

Tecnologías digitales y subjetividades de las profesionales de la educación: un estudio crítico sobre la formación de profesionales de la educación en España y Chile

Tecnologias digitais e subjetividades das profissionais da educação: um estudo crítico sobre a formação de profissionais da educação na Espanha e Chile

Digital technologies and subjectivities of education professionals: a critical study on the education of education professionals in Spain and Chile

Gustavo Herrera-Urizar¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3546-8976>

Carla Juárez Martínez²

 <https://orcid.org/0009-0009-1221-6099>

Souly Rebecca Cisternas-Negrete³

 <https://orcid.org/0009-0006-4597-2569>

Resumen: Este artículo examina críticamente el impacto de las tecnologías digitales en la configuración de las subjetividades de las profesionales de la educación durante su formación universitaria en España y Chile. Se empleó un enfoque cualitativo mediante entrevistas estructuradas a 32 estudiantes matriculadas en titulaciones del ámbito educativo en universidades públicas. El análisis identifica cinco dimensiones fundamentales: interacción cotidiana con herramientas digitales, imaginarios sobre la profesión educativa, significados pedagógicos de las tecnologías, percepción de la inteligencia artificial y proyecciones profesionales futuras. Los resultados revelan un campo de tensiones entre fascinación tecnológica y conciencia crítica, innovación y precarización, agencia y estandarización. A partir de marcos teóricos biopolíticos y psicopolíticos, el estudio problematiza los efectos de las racionalidades algorítmicas en la educación y destaca la necesidad de una alfabetización digital crítica y situada. Se proporcionan recomendaciones para reimaginar la formación de profesionales de la educación como espacio de resistencia y construcción pedagógica emancipadora frente a la creciente tecno-gubernamentalidad educativa.

¹ Doctor en Políticas y Gestión Educativa (UPLA, Chile) y Doctor en Filosofía Contemporánea y Estudios Clásicos (Universitat de Barcelona). Profesor Lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Educación, Universitat de Barcelona. E-mail: gustavo.herrera@ub.edu

² Máster en Psicopedagogía, Universitat Oberta de Catalunya. Graduada en Pedagogía, Universitat de Barcelona. E-mail: cjuarema7@alumnes.ub.edu.

³ Licenciada en Ciencias de la Educación y Egresada de Pedagogía en Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. E-mail: soulycist@gmail.com.

Palabras clave: Tecnologías digitales. Subjetividad de las profesionales de la educación. Formación de profesionales de la educación. Alfabetización digital crítica.

Resumo: Este artigo examina criticamente o impacto das tecnologias digitais na configuração das subjetividades das profissionais da educação durante sua formação universitária na Espanha e Chile. Utilizou-se abordagem qualitativa com entrevistas estruturadas a 32 estudantes matriculadas em licenciaturas do âmbito educacional em universidades públicas. A análise identifica cinco dimensões fundamentais: interação cotidiana com ferramentas digitais, imaginários sobre a profissão docente, significados pedagógicos das tecnologias, percepção da inteligência artificial e projeções profissionais futuras. Os resultados revelam um campo de tensões entre fascínio tecnológico e consciência crítica, inovação e precarização, agência e padronização. A partir de marcos teóricos biopolíticos e psicopolíticos, o estudo problematiza os efeitos das racionalidades algorítmicas na educação e destaca a necessidade de alfabetização digital crítica e situada. Proporcionam-se recomendações para reimaginar a formação de profissionais da educação como espaço de resistência frente à crescente tecno-governamentalidade educacional.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Subjetividade das profissionais da educação. Formação de profissionais da educação. Alfabetização digital crítica.

Abstract: This article critically examines the impact of digital technologies on the configuration of the subjectivities of education professionals during their university education in Spain and Chile. A qualitative approach was employed through structured interviews with 32 students enrolled in education-related degree programs at public universities. The analysis identifies five fundamental dimensions: everyday engagement with digital tools, imaginaries about the educational profession, pedagogical meanings of technologies, perception of artificial intelligence, and future professional projections. The findings reveal a field of tensions between technological fascination and critical awareness, innovation and precarization, agency and standardization. Drawing on biopolitical and psychopolitical theoretical frameworks, the study problematizes the effects of algorithmic rationalities on education and underscores the need for situated, critical digital literacy. Recommendations are provided to reimagine the education of education professionals as a space of resistance and emancipatory pedagogical construction in the face of growing educational techno-governamentality.

Keywords: Digital technologies. Subjectivity of education professionals. Education professionals training. Critical digital literacy.

Introducción

La transformación digital impacta profundamente en la educación, especialmente en la formación de profesionales de la educación, donde las lógicas de eficiencia colisionan con la subjetivación crítica en el contexto de la dataficación. Las tecnologías digitales, entendidas como dispositivos de poder, no son ni neutras ni meramente instrumentales. Su integración en los entornos educativos produce una serie de efectos sobre la organización del conocimiento, el diseño curricular, las prácticas de evaluación y, de manera crucial, las subjetividades de las profesionales de la educación en formación. Como señala Foucault (2009), los dispositivos son ensamblajes complejos que articulan discursos, saberes, prácticas y tecnologías en consonancia con las racionalidades gubernamentales. Desde esta perspectiva, analizar la presencia de plataformas, algoritmos y entornos digitales en la formación de profesionales de la educación exige una indagación crítica sobre cómo el saber pedagógico se entrelaza con las lógicas del capitalismo digital.

