

Formación continua y territorio

Posibilidades del *e-learning* para la actualización de competencias en José C. Paz



Gisela Natalia Bianchi*

Resumen

Las transformaciones tecnológicas, productivas y organizacionales han incrementado la importancia de la formación continua y de la actualización de competencias a lo largo de la vida. Este proceso adquiere características particulares en territorios del Conurbano Bonaerense, donde conviven demandas de nuevas habilidades, heterogeneidad productiva y desigualdades en el acceso y uso de tecnologías. El artículo analiza, mediante una estrategia documental y comparativa basada en fuentes secundarias, la pertinencia de ampliar las oportunidades de capacitación mediante cursos *e-learning* en José C. Paz. Se recuperan investigaciones sobre habilidades tecnosociales demandadas en el noroeste del Conurbano Bonaerense, información oficial sobre acceso a tecnologías y antecedentes institucionales de educación virtual y formación continua, con especial referencia a experiencias de la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Se sostiene que el *e-learning* puede diversificar la formación continua si no se concibe como una solución tecnológica aislada. Su potencial depende de la articulación entre necesidades territoriales, contenidos pertinentes, diseños pedagógicos adecuados, conectividad, acompañamiento y capacidades institucionales. Se propone pensar una oferta de

* Licenciada en Administración y Analista Contable Universitaria por la UNPAZ. Ha participado en investigaciones sobre innovación y administración financiera en pymes del noroeste del Conurbano Bonaerense. Actualmente es profesora en la UAI, en la UNLu y en IEA.

formación continua virtual territorialmente situada, flexible y revisable, capaz de vincular universidad, competencias, trabajo y desarrollo local.

Palabras clave: *e-learning* - formación continua - competencias - desarrollo territorial - José C. Paz

Introducción

La aceleración de los cambios tecnológicos y organizacionales ha modificado la relación entre educación, trabajo y trayectoria profesional. La formación obtenida en una determinada etapa de la vida continúa siendo fundamental, pero resulta cada vez menos suficiente para responder, por sí sola, a transformaciones que afectan herramientas, procesos, ocupaciones y formas de organización del trabajo. En este contexto, la actualización de conocimientos y competencias deja de constituir una actividad excepcional para convertirse en una dimensión recurrente de la vida laboral y profesional.

La UNESCO (2026) inscribe esta problemática en el enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida, entendido como un proceso que comprende modalidades formales, no formales e informales y que se desarrolla en instituciones educativas, lugares de trabajo, comunidades y entornos digitales. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para pensar la formación de personas adultas: la actualización de capacidades no aparece como una etapa posterior y excepcional a la educación inicial, sino como una práctica que puede acompañar trayectorias laborales y profesionales atravesadas por cambios tecnológicos y organizacionales.

La posibilidad efectiva de capacitarse, sin embargo, no se distribuye de manera homogénea. Junto con la existencia de una oferta educativa intervienen el tiempo disponible, los costos, los desplazamientos, la conectividad, los dispositivos y las experiencias previas de estudio. En personas adultas que trabajan, buscan empleo, sostienen emprendimientos o combinan responsabilidades laborales y familiares, estas condiciones pueden definir la continuidad de una cursada. La educación mediada por tecnologías ofrece una respuesta posible a parte de esas restricciones, aunque no las elimina.

Sin embargo, identificar al *e-learning* con accesibilidad de manera automática resultaría problemático. El acceso a internet no equivale necesariamente a disponer de computadora, conectividad estable, competencias digitales suficientes, tiempo de estudio o condiciones apropiadas para sostener una cursada. Los datos nacionales ilustran esta diferencia: en el cuarto trimestre de 2024, el 93,7% de los hogares urbanos argentinos tenía acceso a internet, mientras que el acceso a computadora alcanzaba al 60,3% (INDEC, 2025). La expansión de la conectividad amplía posibilidades, pero no elimina las desigualdades de uso ni las diferencias entre dispositivos.

