

RECURSOS MULTIMEDIALES PARA APRENDER EL PENSAMIENTO ADMINISTRATIVO

Nóbile, Cecilia – cecilia.nobile@econo.unlp.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-5455>

Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP



Sorokowski, Dana - danuuxviii@gmail.com

Estudiante Lic. en administración – Adscripta Alumna

Facultad de Ciencias Económicas - UNLP

Tipo de artículo: científico

Clasificación JEL: M190

Currículum Vitae Cecilia Inés Nóbile

Es Lic. En Administración por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, en 2003. Magíster en Tecnología Informática aplicada en Educación por la Facultad de Informática de la UNLP en 2015. Doctora de la Universidad de Murcia en el programa de Tecnología Educativa en 2023. Profesora Titular por concurso ordinario de Administración I: Introducción a la Administración y al estudio de las organizaciones. Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Desde 2021. Profesora Adjunta por concurso ordinario de Administración II: Técnicas administrativas y gestión organizacional. Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Desde 2018. Investigadora categorizada en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación –Categoría III y en el Sistema de Categorización de la UNLP - SICADI – Categoría I. Desempeña tareas en el Instituto de Investigaciones Administrativas, de la FCE UNLP. Ha sido evaluadora de proyectos de investigación, de extensión, becas y subsidios, así como jurado en diversos concursos docentes. Ha publicado numerosos artículos en revistas y eventos científicos. Es evaluadora en diversas revistas

científicas digitales vinculadas a la Administración y a la Tecnología Educativa.

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Nobile-2?ev=hdr_xprf

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=mz_gmiQAAAAJ&hl=es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-5455>

Resumen

El presente estudio analiza una experiencia educativa desarrollada durante 2 años en una Facultad de Ciencias Económicas, cuyo objetivo fue fortalecer competencias digitales en estudiantes de primer año a través de la creación de recursos multimediales sobre el pensamiento administrativo. La iniciativa surge como respuesta a la necesidad de promover el uso crítico y estratégico de las tecnologías desde los primeros años de la vida universitaria, en un entorno en el que la inteligencia artificial y otras emergentes redefinen los escenarios educativos y profesionales.

La propuesta consistió en que los grupos de estudiantes generaran materiales audiovisuales o interactivos sobre pensadores clásicos de la Administración, como Taylor, Fayol, Mayo y Weber, incluyendo en los últimos años figuras femeninas relevantes. Se facilitó acceso a diversas herramientas digitales (Canva, Genial.ly, Powtoon, entre otras) y se exigió ampliar la información consultada, respetando normas de citación académica. Los criterios de evaluación integraron aspectos teóricos, creatividad, diseño, interactividad y correcta utilización de fuentes. A partir de 2025, se incorporaron orientaciones para el uso de inteligencia artificial en los trabajos.

Los resultados muestran altos niveles de participación y calidad en las producciones, con predominancia de videos en múltiples formatos y una creciente diversidad de recursos en los años posteriores. Sin embargo, se detectaron áreas de mejora relacionadas con la correcta citación de fuentes y aspectos de diseño e interactividad. Las encuestas de percepción revelaron que la mayoría de los estudiantes consideraron que aprendieron más mediante esta metodología innovadora, aunque también señalaron desafíos en la integración de habilidades diversas y en la entrega de archivos de gran tamaño.

Palabras clave:

Competencias digitales. Innovación pedagógica. Estudiantes. Pensamiento administrativo.

Abstract

This study analyzes an educational experience developed over three years at a School of Economics, aimed at strengthening digital competencies in first-year students through the creation of multimedia resources about administrative thought. The initiative emerged in response to the need to promote the critical and strategic use of technology from the early stages of university life, in a context where artificial intelligence and other emerging ICTs are reshaping educational and professional environments.

The proposal involved student groups creating audiovisual or interactive materials on classical management thinkers, such as Taylor, Fayol, Mayo, and Weber, with the inclusion of relevant female figures in recent years. Access to various digital tools (Canva, Genial.ly, Powtoon, among others) was provided, and students were required to expand their research beyond the course materials, adhering to academic citation standards. The evaluation criteria combined theoretical content, creativity, design, interactivity, and correct use of sources. Starting in 2025, guidelines for incorporating artificial intelligence into the projects were also introduced.

The results show high levels of participation and quality in the productions, with a predominance of videos in multiple formats and an increasing diversity of resources in subsequent years. However, areas for improvement were identified, particularly regarding accurate citation practices and aspects of design and interactivity. Perception surveys revealed that most students believed they learned more through this innovative methodology, although they also noted challenges in integrating diverse skills and managing the delivery of large files.

Keywords:

Digital competencies. Pedagogical innovation. Students. Administrative thought.

