

ACTAS *del* CONGRESO *de* EDUCACIÓN

EDUBP 2025

Enseñar y aprender en escenarios complejos

21 y 22 de agosto de 2025

Universidad Blas Pascal

ACTAS *del* CONGRESO *de* EDUCACIÓN

EDUBP 2025

Enseñar y aprender en escenarios complejos



ACTAS *del* CONGRESO *de* EDUCACIÓN

EDUBP 2025

Enseñar y aprender en escenarios complejos



21 y 22 de agosto de 2025

Universidad Blas Pascal



Copyright © 2026 by Editorial UBP

Director
Néstor Pisciotta
Av. Donato Álvarez 380
CP X5147ERG Argüello, Córdoba
Argentina
Tel: 54 (0351) 414-4444

Para mayor información
contáctenos en www.ubp.edu.ar
O vía e-mail a: editorialUBP@ubp.edu.ar

Publicación editada e impresa en
Córdoba, Argentina

Congreso de Educación EDUBP: Enseñar y aprender en escenarios complejos

© 2026 by Universidad Blas Pascal is licensed under CC BY 4.0.

To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Editorial UBP no se responsabiliza por las opiniones vertidas en los artículos contenidos en esta publicación, siendo responsabilidad exclusiva de sus autores.

Actas del Congreso de Educación EDUBP 2025 : enseñar y aprender en escenarios complejos /
Contribuciones de Valeria Beatriz Moschetta ; Compilación de María Eugenia Méjico.
- 1a ed. compendiada. - Córdoba : Editorial UBP, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3991-26-4

1. Educación. 2. Educación a Distancia. 3. Ambiente Educacional. I. Moschetta, Valeria Beatriz, colab. II. Méjico, María Eugenia, comp. III. Título.
CDD 370

ÍNDICE

Autoridades	15
Organización del Congreso	16
Entidades Colaboradoras	17
Presentación	18
Ponencias	21
Eje 1. Gestión de la educación en entornos digitales	21
Investigaciones	
Escuelas complejas, liderazgos resilientes: gestión educativa en escenarios digitales de emergencia (Covid 19). <i>Dr Carlos Javier Cosentino</i>	25
El bienestar como dimensión fundamental de la experiencia estudiantil. La resignificación del ser y el hacer en la Universidad Blas Pascal: el caso de los estudiantes de cuarto año de la carrera de contador. <i>Yamila Gruber, Pablo Marchisio, Marina Tulian</i>	31
Transformación Educativa con IA: Un análisis crítico para América Latina. <i>Diego A. Saubidet</i>	39
Experiencias	
Acompañar en la distancia: estrategias de asesoramiento metodológico en la escritura del trabajo final de grado. <i>Florencia Belén Battimanzi, Karina Haydee Morales</i>	49
Veinticinco años de educación online en la Universidad Blas Pascal: una experiencia institucional sostenida. <i>Patricia Alejandra Garbino, Ana María Robles</i>	55
La semiótica en los nuevos espacios de aprendizaje: las Aulas Virtuales <i>Miriam Mónica Giménez</i>	61
Modelo de Educación a Distancia en la UPC: innovación educativa y compromiso territorial. <i>Analía Cecilia Tuñón, Griselda Mengo, Natalia Inés Mimessi</i>	69

Eje 2. Educación inclusiva 77

Investigaciones

El lugar de lo educativo y comunicacional en programas socio educativos para la inclusión y terminalidad en adolescencias y juventudes vulneradas en su derecho a la educación. 81
Enrique Bambozzi, Mónica Ferrer

Reduciendo brechas: educación financiera para la inclusión y el aprendizaje en el ámbito escolar 87
Laura Bravino, Oscar Margaría

Del discurso a la acción: aportes de la Pedagogía Social y el MCRLD a las políticas públicas de educación inclusiva en Córdoba. 95
Evangelina Anahí Carrión, Sofía Anahí Donati, Stella Maris Méndez

Los posicionamientos pedagógicos de los directores de Nivel Primario y su incidencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad. 101
Verónica Vanina Castelli

Estrategias para la evaluación en aulas heterogéneas en Formación Profesional: Estudio de caso en el CCT N.º 6-065 de Mendoza. 107
Evangelina Alejandra López

¿Qué diferencia hace un dispositivo centrado en la percepción corporal, la dimensión emocional y la vinculación con pares en el apoyo a estudiantes universitarios en crisis con su carrera? 113
Adriana Montequín

¿Cómo impacta la difusión del PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad) en canales oficiales (del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) en el crecimiento de la matrícula anual desde una perspectiva de derechos a la comunicación y la información a través de soportes de TIC? 119
Luciana Inés Moriondo, María Belén Schiavi

Talleres de matemática para aulas inclusivas. 131
Viviana Beatriz Romero

Detección temprana de altas capacidades en el nivel inicial en contextos vulnerables de la ciudad de Córdoba. 137
María Pía Tamborini Lalle

Experiencias

La ciudad como escenario educativo: una experiencia de educación inclusiva desde un centro de día. 145
Sabrina María Laura Benítez

Intervenciones educativas en un estudiante con Altas Capacidades (AT). 149
María Florencia Gelmetti

Experiencia UBP, un trabajo colaborativo de accesibilidad. <i>María Laura Lorenzatti, Sandra Bonelli</i>	155
Acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad. Propuestas de enseñanzas para oportunidades de aprendizaje. <i>Giselle Belén Maccario</i>	161
Aprendiendo a jugar. <i>Evangelina María Nuñez</i>	167
Los "siendo de la inclusión": de impertinencias y oportunidades. <i>María de las Mercedes Pagliano</i>	171
¿Quién puede decirme que no lo puedo lograr? "Diseñar la inclusión desde una experiencia situada en formación docente". <i>Silvina Beatriz Pettinato</i>	175
Aprendizaje Humanizado. <i>Mirta Graciela Veritá</i>	181
Eje 3. Educación en contextos diversos	187
Investigaciones	
Perspectivas lúdicas y juegos propios: Voces de comunidades indígenas en Colombia. <i>Mancera Baquero Jennyfer</i>	191
Evaluaciones territoriales en 3er Grado: un enfoque integral para mejorar la calidad y la equidad educativa en la ciudad de Río Primero. <i>Valeria Medina, Romina Reynoso, Gladiz Sullca</i>	197
La didáctica de la Educación Física, desde y hacia las practicas corporales, en las Escuelas Rurales de la Línea Sur. <i>Facundo Said Suso</i>	201
Experiencias	
La escuela presente al pie de una cama hospitalaria. <i>Sandra Costilla</i>	209
Hacia una identidad planetaria. Enseñanza-aprendizaje de internacionalización e interculturalidad: una experiencia en la Universidad Blas Pascal. <i>Eleonora Inés De la Torre, José Ignacio Martínez Tagle</i>	215
Más allá de los muros. <i>Juan Orlando García</i>	221

Educación en virtualidad: comunidades internacionales educativas
(Brasil-Argentina).
Flavia Wagner, Melisa Maina 227

Alto Viaje, trazos de Libertad: Mural Colectivo con Jóvenes en Contexto de
Encierro.
Luz Candelaria Palacios Romero, Stella Maris Mendez 233

Eje 4. Formación docente 239

Investigaciones

El desafío de los nuevos escenarios educativos: el oficio de enseñar en escuelas
técnicas.
Marisel Báez 243

Pensar la enseñanza para transformar la práctica.
Entre el hacer y el reflexionar.
Daniela Carola Feigelman, Evelyn Irene Cattáneo 249

Prácticas académicas emergentes: estudiar Ciencias de la Educación en
tiempos de Inteligencia Artificial Generativa (IAG).
Ludmila Gutiérrez 257

La noción de lugar como articulador entre teoría y praxis en los procesos de
enseñanza y aprendizaje del proyecto arquitectónico.
Carlos Jesús Pizoni, Miriam Gladys Liborio 263

Sobre el efecto de atender los afectos en la formación docente inicial.
Verónica Mariel Sargiotti Pieretto 269

Análisis de las prácticas de enseñanza de las/os profesores de Comunicación y
de las producciones realizadas en los entornos digitales, por las/os estudiantes
de instituciones de nivel medio, con orientación en comunicación de la ciudad
de Córdoba.
Laura Vargas, María Eugenia Rodríguez, María Lucrecia Romero 275

Experiencias

Tramas en la Formación Docente.
Mariela Anabel Agüero 283

Las prácticas de asesoramiento pedagógico como dispositivo de formación
docente.
Eliana Barberis, María Belén Santillán Arias, Elisa Zabala 289

La investigación narrativa y la mejora de las prácticas educativas en escenarios
complejos: ESCUCHAR(NOS), NARRAR(NOS), TRANSFORMAR(NOS).
Sandra Di Siena, Pablo Marchisio, Ruth Romero 295

Inglés en el Profesorado – "Working Together". 301
María Gabriela García

Sistematización de una experiencia: acompañamiento a maestros principiantes. 303
María Mercedes Jiménez-Narváez

Escuela secundaria e inclusión ¿qué aportamos desde la formación docente? 309
Andrea María Marcela Soto