En José C. Paz y el noroeste del Conurbano Bonaerense, la discusión adquiere, además, una dimensión productiva. Gendler y Girolimo (2025) analizaron 376 avisos laborales únicos correspondientes a José C. Paz, Moreno, Malvinas Argentinas y San Miguel. El 17% de los avisos relevados correspondió

a José C. Paz y, para el conjunto de los cuatro partidos, el 64,4% incluyó requerimientos explícitos de habilidades tecnosociales. Los autores advierten, además, que ciertas destrezas básicas –como el uso de computadoras, teléfonos inteligentes o aplicaciones de oficina– suelen quedar implícitas en las búsquedas. El dato resulta relevante porque desplaza la discusión desde la formación de especialistas hacia un universo más amplio de competencias digitales incorporadas a ocupaciones diversas.

Frente a este escenario, el objetivo del presente artículo es analizar, a partir de evidencia documental y experiencias universitarias argentinas, las posibilidades y limitaciones del *e-learning* como modalidad de formación continua para la actualización de competencias en José C. Paz, considerando las transformaciones del trabajo, las condiciones de acceso tecnológico y las características territoriales. No se pretende determinar, mediante un relevamiento primario, una lista cerrada de cursos demandados por la población, sino identificar condiciones bajo las cuales una oferta de cursos breves y trayectos de actualización podría resultar pertinente.

El supuesto que orienta el análisis es que la contribución del *e-learning* a la formación continua no depende únicamente de la disponibilidad de tecnologías o plataformas, sino de su articulación con necesidades formativas identificables, condiciones reales de acceso, diseños pedagógicos adecuados y capacidades institucionales capaces de sostener y actualizar la oferta.

Enfoque metodológico

El trabajo adopta un diseño conceptual-analítico de carácter exploratorio y descriptivo, sustentado en revisión documental y comparación de experiencias institucionales. No presenta resultados de un relevamiento propio sobre habitantes de José C. Paz y, por lo tanto, no procura estimar estadísticamente la demanda potencial de cursos ni atribuir preferencias específicas a la población local.

El corpus se organizó en cuatro grupos de fuentes. En primer lugar, se consideraron investigaciones sobre habilidades, trabajo y transformaciones tecnológicas en el noroeste del Conurbano Bonaerense, priorizando antecedentes producidos desde la Universidad Nacional de José C. Paz. En segundo término, se utilizaron documentos y estadísticas oficiales sobre acceso y uso de tecnologías. En tercer lugar, se recuperaron aportes conceptuales de UNESCO vinculados con aprendizaje a lo largo de la vida y educación de adultos. Finalmente, se analizaron como antecedentes comparativos experiencias universitarias argentinas de educación virtual y formación continua, particularmente las desarrolladas por la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires, y la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

La selección del corpus respondió a criterios de pertinencia temática, proximidad territorial, calidad de la fuente y actualidad. Se priorizaron artículos académicos con referato, documentos de organismos oficiales y antecedentes institucionales directamente vinculados con educación a distancia y formación continua. Para el análisis territorial se privilegiaron investigaciones referidas a José C. Paz y al noroeste del Conurbano Bonaerense; para el estudio de experiencias universitarias, se consideraron

instituciones argentinas con trayectorias consolidadas de educación virtual. La revisión no pretende ser sistemática ni exhaustiva, sino reunir antecedentes pertinentes para las dimensiones analizadas.

Las experiencias institucionales se examinan como casos de referencia y no como modelos transferibles de manera automática a José C. Paz. Interesa observar qué problemas resolvieron, cómo organizaron sus propuestas y qué condiciones institucionales sostienen la modalidad. La comparación tiene, por lo tanto, un alcance analítico: permite reconocer alternativas de diseño sin convertirlas en recomendaciones descontextualizadas.

El análisis se estructuró en cinco dimensiones: transformaciones de las competencias, aprendizaje a lo largo de la vida, condiciones tecnológicas de acceso, características de las experiencias universitarias de *e-learning* y articulación entre formación continua y territorio. A partir de estas dimensiones se formula una propuesta conceptual de formación virtual territorialmente situada.