1. Introducción

En los últimos años, el sistema universitario argentino ha transitado un proceso de reconfiguración marcado por la consolidación de modelos híbridos de enseñanza, el fortalecimiento de entornos virtuales de aprendizaje y el creciente pero heterogéneo protagonismo de las tecnologías digitales en las prácticas docentes. Esta evolución fue impulsada inicialmente por la experiencia de educación remota de emergencia o ERM (Hodges et al., 2020) durante la pandemia de COVID-19, pero continuó desarrollándose a partir de políticas institucionales orientadas a la innovación pedagógica y la expansión de la

virtualidad (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2023).

Este contexto educativo, caracterizado por la constante transformación digital y los avances tecnológicos cada vez más veloces, desafía tanto a docentes como a estudiantes a adquirir competencias digitales necesarias que les permitan participar activamente de las propuestas formativas y desenvolverse con autonomía en entornos mediados por la tecnología. Resulta entonces fundamental promover el uso crítico, ético y estratégico de las tecnologías de la Información y la Comunicación – TICs - desde los primeros años de la carrera universitaria, contribuyendo a su apropiación como herramientas que potencian los procesos de aprendizaje, la resolución de problemas y la producción de conocimiento (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020).

Entre las TICs emergentes, la inteligencia artificial (IA) ha adquirido un rol protagónico en diversos campos de nuestra vida, incluyendo la educación. Su integración en las aulas plantea desafíos y oportunidades que requieren ser abordados desde una perspectiva pedagógica innovadora y reflexiva. Brindar a los estudiantes competencias para interactuar con la IA no solo implica familiarizarlos con su funcionamiento, sino también con los criterios que orientan su uso responsable y significativo (Luckin et al., 2016). Esto es especialmente relevante en un escenario donde la automatización, el análisis de datos y la generación de contenidos asistidos por IA configuran un nuevo paisaje profesional y académico (UNESCO, 2021).

2. Marco teórico

2.1. ¿Qué son las competencias digitales?

En la actualidad es común escuchar o leer términos vinculados al ámbito tecnológico, tales como inteligencia artificial, Internet, dispositivos inteligentes como teléfonos o televisores, web 2.0 y algoritmos, entre otros. Se habita un mundo profundamente atravesado por una multiplicidad de artefactos tecnológicos, los cuales son empleados tanto en tareas cotidianas como en procesos de alta complejidad. Las organizaciones por su parte han incorporado diversos avances relacionados con la digitalización, con el propósito de optimizar los procesos, mejorar la comunicación, perfeccionar la producción, comprender con mayor precisión a sus clientes o usuarios y fortalecer sus sistemas de información.

Desde hace algunos años se han difundido expresiones como "sociedad del conocimiento", "sociedad de la información", "cuarta revolución industrial" o "industria 4.0"

para referirse a fenómenos contemporáneos asociados al desarrollo tecnológico. No obstante, como señala Castells (2002), todas las sociedades han sido, en esencia, sociedades del conocimiento, dado que éste ha constituido un factor clave para su evolución. Lo distintivo de la actualidad reside en las condiciones en las que se produce el conocimiento y se gestiona la información, configurándose así un cambio de paradigma, impulsado por el profundo impacto de la tecnología en todos los ámbitos de la vida social.

Frente a esta realidad que cambia y presenta desafíos nuevos en cortos períodos de tiempo, cabe preguntarse ¿Qué conocimientos y habilidades deberían tener las personas para poder vivir y desarrollarse en esta sociedad? ¿Existe alguna definición universal y consensuada? ¿Cómo y dónde podrían aprenderse?

Numerosos autores han intentado responder estas preguntas, por lo que han surgido diferentes perspectivas y definiciones como, por ejemplo, habilidades digitales emergentes (León-Pérez et al., 2020), alfabetización digital, niveles de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación – TICs – (Adell, 2008), capacidades esenciales (Morduchowicz, 2021) o competencias digitales.

Aún no existe una definición única ni un acuerdo universal sobre dimensiones que debe incluir el concepto, pero es evidente la necesidad de que las personas desarrollen habilidades específicas, diferentes a las del pasado, para poder habitar el mundo de hoy: ser empleado en una empresa, desarrollar tareas docentes, comunicarse con amigos, estudiar... en definitiva, para ser ciudadanos del siglo XXI.

El término competencias digitales ha sido estudiado por gran número de investigadores desde 2005 pero es a partir del 2014 que la producción científica se ha incrementado en gran medida (Rodríguez-García y Martínez Heredia, 2018). En esta misma línea, Sánchez, Gisbert-Cervera y Esteve-Mon (2020) listan palabras que han encontrado en su revisión bibliográfica que hace referencia este concepto: competencias en TICs, alfabetización de la información, alfabetización informática o digital, alfabetización mediática, habilidades digitales, habilidades con las TICs.

Una definición simple pero completa es la que propone Gutiérrez (2014) quien afirma que la competencia digital está integrada por

“...valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e Internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento.” (Gutiérrez, 2014: 54).