En este contexto, la entrada de las grandes corporaciones tecnológicas en los sistemas educativos ha transformado profundamente las condiciones en que se produce la formación. Parcerisa

et al. (2023) han documentado cómo los discursos de las BigTech sobre la educación pública operan como estrategias de legitimación que invisibilizan sus intereses comerciales bajo una retórica de innovación pedagógica. En la misma línea, Herrera-Urizar *et al.* (2024) advierten que las plataformas educativas de las grandes corporaciones tecnológicas pueden comprometer el libre desarrollo de la infancia al subordinar la lógica pedagógica al interés comercial, lo que plantea interrogantes urgentes sobre la soberanía educativa y la autonomía de las profesionales de la educación.

En este marco, el presente artículo se propone explorar cómo las estudiantes en formación como profesionales de la educación en España y Chile perciben y experimentan la integración de las tecnologías digitales en su proceso formativo, con especial énfasis en los efectos subjetivantes de dichos encuentros. El análisis parte de la premisa de que las tecnologías no solo median el acceso a los contenidos o la interacción didáctica, sino que también configuran disposiciones afectivas, éticas y políticas en el marco de una sociedad hiperconectada. Esta perspectiva exige atención no solo a los beneficios que estas herramientas pueden ofrecer (como mayor acceso, personalización o dinamismo del aprendizaje), sino también a las tensiones asociadas al control algorítmico, la vigilancia digital y la automatización de los procesos de evaluación.

Para abordar esto, el artículo desarrolla un marco teórico que combina la biopolítica (entendida como el gobierno de la vida y los cuerpos) con la psicopolítica contemporánea, que penetra las dimensiones emocionales, cognitivas y afectivas del sujeto (Han, 2014). Esta perspectiva permite comprender cómo la educación digitalizada opera como una tecnología de gubernamentalidad sobre las subjetividades de las profesionales de la educación, promoviendo un ideal de educadora eficiente, flexible, responsable y adaptable a un entorno tecnologizado. Desde esta postura crítica, el artículo también recoge contribuciones de autores como Selwyn (2020), Selwyn *et al.* (2025), quienes han problematizado la incorporación acrítica de la tecnología en las escuelas y abogado por una mirada crítica sobre los futuros posibles de la educación digitalizada, así como las aportaciones de pedagogas como Marina Garcés (2017), que reclaman una ética de la presencia y la apertura frente a la racionalidad algorítmica.

Este estudio explora cómo las estudiantes en programas de formación de profesionales de la educación en España y Chile perciben y experimentan las tecnologías digitales, centrándose en los efectos subjetivantes sobre su identidad profesional en construcción. Mediante entrevistas estructuradas a 32 participantes de universidades públicas, se analizan cinco dimensiones: subjetividad digital cotidiana, percepciones del rol educativo digital, significados pedagógicos de la tecnología, tensiones con la Inteligencia Artificial (IA) y la dataficación, y transformación del trabajo educativo. Desde marcos biopolíticos y psicopolíticos, se problematizan las racionalidades algorítmicas en la educación y se propone la alfabetización digital crítica como forma de resistencia. Las contribuciones

esperadas incluyen una comprensión más profunda de cómo las tecnologías digitales configuran las subjetividades de las profesionales de la educación en formación, con implicaciones para el diseño de programas universitarios más críticos y emancipadores.

Marco Conceptual

Tecnologías Digitales, Subjetividad y Poder

Analizar el impacto de las tecnologías digitales en la formación de profesionales de la educación requiere ir más allá de los discursos instrumentales que reducen la tecnología a una herramienta funcional. La investigación crítica ha subrayado que las tecnologías participan en la configuración de relaciones de poder, saber y subjetivación, especialmente cuando se integran en instituciones educativas como escuelas y universidades (Foucault, 2018; Selwyn, 2020). Como señala Foucault (2018), "la escuela se convierte en una especie de aparato de examen perpetuo que acompaña toda la operación de la enseñanza" (p. 217), y con el auxilio de tecnologías avanzadas, las estudiantes pueden quedar sometidas a una vigilancia constante. En este sentido, resulta imprescindible recuperar las nociones de dispositivo, gubernamental y subjetividad para interrogar las racionalidades inscritas en el diseño y uso de plataformas digitales, sistemas de evaluación automatizada o entornos de aprendizaje mediados por algoritmos.

Estudios recientes han introducido el concepto de *algorithmic futuring* para definir cómo las infraestructuras digitales anticipan y modelan las subjetividades de las profesionales de la educación a través de lógicas predictivas y orientadas al valor (Williamson et al., 2020). En paralelo, investigaciones situadas en el contexto iberoamericano han documentado cómo las plataformas digitales educativas generan tensiones entre sus potencialidades pedagógicas y sus implicaciones éticas y de equidad (Jacovkis et al., 2024; Massó-Guijarro et al., 2024). Estos estudios muestran que la comunidad educativa percibe de forma ambivalente la integración de plataformas digitales: valoran su accesibilidad y versatilidad, pero expresan preocupaciones sobre la privacidad, la autonomía pedagógica y la equidad en el acceso.