Competencias y transformaciones del trabajo en el noroeste del Conurbano Bonaerense

La incorporación de tecnologías digitales modifica actividades productivas, comerciales, administrativas y de servicios. El cambio no se limita a la aparición de nuevas ocupaciones vinculadas directamente con informática o programación. Herramientas digitales atraviesan tareas de venta, administración, logística, comunicación, gestión de clientes, producción de información, diseño, educación y organización del trabajo. En consecuencia, competencias anteriormente consideradas complementarias pueden adquirir un carácter cada vez más transversal.

El antecedente más próximo para analizar esta cuestión en el territorio es la investigación de Gendler y Girolimo (2025) sobre habilidades tecnosociales y tecnologías 4.0 en el noroeste del Conurbano Bonaerense. El estudio examinó 376 avisos laborales únicos relevados entre agosto y septiembre de 2024 en LinkedIn, Bumeran, ZonaJobs, Indeed y Computrabajo, correspondientes a empresas de José C. Paz, Moreno, Malvinas Argentinas y San Miguel. El trabajo buscó identificar habilidades tecnosociales demandadas por el mercado laboral y reconocer requerimientos asociados con tecnologías emergentes.

La noción de habilidades tecnosociales resulta especialmente útil porque evita reducir la transformación digital al conocimiento experto. Comprende capacidades operativas, relacionales, aplicativas y cognoscitivas vinculadas con el uso social y laboral de tecnologías. De este modo, la discusión sobre capacitación no debería limitarse a formar especialistas en tecnologías 4.0. Existe, también, un amplio espacio de actualización destinado a personas que necesitan utilizar herramientas digitales dentro de ocupaciones administrativas, comerciales, productivas o profesionales.

Este punto modifica la manera de pensar una oferta de formación continua. Si las tecnologías atraviesan ocupaciones diferentes, la capacitación puede organizarse mediante niveles y finalidades distintas: alfabetización y autonomía digital, utilización aplicada de herramientas, actualización profesional

y especialización. Una misma institución puede, por ejemplo, ofrecer trayectos introductorios para personas con escasa experiencia tecnológica y cursos específicos para quienes necesitan incorporar análisis de datos, inteligencia artificial, comercio electrónico o herramientas de gestión a una actividad preexistente.

La evidencia disponible no permite ordenar una supuesta demanda de cursos de la población de José C. Paz ni reemplaza un relevamiento específico de preferencias. Permite formular una afirmación más acotada: en el mercado laboral regional existen requerimientos documentados de habilidades tecno-sociales y, en ese marco, es razonable examinar dispositivos universitarios de actualización continua. Mantener esta diferencia entre evidencia observada e inferencia de política formativa resulta central para no presentar como demanda empírica aquello que el corpus no mide.

De la formación inicial al aprendizaje a lo largo de la vida

El paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida proporciona un marco más amplio para comprender la formación continua. UNESCO (2026) sostiene que las personas necesitan actualizar capacidades y conocimientos a lo largo de su trayectoria para responder a cambios tecnológicos, sociales y laborales. El concepto incluye educación formal, no formal e informal y reconoce que el aprendizaje se produce en múltiples espacios, entre ellos instituciones educativas, lugares de trabajo, comunidades y plataformas en línea.

Esta perspectiva resulta particularmente relevante para las universidades. La función universitaria no se agota en carreras de grado y posgrado. La extensión, la vinculación y la educación continua permiten construir trayectos de menor duración orientados a necesidades específicas, actualización profesional o adquisición de competencias. Los cursos breves pueden funcionar como puerta de entrada para personas que no buscan iniciar una carrera completa, pero sí necesitan resolver una necesidad formativa concreta.

Los conocimientos requeridos por el trabajo pueden cambiar a una velocidad mayor que los ciclos de modificación de los planes de estudio formales. Esto no supone reemplazar carreras por cursos: la formación continua cumple una función complementaria mediante actualizaciones focalizadas y trayectos más ágiles.

Para trabajadores y adultos con responsabilidades familiares, la flexibilidad adquiere, además, un valor organizacional. La posibilidad de acceder a materiales asincrónicos, distribuir el tiempo de estudio y reducir desplazamientos puede disminuir ciertas barreras de participación. UNESCO ya había señalado, en su *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, el potencial de las TIC y de los cursos en línea para ampliar oportunidades de aprendizaje en diferentes momentos y lugares (UNESCO, 2015).