Otra definición es la de Fernández (2019), quien luego de un análisis sobre el origen del término, el cual asocia al sector empresarial, propone el siguiente concepto sobre competencia digital: “Conjunto de conocimiento, habilidades y actitudes valorativas que involucran el uso de las TIC en ambientes ubicuos” (p. 9). De esta manera, la autora resalta 3 aspectos básicos de quien posee este tipo de competencia: lo que conoce sobre las TICs, su capacidad de aplicar ese conocimiento en el momento adecuado y la valoración sobre el resultado logrado.

Una forma de abordar el análisis de la competencia digital se basa en estudios que examinan las habilidades del estudiantado para manejar diversos dispositivos —como computadoras, notebooks o tabletas— y su frecuencia y tiempo de conexión a internet. No obstante, varios investigadores amplían este enfoque al considerar dimensiones adicionales como la seguridad y el uso crítico de las TICs para comunicarse, buscar y compartir información, así como para participar en redes colaborativas (González-Rodríguez & Urbina-Ramírez, 2020).

2.2 Competencias digitales en estudiantes universitarios

Las TICs constituyen una parte importante en la vida de los jóvenes de hoy, ya que han transformado y hasta condicionado el modo en que se relacionan, se divierten y estudian, facilitando el vínculo entre el mundo físico y el virtual. Morduchowicz (2022) sostiene que las tecnologías han dado lugar a una “nueva cultura juvenil” (p. 20), convirtiéndose en un componente central de la identidad de quienes crecieron con ellas. Estas herramientas digitales configuran su mundo y representan una vía clave para su autonomía y libertad. Además, la autora profundiza en esta idea al afirmar que Internet funciona como un espacio donde los jóvenes exploran y negocian su identidad, compartiendo fotos, ideas y contenidos ante una audiencia que valida —o no— su presencia. ¿Por qué hacen esto? algunas de las motivaciones son:

- **Curiosidad:** la atracción por Internet y el deseo de experimentar con nuevas posibilidades los desafía y motiva.
- **Ser autor:** dejar de ser meros consumidores para transformarse en creadores de imágenes, música o videos resulta altamente estimulante.
- **Existir:** para muchos jóvenes, la presencia online es sinónimo de existencia, ya que ese entorno tiene un gran valor simbólico.
- **Sentirse parte:** en la cultura actual, compartir contenido puede convertir en “famosa” a una persona desconocida, integrándola a una comunidad.

- **Verse crecer:** el contenido que producen les permite visualizar su evolución personal, sus cambios de ideas y experiencias a lo largo del tiempo.

¿Cómo usan las TICs los jóvenes? En el año 2021, en Argentina, se destaca el uso del celular (87%) e Internet (88%), siendo la computadora de escritorio (42%) el dispositivo que tiene un uso menor. Estos datos son más sólidos para las personas comprendidas entre los 13 y 29 años, con estudios superiores completos o incompletos, que viven en zonas urbanas, sin grandes diferencias según el género.

En términos generales, las TICs son utilizadas por los jóvenes para hablar con amigos, ver videos y usar redes sociales (Ministerio de Educación, 2017; Labbé et al., 2019; Ordóñez et al., 2021; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2021). Si nos centramos en el estudio, las usan para comunicarse entre compañeros con el fin de coordinar la realización de alguna tarea, pero en general no las usan para hacerlas (Tirado y Roque, 2019).

Linne (2019) afirma que un rasgo característico de los adolescentes es la falta de análisis crítico respecto de los contenidos que ven en internet, ya que no se cuestionan el origen de la información que encuentran, sino que se quedan con el primer resultado que les arroja el buscador y no verifican ni comparan las fuentes.

Lo preocupante es la sobrecarga de información existente en la actualidad, la que influye directamente en la capacidad de decidir y genera confusión entre datos disponibles y relevantes (Morduchowicz, 2018). Los adolescentes llegan a la información de manera casual, navegando a través de las redes sociales, confiando en el contenido según quién les haya compartido el link y no según el autor de la información, lo que conlleva riesgos:

“...los jóvenes que leen las noticias en las redes, acceden a una información parcial, sin ninguna jerarquía, descontextualizada de otros hechos sociales y siempre como actividad secundaria a la comunicación con amigos, que es el verdadero motivo por el cual entran en su perfil” (Morduchowicz, 2018: 49)

¿Hay diferencias en el uso de las TICs de acuerdo al género? En términos generales puede decirse que en las mujeres predomina la ubicuidad, es decir se conectan a Internet desde el celular, mientras que los varones suelen pasar la mayor cantidad del tiempo navegando desde el hogar. Labbé et al. (2019) resalta en su estudio que las mujeres evidencian un estilo más utilitario, ya que suelen usar las TICs en mayor medida, para enviar correos electrónicos, subir fotos y videos a las redes y comprar en línea, en cambio los varones pasan más tiempo escuchando música, viendo películas y jugando. Similares conclusiones mencionan Fernández-de-Arroyabe-Olartúa et al. (2018) quienes destacan las preferencias por la

comunicación y creación de contenidos para el caso de las mujeres y por el juego en el caso de los varones.