La pedagogía de la expresión y su metodología ludocreativa como posibilidad transformadora de la realidad educativa actual. 315
Carla Zambra

Eje 5. Estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías Investigaciones 321

Investigaciones

Mediaciones tecnológicas en la enseñanza del Derecho: experiencias y reflexiones docentes. 325
Elia Barberis, María Belén Longo, María Belén Santillán Arias

Educación en emergencia: claves que nos dejan los consumos mediáticos de las generaciones jóvenes. 333
Marcela Farré

El impacto de las TIC en la enseñanza y aprendizaje en la Escuela Secundaria, como Emergencia Educativa. 339
Celeste Marina Fasío, Ana Guillermina Martiniau

La fotografía documental como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Regional de San Juan-Argentina en estudiantes de sexto año de la educación secundaria (1923-1934). 345
Ruth Mabel Gálvez Robles

Los materiales didácticos y su incidencia en los procesos de estudio y de aprendizaje en la modalidad a distancia. 351
María Eugenia Méjico, María Ruiz Juri, María Helena Saddi

De una innovación educativa abrupta hacia un abordaje de innovación integrado de las prácticas educativas de las carreras de ingeniería en el nivel superior latinoamericano. 357
Mónica Liliana Nano, Gabriel Walter Ezequiel Giovanardi, Lucrecia Romero

CONUME: Una red conceptual para el análisis de las prácticas de enseñanza del Derecho. 363
María Ruiz Juri

Experiencias

Desafíos de enseñar y aprender en la Universidad a través de una cursada gamificada. El rediseño de la cátedra de Administración II de la FCE-UNLP. <i>María Paz Aude, Cecilia Grassis</i>	373
Dispositivos de acompañamiento para un uso apropiado de la IA en la lectura, comprensión y estudio de textos académicos. <i>María Fernanda Barranquero, Verónica Irrazabal, María Agustina Rocca</i>	381
Aprender a traducir con IA: experiencia multilingüe para la apropiación tecnológica. <i>Ileana Yamina Gava, Candela Blanco</i>	387
Implementación de asistentes inteligentes "Chat UBP" para la personalización del aprendizaje en modalidad a distancia. <i>Hugo Caligaris, Mónica Nano, María Belén Santillán Arias</i>	393
Uso de chatbots educativos con alumnos en situaciones de inclusión. <i>Lucía Nuria Failache</i>	399
El Proyecto Institucional, integral e integrado, como experiencia educativa transformadora. <i>Jessica Moira Formigol, Andrea Fabiana Santos, Carolina Ayelén García Vidal</i>	405
Raíces, Río Primero en red - Museo Rural de Río Primero. <i>Soledad Elizabeth Gatto, Gisele Anabel Lépre, Johana Magalí Esmoris, Azul Ernestina Ludueña</i>	411
Inteligencia artificial e identidades asumidas: la entrevista con personajes creados con IA. <i>María Laura Lachalde</i>	417
El portfolio como forma y contenido para la enseñanza y el aprendizaje del diseño tecnopedagógico. <i>María Eugenia Méjico, María Ruíz Juri</i>	423
Diseño y uso de un Escape Room Educativo con IA: Una propuesta gamificada para la formación docente en educación superior. <i>Cecilia Yanel Mendez, Lucrecia Chiecher</i>	429
Solución de Problemas y Simulación Escénica: Método didáctico para aprender haciendo. <i>Lucas Emmanuel Oliva</i>	437
El diseño de un espacio de microscopía virtual para fortalecer las prácticas de enseñanza de la asignatura Patología General de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. <i>Andrea Viviana Pachamé, María Fiorella Alvarado Pinedo</i>	443

Construir y compartir para enseñar: experiencias con juegos matemáticos en el Profesorado de Educación Primaria. <i>Claudia del Valle Peralta, Stella Maris Bonyuan</i>	449
La Revolución Silenciosa: Reimaginando la enseñanza impositiva con IA, ABP y evaluación formativa. <i>Cintia Remondino, María Soledad Díaz Odierno</i>	453
La IA como asistente de escritura en la escuela secundaria. <i>Adán Ariel Resiale, Fabiana Elisa Ríos</i>	459
Un puente entre la cultura digital y las aulas: diseño y desafíos de un curso-taller en Ciencias Sociales y Humanidades. <i>María Soledad Roqué Ferrero, Valeria Julieta Britos</i>	465
Fortaleciendo la competencia fonético-fonológica en alemán: Diseño de un taller virtual para estudiantes avanzados de la Facultad de Lenguas (UNC). <i>Sandra Trovarelli, Silvia Francisco</i>	471
Prácticas innovadoras en el proceso de enseñar y aprender. <i>Helvecia Velazquez</i>	477
Diseño tecnopedagógico con enfoque IBD: implementación de un EVEA en Discord para estudiantes ingresantes. <i>Luis Ramón Ybañez</i>	485
Eje 6. Educación a lo largo de la vida	491
Investigaciones	
Programa Estrategias Cooperativas para desarrollar capacidades matemáticas. <i>Eva Astocóndor Fuertes</i>	495
Experiencias	
Enseñanza por competencias en el nivel de posgrado: definiciones institucionales y experiencia de asesoramiento pedagógico-comunicacional a docentes en la UBP. <i>María Silvia Corbalán, Valeria Moschetta, Dana Abraham</i>	507
La alquimia del enseñar: Entre el saber y el ser. <i>Claudia Irene Haefeli, Mauro Alberto Curi, Liliana Mónica Raviolo</i>	513
Impregnar el sistema educativo de educación emocional y espiritual. <i>Stella Maris Sastre Bertarelli, Adriana Noemi Molina</i>	519
La Licenciatura en Relaciones Internacionales en la UBP: estado actual, perspectivas y desafíos desde la experiencia educativa. <i>Adrián Tuninetti</i>	525

AUTORIDADES

- **Rectora**
Mgter. Teresa Olivi
- **Vicerrector de Asuntos Académicos**
Ing. Eduardo Bavio
- **Vicerrectora de Investigación y Posgrado**
Mgter. Pamela Cáceres
- **Vicerrector de Administración**
Mgter. Ticiano Bianconi
- **Secretaría General y de Extensión**
Ing. Mgter. Rubén Ayme
- **Secretaría Académica**
Mgter. Santiago Vázquez de Novoa
- **Secretaría de Administración**
Carmencita Puntonet
- **Secretaría de Investigación y Desarrollo**
Ing. Néstor Pisciotta
- **Secretaría de Educación Continua**
Mgter. Marco Lorenzatti
- **Secretaría de Pedagogía y Calidad Académica**
Dr. Enrique Bambozzi
- **Secretaría de Tecnología y Desarrollo Digital**
Ing. Hugo Caligaris
- **Secretaría de Posgrado**
Mgter. María Silvia del Valle Corbalán

ORGANIZACIÓN DEL CONGRESO

Organizadores

- **Vicerrectorado de Asuntos Académicos**
- **Secretaría de Pedagogía y Calidad Académica**
- **Secretaría de Investigación y Desarrollo**
- **Carreras de Educación**
- **Maestría en Gestión de la Educación en Entornos Digitales**
- **Centro de Investigación Aplicada y Desarrollo de la Educación (CIADE-ED)**

Comité organizador (Resolución Rectoral 166/2024)

- Prof. Álvaro Colazo
- Mgter. María Eugenia Méjico
- Mgter. Valeria Moschetta
- Dra. María Ruiz Juri
- Mgter. María Helena Saddi
- Esp. María Belén Santillán Arias
- Mgter. Viviana Wapñarsky

Comité evaluador

- Prof. Dana Abraham
- Lic. Vanina Castelli
- Prof. Josefina Chialvo
- Prof. Lucía Disandro
- Prof. Martina Gigena
- Prof. Ludmila Gutiérrez
- Prof. Karina Morales
- Mgter. Marcelo Pantano
- Lic. Lucrecia Romero
- Lic. Ana Laura Trabanco
- Lic. Marina Tulián

Auspician el Congreso



Adhieren al Congreso



Acompañan



PRESENTACIÓN

Desde la Universidad Blas Pascal (Córdoba, Argentina) nos complace publicar las actas del **Congreso de Educación EDUBP 2025 "Enseñar y aprender en escenarios complejos"** que tuvo lugar los días 21 y 22 de agosto de 2025 en el Campus de la Universidad.

El panorama educativo actual se caracteriza por una creciente complejidad, impulsada por dinámicas sociales, culturales, económicas y tecnológicas en constante evolución. Los educadores y estudiantes se desenvuelven en contextos signados por la incertidumbre, la diversidad y la necesidad de adaptación. Esta realidad demanda una reflexión profunda y la exploración de estrategias pedagógicas que permitan navegar y transformar estos escenarios complejos en oportunidades de aprendizaje significativo.

En este contexto, la innovación educativa emerge como un motor fundamental para repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. No se trata solo de la adopción de nuevas herramientas, sino de un cambio de paradigma que promueva la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración, la autonomía y un comportamiento ético en los estudiantes. La innovación implica, entre otras cuestiones, explorar nuevas metodologías, enfoques pedagógicos y formas de organización que respondan a las necesidades y desafíos de este siglo.