No obstante, la flexibilidad no debe confundirse con ausencia de estructura. Un curso virtual requiere objetivos claros, secuencias de aprendizaje, actividades, evaluación, materiales adecuados y mecanis-

mos de acompañamiento. Cuando la virtualidad se limita a depositar documentos en una plataforma, la tecnología modifica el soporte, pero no necesariamente mejora la experiencia formativa.

Acceso digital: posibilidades y límites

La expansión del acceso a internet constituye una condición favorable para la formación virtual, pero no permite inferir, por sí sola, condiciones equivalentes de estudio. Según el Módulo de Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la EPH, en el cuarto trimestre de 2024 el 93,7% de los hogares urbanos del país disponía de internet y el 89,7% de la población de cuatro años y más lo utilizaba. En contraste, el 60,3% de los hogares tenía acceso a computadora y el 37,1% de las personas declaraba utilizarla (INDEC, 2025). La distancia entre estos indicadores obliga a distinguir conectividad, disponibilidad de dispositivos y prácticas efectivas de uso.

La diferencia entre conectividad y disponibilidad de computadora tiene consecuencias pedagógicas concretas. Un teléfono puede resolver comunicaciones, lectura de materiales o actividades breves, pero no ofrece las mismas condiciones para trabajar con planillas de cálculo, programación, software especializado o producción extensa de documentos. Estudios sobre universidades públicas argentinas también han mostrado que las brechas digitales no se reducen a la conexión y que las instituciones debieron desplegar respuestas diferenciadas frente a problemas de dispositivos, conectividad y apropiación tecnológica (Batiston, Polo y Valdez, 2024).

Los datos citados corresponden a agregados urbanos nacionales y no deben interpretarse como mediciones específicas de José C. Paz. Su función en este artículo es mostrar que incluso en un escenario de alta penetración de internet persisten diferencias relevantes entre acceso, dispositivo y uso. Para diseñar una oferta territorial, estas diferencias justifican estrategias de baja demanda de datos, materiales compatibles con teléfonos, recursos descargables y, cuando sea necesario, disponibilidad de espacios institucionales con equipamiento.

La brecha digital tampoco es exclusivamente material. Incluye capacidades para utilizar herramientas, evaluar información, resolver dificultades técnicas y sostener prácticas autónomas de aprendizaje. Paradójicamente, las personas que podrían beneficiarse de una capacitación digital pueden encontrar en la propia modalidad virtual una barrera inicial. Esta situación refuerza la conveniencia de ofrecer niveles introductorios, tutoriales de acceso, orientación y acompañamiento.

El *e-learning*, por lo tanto, puede reducir algunas barreras y producir otras. Reduce desplazamientos y rigideces horarias, pero exige conectividad, dispositivos, competencias y autonomía. Su pertinencia debe evaluarse según la población destinataria y la naturaleza de cada curso, evitando asumir que una única modalidad resulta apropiada para todos los contenidos y participantes.

Experiencias universitarias de formación *e-learning*

La educación a distancia posee una trayectoria previa y una institucionalización creciente en el sistema universitario argentino. González y Martín (2017) reconstruyen parte de ese proceso y muestran que la modalidad se consolidó mediante regulaciones, redes interuniversitarias y estructuras específicas. Estudios posteriores también identificaron diferencias en el grado de institucionalización de la educación a distancia entre universidades públicas (Rivero, Behr, Pesce y da Silva Momo, 2023). Dentro de ese escenario, el Centro de e-Learning de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires, constituye un antecedente particularmente visible: creado en 2004, alcanzó en 2024 dos décadas de funcionamiento sostenido (UTN.BA, 2024).