2.3. Características y uso de TICs en ingresantes

A partir de una revisión bibliográfica es posible obtener tendencias o estilos de uso generales. Aunque los trabajos centrados en estudiantes ingresantes fueron realizados en distintos países y las muestras analizadas presentan características heterogéneas, se evidencia que los jóvenes que acceden a la universidad emplean principalmente teléfonos móviles y computadoras portátiles como dispositivos de acceso y se conectan a Internet diariamente, en general a través de redes domésticas. No obstante, pese al amplio acceso a la tecnología y a la conectividad, su utilización en contextos formales de aprendizaje sigue siendo limitada (Sánchez-Caballé et al., 2019). Como señalan los autores,

“Los datos permiten identificar una paradoja en la adopción de las TICs por parte de los estudiantes. Estos jóvenes tienen un acceso amplio a las TICs, como lo muestra su repertorio tecnológico, han desarrollado habilidades digitales visibles en prácticas de creación de contenidos, pero aun así no presentan usos productivos relevantes que repercutan favorablemente en la ampliación de su autonomía personal” (Zermeño et al., 2019: 8).

Existe consenso en que los estudiantes relevados se perciben moderadamente competentes en el manejo básico de determinadas herramientas tecnológicas, aunque los criterios metodológicos aplicados por los investigadores no son del todo homogéneos. De manera general, se destaca el uso de procesadores de texto, motores de búsqueda en la web y plataformas de comunicación, tales como chat y mensajería instantánea (Humanante-Ramos et al., 2018b; Castellanos et al., 2017). Las conclusiones en torno a la percepción de competencia en el uso de programas de ofimática no resultan uniformes, observándose variaciones según la muestra considerada. Asimismo, se evidencia la dificultad de los estudiantes para aprender y trabajar de manera colaborativa (Cariaga et al., 2019). En síntesis, puede afirmarse que los ingresantes se consideran

“... moderadamente competentes en el uso de la tecnología, lo que les permite empezar sus carreras universitarias con un nivel básico en el manejo de recursos y aplicaciones informáticas para la edición de documentos, navegar y descargar archivos de Internet y para comunicarse mediante medios virtuales” (Humanante-Ramos et al. 2018b:135).

Finalmente, otros estudios reportan niveles medios de competencia digital global, aunque detallan diferencias importantes según las dimensiones evaluadas: mientras que las competencias vinculadas a la comunicación social presentan mayores índices, aquellas asociadas a la búsqueda y tratamiento de información se ubican en niveles inferiores (García, 2019; Fernández-Márquez et al., 2020).

En algunos estudios (Nóbile, 2023; Nóbile y Scaramellini, 2024) se menciona información relevante sobre las competencias digitales de estudiantes de primer año, quienes mostraron un nivel medio de desarrollo. Las autoras destacan el nivel relativamente alto de la alfabetización denominada Multimedia, lo que significa que los estudiantes perciben que son muy competentes para recibir, interpretar y enviar mensajes a través de redes sociales. Por otro lado, detectan falencias en la búsqueda y validación de información, el almacenamiento y envío de videos o archivos de gran tamaño y la generación de mapas conceptuales u otros recursos para estudiar. Las conclusiones más importantes están vinculadas a la dificultad de transferir los conocimientos y habilidades en el uso de TICs a ámbitos formales como el estudio.

3. Metodología

El presente trabajo se propone describir y analizar una experiencia educativa desarrollada por 2 años consecutivos con estudiantes de primer año de una Facultad de Ciencias Económicas, con el fin de reflexionar, compartir y aprender de los resultados obtenidos y las opiniones de los estudiantes. De este modo se espera contribuir al diseño de la propuesta pedagógica de años consecutivos de la misma asignatura e inspirar a otros docentes a desarrollar actividades similares.

La metodología empleada se basa en la narración de una innovación educativa, por lo que posee enfoque cualitativo, centrado en la descripción, análisis e interpretación reflexiva de la experiencia situada. Para complementar el análisis se muestran los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes al finalizar la actividad.

La experiencia se llevó a cabo en una asignatura vinculada a la Administración general, de primer año, en particular en una comisión donde cursaron aproximadamente 100 alumnos cada año.

4. Desarrollo

4.1. Aprender la evolución del pensamiento administrativo con TIC

En este apartado se describe la propuesta pedagógica de la cursada de forma tal de

contextualizar la actividad específica llevada a cabo durante los años 2023 y 2024 para aprender las ideas, aportes y críticas de los principales pensadores de la Administración, en particular Frederick Taylor, Henri Fayol, Elton Mayo y Max Weber. Si bien en el programa de la asignatura no se mencionan, en el 2024 se decidió incluir a ciertas mujeres que realizaron importantes aportes a la disciplina: Lilian Moller Gilbreth, Mary Parker Follet y Joan Woodward.