La biopolítica optimiza poblaciones (Foucault, 2009); las plataformas digitales producen sujetos autorregulados mediante la vigilancia y la dataficación (Williamson, 2017; Agamben, 2011). En la formación de profesionales de la educación, estas formas de gubernamentalidad se manifiestan en currículos que promueven la "competencia docente digital", la centralidad de repositorios normativos y el uso creciente de sistemas digitales de monitoreo del desempeño. Se produce así un tipo de subjetividad definida menos por la reflexión pedagógica o el juicio profesional, y más por la capacidad de responder a estándares digitales y validar la propia eficacia según métricas impuestas externamente.

Psicopolítica e Internalización del Control

La psicopolítica seduce mediante la auto-optimización (Han, 2014), colonizando la interioridad de las profesionales de la educación en formación a través de la visibilidad en plataformas y la retroalimentación algorítmica (Zuboff, 2020). La psicopolítica digital coloniza la interioridad: moldea la autopercepción profesional, define qué significa ser "una buena educadora" y limita las posibilidades de disidencia. Las herramientas de autoevaluación, los sistemas de retroalimentación automatizada y los rankings educativos fomentan una comparación continua que genera ansiedad, dependencia y autorregulación. Esta racionalidad no solo transforma las prácticas, sino que también afecta emociones, relaciones y deseos entre las estudiantes en formación, sustituyendo la autorreflexión por la aprobación o el rechazo de evaluadores anónimos.

Los sujetos de datos emergen de la medición algorítmica (Cheney-Lippold, 2017); las profesionales de la educación en formación performan competencia digital ante las demandas del sistema, pero también resisten mediante la reapropiación. Macgilchrist (2019) subraya la importancia de redefinir la división del trabajo entre humanos y máquinas: las educadoras deben priorizar valores y capacidades que la IA no puede replicar, como la ética, el pensamiento crítico y la creatividad.

Desde esta perspectiva, las experiencias con teléfonos móviles, plataformas o inteligencia artificial pueden leerse no solo como formas de control, sino también como espacios donde se articulan el afecto, la pertenencia y las posibilidades críticas. La subjetividad de las profesionales de la educación, como categoría en disputa, puede entenderse como un sitio de negociación entre el mandato de la eficiencia y el deseo de transformación pedagógica. Autoras como Marina Garcés (2017) y bell hooks (2021) han subrayado la necesidad de recuperar la dimensión ética y política de la enseñanza, reclamando el aula como espacio público de diálogo, cuidado y emancipación frente a la lógica algorítmica de la cuantificación.

Finalmente, varios autores han destacado la importancia de incorporar explícitamente la alfabetización algorítmica en los programas de formación de profesionales de la educación como herramienta pedagógica crítica. Según Moylan y Code (2024), equipar a las futuras educadoras con competencias de alfabetización algorítmica significa habilitarlas para comprender, evaluar y cuestionar cómo los algoritmos afectan los procesos pedagógicos y la toma de decisiones educativas, reteniendo la agencia profesional frente a la creciente automatización.

Metodología

Enfoque, Diseño y Perspectiva Epistemológica

Este estudio se enmarca en una perspectiva cualitativa crítica que busca comprender, a través de las voces de las propias profesionales de la educación en formación, cómo las tecnologías digitales impactan en sus procesos de subjetivación durante la formación universitaria. En lugar de adoptar una postura positivista o funcionalista sobre el fenómeno tecnológico, el estudio se apoya en una concepción interpretativa, situada y dialógica de la investigación educativa (Denzin; Lincoln, 2018), en la que el conocimiento no es una representación neutra del mundo, sino una construcción social atravesada por relaciones de poder, subjetividad, clase, territorio y tecnología, en el marco específico de la formación de profesionales de la educación en contextos comparados.

El diseño metodológico es de naturaleza exploratoria-interpretativa, con un enfoque comparativo entre los contextos de España y Chile. Se optó por entrevistas estructuradas con preguntas abiertas, lo que permite la estandarización de la recogida de datos sin sacrificar la riqueza expresiva y la singularidad de cada narrativa. Como argumentan Minayo (2012) y Flick (2022), las entrevistas estructuradas con preguntas abiertas permiten explorar significados compartidos y divergencias culturales respetando las voces de las participantes.

Participantes y Criterios de Selección

La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes universitarias (20 de España y 12 de Chile) matriculadas en titulaciones de formación de profesionales de la educación: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía en el caso español; y Pedagogía en Filosofía y Educación Parvularia en el caso chileno. Todas las participantes tenían experiencia directa con tecnologías digitales a lo largo de su proceso formativo y compartían el rasgo definitorio de estar construyendo, desde sus respectivas titulaciones, una subjetividad profesional orientada al ámbito educativo en contextos de creciente digitalización.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Estar matriculada en una titulación universitaria del ámbito educativo.
- Haber completado al menos un año de formación.
- Tener experiencias identificables con tecnologías digitales aplicadas a su formación.

Se utilizó una estrategia de muestreo intencional (Patton, 2015), buscando diversidad en trayectorias educativas, programas disciplinares y territorios geográficos. Esta elección buscó recuperar una perspectiva crítica y situada, tal como propone Haraway (1995), incorporando la dimensión relacional y contextual de la experiencia tecnológica. El estudio parte de la premisa de que la subjetividad de las profesionales de la educación no es un dato universal, sino un proceso situado,

negociado y construido históricamente, modelado por las condiciones institucionales, las lógicas de las plataformas y los imaginarios pedagógicos que difieren según los contextos.