La oferta del Centro combina cursos breves con trayectos de mayor extensión. En agosto de 2026, por ejemplo, el área de Educación y Capacitación incluía propuestas de tres a siete semanas sobre Moodle, inteligencia artificial aplicada a la enseñanza, detección de necesidades de capacitación, gestión de formación virtual y diseño de materiales digitales (UTN.BA, s/f). El interés analítico del caso no reside en reproducir esos títulos, sino en observar una arquitectura flexible: contenidos acotados, distintas duraciones, tutorías, evaluación y certificación universitaria.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero ofrece un segundo caso de interés. UNTREF Virtual funciona desde comienzos de la década de 2000 y se presenta institucionalmente como un espacio integral de formación y capacitación apoyado en tecnologías digitales, con carreras de grado, tecnicaturas, posgrados y cursos (UNTREF, s/f). La continuidad del proyecto resulta relevante para este análisis porque muestra que la virtualidad puede constituirse como una línea institucional estable y no solamente como respuesta a una coyuntura excepcional.

Los casos de UTN y UNTREF son diferentes en escala, trayectoria y composición de la oferta, pero convergen en un punto: la virtualidad exige organización institucional. Plataforma, diseño pedagógico, docentes, tutorías, administración, evaluación y soporte forman parte del dispositivo. La literatura argentina sobre educación a distancia coincide en que el pasaje a entornos virtuales no puede reducirse a trasladar contenidos presenciales a una plataforma y que la modalidad requiere decisiones académicas y organizacionales específicas (González y Martín, 2017; Nosiglia y Fuksman, 2021).

Estos antecedentes no prueban que un modelo idéntico resulte adecuado para José C. Paz. Su utilidad comparativa reside en mostrar que la formación continua *e-learning* puede constituirse como una función universitaria estable, aunque cada institución deba adecuarla a sus recursos, públicos y objetivos.

Universidad, formación continua y territorio

Pensar la formación continua desde el territorio implica modificar la pregunta inicial. En lugar de comenzar por qué cursos podría ofrecer una universidad, conviene preguntar qué transformaciones

atraviesan a las organizaciones y a las trayectorias laborales del entorno, qué capacidades institucionales posee la universidad y qué formatos permiten articular ambas dimensiones.

En José C. Paz, esta perspectiva encuentra un fundamento particular en la inserción territorial de la UNPAZ y en la producción de conocimiento sobre el noroeste del Conurbano. El estudio sobre habilidades tecnosociales muestra que la propia universidad dispone de antecedentes capaces de informar decisiones de vinculación y capacitación. La investigación académica puede, de este modo, alimentar el diseño de propuestas formativas sin necesidad de convertir cada iniciativa en un nuevo estudio de mercado.

La articulación entre investigación, extensión y formación continua ofrece una posibilidad adicional. Los proyectos de investigación identifican problemas y transformaciones, la extensión construye vínculos con actores territoriales y los cursos pueden traducir parte de ese conocimiento en capacidades aplicables. Esta circulación no debería ser lineal. Las experiencias de cursantes, organizaciones y docentes pueden generar nuevas preguntas y retroalimentar la investigación.

Desde esta perspectiva, una oferta *e-learning* vinculada con el territorio podría contemplar diferentes familias de competencias sin fijar de antemano un catálogo definitivo. Entre ellas pueden considerarse herramientas digitales de uso laboral, gestión y administración, comercio electrónico, análisis de información, comunicación, tecnologías aplicadas a actividades profesionales, habilidades para emprendimientos y actualización docente. La inclusión de cualquier curso específico debería depender de evidencia disponible, capacidades docentes y evaluación periódica de pertinencia.

La certificación universitaria puede aportar valor, pero la utilidad de un curso también depende de la transferencia de los aprendizajes a situaciones reales. Por ello, conviene priorizar actividades aplicadas, resolución de problemas y proyectos por sobre esquemas exclusivamente expositivos.

Hacia una formación virtual territorialmente situada

A efectos de integrar las dimensiones examinadas, en este trabajo se utiliza la expresión formación virtual territorialmente situada como una categoría de lectura. La expresión no pretende constituir una nueva modalidad educativa ni una categoría generalizable más allá del alcance del análisis. Se utiliza para describir una concepción de la formación virtual cuyo diseño considera conjuntamente destinatarios, competencias, características territoriales, condiciones de acceso y capacidades institucionales. El adjetivo “situada” remite, precisamente, a esa necesidad de contextualización.