La asignatura mencionada pertenece al Ciclo Propedéutico de la carrera, lo que significa que representa una primera aproximación a los contenidos relacionados con la Administración. Los grandes desafíos que se enfrentan cada año están relacionados con lograr la retención de los estudiantes, que se integren a la cultura universitaria, que adquieran ciertos hábitos propios de cualquier estudiante del nivel superior y desarrollen competencias que puedan ser útiles a lo largo de la carrera, en un contexto de masividad y heterogeneidad en el alumnado.

La cursada contempla diferentes momentos para estimular el aprendizaje: individuales y grupales, de reflexión teórica y de aplicación práctica, procurando un andamiaje permanente y flexible de acuerdo a las necesidades de cada estudiante o grupo.

4.2. ¿Cuál es la propuesta?

El punto principal de la consigna es la generación de manera grupal, de un material o recurso multimedia, audiovisual, interactivo que explore ciertos aspectos de uno o más pensadores de la Administración. Los aspectos a desarrollar difieren por grupo y se asignan por sorteo, pudiendo ser el desarrollo de las ideas principales de un autor, la comparación de ideas, las críticas recibidas, etc.

En la guía de trabajos prácticos se facilitan links a diferentes herramientas de generación de recursos interactivos (Genial.ly, Canva), videos animados (Powtoon), historietas (Pixton), audios (Audacity), entre otros. De cada aplicación se realizan y comparten tutoriales para que no sólo aprendan a usarlas, sino que también entiendan la ventaja, desventajas y buenas prácticas de cada una.

Un aspecto importante de la consigna es el requisito de ampliar las fuentes de información, buscando y seleccionando al menos 3 fuentes adicionales a las disponibles en el programa de la asignatura. Esta elección debe fundamentarse y citarse según el modelo APA¹.

¹ Modelo de citación de la American Psychological Association.

Los criterios de evaluación son los siguientes: cantidad y solidez de los conceptos teóricos incluidos, fuentes utilizadas y citación, creatividad u originalidad del recurso (tanto en el modo de exponer la información, la narrativa y las herramientas utilizadas), diseño (colores, tipografía, sonido, imágenes, legibilidad, contraste), interactividad (recorrido propuesto, navegación, facilidad en el uso). De acuerdo a la valoración en cada categoría, se otorga una calificación general dentro de una escala (Regular o Rehacer, Bien, Bien+ y Muy Bueno) y se realiza una devolución detallada de los puntos fuertes y de aspectos que podrían mejorarse. Esto no sólo es útil para comprender la valoración del recurso entregado, sino que contribuye a lograr un aprendizaje significativo para confeccionar un recurso integrador de características similares que se entrega al finalizar el curso.

La consigna del presente año, 2025, incluye ideas para utilizar Inteligencia Artificial, tutoriales y buenas prácticas, de modo tal de estimular la integración de diferentes tipos de herramientas y conocimientos².

5. Resultados

Un primer resultado a destacar es el grado de cumplimiento de la actividad ya que todos los grupos realizaron una entrega (hecho que no sucede generalmente con otros trabajos prácticos). Los materiales fueron realizados por los alumnos con distintos recursos y algunos se destacaron por su creatividad (Tabla 1).

Tipo de Producción	Producciones 2023		Producciones 2024	
	Herramienta usada	Cantidad de grupos	Herramienta usada	Cantidad de grupos
Prezi	X	3	-	-
Canva	X	4	X	2
Genial.ly	X	2	X	5
Video	X	8	X	6
Podcast	X	2	X	1
Presentaciones en Power Point	X	2	-	-
Revistas digitales	X	1	-	-

² No se incluye el análisis de los resultados del año 2025 porque al momento de realización del presente trabajo se encuentra vigente la fecha de entrega.

Perfil de Instagram de uno o más autores	-	-	X	2
Galería de arte virtual	-	-	X	1
Blog	-	-	X	1
Publicación de Tik Tok	-	-	X	2
Archivo PDF	-	-	X	1
Video estilo programa TV	-	-	X	1

Tabla N° 1: Tipo y cantidad de recursos entregados .

Fuente :elaboración propia.

* En la categoría video se incluyen diversos tipos de videos tales como:

- Videos con imágenes y texto
- Videos con imágenes y voz en off
- Video scribing (video mientras se dibuja)
- Video con información haciendo juego de roles (interpretados por los estudiantes)
- Video con animación tipo “dibujos animados”
-

Tal como se mencionó, la evaluación se realizó de manera cualitativa, con una escala de R (regular), B (Bien), B+ (Bien más, por algún aspecto destacado) o MB (Muy Bien), en cada criterio y una calificación final e integral.

