocurre con honestidad, es en sí misma una poderosa oportunidad de aprendizaje.

5.2.4 Habilidades según la etapa del proceso formativo

En el diseño del programa

Durante la fase de diseño, el docente necesita identificar qué resultados de aprendizaje pueden apoyarse con IA y cuáles no. No toda competencia se presta al soporte tecnológico: el juicio profesional, la empatía y el razonamiento ético son capacidades que la IA puede ayudar a ejercitar, pero que no puede reemplazar ni evaluar con la profundidad requerida. La coherencia entre objetivos, metodologías, herramientas y evaluación —lo que la pedagogía denomina alineación constructiva— es una responsabilidad de diseño que no puede delegarse al sistema.

En la implementación

Durante la puesta en marcha, el docente necesita gestionar entornos complejos: administrar tiempos cuando parte del grupo trabaja con una simulación mientras otro recibe retroalimentación directa; intervenir cuando la herramienta genera una respuesta incorrecta o descontextualizada; detectar cuándo un estudiante está usando la IA para eludir el aprendizaje en lugar de profundizarlo, y redirigirlo sin que esa intervención resulte punitiva.

En la evaluación del impacto

Al cerrar el ciclo, el docente necesita evaluar con honestidad si la IA efectivamente mejoró el aprendizaje o si introdujo dificultades sin compensarlas con beneficios claros. Esta evaluación requiere criterios previos definidos, evidencias sistemáticas y disposición real a modificar el diseño si los resultados no respaldan las decisiones tomadas. La actualización permanente —revisar el ecosistema de herramientas, atender los cambios normativos, ajustar en función de la evidencia— es parte constitutiva del ejercicio profesional en este contexto.

5.2.5 Formación docente y gestión del cambio institucional

Por qué la formación aislada no produce transformación

Uno de los errores más frecuentes en los procesos de innovación educativa consiste en creer que basta con formar a los docentes para que el cambio se produzca. Se organiza un taller de metodologías activas, un

seminario sobre IA educativa, un curso de evaluación formativa, y luego se espera que los docentes formados transformen sus aulas.

La razón es estructural: los docentes no trabajan en el vacío. Lo hacen en instituciones con culturas organizacionales específicas, con estructuras que pueden facilitar u obstaculizar la innovación, con colegas cuyas prácticas generan normas implícitas sobre lo que se espera, y con condiciones materiales que determinan qué es posible hacer en la práctica concreta. Un docente que regresa entusiasmado de un programa de formación y no encuentra ni tiempo, ni recursos, ni respaldo institucional para implementar lo aprendido no solo no transforma su práctica: aprende que intentar cambiar no vale la pena.

Por eso, la formación del profesorado y la gestión del cambio institucional son dos caras de una misma moneda. Hablar de una sin atender la otra equivale a construir sobre cimientos inestables (UNESCO, 2024).

5.2.6 Características de la formación que genera cambio real

Décadas de investigación sobre desarrollo profesional docente permiten identificar con claridad qué distingue a la formación que efectivamente transforma las prácticas de aula de la que se olvida a los pocos días de finalizada (UNESCO, 2024).

Continuidad en el tiempo. Los programas puntuales tienen un impacto marginal. La formación que genera cambio duradero se extiende a lo largo del tiempo, crea oportunidades de aplicación progresiva y ofrece acompañamiento durante el proceso de implementación. Esto no significa que los docentes deban estar permanentemente en cursos formales; significa que el aprendizaje profesional es un proceso continuo que necesita ser sostenido de manera institucional.

Articulación con problemas reales. La formación más efectiva es la que parte de las dificultades concretas que los docentes enfrentan: el grupo que no logra comprender ciertos conceptos, la evaluación que no mide lo que debería, el entorno digital que no se está aprovechando plenamente. Cuando la formación responde a preguntas genuinas, los docentes la reciben con una motivación cualitativamente distinta a la que generan los programas diseñados desde arriba sin consulta previa.