Desde este enfoque, la plataforma es una decisión posterior al problema formativo. Primero, corresponde precisar qué capacidad se pretende desarrollar, para quiénes, con qué requisitos previos y en qué condiciones de acceso. Recién entonces resulta posible decidir si conviene una cursada asincrónica, encuentros sincrónicos, tutorías, instancias presenciales o combinaciones entre ellas. La modalidad deja de ser el punto de partida y pasa a formar parte del diseño.

Esta perspectiva evita tanto suponer que toda capacitación debe virtualizarse como reservar la educación universitaria para trayectos largos y presenciales. Entre ambos extremos existe un campo para diseños híbridos, modulares y acumulables.

La modularidad puede resultar especialmente relevante. Cursos breves articulados entre sí permitirían que una persona ingrese por una necesidad concreta y, si lo desea, continúe un trayecto de mayor profundidad. Esta lógica puede reducir la barrera inicial que representa comprometerse con programas extensos y, al mismo tiempo, evitar que la formación breve quede fragmentada en actividades sin relación entre sí.

Una arquitectura posible podría organizarse mediante una secuencia de cinco momentos: identificación de transformaciones y necesidades, selección de competencias prioritarias, diseño de cursos o módulos, implementación con acompañamiento y evaluación periódica de resultados y vigencia. La oferta dejaría, así, de ser un catálogo estático para convertirse en un dispositivo de formación continua sujeto a revisión.

Discusión

Los resultados de la revisión obligan a matizar una asociación frecuente entre virtualidad y acceso. La alta penetración de internet amplía el universo potencial de participantes, pero no homogeneiza las condiciones de estudio. La disponibilidad de dispositivos, la calidad de la conexión y las competencias para desenvolverse en entornos digitales continúan produciendo diferencias. La formación virtual puede reducir barreras de tiempo y desplazamiento y, al mismo tiempo, crear dificultades para quienes disponen solamente de conectividad móvil o de escasa experiencia tecnológica.

La segunda asociación vincula actualización tecnológica con formación exclusivamente técnica. La investigación sobre habilidades tecnosociales en el noroeste del Conurbano muestra un fenómeno más amplio. Las tecnologías se incorporan a prácticas laborales diversas y se combinan con capacidades relacionales, cognitivas y organizacionales. Esto sugiere que la formación continua debería integrar conocimientos técnicos con capacidades de aplicación y resolución de problemas.

Una tercera tensión aparece entre estabilidad curricular y velocidad de cambio. Las carreras universitarias requieren consistencia y profundidad; los cursos de formación continua poseen otra temporalidad y pueden funcionar como una capa flexible de actualización.

Una última tensión se produce entre capacidad institucional y pertinencia territorial. Que una universidad pueda dictar un curso no significa que deba hacerlo; del mismo modo, la aparición coyuntural de una habilidad en avisos laborales no basta para convertirla en prioridad académica. Una política de formación continua necesita algún mecanismo de selección que combine evidencia territorial, misión universitaria, disponibilidad de equipos docentes, costos de sostenimiento y posibilidad de actualización.

En este punto, los antecedentes de UTN y UNTREF resultan útiles no porque deban ser replicados, sino porque muestran formas distintas de sostener institucionalmente la educación virtual. La literatura nacional aporta un dato adicional: la expansión de la modalidad precede a la pandemia y ha estado acompañada por procesos de regulación e institucionalización desiguales entre universidades (Rivero, da Silva Momo, Behr y Pesce, 2018; Rivero et al, 2023). Esta trayectoria aconseja pensar cualquier ampliación de la oferta como política académica y no como simple incorporación de una plataforma.

Para José C. Paz, la oportunidad reside en vincular esa lógica con conocimiento territorial existente. La disponibilidad de investigaciones locales sobre entramado productivo, tecnologías y habilidades constituye una ventaja: permite que las decisiones de formación continua se apoyen en problemas ya estudiados y que nuevas evidencias actualicen progresivamente la oferta.