En ambos años trabajaron 22 grupos, ningún trabajo obtuvo R, por lo cual ningún grupo debió rehacerlo. Por otro lado, 6 grupos obtuvieron B, otros 6 obtuvieron B+ y 10 fueron calificados con un MB. Esto demuestra la calidad de las producciones, donde primó la solidez teórica y la creatividad. Sin embargo, deben resaltarse algunos puntos débiles de los trabajos, principalmente la falta de citas (o realizado de manera incorrecta) y detalles de la interfaz (tipografía pequeña, descoordinación audio-texto, errores en la navegación, etc.).

La herramienta más utilizada fue el video, aunque tomó diferentes formas, algo característico es la falta de interactividad, aspecto que genera más complejidad a la hora de diseñar un recurso. Por otro lado, en el año 2024 se evidencia mayor variedad de materiales como podcast, perfiles de redes sociales, videos de TikTok, entre otros.

Una vez finalizada la actividad se les pidió a los alumnos que respondieran una encuesta para conocer sus percepciones sobre el desarrollo del recurso.

En primer lugar, se les solicitó a los estudiantes que calificaran, en términos generales, la actividad. En el año 2023 la calificación promedio otorgada fue de 7,80 y la mediana de 8. En el 2024, con una menor cantidad de respuestas, la media fue de 7,70 y la mediana también fue de 8 puntos.

En ambos años (Gráfico 1) la mayoría de los estudiantes creen haber aprendido más realizando la actividad que de la manera tradicional (lectura y resumen de textos).

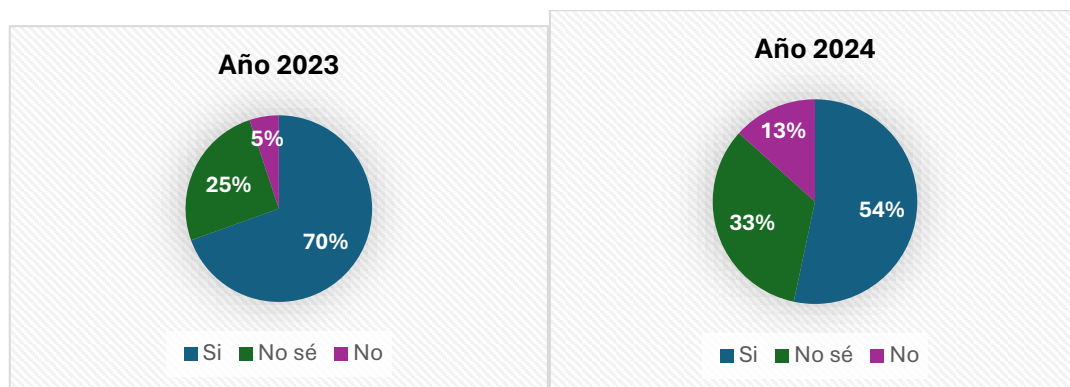


Gráfico N° 1: ¿Aprendiste más?

Fuente: elaboración propia.

Luego de preguntar si aprendieron más o no, se les pidió que explicaran en algunas frases simples su respuesta a la pregunta anterior y los resultados fueron:

Año 2023:

- **Respuestas SI:** la mayoría de los grupos concluyeron que el trabajar y estudiar en grupo les resultó más divertido, más dinámico que estudiar de la forma tradicional. Por otro lado, se generaba debate en los grupos lo que permitió a cada integrante adquirir más información como así también lograban hacer relación entre los temas.

- **Respuestas NO:** la respuesta concluía en que terminaron aprendiendo solo el autor que les tocaba y no de todos. Por otro lado, algunos sintieron que perdieron la interacción que se logra en el aula, como lo es la forma tradicional; tal vez hubiesen preferido algo que incluyera a todo el grupo de la comisión, como por ejemplo un juego.

- **Respuesta NO SE:** dicha respuesta es el punto medio entre los otros puesto que algunas consideran que aprendieron pero que les faltó más para comprender los demás temas. Por otro lado, tenemos una respuesta donde hace referencia a que no lo sabe porque siente que aprende de las dos formas (tradicional e innovadora) pero que ésta le despertó curiosidad.

Año 2024:

- **Respuestas SI:** la actividad implicaba un desarrollo y comprensión más profunda para así poder plasmarlo bien en el recurso multimedia. Al igual que en el 2023 algunos consideraron que de esta forma se aprende más puesto que es más dinámico y existían diversos caminos para explicar dichos temas.

- **Respuestas NO:** no sintieron que el hecho de plasmar o aplicar los contenidos a otra herramienta haya servido para aprender y/o fijar los temas. Y por otro lado les resultó más divertido y dinámico, pero no aprendió nada distinto a que si lo hubiese hecho de la forma tradicional.