TABLA 1: Perfil de participantes

(continúa)

Identificador	Tipo de formación	Edad	País
Participante 1	Grado en Educación Infantil	20	España
Participante 2	Grado en Educación Infantil	19	España
Participante 3	Grado en Educación Infantil	20	España
Participante 4	Grado en Educación Infantil	21	España
Participante 5	Grado en Pedagogía	22	España
Participante 6	Grado en Educación Primaria	22	España
Participante 7	Grado en Pedagogía	25	España
Participante 8	Grado en Educación Infantil	37	España
Participante 9	Grado en Pedagogía	24	España
Participante 10	Grado en Educación Social	21	España
Participante 11	Grado en Educación Primaria	22	España
Participante 12	Grado en Educación Infantil	19	España
Participante 13	Grado en Educación Infantil	22	España
Participante 14	Grado en Educación Infantil	22	España
Participante 15	Grado en Pedagogía	25	España
Participante 16	Grado en Educación Primaria	22	España
Participante 17	Grado en Educación Social	23	España
(conclusión)			
Participante 18	Grado en Educación Social	21	España
Participante 19	Grado en Pedagogía	24	España
Participante 20	Grado en Educación Social	22	España

Participante 21	Pedagogía en Filosofía	20	Chile
Participante 22	Pedagogía en Filosofía	23	Chile
Participante 23	Pedagogía en Filosofía	30	Chile
Participante 24	Pedagogía en Filosofía	26	Chile
Participante 25	Educación Parvularia	24	Chile
Participante 26	Pedagogía en Filosofía	29	Chile
Participante 27	Pedagogía en Filosofía	28	Chile
Participante 28	Pedagogía en Filosofía	23	Chile
Participante 29	Pedagogía en Filosofía	22	Chile
Participante 30	Educación Parvularia	31	Chile
Participante 31	Pedagogía en Filosofía	28	Chile
Participante 32	Pedagogía en Filosofía	23	Chile

Fuente: elaboración propia.

Instrumento: Entrevistas Estructuradas con Preguntas Abiertas

El instrumento de recogida de datos consistió en una entrevista estructurada administrada mediante formularios digitales, compuesta por siete preguntas abiertas relacionadas con los siguientes temas:

1. La relación personal de la participante con su teléfono móvil o dispositivo.
2. La influencia del dispositivo en la vida cotidiana.
3. Percepciones sobre las contribuciones educativas de las tecnologías digitales.
4. Valoración del uso que hacen las docentes de estas tecnologías.
5. El potencial transformador de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial para el futuro de la educación.
6. Cambios deseados en la integración de la tecnología en las prácticas educativas.
7. El impacto potencial de estas tecnologías en el trabajo y el rol de las futuras profesionales de la educación.

El estudio examinó las dimensiones subjetivas, éticas, políticas y afectivas de las tecnologías digitales en la formación de profesionales de la educación. Las entrevistas se realizaron de forma anónima y voluntaria, teniendo en cuenta las diferencias en infraestructura digital entre los dos países.

Estrategia de Análisis: Dimensiones, Categorías y Codificación Temática

El análisis de las entrevistas se realizó mediante codificación temática inductiva, siguiendo las propuestas de Braun y Clarke (2006) para el análisis temático reflexivo. Tras una lectura comprensiva de las respuestas, se identificaron unidades de significado que se agruparon en cinco dimensiones analíticas y quince categorías emergentes. La codificación fue realizada manualmente por el equipo investigador en dos fases: inicialmente diferenciando por país y, posteriormente, de manera comparativa para identificar convergencias y divergencias.

TABLA 2: Dimensiones analíticas y categorías emergentes

Dimensión	Categorías asociadas
1. Subjetividad digital cotidiana	Vínculo emocional con el dispositivo – Uso intensivo – Dependencia – Gestión del tiempo
2. Percepción del rol educativo digital	Evaluación del uso docente – Visibilidad – Expectativas de modernización
3. Sentido pedagógico de la tecnología	Contribuciones al aprendizaje – Accesibilidad – Limitaciones contextuales
4. Tensiones con la IA y la dataficación	Algoritmos, control y vigilancia – Ambivalencia ante la automatización
5. Transformación del trabajo educativo	Nuevas competencias – Redefinición del rol profesional – Riesgo de deshumanización

Fuente: elaboración propia.

Estas dimensiones permiten un abordaje analítico que va más allá de la mera descripción de las percepciones sobre la tecnología, explorando cómo dichas percepciones configuran formas de ser, actuar y sentir como futuras profesionales de la educación dentro de un entorno digitalizado. Se adoptó una perspectiva hermenéutica crítica, integrando elementos de interpretación gruesa del discurso con una lente axiológica y política sobre los significados emergentes.

Resultados

El análisis de las entrevistas identificó cinco dimensiones clave que estructuran la relación entre las tecnologías digitales y la subjetivación de las profesionales de la educación en formación. Cada

dimensión articula categorías emergentes que expresan cómo las participantes experimentan, problematizan y resignifican su relación con los dispositivos digitales, la profesión educativa y los escenarios educativos contemporáneos.