Las tecnologías digitales, por su parte, se han convertido en un elemento transversal e ineludible de estos escenarios complejos. En estos tiempos se torna necesario analizar su potencial para ampliar el acceso a la información, facilitar la comunicación y la colaboración, personalizar el aprendizaje y generar nuevas formas de interacción. Su integración genuina en la educación requiere una mirada crítica y reflexiva, que vaya más allá de la mera incorporación de dispositivos y plataformas. En este sentido, es crucial explorar cómo las tecnologías pueden ser utilizadas de manera pedagógicamente significativa para enriquecer la experiencia educativa, fomentar la participación activa de los estudiantes y desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse en una sociedad digital.

Este congreso, "Enseñar y aprender en escenarios complejos", fue concebido como un espacio de encuentro, diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos para la comunidad educativa. Se busca generar un debate enriquecedor sobre cómo abordar la complejidad del contexto actual a través de la innovación pedagógica y la integración estratégica de las tecnologías.

Durante las dos jornadas se llevaron a cabo cuatro conferencias centrales a cargo de referentes nacionales:

MARIANA MAGGIO



Doctora en Educación, Magister y Especialista en Didáctica.
Miembro del Consejo Nacional de Calidad de la Educación de Argentina.

REBECA ANIJOVICH



Magíster y Especialista en Formación de Formadores.
Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología.

MARIANA FERRARELLI



Magíster en Metodología de la Investigación Científica,
Diplomada en Inteligencia Artificial y Sociedad y Doctoranda en Educación.

ALEJANDRO GONZÁLEZ



Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Tecnologías Informáticas
Aplicadas a Educación y Especialista en Docencia Universitaria.

Este congreso aspira a inspirar y empoderar a los educadores para que se conviertan en agentes de cambio capaces de transformar los escenarios complejos en entornos de aprendizaje dinámicos, relevantes y significativos para todos los estudiantes.

Esta publicación contiene los trabajos presentados en el Congreso que giraron en torno a seis ejes temáticos y se organizaron según su naturaleza de investigación o experiencia:

- Eje 1. Gestión de la educación en entornos digitales
- Eje 2. Educación inclusiva
- Eje 3. Educación en contextos diversos
- Eje 4. Formación docente
- Eje 5. Estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías
- Eje 6. Educación a lo largo de la vida



Eje 1

Gestión de la educación en entornos digitales

En este eje temático se abordan aspectos relativos a la gestión de la educación en entornos digitales poniendo el énfasis en los desafíos del diseño pedagógico y la evaluación, en la inclusión tecnológica y en la sostenibilidad institucional en estos entornos. Se propone discutir estrategias, herramientas y desafíos relacionados con la implementación de modelos híbridos y virtuales, y su articulación con políticas educativas, experiencias de innovación y trayectorias estudiantiles teniendo en cuenta la profunda transformación que estos entornos están generando en el ámbito educativo.



Actas del Congreso de Educación EDUBP 2025
"Enseñar y Aprender en escenarios complejos"

Investigaciones

Escuelas complejas, liderazgos resilientes: gestión educativa en escenarios digitales de emergencia (Covid 19).

Dr Carlos Javier Cosentino¹

RESUMEN:

Se presentan las principales conclusiones de una investigación realizada en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, centrada en los desafíos que enfrentaron los equipos directivos durante la pandemia de COVID-19. Se fundamenta en el enfoque de los sistemas dinámicos complejos (García, 2006; Sumara & Davis, 2006; Koopmans & Stamoslasis, 2016), analizando los procesos de perturbación, autoorganización y resiliencia institucional.

Se indaga cómo la suspensión de la presencialidad en 2020/21 produjo desestabilizaciones en los flujos entre subsistemas escolares y exigió decisiones estratégicas por parte de los equipos directivos. Las preguntas que orientan la investigación abordan el modo en que dichas perturbaciones catalizaron transformaciones adaptativas, innovaciones o configuraciones híbridas en la escuela.

Entre los hallazgos se identifican: la reconfiguración del espacio-tiempo; la emergencia de prácticas colaborativas inéditas; la conformación de ensamblajes tecno-pedagógicos digitales y activación de capacidades de autoorganización propia de los sistemas complejos para sostener la continuidad pedagógica. La fractura de la simultaneidad espacio-temporal de la escuela presencial dio lugar a nuevas formas de interacción entre subsistemas apoyadas en entornos digitales, así como formas de autoorganización resiliente.

Estos resultados aportan elementos para comprender cómo, en contextos críticos, la gestión escolar, los modos de liderazgo distribuido y situado pueden activar dinámicas transformadoras desde una perspectiva compleja.

PALABRAS CLAVE: Gestión Educativa - Escuela y Complejidad - Liderazgo Educativo

Introducción.

La pandemia de COVID-19 representó una perturbación sin precedentes para los sistemas educativos en todo el mundo. Aunque existen antecedentes históricos de crisis sanitarias que impactaron la vida escolar ninguna alcanzó la escala global ni provocó una disrupción tan prolongada y profunda como la emergencia sanitaria de 2020 (Carballe-

¹ Correo electrónico: ccosentino@udesa.edu.ar - Universidad de San Andrés

da, 2021; Pineau en Dussel, 2020). Las escuelas fueron interpeladas en sus estructuras organizativas, sus vínculos institucionales y sus modos de gestión, viéndose forzadas a redefinir sus formas de enseñar, evaluar y gobernar. En este contexto, se analizó la escuela desde el paradigma de los sistemas dinámicos complejos, articulando teoría organizacional, epistemología de la complejidad y enfoques de liderazgo educativo.

Marco teórico

Las escuelas, como organizaciones sociales, operan en una tensión constante entre vulnerabilidad y resiliencia (Antúnez & Gairín, 2003; García, 2006; Gvirtz, Abregú & Podestá, 2014). Desde una mirada sistémica, son concebidas como totalidades interactivas en las que cada elemento, actores, recursos, normas, prácticas sólo puede comprenderse en función del conjunto al que pertenece (Sotolongo, 2006). Esta concepción relacional y no reduccionista habilita un abordaje multiescalar y situado de los fenómenos escolares. En este marco, dos principios fundamentales guían el análisis: la estratificación y la no linealidad (García, 2006).

El principio de estratificación refiere a la existencia de distintos niveles organizativos (micro, meso y macro) que interactúan entre sí, desde los sujetos hasta las políticas educativas, pasando por directivos, redes institucionales y culturas escolares. Cada uno de estos niveles posee dinámicas propias pero interdependientes. El principio de no linealidad, en tanto, sostiene que los procesos escolares no responden a trayectorias previsibles, pequeñas perturbaciones pueden generar transformaciones significativas, y los efectos no son siempre inmediatos ni controlables (Piaget, 1983; García, 2006).

La escuela, como sistema complejo adaptativo, se caracteriza por su autonomía relativa. Es capaz de construir identidad, desarrollar un proyecto educativo propio y reorganizarse frente a cambios del entorno mediante mecanismos internos de autorregulación y creatividad (Morrison, 2005, 2008; Hetherington, 2013). Esta capacidad se despliega a través de redes de relaciones entre unidades heterogéneas (docentes, estudiantes, directivos, familias, supervisores), organizadas en estructuras anidadas y patrones de interacción recurrentes (Davis & Sumara, 2010; Snyder, 2013).

En este entramado, el equipo directivo cumple una función estratégica al intervenir en nodos clave del sistema. Su accionar puede activar procesos de propagación organizativa, articular sentidos compartidos y fomentar cohesión institucional. La gestión escolar se entiende, así como una práctica relacional, descentralizada, situada y adaptativa (Davis & Sumara, 2005; Osberg & Biesta, 2010).

Desde el enfoque fractal (García, 2000; Mandelbrot, 2009, 2014), se reconoce que ciertos principios estructurantes, como el cuidado del vínculo pedagógico o la distribución de responsabilidades se replican a distintas escalas del sistema, favoreciendo coherencia institucional. Estas estructuras se articulan a partir de la diferenciación horizontal (funcional) y la alineación vertical (estratégica), dando lugar a formas organizativas que oscilan entre la estabilidad y la innovación.

Aguerrondo (2002) subraya que las condiciones básicas institucionales (CBI) como el agrupamiento, la presencialidad o la organización del tiempo escolar, operan como reguladores estructurales que habilitan o restringen la adaptabilidad de las escuelas frente a situaciones críticas. La pandemia alteró drásticamente estas condiciones, reconfigu-

rando usos del tiempo, del espacio y de los recursos tecnológicos, lo que demandó una respuesta sistémica.

Desde el marco de la complejidad, los procesos escolares pueden analizarse en tres niveles interrelacionados: el microsistema (interacciones cotidianas), el mesosistema (relaciones entre subsistemas) y el macrosistema (contexto sociopolítico y cultural) (Johnson, 2008; García, 2006). En cada uno de estos niveles, se producen procesos de primer orden (efectos inmediatos), segundo orden (metaprocesos) y tercer orden (transformaciones estructurales) (Snyder, 2013).