Enfoque colaborativo. El aprendizaje profesional se produce de manera especialmente poderosa entre pares: en los grupos de reflexión sobre situaciones reales, en los proyectos de innovación que se diseñan e implementan en equipo, en las conversaciones que ocurren cuando docentes con experiencias distintas analizan juntos un mismo desafío pedagógico. Las comunidades de práctica representan uno de los formatos de mayor impacto documentado.

Integración de teoría, práctica y reflexión. Los programas que solo transmiten marcos conceptuales sin conectarlos con la práctica concreta tienen escaso impacto duradero. Los que solo ofrecen técnicas sin fundamentarlas producen aplicaciones mecánicas que se derrumban cuando el contexto cambia. La formación más efectiva crea ciclos de ida y vuelta entre el hacer y el reflexionar sobre lo que se hace.

5.3 Capacidades institucionales que hacen posible el cambio

Así como existen características de la formación que la hacen efectiva, hay capacidades institucionales que determinan si esa formación puede convertirse en transformación real o queda reducida a buenas intenciones que no encuentran terreno fértil.

5.3.1 Visión pedagógica compartida y gobernanza coherente

Las instituciones que logran transformaciones sostenidas suelen tener algo en común: saben a dónde quieren llegar y ese saber está genuinamente compartido, no solo declarado en documentos estratégicos. Un proyecto educativo explícito que priorice la calidad del aprendizaje, la equidad y el uso responsable de la tecnología es lo que da coherencia a las iniciativas de formación y permite resistir la tentación de importar modas pedagógicas sin criterio propio.

Las políticas institucionales alineadas con estándares de calidad y acreditación —resultados de aprendizaje claros, perfiles de egreso coherentes, mecanismos de evaluación del desempeño— crean el marco dentro del cual el desarrollo profesional docente adquiere dirección y sentido (UNESCO, 2024).

5.3.2 Sistemas sólidos de desarrollo profesional

Una institución que se toma en serio el desarrollo de sus docentes no lo deja librado a la iniciativa personal. Diseña un sistema: un conjunto articulado de programas de formación, espacios de reflexión colectiva,

mecanismos de acompañamiento y reconocimiento de la innovación. Ese sistema incluye tiempo protegido —uno de los recursos más escasos en la docencia— para que los educadores puedan formarse, experimentar, documentar y compartir lo aprendido.

Las comunidades de práctica y las mentorías entre pares son formatos de alto impacto que requieren inversión institucional específica: tiempos en el horario, espacios físicos o virtuales habilitados y reconocimiento formal de la participación (UNESCO, 2024).

5.3.3 Infraestructura y soporte tecnológico

La incorporación de IA en la enseñanza requiere infraestructura adecuada: conectividad confiable, plataformas que funcionen correctamente, dispositivos accesibles para todos los estudiantes y soporte técnico disponible cuando se necesita. Sin esa base, las iniciativas de innovación tecnológica se convierten rápidamente en fuentes de frustración.

Pero la infraestructura sola no es suficiente. Necesita ir acompañada de políticas claras sobre uso de datos, privacidad y seguridad, especialmente cuando se trabaja con herramientas de IA que procesan información sensible. Una institución que incorpora tecnología sin marcos éticos explícitos está cediendo a los proveedores decisiones que corresponden a la propia comunidad educativa (UNESCO, 2024).

5.3.4 Políticas de equidad, inclusión y bienestar

Las instituciones que demandan a sus docentes ejercer roles de tutoría socioemocional y diseño de experiencias inclusivas necesitan acompañar ese mandato con recursos concretos: estrategias de atención a la diversidad, programas de apoyo psicosocial y mecanismos para detectar tempranamente situaciones de vulnerabilidad. No es posible exigir a un docente que ejerza un rol de acompañamiento integral si la institución no le proporciona los medios y el respaldo para hacerlo de manera efectiva.