Subjetividad Digital Cotidiana

Esta primera dimensión refiere a cómo las estudiantes configuran su relación cotidiana con el teléfono móvil, entendido no meramente como herramienta sino como objeto afectivo e identitario que regula el tiempo y la emoción. Esta relación tiene implicaciones directas para los procesos de formación: investigaciones previas en contextos universitarios catalanes y chilenos han documentado cómo el uso del teléfono móvil en las aulas genera tensiones entre las posibilidades de aprendizaje que ofrece y las dinámicas de distracción y dependencia que puede provocar (Pozos-Pérez *et al.*, 2023). Predominan discursos ambivalentes, que oscilan entre la dependencia reconocida y la utilidad percibida.

En el contexto español, varias participantes expresaron una relación intensa con sus dispositivos: "Mi teléfono se ha convertido en un objeto personal con valor emocional. Me ayuda a desconectarme de la realidad, pero a veces consume más tiempo del que debería" (Participante 3). "Creo que estoy bastante enganchada al móvil. Me pongo ansiosa cuando no lo tengo cerca, aunque sé que eso no es sano" (Participante 4).

Desde Chile, emergieron percepciones similares, aunque frecuentemente enmarcadas en términos de acceso y necesidad: "Lo uso todo el día, especialmente para estudiar y comunicarme. A veces me doy cuenta de que no puedo estar sin él, pero también es lo que me permite aprender y estar conectada" (Participante 24).

Esta relación configura una subjetividad fragmentada, suspendida entre productividad, escapismo y autocontrol, haciendo eco de la noción de "sujeto del rendimiento" de Han (2014). Asimismo, esta economía de la atención (donde el móvil opera como regulador emocional) resuena con el concepto de capitalismo de vigilancia de Zuboff (2020), en el que los datos afectivos y los hábitos de uso se convierten en activos medibles para el mercado digital.

Percepciones del Rol Educativo Digital

La segunda dimensión recoge las valoraciones de las estudiantes sobre cómo sus docentes integran las tecnologías digitales. En general, las respuestas de las participantes chilenas tendieron a ser más críticas: "Muchos profesores solo usan la tecnología para pasar lista o subir PDFs. No hay integración pedagógica real" (Participante 22). "A veces siento que algunos profesores le tienen miedo a la tecnología, y eso se nota en cómo la evitan en clase" (Participante 28).

En el caso español, las valoraciones fueron más mixtas: "Depende del profesor. Algunos hacen cosas muy creativas con apps o presentaciones interactivas, pero otros se quedan en los métodos de siempre" (Participante 9).

La figura de la educadora digitalizada emerge como modelo deseable de profesionalismo, asociado a la actualización constante y la creatividad pedagógica. Como sugieren Moylan y Code (2024), superar esta brecha requiere no solo formación técnica, sino también alfabetización algorítmica crítica.

Sentido Pedagógico de la Tecnología

Esta dimensión explora cómo las futuras profesionales de la educación representan las contribuciones y limitaciones de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ambos países, muchas estudiantes destacaron el valor didáctico de la tecnología: "Pueden convertirse en herramientas muy valiosas para motivar a los niños y adaptarse a distintos estilos de aprendizaje" (Participante 5).

Sin embargo, también se reconocieron limitaciones estructurales: "La tecnología es útil, pero si no hay internet o no todas las estudiantes tienen acceso, se vuelve excluyente" (Participante 8).

Aquí emergen como categorías clave la accesibilidad y las limitaciones contextuales, cuestionando la idea de neutralidad digital y exponiendo desigualdades estructurales que afectan a la equidad tecnológica. Las participantes expresaron una conciencia crítica de los usos tecnocráticos de las herramientas digitales y de la falacia del solucionismo tecnológico.

Tensiones con la Inteligencia Artificial y la Dataficación

Una dimensión especialmente reveladora fue la de las percepciones sobre la IA y los sistemas algorítmicos en educación. Las respuestas fueron marcadamente ambivalentes, expresando entusiasmo por la automatización de tareas pero también preocupación por la vigilancia, la deshumanización y la erosión del juicio profesional. "Creo que la IA puede ayudar a agilizar la corrección, pero tengo miedo de que acabe reemplazando nuestra voz como educadoras" (Participante 7). "A veces me pregunto si en el futuro los robots darán clases y las profesoras solo supervisarán. No me gusta esa idea" (Participante 29).

Estas respuestas reflejan una conciencia emergente de la gubernamentalidad algorítmica (Rouvroy y Berns, 2013), mediante la cual el saber educativo comienza a modelarse a través de lógicas computacionales opacas. El reto, por lo tanto, no radica en representar la IA como amenaza, sino en reafirmar el rol de la educadora como garante de la ética, la creatividad y las relaciones pedagógicas que ninguna IA puede replicar.

Transformación del Trabajo Educativo

La dimensión final analiza cómo las estudiantes proyectan los cambios que las tecnologías digitales y la IA pueden traer a sus futuros roles como profesionales de la educación. "Me preocupa que el trabajo de la docente se vuelva más técnico, más parecido al trabajo de oficina, y menos sobre la conexión humana" (Participante 14). "Me gustaría que la tecnología fuera un apoyo, no una carga. Tengo miedo de que nos exijan hacerlo todo con máquinas y se pierda el sentido educativo" (Participante 30).