La pandemia alteró las interacciones tradicionales, forzó la virtualización acelerada y promovió articulaciones inéditas entre actores institucionales, generando condiciones para la emergencia de nuevas configuraciones escolares (Maggio, 2020). Esta emergencia, en sentido complejo remite a la aparición de formas organizativas no previstas, fruto de interacciones locales en tiempo real (Koopmans, 2018; Davis & Sumara, 2010). Conceptos como atractores y bifurcaciones permiten pensar cómo ciertas prácticas se estabilizan como patrones dominantes, mientras otras pierden sentido y se desvanecen. Las bifurcaciones abren posibilidades de reorganización estructural, mediadas por retroalimentaciones, intensificación de flujos comunicacionales y procesos de escaneo organizacional (Marion & Uhl-Bien, 2001; Morrison, 2005; Gilstrap, 2013).

La autoorganización y la autopoiesis (Maturana y Varela 1973, 1980) permiten comprender la capacidad de los sistemas vivos (como las escuelas) de regenerarse a sí mismos y producir coherencia interna en contextos de incertidumbre. Esta propiedad fue clave para la sostenibilidad institucional.

A nivel de liderazgo, el enfoque distribuido, en el que la influencia se ejerce en red y se apoya en comunidades de práctica resulta especialmente pertinente (Elmore, 2010; Spillane et al., 2006; Bolívar, 2010). Este tipo de liderazgo implica habilidades estratégicas, capacidad de leer el entorno, gestionar tensiones, y construir respuestas adaptativas y sostenibles (Leithwood, 2009; Fidan & Ali Baci, 2017).

Desde esta perspectiva, la práctica directiva se concibe como una acción situada que articula dimensiones pedagógicas, simbólicas, políticas y técnico-administrativas (Romeo, 2017; Gvirtz et al., 2015). Los equipos directivos no operan como controladores del sistema, sino como mediadores entre dinámicas emergentes y necesidades institucionales, facilitando reorganizaciones, reconstruyendo sentidos y sosteniendo la tarea en contextos adversos (Spillane & Ortiz, 2019). La gestión escolar requiere una concepción dinámica y contextualizada, capaz de reconocer la complejidad como rasgo constitutivo.

Metodología

El objetivo general del estudio fue describir y analizar cómo los equipos directivos articularon el proyecto educativo institucional con los planes de continuidad pedagógica durante pandemia. Se indagó sobre las condiciones institucionales, las decisiones pedagógicas, el rediseño organizacional y los patrones de las prácticas de liderazgo. Desde un enfoque cualitativo, se empleó el estudio de casos como estrategia, dado su potencial para captar procesos situados, no lineales y en transformación constante (Stake, 1995; Yin, 1994).

La investigación se inscribió en una perspectiva constructivista e interpretativa, que privilegió la co-construcción de sentido a partir de los relatos y experiencias de los actores (Kvale, 1996). El marco teórico de los sistemas complejos orientó el análisis a través de los principios de la estratificación y la no linealidad (García, 2006). Se distinguieron tres niveles de análisis (macro, meso y micro) y tres tipos de procesos: básicos (núcleo pedagógico), metaprocesos (decisiones didácticas) y de transformación organizacional (liderazgo y rediseño).

El recorte temporal 2020-2021, dividido en seis “espacios de fase”, permitieron rastrear las reorganizaciones escolares frente a las distintas etapas del aislamiento, la virtualidad y la presencialidad intermitente (Sotolongo, 2006; Davis & Sumara, 2008).

Se seleccionaron tres escuelas secundarias privadas del conurbano bonaerense, con equipos directivos consolidados y disposición a participar, mediante la mediación clave de una inspectora regional. La recolección de datos incluyó entrevistas semiestructuradas a inspectora, directivos y docentes (realizadas por Zoom), análisis documental y observación indirecta de materiales escolares digitales.

Se utilizó triangulación metodológica para validar los hallazgos y contrastar perspectivas (Denzin & Lincoln, 2013; Merlinsky, 2008). Como novedad, la metodología articuló un enfoque cualitativo con la teoría de los sistemas complejos, permitiendo una comprensión profunda de los procesos de gestión escolar en contexto de crisis.

Resultados

Uno de los hallazgos centrales indica que los equipos directivos promovieron procesos de autoorganización permitiendo que las escuelas migraran hacia nuevos entornos (virtuales o híbridos) sin perder funcionalidad. Lejos de limitarse a una administración reactiva, diseñaron estrategias para sostener los pilares pedagógicos, vínculos, contenido y evaluación, articulando acciones con docentes, familias, estudiantes e inspección.

La investigación también evidenció que, frente a la vulnerabilidad extrema, las escuelas tendieron inicialmente al repliegue para proteger su funcionamiento básico. Este retroceso derivó en equilibrios resilientes, aunque no necesariamente innovadores. Las instituciones se sostuvieron sobre atractores estructurales como la presencialidad y el vínculo docente-estudiante, que funcionaron como anclajes del sistema. La resiliencia, en muchos casos, no implicó transformación, sino readaptación conservadora basada en la estructura heredada.

Otro aspecto relevante fue la tensión entre la autonomía institucional y el accionar del sistema centralizado. Las respuestas del nivel macro resultaron lentas y prescriptivas, generando una desconexión con las necesidades reales de las escuelas. En este marco, las instituciones asumieron un rol interpretativo, adaptando normativas a sus propios contextos, lo que produjo trayectorias divergentes entre lo dispuesto oficialmente y lo efectivamente implementado.

El liderazgo de los equipos directivos se caracterizó por una conducción distribuida, horizontal y contextual. Se fortalecieron las redes internas, se promovió la comunicación sistemática y se ejercieron funciones de “escaneo” y retroalimentación. Estas prácticas favorecieron la resiliencia, aún en condiciones de alta sobrecarga emocional y laboral.

Las decisiones de gestión se orientaron a enfocar en la escuela su núcleo pedagógico, desplazando el foco hacia lo vincular y colectivo. El liderazgo distribuido permitió acompañar procesos emergentes, facilitar nuevas conexiones entre actores y sostener la gobernabilidad en condiciones de alta volatilidad. Las redes de proximidad (entre directivos y docentes, entre escuelas del mismo territorio) resultaron más eficaces que las cadenas verticales, generando respuestas coherentes pero diferenciadas.

Entre los hallazgos emergentes, se identificaron dos zonas críticas. En primer lugar, el impacto emocional en los estudiantes fue abordado desde enfoques individualizantes, sin integrar una perspectiva sistémica que reconozca la complejidad de su inserción institucional. Segundo, la presión por “volver a la normalidad” impidió una verdadera reflexión colectiva sobre las reconfiguraciones vividas. Las instancias institucionales impulsadas desde el nivel central no lograron recuperar los aprendizajes del período ni canalizar la heterogeneidad de respuestas desplegadas por las escuelas.

El estudio confirma la pertinencia del enfoque de los sistemas complejos como marco para comprender las dinámicas escolares. La escuela, como sistema abierto, dinámico y autoorganizado, mostró una notable capacidad de adaptación, aunque limitada en sus posibilidades de transformación profunda. La resiliencia emergió como propiedad clave del sistema escolar, oscilando entre la conservación estructural y la posibilidad de bifurcaciones hacia nuevas formas de gestionar lo educativo.

Conclusiones

Las escuelas actuaron como sistemas complejos y autoorganizados, logrando sostener su continuidad pedagógica a través de liderazgos distribuidos, respuestas situadas y una gestión flexible. Esta capacidad adaptativa se desplegó sobre una institucionalidad previamente frágil, cuya inestabilidad estructural se hizo visible ante la crisis. La pandemia no creó la fragilidad escolar, sino que la reveló con crudeza, evidenciando que las prácticas resilientes emergieron no desde certezas, sino desde ensamblajes inestables sostenidos día a día.

La autoorganización no implicó necesariamente fortaleza estructural, sino una forma de precariedad creativa que buscó conservar funciones básicas como el vínculo, la enseñanza y la evaluación en medio de condiciones críticas. Se expresó una tensión entre la autonomía escolar y las respuestas normativas del nivel central, percibidas como tardías o desvinculadas del contexto real.

El uso masivo de plataformas digitales sostuvo el entramado pedagógico, pero también introdujo nuevas formas de control, estandarización y dependencia de infraestructuras tecnológicas privatizadas. La plataformización condicionó la enseñanza y la evaluación, planteando interrogantes sobre la autonomía pedagógica en contextos atravesados por lógicas algorítmicas (Couldry & Mejías, 2019).

La investigación concluye que la resiliencia escolar, sin transformación estructural, corre el riesgo de mantener funcionando un sistema desigual. Por ello, se propone avanzar hacia una gestión crítica y situada, capaz de reconocer la complejidad, discutir las condiciones tecnopolíticas y proyectar una educación más justa, democrática y reflexiva en escenarios de alta incertidumbre.