5.3.5 Liderazgo pedagógico distribuido

El liderazgo que sostiene el cambio educativo no es el del directivo que decide desde arriba y comunica hacia abajo. Es el liderazgo distribuido: la capacidad institucional de cultivar y reconocer el liderazgo pedagógico en sus docentes, de crear estructuras donde esos liderazgos puedan articularse y potenciarse mutuamente. Esto no implica ausencia de

dirección central; implica que la dirección facilita los liderazgos distribuidos en lugar de monopolizarlos (UNESCO, 2024).

5.4 Obstáculos frecuentes y formas de abordarlos

Ningún proceso de cambio institucional avanza sin encontrar resistencias. Conocerlas no es pesimismo: es la condición para diseñar estrategias que las atiendan con efectividad.

Fragmentación de las políticas de formación. Cuando cada área desarrolla su propio plan sin coordinación, el resultado es una oferta dispersa que consume energías sin producir impacto acumulado. La solución pasa por articular los programas en una estrategia institucional coherente, con prioridades compartidas y seguimiento sistemático.

Escasa participación docente en el diseño. Los docentes que no han sido consultados sobre sus necesidades reales reciben los programas de formación con escepticismo. Involucrarlos en el diagnóstico y el diseño no solo mejora la calidad de los programas: genera apropiación y compromiso genuino.

Limitaciones de tiempo. Es quizás el obstáculo más estructural: un docente con una carga excesiva de cursos no tiene tiempo para reflexionar e innovar si la institución no toma decisiones conscientes para proteger ese tiempo. Sin tiempos reconocidos para la formación y la colaboración, el cambio pedagógico queda a merced de la energía personal de cada individuo.

Resistencias al cambio. No son irracionales ni evitables. Son respuestas comprensibles de personas que han construido identidades profesionales sólidas, que han vivido reformas fallidas y que tienen razones legítimas para desconfiar de nuevas promesas. Abordarlas requiere escucha genuina, reconocimiento de los temores que las sostienen y demostración —no solo declaración— de que el cambio propuesto tiene sentido y cuenta con respaldo institucional real.

5.4.1 La institución que aprende

Una institución educativa que aprende no es aquella donde todo funciona a la perfección. Es aquella donde los errores se reconocen y se analizan, donde las innovaciones se documentan y se evalúan con honestidad, donde el conocimiento que producen los docentes sobre sus propias prácticas es valorado y puesto en circulación. En ese tipo de institución,

el desarrollo profesional no es un evento externo que ocurre periódicamente: es parte del tejido cotidiano de la vida institucional.

En un contexto marcado por la aceleración tecnológica y la creciente diversidad del estudiantado, esta capacidad de aprendizaje institucional no es un privilegio opcional: es una condición de viabilidad pedagógica. Las instituciones que no aprenden quedan atrapadas en prácticas concebidas para un mundo que ya no existe.

5.5 REFLEXIONES FINALES

Enseñar bien hoy: un proyecto colectivo

Este capítulo ha recorrido tres territorios que, en esencia, son uno solo: el territorio de lo que significa enseñar bien en el presente.

El tránsito del docente centrado en la transmisión hacia el docente diseñador de experiencias no es una propuesta abstracta ni una exigencia arbitraria. Es la respuesta razonable a un contexto donde el acceso a la información ha dejado de ser el cuello de botella del aprendizaje, y donde lo que los estudiantes más necesitan no es que alguien les explique lo que podrían buscar por sí solos, sino que alguien les ayude a pensar, a conectar, a crear y a sostenerse cuando el aprendizaje se vuelve arduo.

Las habilidades para trabajar en programas con IA integrada forman parte de esa misma respuesta. No se trata de convertir a cada docente en experto tecnológico. Se trata de que cada educador pueda ejercer su responsabilidad pedagógica y ética en un entorno donde la IA está presente: eligiendo con criterio, protegiendo a sus estudiantes de riesgos reales y aprovechando con genuinidad las oportunidades que la tecnología abre.