Estas declaraciones revelan una reconfiguración del rol profesional, donde la educadora del futuro aparece atrapada entre la creatividad pedagógica y la funcionalización tecnológica. Esta dimensión refleja una subjetividad de las profesionales de la educación en disputa, donde la vocación ética por la educación coexiste con la incertidumbre estructural en un entorno en constante evolución.

Discusión

Los resultados revelan una configuración compleja de la subjetividad de las profesionales de la educación en formación, moldeada por las tecnologías digitales y marcada por tensiones entre dependencia y agencia, fascinación y sospecha. Estas tensiones expresan procesos de subjetivación en el marco de los paradigmas biopolítico y psicopolítico (Foucault, 2008; Han, 2014).

Subjetividad Digital Cotidiana: Entre el Deseo y la Autovigilancia

La primera dimensión revela cómo el dispositivo móvil ha dejado de ser una mera herramienta para convertirse en una extensión afectiva del yo. Esta transformación se alinea con lo que Han (2014) denomina psicopolítica, donde el control ya no opera sobre los cuerpos mediante la represión, sino sobre la mente mediante la seducción, la exposición constante y la autogestión emocional. La subjetividad de las profesionales de la educación en formación (caracterizada por la conectividad constante, la captura afectiva y la automonitorización compulsiva) plantea un desafío estructural a los programas universitarios del ámbito educativo. Los datos revelan cómo las futuras educadoras experimentan un sentido fragmentado del yo, suspendido entre lógicas de productividad y el deseo de presencia. Los programas de formación deben, por tanto, crear espacios que recuperen la temporalidad, la experiencia corporeizada y la práctica reflexiva como antídotos a la racionalidad aceleracionista inscrita en las plataformas digitales.

El Rol Educativo Digital: Imaginarios de Modernización y Déficit

La percepción del rol educativo mediado por tecnologías revela un doble imaginario: por un lado, la figura de la profesional de la educación innovadora, conectada y creativa; por otro, la de la docente obsoleta o desbordada. Esta polarización no es meramente técnica: construye significados axiológicos sobre lo que debe ser una "buena educadora" en la era digital. Desde una perspectiva foucaultiana, podemos estar ante un régimen de verdad en el que la tecnocompetencia se valoriza como signo de profesionalismo, desplazando otras formas de saber pedagógico (Foucault, 2009). La tecnificación del rol educativo responde a una lógica de gubernamentalidad orientada a normalizar subjetividades adaptables, flexibles y permanentemente actualizadas, con independencia de la trayectoria, el contexto o la tradición pedagógica de cada profesional. Sin embargo, como muestran las narrativas de las participantes, esta promesa está marcada por desigualdades, frustraciones y resistencias. Rivera-Vargas *et al.* (2024) han documentado en el contexto iberoamericano cómo la plataformización educativa genera nudos críticos en la profesionalidad docente, erosionando la autonomía pedagógica y sustituyendo el juicio profesional por la gestión de interfaces corporativas. La falta de formación crítica en el uso pedagógico de la tecnología no es simplemente una brecha técnica, sino el síntoma de un modelo de integración centrado en los dispositivos más que en los procesos. Como advierte Macgilchrist (2019), los discursos dominantes sobre innovación educativa tienden a ocultar las condiciones estructurales, las desigualdades materiales y las formas alternativas de enseñar.

Sentido Pedagógico: Entre la Motivación y la Exclusión

La tercera dimensión muestra un reconocimiento generalizado del potencial pedagógico de las tecnologías digitales, particularmente en lo relativo a la motivación del alumnado y la diversificación metodológica. Sin embargo, esta valoración está atravesada por una aguda conciencia de las limitaciones materiales, las brechas de acceso y las tensiones contextuales. Investigaciones previas en el contexto catalán han mostrado que, pese a las potencialidades reconocidas, la comunidad educativa identifica preocupaciones sustantivas sobre privacidad, equidad en el acceso y reducción de la autonomía pedagógica frente a las plataformas corporativas (Massó-Guijarro *et al.*, 2024; Jacovkis *et al.*, 2024). Estos hallazgos son coherentes con los discursos de las participantes, quienes señalan que la mera tenencia de dispositivos es insuficiente si no existe propósito pedagógico ni apoyo estructural para un acceso significativo.

Cuando las estudiantes denuncian la mala conectividad, la formación insuficiente o la sobrecarga administrativa, señalan los límites de la tecnología descontextualizada. Como afirma Haraway (1995), el conocimiento situado es condición necesaria para las prácticas tecnológicas emancipadoras. Así, el juicio sobre la tecnología no se realiza en abstracto, sino desde la experiencia corporeizada,

territorializada y afectiva de ser profesional de la educación en formación. Esto interpela a las políticas tecnocráticas de integración de TIC, que tienden a medir el éxito en términos de cobertura más que de justicia epistémica (Fricker, 2017).