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2002). *La educación: el sistema complejo*. Santillana.
- Aguerrondo, I. (2002). *La gestión educativa en el contexto de la transformación de los sistemas educativos*. UNESCO.
- Antúñez, S., & Gairín, J. (2003). *Organización y gestión de centros educativos*. Graó.
- Carballada, A. J. (2021). *Pandemia y trabajo social: Intervención en escenarios de crisis*. Paidós.
- Davis, B., & Sumara, D. (2005). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Lawrence Erlbaum.
- Davis, B., & Sumara, D. (2008). [Reseña de Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research]. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 141–142.
- Dussel, I. (Ed.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Unipe.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Paidós.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica*. Gedisa.
- Gvirtz, S., Podestá, C. J., & Podestá, M. E. (2014). *La gestión escolar en acción*. Aique.
- Hetherington, L. (2013). Complexity thinking and methodology: The potential of “complex case study” for educational research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 10(1), 71–85.
- Koopmans, M. (2019). Dynamic systems theory and educational change. *Complexity*, 2019, 1–11.
- Koopmans, M., & Stamovlasis, D. (Eds.). (2016). *Complexity in education: From horror to passion*. Springer.
- Maggio, M. (2020). Emergencia educativa y pedagogías de la urgencia. En I. Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 57–70). Unipe.
- Mandelbrot, B. (2009). *The fractal geometry of nature*. W. H. Freeman.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Reidel.
- Morrison, K. (2005). Complexity theory and education. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1–19.
- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19–34.
- Osberg, D., & Biesta, G. (2010). *Complexity theory and the politics of education*. Sense Publishers.
- Piaget, J. (1983). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Ariel.
- Romero, C. (2006). *Gobierno escolar y liderazgo pedagógico*. UNIFE.
- Snyder, S. (2013). The simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory. *OECD Education Working Papers*, 96, 1–37.
- Sotolongo, P. (2006). *La comprensión de lo humano*. Editorial Félix Varela.
- Spillane, J., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

El bienestar como dimensión fundamental de la experiencia estudiantil. La resignificación del ser y el hacer en la Universidad Blas Pascal: el caso de los estudiantes de cuarto año de la carrera de contador.

Yamila Gruber¹, Pablo Marchisio², Marina Tulian³

RESUMEN:

El trabajo de investigación aquí presentado es uno de los proyectos desarrollados a través del Centro de Investigación Aplicada y Desarrollo de la Educación (CIADE – ED), Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Blas Pascal (UBP). Dicho proyecto, iniciado en 2023, se enmarca en el eje “Educación y Neurociencias” y es llevado a cabo por un equipo de docentes y estudiantes de la UBP.

Siendo el campo de las neurociencias amplio y diverso, el equipo tomó la decisión de centrar la investigación en la noción de bienestar desde el modelo PERMA desarrollado por Martin Seligman (2011). Con este marco teórico, se realizó un abordaje investigativo a los fines de comprender la experiencia del bienestar desde las vivencias significativas de estudiantes universitarios, escuchando sus voces desde una perspectiva cualitativa y narrativa y explorando cómo las relaciones, las emociones y los contextos académicos influyen en su trayectoria formativa.

Dada la necesidad de realizar un recorte metodológico, se decidió trabajar con estudiantes de la carrera de Contador de la UBP en sus dos modalidades: presencial y a distancia. En esta ponencia, relataremos los resultados obtenidos para esta última modalidad, dada la vinculación específica con el Eje 1: Gestión de la educación en entornos digitales. Cabe aclarar que dichos resultados son parciales, ya que la investigación se encuentra aún en desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Bienestar – Modelo PERMA – Educación a Distancia – Narrativas

1 Correo electrónico: yamilagruber@hotmail.com - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: pmarchisio@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

3 Correo electrónico: ccosentino@udesa.edu.ar - Universidad Blas Pascal

Introducción.

En las últimas décadas, el bienestar ha adquirido un papel central en el ámbito universitario dada su influencia en el aprendizaje, la permanencia estudiantil, el desarrollo emocional y el rendimiento académico. Esta preocupación se intensificó tras la pandemia de COVID-19, que evidenció la necesidad de repensar los entornos educativos desde una perspectiva integral y desde una pedagogía del cuidado. En este contexto, resulta clave para esta investigación comprender cómo los estudiantes viven su trayectoria académica, considerando el bienestar como una dimensión esencial en su formación.

Siguiendo un enfoque transdisciplinar y abarcativo, inspirado en el pensamiento complejo de Morin (1998), se reconoce que el bienestar no puede abordarse de forma fragmentada. Diversas disciplinas como la neurociencia, la psicología positiva, la pedagogía y la sociología coinciden en que emoción y cognición están profundamente entrelazadas. De esta visión dan cuenta numerosas propuestas de formación e investigación impulsadas por iniciativas académicas internacionales, que reconocen la importancia de los aspectos emocionales en el desarrollo personal, profesional y académico de los seres humanos (Keltener & Simon, s.f.; Pugliese & Doe, s.f.; López-Cassà & Bisquerra Alzina, 2024; Daza-Corredor et al, 2023)

El presente estudio se enmarca en esta línea: busca explorar y comprender las experiencias de bienestar de estudiantes de cuarto año la carrera de Contador Público en la UBP, con un foco en la modalidad virtual o a distancia, mediante una metodología biográfico-narrativa. Se adopta el modelo PERMA de Seligman (2011) como marco teórico fundante, integrando dimensiones físicas, emocionales, mentales y sociales del bienestar. Esta mirada se complementa con aportes de la sociología y la economía, así como con la definición integral de salud de la OMS (1948).

A partir del análisis y la comprensión de la experiencia estudiantil universitaria expresada en relatos y cartografías, se procura entender la vivencia del bienestar para aportar a la construcción de prácticas pedagógicas que promuevan el florecimiento humano, fortaleciendo entornos educativos más inclusivos, empáticos y transformadores

Marco teórico

El bienestar, en el contexto educativo, puede concebirse como una construcción multidimensional que abarca dimensiones físicas, emocionales, mentales y sociales. Esta perspectiva integral permite comprender al estudiante como un sujeto complejo, cuyas experiencias académicas están profundamente influenciadas por factores internos y externos. En este sentido, el modelo PERMA, propuesto por Seligman (2011), constituye un marco teórico fundamental para abordar el bienestar en la educación superior. Este modelo identifica cinco pilares esenciales: emociones positivas (P: Positive emotions), involucramiento (E: Engagement), relaciones positivas (R: Relationships), sentido (M: Meaning) y logros (A: Achievement), integrando tanto dimensiones hedónicas como eudemónicas del bienestar. La validez de este modelo ha sido respaldada por diversas investigaciones que confirman su aplicabilidad en contextos educativos diversos. Estos hallazgos permiten confirmar que las emociones positivas, el compromiso, las relaciones, el propósito y la percepción de logro son constructos relacionados que representan una visión multidimensional del bienestar (Cobo-Rendón et al., 2020).

Si el bienestar es abordado desde una mirada sociológica, se reconoce el impacto de

variables estructurales (Diener & Oishi, 2005), lo cual sugiere la importancia del contexto cultural y social en la construcción de la felicidad. Y, en línea con ello, la Organización Mundial de la Salud (1948) define el concepto de salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

Las neurociencias cognitivas y afectivas también han contribuido significativamente a esta comprensión. Las emociones positivas amplían los repertorios de pensamiento y acción, favoreciendo la creatividad, la atención y la memoria, esenciales para el aprendizaje (Fredrickson, 2008). En el ámbito institucional, se destaca que una gestión educativa eficiente, articulada con objetivos académicos, incide positivamente en el bienestar estudiantil, facilita el acceso equitativo a recursos, y mejora las condiciones de aprendizaje y el desarrollo integral (Balta Sevillano & Sagastegui, 2025).

Este enfoque complejo y transdisciplinar, inspirado en la epistemología del diálogo propuesta por Morin (1998), permite integrar lo emocional, lo cognitivo y lo contextual en el análisis del bienestar. Así, la presente investigación se orienta a explorar cómo los estudiantes de la carrera de Contador Público en la Universidad Blas Pascal experimentan el bienestar en sus aulas virtuales y presenciales, reconociendo que el florecimiento humano requiere condiciones institucionales que promuevan una educación inclusiva, empática y transformadora.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo denominado indagación narrativa, orientado a comprender las experiencias de bienestar de estudiantes universitarios desde las voces de los participantes, adoptando una perspectiva situada, relacional y encarnada. Para Clandinin (2000, 2013), la indagación narrativa nos permite entender la experiencia humana a partir de las historias que la gente vive y cuenta enfatizando la importancia del contexto, las relaciones y la temporalidad. Esta forma de investigación enfatiza la co-construcción de los sentidos de manera relacional por parte de los participantes e investigadores.

La investigación se desarrolló mediante la técnica grupos focales, que permitió generar espacios de diálogo colectivo donde los estudiantes pudieron construir significados compartidos a partir de sus vivencias (Krueger & Casey, 2015). Los encuentros con dichos grupos se realizaron mediante videollamadas (45 min. de duración aproximadamente) que fueron grabadas con el consentimiento de los participantes.