- **Respuestas NO SE:** consideraban que hubiese sido lo mismo estudiar de forma tradicional que de forma innovadora.

Debe resaltarse que en el 2024 disminuyó la cantidad de estudiantes que respondieron SI a la pregunta mencionada, por lo que se decidió indagar más profundamente, de modo cualitativo e informal. La principal causa de no aprender en mayor medida realizando este tipo de actividad estuvo relacionada con la falta de tiempo y de seguimiento a través de preentregas que orientaran en mejor medida lo esperado por las docentes.

Finalmente se preguntó sobre el nivel de dificultad que percibieron en el desarrollo de la actividad, pudiendo escoger entre 1 y 5 (donde 1 era nada difícil y 5 muy difícil). La mayoría, de los 2 años analizados, seleccionó 3, lo que indica un nivel medio - alto de dificultad percibida. Esta complejidad no estuvo relacionada, en general, con el funcionamiento del grupo ni con el conocimiento de las herramientas, ya que expresaron conocer la mayoría de las aplicaciones propuestas. En cambio, podría deberse a la dificultad de tener que integrar varias habilidades diferentes: búsqueda y validación de información, compaginación de imágenes, audios y textos manteniendo un estilo académico, respetar derechos de autor e incorporar citas. Asimismo, surgieron muchas dificultades en la entrega de la actividad, ya que no lograban resolver la forma de compartir un archivo de gran tamaño a través de la plataforma.

Las dificultades expresadas fueron retomadas para trabajarlas y resolver las dudas y los inconvenientes surgidos, lo que contribuyó a un aprendizaje relevante y útil para el resto de la cursada.

6. Conclusiones

El objetivo del trabajo fue compartir la experiencia áulica en una comisión de una asignatura donde se abordan conceptos de Administración General, la cual tiene características propias: masividad, heterogeneidad de su alumnado en diversos aspectos, desgranamiento y competencias digitales poco desarrolladas.

El diseño de la propuesta pedagógica de cada año se realiza atendiendo especialmente estos rasgos: se coloca en el centro a los estudiantes, se fomenta el trabajo en equipo, se incorporan tecnologías digitales para potenciar tanto las clases como el aprendizaje. Ante un contexto tan complejo y dinámico, que cambia al ritmo de innovaciones y avances tecnológicos cada vez más veloces, es necesario contribuir al desarrollo de ciertas competencias digitales, no sólo como estudiantes universitarios, sino también como ciudadanos.

Por ello, en todas las decisiones tomadas en el diseño pedagógico nos preguntamos ¿Qué competencias digitales deberían poseer nuestros estudiantes para lograr los objetivos propuestos? ¿Es posible contribuir desde la universidad a su desarrollo? De esta forma, se describieron objetivos y resultados obtenidos en una actividad en particular, donde se proponía desarrollar un material multimedial de manera grupal y a través de la cual se ha podido contribuir a desarrollar competencias digitales referidas a la información y alfabetización (búsqueda de información, selección según relevancia, validación de fuentes), resolución de problemas y, particularmente, creación de contenidos digitales y comunicación y colaboración.

La actividad fue valorada de manera muy positiva por la mayoría del estudiantado, lo que se evidenció en los siguientes aspectos: todos los grupos lograron entregar sus producciones, superando en algunos casos varias dificultades técnicas, los entregables fueron de una calidad muy buena (en cuanto a interactividad, secuencia presentada, relación entre imágenes, audio y video, entre otros criterios), con altos niveles de creatividad en la mayoría de los casos.

Un aspecto clave a mejorar es el seguimiento y asistencia a cada grupo según sus necesidades, ya que la cantidad de estudiantes y la modalidad de trabajo demandan gran cantidad de tiempo para optimizar el seguimiento grupal y realizar más intercambios, de manera tal de que puedan resolver dudas y/o problemas de diversa índole y potenciar aún más el aprendizaje. Por otro lado, es claro que la actividad puede mejorarse y seguir adaptándose, con el fin de proponer nuevos desafíos.

En este sentido, para el año 2025 se incorporaron modificaciones a la consigna, de modo

tal de potenciar las competencias digitales utilizando herramientas de Inteligencia Artificial. Asimismo, y siguiendo las opiniones de los estudiantes, en vez de asignarles un aspecto de una Escuela de la Administración para que lo profundicen, se decidió asignarles los 4 enfoques y darles 2 tipos de recursos para elegir: una síntesis tipo línea de tiempo con información nueva y expuesta de manera creativa o una discusión teórica entre 2 o más autores sobre ideas o fundamentos elegidos por los grupos.

Los resultados nos alientan a seguir en este camino, diseñando y rediseñando la cursada considerando tanto las características de los estudiantes como sus opiniones y sugerencias, a sus formas de aprender, a las actividades que generan mayor entusiasmo y los incentivan a aprender, no sólo los conceptos incluidos en la asignatura, sino un conjunto de conocimientos y habilidades que ayudarán a convertirse en profesionales competentes para la sociedad del conocimiento.