Una limitación del presente análisis reside en la disponibilidad de evidencia específicamente circunscrita a José C. Paz. Parte de los antecedentes examinados comprende un espacio territorial más amplio, integrado también por otros municipios del noroeste del Conurbano Bonaerense. Por ello, los resultados no permiten establecer una jerarquía de cursos demandados por la población paceña ni estimar su demanda potencial. Su alcance consiste en identificar transformaciones documentadas en materia de competencias y, a partir de ellas, analizar condiciones bajo las cuales una oferta universitaria de formación continua virtual podría resultar pertinente.

Esta limitación señala, al mismo tiempo, una posible agenda de trabajo. Una política de formación continua territorialmente situada requeriría mecanismos periódicos de actualización de necesidades que articulen evidencia proveniente del mercado laboral, organizaciones del territorio, trayectorias de cursantes y capacidades académicas de la universidad. El diagnóstico, desde esta perspectiva, no debería concebirse como una instancia realizada una única vez, sino como un componente permanente del diseño y revisión de la oferta.

Lineamientos para una oferta de cursos e-learning

A partir del análisis documental pueden formularse algunos lineamientos generales, sin pretender establecer un programa cerrado. El primero es la pertinencia: cada propuesta debería poder vincularse con una necesidad formativa, profesional, organizacional o comunitaria identificable. El segundo es la accesibilidad: duración, carga horaria, requisitos tecnológicos y materiales deberían ser compatibles con las condiciones de los destinatarios.

El tercer lineamiento es la gradualidad. No todas las personas parten del mismo nivel de competencias, por lo que una oferta amplia debería contemplar cursos iniciales, intermedios y avanzados. El cuarto es la modularidad: cuando resulte pedagógicamente adecuado, diferentes cursos podrían integrarse en trayectos acumulables. El quinto es el acompañamiento, especialmente relevante en participantes con menor experiencia en educación virtual.

Un sexto criterio es la actualización. Los contenidos vinculados con herramientas digitales envejecen rápidamente; por ello, la revisión debería formar parte del diseño institucional. Finalmente, resulta necesaria la evaluación. Cantidad de inscriptos o certificados emitidos son indicadores insuficientes. También deberían considerarse finalización, satisfacción, aplicabilidad de los aprendizajes y continuidad en otros trayectos.

Estos criterios permiten pensar áreas posibles sin convertirlas en recomendaciones definitivas. Las investigaciones sobre habilidades tecnosociales justifican prestar atención a competencias digitales y tecnologías emergentes; la heterogeneidad del entramado productivo habilita propuesta vinculada con administración, gestión, comercio, servicios y emprendimientos y la propia transformación educativa genera necesidades de capacitación docente y diseño de experiencias virtuales. La composición concreta del catálogo debería revisarse periódicamente.

Conclusiones

La formación continua adquiere creciente relevancia en un contexto donde las transformaciones tecnológicas y organizacionales modifican competencias, herramientas y formas de trabajo. La perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida permite comprender que la educación no finaliza con la obtención de un título y que las universidades pueden desempeñar un papel significativo mediante propuestas de actualización de diferente duración y modalidad.

Para José C. Paz y el noroeste del Conurbano Bonaerense, esta discusión cuenta con antecedentes territoriales concretos. La investigación de Gendler y Girolimo sobre 376 avisos laborales muestra la presencia de habilidades tecnosociales y requerimientos asociados con tecnologías digitales en el mercado de trabajo regional. Esa evidencia no determina por sí sola qué cursos deberían ofrecerse, pero proporciona una base para sostener la pertinencia de políticas de formación continua vinculadas con las transformaciones del trabajo.

El *e-learning* puede ampliar oportunidades al reducir desplazamientos y flexibilizar tiempos. Sin embargo, sus posibilidades no deben idealizarse. La diferencia entre acceso a internet y disponibilidad o uso de computadora, evidenciada por los datos del INDEC (2025), muestra que la conectividad no elimina las desigualdades tecnológicas. Una estrategia inclusiva necesita considerar dispositivos, competencias digitales, acompañamiento y características de cada contenido.