En el estudio más amplio, se conformaron diferentes grupos focales con estudiantes de la carrera de Contador Público de la Universidad Blas Pascal de la modalidad presencial, por un lado, y de la modalidad virtual, por el otro, atendiendo a que las características específicas de cada una de ellas constituyen variables que podrían incidir en la percepción de bienestar de los participantes.

Por otro lado, la selección de la muestra y la conformación de los grupos se realizó en base al proyecto COSCO (Comisión de Seguimiento y Control del Plan de Retención de la Carrera de Contador Público-RR188/2022), que considera 3 trayectorias del cursado de los estudiantes de la carrera de referencia:

- 1- Estudiantes de primer año de la carrera.
- 2- Estudiantes que se encuentran cursando segundo y tercer año.
- 3- Estudiantes que se encuentran en cuarto año o están próximos a graduarse.

El diseño metodológico incorporó también el uso de cartografías corporales (Silva et al, 2013) como recurso expresivo complementario, técnica que permitió a los estudiantes representar gráficamente, sobre siluetas humanas, las zonas del cuerpo vinculadas a sus vivencias de bienestar y malestar en el contexto académico. Estas cartografías fueron utilizadas como disparadores para la conversación grupal, favoreciendo una aproximación sensorial y emocional a los relatos.

El análisis de los datos se realizó integrando algunos aportes de la perspectiva poscualitativa, que reconoce la producción de conocimiento como un proceso situado, afectivo y performativo (St. Pierre, 2011; Jackson & Mazzei, 2012). En lugar de buscar categorías fijas o patrones recurrentes, se privilegió la lectura de las narrativas como flujos de sentido, atendiendo a las intensidades, silencios, contradicciones y afectos que emergieron en los relatos orales y visuales. Este enfoque permite una lectura más abierta y ética de los datos, reconociendo la complejidad de las experiencias humanas. Así, el bienestar se explora como una vivencia atravesada por lo corporal, lo emocional, lo institucional y lo simbólico. En ese sentido, esta investigación se posiciona en un diálogo o conversación con los posicionamientos teóricos, en especial con los aportados por el modelo PERMA, construyendo nuevos sentidos a partir los datos recogidos en nuestros grupos focales y cartografías.

La triangulación de fuentes —relatos orales, cartografías corporales y observaciones del contexto— fortaleció la validez interpretativa del estudio. Asimismo, se garantizó la confidencialidad de los participantes y se respetaron los principios éticos establecidos por la universidad.

Resultados

Considerando que el trabajo de investigación al que hemos hecho referencia se encuentra en su etapa final pero aún en proceso, y la especificidad que propone el eje en el que se enmarca esta ponencia, en este punto nos enfocaremos en los resultados obtenidos mediante las entrevistas realizadas a egresados de la carrera de Contador de la modalidad distancia, en las que se utilizó, como ya mencionamos, la técnica de cartografías corporales.

El análisis de los testimonios estudiantiles permitió identificar y construir tres núcleos temáticos clave que emergieron del proceso de volver a mirar, como equipo de investigación, tanto las cartografías corporales como los relatos de los focus group: vínculos, resiliencia/logros, y autocuidado. Estos ejes se construyeron a partir del diálogo entre investigadores y se vinculan al marco teórico desde el cual partimos: el modelo PERMA de bienestar (Seligman, 2011), que incluye emociones positivas, compromiso, relaciones, sentido y logros.

El núcleo de vínculos se relaciona con el componente *relationships* del modelo. Las relaciones interpersonales —con pares, docentes y familiares— emergieron como fundamentales para el bienestar y la continuidad académica. Este núcleo de sentido se vincula también con la primera etapa de investigación donde los aspectos relacionales también

surgieron como una dimensión clave, lo cual nos interpela potenciar la dimensión humana y comunicativa del hecho pedagógico y como potenciarlo en situaciones de virtualidad asincrónica. En el caso de los alumnos a distancia, en contraposición con los presenciales, las palabras aislamiento y soledad aparecieron de manera significativa en los relatos, especialmente en los primeros años de cursado, y se contrarrestaron mediante redes informales como grupos de WhatsApp, que ofrecieron apoyo emocional y académico. Es de destacar que las estrategias de comunicación generadas por los alumnos a distancia marcaron la diferencia entre el continuar o no con el cursado.

El segundo núcleo, resiliencia y logros, se vincula con *meaning y accomplishment*. Los relatos de los estudiantes hacen referencia frecuente a la perseverancia que les permitió sostener su esfuerzo académico gracias a metas personales y profesionales. La resiliencia en el estudio parece fortalecerse cuando las prácticas educativas incluyen experiencias significativas, tales como la del Consultorio Tributario, que conecta el aprendizaje con el servicio social.

Por último, el núcleo de autocuidado se relaciona con *positive emotion y engagement*. Los estudiantes mencionaron con frecuencia distintas estrategias para preservar su bienestar físico y mental, como regular tiempos de estudio, mantener una alimentación saludable y buscar contacto con la naturaleza y con amigos. Estas prácticas favorecen tanto el estado emocional como el compromiso con el aprendizaje (González-Moreno & Molero-Jurado, 2023). En línea con esto, los testimonios de los estudiantes entrevistados evidencian una lucha constante por equilibrar estudio, trabajo y vida personal, y la necesidad de tomar decisiones estratégicas para sostener el ritmo académico. Aparece la gestión del tiempo como una cuestión clave vinculada al desarrollo de la autonomía.

Conclusiones / Discusión

Los hallazgos tienen implicancias relevantes para el diseño y mejora de propuestas en educación a distancia como así también las presenciales. En primer lugar, se puede inferir que es esencial promover experiencias educativas que conecten con el sentido profesional del estudiante, fortaleciendo su motivación y resiliencia. En segundo lugar, se considera que es recomendable fomentar espacios de interacción —formales e informales— que faciliten la construcción de vínculos significativos. Finalmente, incorporar estrategias de bienestar y autocuidado en el diseño curricular resulta clave para sostener el compromiso y la salud emocional del estudiante. Integrar estos tres núcleos desde el enfoque PERMA puede contribuir a una educación a distancia más humana, equitativa y efectiva.

Retomando el eje central de esta ponencia y en relación al concepto de bienestar en el sentido que aquí se ha planteado, en base a los resultados presentados aquí como avances podemos afirmar que la educación a distancia mediada por entornos digitales continúa planteando desafíos a los actores involucrados y, particularmente, a los responsables de gestionarla. Surgen entonces algunos interrogantes que nos parecen pertinentes y que pueden hacerse extensivos más allá del caso puntual de la carrera de Contador en la UBP:

¿De qué manera diseñar experiencias de aprendizaje que no solo pongan a disposición materiales y contenidos, sino que también fomenten la conexión humana, el bienestar socioemocional y la construcción de comunidad en línea? ¿Cómo promover en los es-

tudiantes prácticas de autocuidado y mantener su motivación apuntando al logro de sus objetivos académicos y profesionales? Y, ¿qué incidencia tienen estas cuestiones mencionadas en la permanencia y finalización de los estudios universitarios?

Sin desconocer el papel que juega la subjetividad de cada individuo (por ejemplo, las expectativas de los estudiantes y lo que cada uno pondera al momento de tomar decisiones), señalamos que desde lo institucional es posible diseñar estrategias y acciones que contribuyan a promover el bienestar de los estudiantes en el sentido al que nos hemos referido. Cabe destacar, además, que dichas acciones constituirían aportes al desarrollo de algunas competencias transversales que la Universidad Blas Pascal ha definido (Res. 35/2022) y en las que viene trabajando en los últimos años.

Referencias Bibliográficas

- Balta Sevillano, G. del C., & Sagastegui, P. A. (2025). Impacto de la gestión institucional en el bienestar de los estudiantes de educación superior: análisis sistemático. *Revista InveCom*, 6(1). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000102106
- Cobo-Rendón, R., Pérez Villalobos, M. V., & Díaz Mujica, A. (2020). Propiedades psicométricas del perma-Profiler para la medición del bienestar en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Ciencias de la Salud*, 18(1), 119-133. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.8775>
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. *Scientific Research Publishing*.
- Daza-Corredor, A., Morón-Cárdenas, J. A., & Batista-García, F. (2023). Programas de bienestar universitario y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(101), 126-141. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.101.9>
- Diener, E., & Oishi, S. (2005). The nonobvious social psychology of happiness. *Psychological Inquiry*, 16(4), 162-167. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1604_04
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 11-58). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2
- Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. (2008). Positive emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 777-796). The Guilford Press.
- Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (s.f.). *Empathy and Emotional Intelligence at Work* [MOOC]. Berkeley University. <https://learning.edx.org/course/course-v1:BerkeleyX+GG203x+1T2024/home>
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (s.f.). *The Science of Happiness* [MOOC]. Berkeley University. <https://www.edx.org/learn/happiness/university-of-california-berkeley-the-science-of-happiness>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*

(5th ed.). SAGE Publications.