Ambivalencia ante la IA: Entre la Fascinación Algorítmica y la Deshumanización

Una de las dimensiones más disruptivas del estudio concierne al impacto de la inteligencia artificial en la educación. Las respuestas reflejaron una subjetividad de las profesionales de la educación marcada por la ambivalencia: fascinación ante la personalización, la eficiencia y la automatización, pero también temor a la deshumanización, la pérdida del juicio profesional y el sesgo algorítmico. Estas tensiones se alinean con lo que Rouvroy y Berns (2013) definen como gubernamentalidad algorítmica: una forma de poder que opera a través de la predicción, la correlación y la normalización estadística, reconfigurando las propias condiciones de la pedagogía.

Desde una perspectiva de los estudios críticos sobre educación y tecnología, Selwyn et al. (2025) señalan que el campo ha transitado de una crítica centrada en la infraestructura hacia una preocupación por las subjetividades que emergen en la intersección entre racionalidades algorítmicas y prácticas educativas. Sus reflexiones subrayan que los futuros imaginados por la tecnología educativa no son neutros: están atravesados por intereses corporativos, lógicas de medición y una concepción empobrecida de lo que significa aprender y enseñar. Esta perspectiva resuena con fuerza en los discursos de las participantes, quienes articulan una subjetividad que defiende el derecho de las profesionales de la educación a pensar, dudar, sentir y errar; dimensiones que no pueden programarse.

El Futuro del Trabajo Educativo: Profesionalismo Tecnopolítico o Precarización Digital

Las proyecciones profesionales de las estudiantes revelan un terreno disputado de subjetivación: por un lado, una subjetividad esperanzada que ve en la tecnología una aliada para una pedagogía creativa y relacional; por otro, una subjetividad ansiosa que anticipa sobrecarga, control algorítmico y deshumanización progresiva del rol educativo. Esta tensión delinea los contornos de una nueva figura: la tecno-profesional precaria, obligada a adaptarse constantemente a plataformas cambiantes y sistemas opacos, a menudo sin autonomía pedagógica ni reconocimiento ético.

Crucialmente, esta ansiedad expresa una condición estructural de la subjetividad contemporánea de las profesionales de la educación en formación, modelada por la plataformización de la educación (Selwyn, 2020; Rivera-Vargas et al., 2024), la algoritmización de la evaluación y la erosión del juicio profesional. Frente a este horizonte, la alfabetización digital crítica y la conciencia

algorítmica no son competencias optativas, sino condiciones de posibilidad para una identidad educativa emancipadora en el siglo XXI.

Conclusiones

Este artículo se propuso explorar cómo las tecnologías digitales configuran las subjetividades de las profesionales de la educación durante su formación universitaria en España y Chile. Los hallazgos confirman que dicha configuración no es un proceso neutral ni meramente técnico: las plataformas, los algoritmos y los sistemas de inteligencia artificial operan como dispositivos de subjetivación que moldean los imaginarios profesionales, las disposiciones afectivas y las capacidades críticas de las futuras educadoras. A lo largo de las cinco dimensiones analizadas, se observa un patrón transversal: las participantes experimentan simultáneamente la seducción y la sospecha de lo digital, la dependencia y la resistencia, la promesa de innovación y el temor a la deshumanización. Esta tensión no es individual ni psicológica, sino estructural: refleja las contradicciones de una formación universitaria que incorpora tecnologías corporativas sin problematizar suficientemente las racionalidades de poder que las atraviesan.

La comparación entre los contextos español y chileno evidencia, además, que estas tensiones adoptan formas situadas: las participantes chilenas expresaron mayor criticidad hacia el uso docente de la tecnología, mientras que las españolas exhibieron mayor ambivalencia afectiva respecto al dispositivo móvil. Estas diferencias apuntan a la relevancia del territorio, la tradición pedagógica y las condiciones materiales como factores que modulan los procesos de subjetivación digital, confirmando la necesidad de un enfoque situado y comparativo para comprender el fenómeno de la plataformización educativa en contextos latinoamericanos e ibéricos.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar sus hallazgos. En primer lugar, la muestra, aunque diversa en términos de titulaciones y territorios, está compuesta por 32 participantes seleccionadas de forma intencional, lo que limita la posibilidad de generalización estadística. Se trata de un estudio exploratorio-interpretativo cuyo valor reside en la profundidad analítica y no en la representatividad muestral. En segundo lugar, el uso de entrevistas estructuradas administradas mediante formularios digitales puede haber restringido la emergencia de narrativas más complejas que habrían aflorado en entrevistas semiestructuradas o grupos de discusión. En tercer lugar, el estudio se centra exclusivamente en las percepciones de las estudiantes, sin incluir las voces del profesorado universitario ni de las instituciones, lo que ofrece una perspectiva parcial del fenómeno. Finalmente, la naturaleza transversal del diseño impide capturar la evolución de las

subjetividades digitales a lo largo del proceso formativo, lo que constituye una limitación relevante dado el carácter dinámico de los procesos de subjetivación.

Los resultados de este estudio abren diversas líneas de investigación y acción. Desde el punto de vista investigativo, sería valioso desarrollar estudios longitudinales que permitan rastrear cómo las subjetividades de las profesionales de la educación evolucionan a lo largo de la formación inicial y en los primeros años de ejercicio profesional. Asimismo, resulta pertinente ampliar el enfoque comparativo a otros sistemas educativos iberoamericanos y europeos, incorporando las voces del profesorado formador y de los equipos de gestión institucional. El desarrollo de instrumentos metodológicos más participativos (como las entrevistas biográficas, los grupos de discusión o los métodos visuales) podría enriquecer la comprensión de los procesos de subjetivación digital en contextos formativos.