Y todo eso es imposible sin instituciones que lo sostengan. La docencia de calidad no surge del heroísmo individual de los buenos maestros: se produce en instituciones que crean las condiciones para que la buena docencia sea posible, reconocida y contagiosa. Instituciones que forman, acompañan y escuchan a sus docentes. Que tienen una visión pedagógica clara. Que saben gestionar el cambio sin perder el rumbo.

"La educación no transforma al mundo. La educación cambia a las personas. Las personas transforman al mundo."

Paulo Freire

5.6 Ideas clave del capítulo

- El valor del docente se ha reubicado: ya no reside en ser el canal de la información, sino en generar las condiciones para que el aprendizaje ocurra de forma activa y con sentido.
- El docente diseñador de experiencias asume funciones de facilitador, diseñador de situaciones, tutor socioemocional, arquitecto de entornos y agente de transformación.
- Las habilidades para esas funciones incluyen diseño pedagógico, integración reflexiva de tecnologías, evaluación con función formativa y acompañamiento socioemocional.
- La incorporación de IA en educación exige competencias organizadas en cinco dimensiones: perspectiva humana, ética de la IA, fundamentos conceptuales, pedagogía de la IA y aprendizaje profesional continuo.
- Esas habilidades se expresan de forma distinta en las fases de diseño, implementación y evaluación de los programas educativos.
- La formación docente efectiva es continua, articulada con problemas reales, colaborativa e integra teoría y práctica reflexiva de manera coherente.
- Las instituciones necesitan visión pedagógica compartida, sistemas de desarrollo profesional, infraestructura tecnológica, políticas de equidad y liderazgo distribuido para sostener el cambio.
- Las resistencias al cambio son comprensibles y deben abordarse con escucha genuina y demostración de respaldo real, no con imposición.
- La transformación educativa es un proyecto colectivo: docentes que crecen en instituciones que crecen con ello.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, P. (2025, 2 de junio). *El docente como diseñador de experiencias formativas en entornos digitales*. Observatorio USS. <https://n9.cl/28ph4>
- Filomeno, M. (2024, 5 de junio). *Facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje: El rol del docente en la era digital*. Universidad Franz Tamayo (Unifranz). <https://unifranz.edu.bo/blog/dia-del-maestro-facilitador-y-disenador-de-experiencias-de-aprendizaje-docente-en-la-era-digital/>

- Filomeno Núñez, M. J. (2025, 11 de agosto). *El docente digital dejó de enseñar contenidos para diseñar experiencias únicas de aprendizaje*. Universidad Franz Tamayo (Unifranz). <https://unifranz.edu.bo/blog/el-docente-digital-dejo-de-ensenar-contenidos-para-disenar-experiencias-unicas-de-aprendizaje/>
- ID Docente. (s.f.). *El rol del docente en las metodologías activas*. <https://iddocente.com/el-rol-del-docente-en-las-metodologias-activas/>
- Prezi. (s.f.). *Aprendizaje cooperativo*. <https://prezi.com/p/cjbfdkpkemql/aprendizaje-cooperativo/>
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Rehue ONG. <http://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2024-03/El%20constructivismo%20y%20el%20aprendizaje%20de%20los%20estudiantes,%20Carlos%20T%C3%BCnnermann%20Bernheim.pdf>
- Universidad de Artemisa. (s.f.). *Foro de discusión: Rol del docente en entornos virtuales de aprendizaje*. <https://uva.uart.edu.cu/mod/forum/discuss.php?d=41>
- UNESCO. (2024). *Marco de competencias en inteligencia artificial para docentes*. UNESCO.
- Zurita, L. (2024, 18 de noviembre). *Facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje: El rol del docente en la era digital*. Brújula Digital. <https://www.brujuladigital.net/vision-sostenible/buenas-practicass/2024/11/18/facilitador-y-disenador-de-experiencias-de-aprendizaje-el-rol-del-docente-en-la-era-digital-39874>