- López-Cassà, È., & Bisquerra Alzina, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 45–60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol35.num1.2024.40536>
- López-Cassà, È., & Pérez-Escoda, N. (2020). Educación emocional en el sistema educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 15–28. <https://doi.org/10.6018/reifop.432411>
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial S A.
- Organización Mundial de la Salud. (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>
- Pugliese, M., & Doe, J. (s.f.). *Introducción a la Inteligencia Emocional* [MOOC]. Universidad Anáhuac Mayab. <https://learning.edx.org/course/course-v1:AnahuacX+UAMY-CP1x+3T2024/home>
- Pugliese, M., & Doe, J. (s.f.). *Psychology of Personal Growth* [MOOC]. Hong Kong University. <https://learning.edx.org/course/course-v1:HKUSTx+SOSC1980x+1T2025/home>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: Una nueva comprensión visionaria de la felicidad y el bienestar*. Prensa Libre.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 611–625). SAGE Publications.

Transformación Educativa con IA: Un análisis crítico para América Latina.

Diego A. Saubidet ¹

RESUMEN:

Este artículo propone abordar la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación desde una perspectiva ética, pedagógica y latinoamericana, problematizando su incorporación como herramienta que permitiría avanzar hacia una nueva era en la educación en relación a la pedagogía y su rol en la IA. Si bien se reconocen sus aportes a la personalización del aprendizaje, la accesibilidad y la innovación pedagógica, se advierte sobre los riesgos asociados a la vigilancia digital, la reproducción de desigualdades y la deshumanización del vínculo pedagógico. Se destaca la necesidad de políticas públicas inclusivas, formación permanente docente crítica y marcos normativos que aseguren un uso justo, democrático y humanizante de la IA, en sintonía con los principios de equidad y soberanía educativa en América Latina. La historicidad que pretendemos exponer hace reflexionar de manera urgente sobre las posibilidades en la autenticidad- efectividad de aprendizajes y metodologías nuevas de un mundo que permanece en cambios y en clave de revoluciones científicas, observando las distintas herramientas y estrategias que se disponen para implementar a nivel institucional en relación a la vinculación de políticas educativas que aborden la problemática.

PALABRAS CLAVE: Educación - Inteligencia Artificial - Pedagogía - Latinoamérica

Introducción.

La inteligencia artificial (IA) comenzó a implementarse en la educación hacia la década de 1970, representando nuevos desafíos y, a la vez, una herramienta con gran potencial para revolucionar la enseñanza y el aprendizaje. Se vincula al eje 1 sobre la “Gestión de la educación en entorno digitales”, ya que ofrece soluciones para personalizar la educación, automatizar tareas y mejorar la calidad del proceso educativo. Sin embargo, su implementación también plantea retos y distintos grados de tensiones relacionados con la equidad, el acceso a la tecnología, la formación docente y poniendo énfasis en la cuestión pedagógica en articulación a la problemática que encierra el desarrollo de políticas educativas, partiendo de la idea problema en la implementación, las desigualdades que puede generar en las trayectorias educativas desde una perspectiva latinoamericana, comprendiendo su realidad social en relación a su historicidad re significando las transformaciones a lo largo de la historia de la inteligencia artificial en educación.

¹ Correo electrónico: Saubi24@hotmail.com - Instituto Superior de Profesorado N° 60 - “27 de septiembre”

El objetivo de la presente investigación pretende ofrecer dos tipos de perspectivas, por un lado, una perspectiva amplia, global del tema, presentando sus particularidades, y, por otra parte, pretende explicar las complejidades que configuran y caracterizan al contexto latinoamericano, ofreciendo un análisis crítico de una supuesta totalidad del tema, el objetivo, es entonces, poder brindar un proceso de síntesis y análisis que presentan tensiones como parte de un todo.

La educación y la utilización de las tecnologías en los procesos educativos han sido foco de grandes y profundos debates en las últimas décadas. Según Zhong (como se cita en UNESCO, 2021), la inteligencia artificial es:

“una parte de la ciencia y la tecnología modernas que tiene como objetivo, por un lado, la exploración de los secretos de la inteligencia humana y, por otro, la transferencia de la inteligencia humana a las máquinas, en la medida de lo posible, de modo tal que las máquinas sean capaces de realizar funciones tan inteligentemente como los humanos” (p. 90).

Marco teórico

Pensar al hombre desde la perspectiva educativa

La ética actúa como una guía normativa para la educación, definiendo los principios que deben regir tanto el proceso educativo como la conducta de quienes participan en él. Como señala Fullat (1980), educar no es un simple acto de transmisión mecánica de conocimientos o valores heredados, sino una tarea dramática, profundamente humana, donde el docente se ve interpelado constantemente a discernir entre la verdad y el error, lo justo y lo injusto.

En este sentido, la educación —como proceso ético y político— no puede separarse de la concepción que tenemos del ser humano. Si concebimos al hombre como sujeto pasivo, moldeable o meramente consumidor de contenidos, no haremos más que reproducir sistemas de dominación.

Históricamente, las instituciones educativas en América Latina han sido replicadoras de modelos coloniales, fundados en lógicas de control, disciplinamiento y reproducción de desigualdades. Michel Foucault (1975) expuso esta estructura a través del concepto de panóptico, una arquitectura de vigilancia que simboliza la jerarquía del saber docente y la pasividad del alumno. Sin embargo, como bien señala Paulo Freire (1970), educar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su construcción.

Desde nuestra mirada latinoamericana, entendemos que educar es también resistir. Resistir a la tentación de pensar la inteligencia artificial (IA) como fin en sí misma, cuando debería ser una herramienta puesta al servicio de proyectos pedagógicos críticos y situados.

En este contexto, consideramos que el desafío ético de la educación no radica únicamente en cómo se enseña o con qué herramientas, sino en para qué y para quién se enseña. ¿Qué humanidad estamos construyendo cuando incorporamos tecnologías de IA sin una reflexión profunda sobre sus implicancias? ¿qué papel le otorgamos al sujeto que aprende? ¿qué entendemos hoy por lo “humano” en la era del algoritmo?

Como docentes e investigadoras/es latinoamericanos, sostenemos que el pensamiento crítico, el diálogo y la contextualización deben ser principios rectores de toda propuesta pedagógica con IA. Lejos de oponernos a su uso, buscamos promover una gobernanza tecnológica ética, centrada en el respeto por los derechos humanos, la diversidad cultural y la justicia social. Como sugiere Dussel (2013), se trata de descolonizar también el conocimiento tecnológico, no solo sus contenidos, sino sus modos de producción, circulación e implementación.

Marco histórico y social de la inteligencia artificial y su impacto en la educación

El término "inteligencia artificial" fue acuñado en Dartmouth College, en Estados Unidos, para describir "la ciencia y la ingeniería de la creación de máquinas inteligentes, especialmente de programas informáticos inteligentes" (McCarthy, 2006 p.2). Desde entonces, la IA ha atravesado diferentes etapas, con avances significativos, retrocesos y momentos de estancamiento. Paralelamente, se ha desarrollado un intenso debate filosófico, ético y social sobre su uso, impacto y los lenguajes con los que se la nombra y conceptualiza.

Desde una perspectiva pedagógica, la IA ofrece la posibilidad de analizar grandes volúmenes de datos educativos, facilitando la detección de patrones y tendencias que pueden enriquecer la enseñanza. Sin embargo, también plantea desafíos en la relación docente-alumno y en cómo se construye el conocimiento de manera conjunta.

Autores como Juan Mantovani (1970) insisten en que la escuela debe ser una comunidad que promueva la autonomía y la cooperación, construyendo valores y habilidades para la vida social y personal de los estudiantes.

No obstante, persisten interrogantes y desafíos éticos importantes: ¿qué transparencia tienen las aplicaciones de IA?, ¿quién controla la información generada?, ¿se asegura un acceso equitativo a estas tecnologías para evitar nuevas formas de desigualdad?, ¿cómo afecta el uso intensivo de pantallas y algoritmos al desarrollo integral de los estudiantes? (Giró Gràcia y Sancho Gil, 2022).

Principales aportes de la IA en educación

Los sistemas basados en inteligencia artificial (IA) en educación buscan ofrecer enseñanza personalizada mediante plataformas adaptativas y sistemas de tutorías inteligentes, capaces de ajustarse a las características individuales de cada estudiante. Estas tecnologías permiten adaptar contenidos, secuencias, ritmos y retroalimentación, logrando un aprendizaje más eficiente y a menor costo que los métodos tradicionales (García & Martínez, 2021; Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier, 2016).

En América Latina, destacan experiencias concretas, como la plataforma eMAT en Chile para personalizar el aprendizaje de matemáticas, y el programa APCI en Ecuador que integra IA en la enseñanza (Gutiérrez & Ramírez, 2019; Carrillo, Onofa & Ponce, 2010). Uruguay, a través del Plan Ceibal, ha masificado el uso de la plataforma adaptativa Bettermarks, demostrando mejoras en los aprendizajes matemáticos (Plan Ceibal, 2020). Un aporte disruptivo de la IA en educación es su capacidad para procesar grandes volúmenes de datos, incluso multimodales (voz, imágenes, texto), lo que permite construir trayectorias de aprendizaje personalizadas que consideran intereses y estados emocionales de los estudiantes (García & Martínez, 2021). Por ejemplo, RoboTutor,

desarrollado por la Universidad Carnegie Mellon, ofrece retroalimentación en lectura para niños y fue reconocido internacionalmente por su innovación (Jara & Ochoa, 2020). Sin embargo, las desigualdades de acceso, la insuficiente formación docente y la falta de regulación ética robusta generan riesgos que pueden profundizar las brechas educativas y sociales (Rodríguez, 2022).