Las experiencias de UTN y UNTREF muestran que las universidades pueden institucionalizar propuestas virtuales que combinen cursos breves, diplomaturas y otros trayectos de actualización. El principal aprendizaje no consiste en reproducir sus catálogos, sino en reconocer la posibilidad de construir estructuras flexibles de educación continua respaldadas por capacidades académicas y pedagógicas.

En este marco, el artículo propone pensar una formación virtual territorialmente situada. La expresión refiere a propuestas que articulen evidencia sobre el territorio, transformaciones de competencias, ca-

pacidades universitarias, condiciones tecnológicas de los destinatarios y evaluación continua. El punto de partida no debería ser la tecnología disponible, sino la necesidad formativa que se busca atender.

Una estrategia de este tipo podría fortalecer el vínculo entre universidad y territorio al convertir conocimiento producido por la investigación en oportunidades de capacitación y, a la vez, generar nuevas instancias de interacción con trabajadores, profesionales, emprendedores y organizaciones. Su desarrollo requeriría gradualidad, evaluación y capacidad de revisión.

El desafío, por lo tanto, no consiste simplemente en ampliar la cantidad de cursos disponibles en internet. Consiste en construir oportunidades de aprendizaje flexibles, académicamente consistentes y vinculadas con las transformaciones del territorio. Para una universidad con inserción local, la formación continua puede constituir, además, un espacio de articulación entre investigación, enseñanza y vinculación con organizaciones y trabajadores. Desde esta perspectiva, el potencial del *e-learning* no reside solamente en superar distancias físicas, sino en ampliar la capacidad institucional de responder, mediante propuestas formativas revisables y accesibles, a necesidades que también se transforman.

Referencias bibliográficas

- Batiston, V.; Polo, V. y Valdez, M. (2024). Conectividad y brechas de acceso a tecnologías digitales: una comparación entre tres universidades argentinas durante la pandemia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2), 155. doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3745
- Gendler, M. A. y Girolimo, U. (2025). Habilidades tecnosociales y tecnologías 4.0: oportunidades y desafíos en el noroeste del conurbano bonaerense. *Question/Cuestión*, 3(80), 1-27. doi.org/10.24215/16696581e980
- González, A. H. y Martín, M. M. (2017). Educación Superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 3-11. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3866>
- Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2021). La regulación de la educación a distancia y la experiencia previa de los académicos argentinos para desarrollar su actividad docente en entornos virtuales antes de la irrupción de la pandemia. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 321-350. doi.org/10.54674/ess.v33i2.350
- Rivero, M. A.; da Silva Momo, F.; Behr, A. y Pesce, G. (2018). Evolución de la educación a distancia en universidades argentinas: influencia de las innovaciones tecnológicas. *Escritos Contables y de Administración*, 8(2), 35-55. doi.org/10.52292/j.ea.2017.603
- Rivero, M. A.; Behr, A.; Pesce, G. y da Silva Momo, F. (2023). Organización estructural y adopción de educación a distancia en universidades públicas argentinas en la prepandemia. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 23(39). doi.org/10.14409/daapge.2022.39.e0032
- UNESCO (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. París: UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-adult-learning-and-education> (visitado el 24/08/2026).

UNESCO (2026). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/lifelong-learning/need-know> (visitado el 24/08/2026).

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) (s/f). *UNTREF Virtual: Universidad + Nuevas Tecnologías*. Recuperado de <https://www.untref.edu.ar/virtual/carreras>

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires (UTN.BA) (2024). *20 años de innovación: el Centro de e-Learning de UTN BA*. Recuperado de <https://frba.utn.edu.ar/20-anos-de-innovacion-el-centro-de-e-learning-de-utn-ba/>

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires (UTN.BA) (s/f). *Educación y capacitación: oferta de cursos del Centro de e-Learning*. Recuperado de <https://sceu.frba.utn.edu.ar/elearning/listado/Tipo%5B4246%7Ccurso%5D/Categorias%5Beducacion-y-capacitacion%5D>

Fuentes documentales

Argentina, Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2025). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2024. *Informes Técnicos*, 9(113), 1-15. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_25FD0D-0C4A71.pdf