7. Referencias bibliográficas³

- Adell, J. (2008). Competencia digital de los profesores. Recuperado de www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=sLLlwJcQ--Y
- C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trusty y A. Bond (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). *La competencia digital del profesorado: Algunas consideraciones para su evaluación e implicaciones para la formación*. Ediciones Octaedro.
- Cariaga, R., Gibelli, T., Svensson, V., y Schmidt, M. (2019). Competencias digitales de alumnos ingresantes al nivel superior. Una indagación sobre acceso, uso y aprendizaje de tecnologías. *VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel* (págs. 928-938). Universidad Nacional del Sur.
- Castells, M. (12 de Mayo de 2002). *Instituto de Cultura: debates culturales*. Obtenido de La dimensión cultural de internet: <https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>

³ Durante la elaboración del presente artículo, se utilizó ChatGPT (OpenAI, versión GPT-4) como herramienta de apoyo para la redacción preliminar de textos y la síntesis de literatura científica. Las referencias utilizadas fueron posteriormente verificadas manualmente por las autoras.

- Fernández, D. C. (2019). Usos y apropiación de las TIC en función de las competencias digitales en la construcción de conocimiento de los estudiantes de psicología de la Universidad de Buenos Aires. *Congreso. Memorias 2019*.
- Fernández-de-Arroyabe-Olaortua, A., Lazkano-Arrillaga, I., y Eguskiza-Sesumaga, L. (2018). Nativos digitales: Consumo, creación y difusión de contenidos audiovisuales online. *Comunicar*, 57, 61-69. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-06>
- Fernández-Márquez, E., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E., y Sirignano, F. (2020). La competencia digital del alumnado universitario de diferentes universidades europeas. *Espacios*, 41(13), 15-30.
- García, S. (2019). Análisis de las competencias digitales de estudiantes de ingeniería de una universidad pública peruana. *Hamut'ay*, 6(3), 114-125. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1852>
- González-Rodríguez, C., y Urbina-Ramírez, S. (2020). Análisis de instrumentos para el diagnóstico de la competencia digital. *Riite*(9), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/riite.411101>
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*(44), 51-65. <https://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.04>
- Humanante-Ramos, P., Solís-Mazón, M., Fernández-Acevedoa, J., y Silva-Castillo, J. (2018b). Las competencias TIC de los estudiantes que ingresan en la universidad: una experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad latinoamericana. *Educación Médica*, 20(3), 124-136. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.02.002>
- Labbé, C., López-Neira, L., y Saiz, J. L. (2019). Uso de TIC en estudiantes universitarios chilenos: enfoque desde la adultez emergente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.2>
- León-Pérez, F., y Bas, M. C. (2020). Autopercepción sobre habilidades digitales emergentes en estudiantes de Educación Superior. *Comunicar* (62), 91-101. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-08>
- Linne, J. (2019). Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital. *PAAKAT: revista de tecnología y sociedad*, 9(16), 1- 4. <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a9n16.378>

- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2023). *Informe sobre la educación superior en la postpandemia: desafíos, avances y estrategias*.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/superior/informes>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Aprender 2016. Acceso y uso de TIC en estudiantes y docente*.
- Morduchowicz, R. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. UNESCO.
- Morduchowicz, R. (2022). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet*. Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web: cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Ediciones B.
- Nóbile, C y Scaramellini, N. (2024). Competencias digitales en estudiantes de primer año: diagnóstico para la acción. Póster 38° Congreso Adenag.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18944.44804>
- Nóbile, C. (2023). Competencias Digitales en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161346>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2021). *Usos y actitudes de consumo de contenidos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
https://doi.org/10.30923/094-21-023-9_2021
- Ordóñez, E., Vázquez-Cano, E., Arias-Sánchez, S., y López-Meneses, E. (2021). Las Competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el alumnado universitario. *Pixel-Bit*(60), 153-167.
<https://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.74860>.
- Rodríguez-García, A.-M., y Martínez, N. (2018). La competencia digital en la base de Scopus: un estudio de metaanálisis. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(2), 14-26. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial3201815241>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., y Esteve-Mon, F. (2019). La competencia digital de los estudiantes universitarios de primer curso de grado. *INNOEDUCA. International*

journal of technology and educational innovation, 5(2), 104-113.
<https://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598>

Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., y Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma*, 38(1), 63-74.

Tirado, J., y Roque, M. d. (2019). TIC y contextos educativos: frecuencia de uso y función por universitarios. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 67, 31-47.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.67.1135>.

UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>.

Zermeño, A., Navarrete, M., y González, R. (2019). Desarrollo humano de estudiantes universitarios. Explorando la relación entre usos y aprovechamiento de las TIC y la autonomía personal. *Signo y pensamiento*, 38(74).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38->.