Desde el punto de vista de las políticas educativas y el diseño curricular, los hallazgos interpelan directamente a las instituciones formadoras. La integración acrítica de plataformas corporativas en los programas universitarios no es una decisión técnica: es una decisión política con efectos subjetivantes. Reimaginar estos programas como espacios de construcción crítica exige incorporar la alfabetización algorítmica como eje transversal, promover la reflexión sobre las racionalidades del capitalismo digital y recuperar las dimensiones relacionales, éticas y situadas de la pedagogía. En definitiva, los datos apuntan a la urgencia de pensar la formación de profesionales de la educación no como preparación técnica para un mercado digitalizado, sino como un proceso de construcción de subjetividades críticas capaces de habitar, cuestionar y transformar los entornos educativos del siglo XXI.

Referencias

AGAMBEN, G. **¿Qué es un dispositivo?** Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

CHENEY-LIPPOLD, J. **We are data: algorithms and the making of our digital selves**. New York: New York University Press, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 6. ed. London: SAGE, 2022.

FOUCAULT, M. **Seguridad, territorio, población: curso del Collège de France (1977-1978)**. Madrid: Akal, 2008.

FOUCAULT, M. **Nacimiento de la biopolítica**: curso del Collège de France (1978-1979). Madrid: Akal, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

FRICKER, M. **La injusticia epistémica**: el poder y la ética del conocimiento. Barcelona: Herder, 2017.

GARCÉS, M. **Nueva ilustración radical**. Barcelona: Anagrama, 2017.

HAN, B.-C. **Psicopolítica**: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder, 2014.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres**: la reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995.

HERRERA-URÍZAR, G.; BLANCO-NAVARRO, M.; LOZANO-MULET, P.; NEUT-AGUAYO, P. ¿Interés comercial o pedagógico? Las plataformas educativas de las Big Tech y el libre desarrollo de la infancia. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 22, n. 2, p. 67-84, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.004>.

HOOKS, B. **Enseñar a transgredir**: la educación como práctica de la libertad. Madrid: Capitán Swing, 2021.

JACOVKIS, J.; PARCERISA, L.; HERRERA-URÍZAR, G.; FOLGUERA, S. ¿A quién educan las plataformas digitales? Equidad y ética educativa en un contexto de postpandemia. **Education in the Knowledge Society (EKS)**, v. 25, e30444, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.30444>.

MACGILCHRIST, F. Cruel optimism in edtech: when the digital data practices of educational technology providers inadvertently hinder educational equity. **Learning, Media and Technology**, v. 44, n. 1, p. 77-86, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556217>.

MASSÓ-GUIJARRO, B.; HERRERA-URÍZAR, G.; FOLGUERA-ÁLVAREZ, S.; ALONSO-CANO, C. Potencialidades y desafíos del uso de plataformas digitales educativas desde las voces de la comunidad educativa catalana. **EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 87, p. 43-55, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3023>.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOYLAN, R.; CODE, J. Algorithmic futures: an analysis of teacher professional digital competence frameworks through an algorithm literacy lens. **Teachers and Teaching**, v. 30, n. 3, p. 319-337, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263732>.

PARCERISA, L.; JACOVKIS, J.; RIVERA-VARGAS, P.; HERRERA-URÍZAR, G. Corporaciones tecnológicas, plataformas digitales y privacidad: comparando los discursos sobre la entrada de las BigTech en la educación pública. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 42, p. 221-239, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34417>.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2015.

POZOS-PÉREZ, K.; HERRERA-URÍZAR, G.; RIVERA-VARGAS, P.; ALONSO-CANO, C. Use of mobile phones in classrooms and digitalisation of educational centres in Barcelona. **Education Sciences**, v. 13, n. 1, p. 21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13010021> .

RIVERA-VARGAS, P.; JACOVKIS, J.; HERRERA-URÍZAR, G.; CALDERÓN-GARRIDO, D. Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos. **EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, n. 87, p. 74-89, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3107> .

ROUVROY, A.; BERNIS, T. Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation. **Réseaux**, v. 177, n. 1, p. 163-196, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3917/res.177.0163> .

SELWYN, N. **Should robots replace teachers?** AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2020.

SELWYN, N.; RIVERA-VARGAS, P.; HERRERA-URÍZAR, G. Critical studies on education and technology: paths taken and futures imagined. A dialogue with Neil Selwyn. *Revista Izquierdas*, n. 54, p. 1-13, 2025. Disponível em: <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2025/54/Mono12Esp.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2025.

WILLIAMSON, B. **Big data in education**: the digital future of learning, policy and practice. London: SAGE, 2017.

WILLIAMSON, B.; BAYNE, S.; SHAY, S. The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. **Teaching in Higher Education**, v. 25, n. 4, p. 351-365, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>

ZUBOFF, S. **La era del capitalismo de la vigilancia**: la lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder. Barcelona: Paidós, 2020.

Recebido: 16/04/2026

Aceito: 07/05/2026

Received: 04/16/2026

Accepted: 05/07/2025

Recibido: 16/04/2026

Aceptado: 07/05/2026