Por ello, es crucial que las políticas educativas latinoamericanas promuevan una incorporación crítica, inclusiva y contextualizada de la IA, con participación activa de la comunidad educativa y la sociedad civil, garantizando transparencia y justicia social (CEPAL, 2023).

Impacto social y desafíos éticos de la inteligencia artificial en América Latina

La inteligencia artificial (IA) está transformando aceleradamente distintos sectores sociales, pero sus impactos en América Latina presentan desafíos específicos que requieren un abordaje ético, social y contextualizado.

Desde una perspectiva crítica, Ricaurte (2021) advierte que las tecnologías digitales, lejos de ser neutras, reproducen lógicas de dominación cuando no están reguladas ni diseñadas con una mirada situada. La concentración del poder algorítmico en pocas corporaciones, sumada a la opacidad en el procesamiento de datos, puede derivar en formas de vigilancia que amenazan derechos fundamentales como la privacidad, la libertad de expresión y la autonomía individual.

En el campo educativo, Gvartz (2024) subraya que la IA puede convertirse en una herramienta poderosa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, siempre que se aborde desde una perspectiva crítica, que contemple la formación docente, la equidad en el acceso y la reflexión pedagógica sobre los sesgos que pueden reproducir los algoritmos.

Metodología

El presente trabajo se desarrolló mediante un enfoque mixto, que combina dimensiones cuantitativas y cualitativas. En primer lugar, el enfoque cuantitativo permitió estructurar los instrumentos de análisis a partir de la recolección de datos, orientada por preguntas que facilitan la medición y la relación entre distintas variables. El diseño de la investigación se estableció de manera predeterminada y fija antes de la recolección de datos, garantizando coherencia y sistematicidad en el proceso. Por otra parte, el enfoque cualitativo se centró en el análisis interpretativo de la información, con procedimientos de recolección de datos flexibles y abiertos, orientados a la exploración y comprensión de significados. Este componente favoreció la construcción de una mirada situada y contextualizada sobre los fenómenos estudiados. Los participantes del estudio son especialistas en inteligencia artificial, pedagogos, neurocientíficos, docentes de diversas ramas y especialidades que utilizan o exploran con sistemas de inteligencia artificial en contextos educativos.

Resultados

Beneficios y oportunidades de la Inteligencia Artificial en la educación

En América Latina, diversas experiencias dan cuenta de estos avances. El Plan Ceibal en Uruguay ha incorporado la plataforma Bettermarks, que adapta los ejercicios de matemáticas al nivel de cada estudiante. En Chile, la plataforma eMAT ha sido

implementada para apoyar aprendizajes personalizados, y en Ecuador, el sistema APCI busca integrar IA en el seguimiento del desempeño escolar. Estas iniciativas muestran que, cuando se articulan con políticas públicas inclusivas, las tecnologías pueden contribuir a cerrar brechas históricas (UNESCO, 2023).

Riesgos y desafíos éticos de la Inteligencia Artificial en la educación

Si bien la inteligencia artificial (IA) ofrece múltiples beneficios al sistema educativo — como la personalización de trayectorias de aprendizaje, la mediación automatizada y la mejora de la accesibilidad—, su implementación conlleva desafíos éticos profundos que no pueden ser ignorados. Estos desafíos nos interpelan a repensar no solo los fines de la educación, sino también los marcos institucionales, normativos y culturales desde los cuales se construyen estas tecnologías.

Conclusión

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo representa uno de los mayores desafíos y promesas de nuestra era. Su capacidad para personalizar trayectorias de aprendizaje, ampliar el acceso al conocimiento y transformar las experiencias educativas ofrece oportunidades inéditas. No obstante, estas potencialidades no son neutras ni automáticas: dependen profundamente de los marcos sociales, políticos y éticos en los que se desarrollan y de las decisiones colectivas que tomemos como sociedades.

Como advierten Dussel (2020), Southwell (2021) y Maggio (2022), la educación es una práctica profundamente ética y política que no puede ser subordinada a la lógica de la eficiencia ni al control algorítmico. La IA no puede reemplazar el vínculo pedagógico, la empatía ni la capacidad crítica de los y las docentes, sino que debe ser una herramienta que amplifique su rol transformador.

En última instancia, la pregunta por la IA en educación es inseparable de la pregunta por el sentido de educar en el siglo XXI. ¿Formamos sujetos críticos, creativos, capaces de imaginar futuros comunes en sociedades desiguales y fragmentadas? ¿O reproducimos dispositivos que privilegian el rendimiento, el control y la estandarización? Como comunidad educativa, tenemos la responsabilidad de habitar la inteligencia artificial de manera crítica, de construir marcos institucionales y pedagógicos que la orienten al bien común, y de sostener una educación que, incluso en tiempos de automatización, siga siendo profundamente humana.

Referencias Bibliográficas

- Benotti, L., Martínez, M. C., & Schapachnik, F. (2014). Un chatbot para la educación en ciencias de la computación. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 9(2), 124-131. <https://www.researchgate.net/publication/264548245>
- Benotti, L., Martínez, M. C., & Schapachnik, F. (2014). Entornos interactivos automatizados para la inclusión educativa. Universidad de Buenos Aires. <https://www.researchgate.net/publication/264548245>

- Burbules, N. C. (2021). *Educación y tecnología: Una mirada crítica*. Editorial Noveduc.
- Bustos, A., & Nussbaum, M. (2009). Aprendizaje personalizado: Un desafío para la equidad en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie4921690>
- Carrillo, P., Onofa, M., & Ponce, J. (2010). Tecnologías de la información y logros estudiantiles: Evidencia de un experimento aleatorio en Ecuador. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/tecnologias-de-la-informacion-y-logros-estudiantiles>
- CEPAL. (2023). Automatización e inclusión laboral en América Latina: Impactos potenciales, vulnerabilidades y propuestas de política pública. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48842>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dussel, E. (2013). *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y la exclusión* (3.ª ed.). Trotta.
- Dussel, I. (2020). Tecnología y educación: ¿Una solución mágica o un desafío ético-pedagógico? En I. Dussel & E. Quevedo (Eds.), *Educación y tecnología en tiempos de pandemia* (pp. 11–27). UNESCO-IIEP. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion/files/educacion-y-tecnologia-en-tiempos-de-pandemia.pdf
- Dussel, I., & Quevedo, E. (Eds.). (2020). *Educación y tecnología en tiempos de pandemia*. UNESCO-IIEP. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion/files/educacion-y-tecnologia-en-tiempos-de-pandemia.pdf
- Ellacuría, I. (1996). *Filosofía de la realidad histórica*. Trotta.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (1.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullat, R. (1980). *Enseñar es un arte*. Paidós.
- García, A., & Martínez, M. (2021). Educación personalizada con inteligencia artificial: posibilidades y límites. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–21. <https://doi.org/10.6018/red.456341>
- Gvirtz, S. (2020). *Educación y justicia social en la era digital*. Editorial Paidós.
- Gvirtz, S. (2024, mayo). La escuela debe formar consumidores críticos de tecnología *Infobae*. <https://www.infobae.com/opinion/2024/05/04/la-escuela-debe-formar-consumidores-criticos-de-tecnologia>
- Gutiérrez, J., & Ramírez, M. (2019). Inteligencia artificial y educación personalizada en Chile: avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 45–60. <https://rletec.sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107317>
- Jara, I., & Ochoa, X. (2020). Inteligencia artificial en educación: potencialidades y retos para América Latina. *Educación y Sociedad*, 41(3), 357–376. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-5006>
- Leal Fonseca, D. (2021). *Educación para la soberanía tecnológica*. Universidad de los Andes.
- López, M., & Torres, A. (2020). Robótica social en educación inclusiva: experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 119–136. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3369>
- López, M., & Torres, D. (2020). Inteligencia artificial para la inclusión: experiencias en América Latina. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(1), 25–40. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.25>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Inteligencia desbloqueada: Un argumento para la IA en educación [Traducción oficial]*. Pearson Educación. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/>

innovation/open-ideas/IntelligenceUnleashedSPANISH.pdf

- Maggio, M. (2022). *Pedagogía digital crítica: repensar la escuela en tiempos de plataformas*. Editorial UNIFE.
- OIT & Banco Mundial. (2024). La IA generativa y los empleos en América Latina y el Caribe: ¿La brecha digital es un amortiguador o un cuello de botella? https://www.ilo.org/global/publications/WCMS_918203/lang-es/index.htm
- Plan Ceibal. (2020). Informe sobre el uso de plataformas adaptativas en el Plan Ceibal. <https://www.ceibal.edu.uy>
- Ricaurte, P. (2021). Epistemologías del dato, colonialidad del poder y resistencia. *Televisión & Nuevos Medios*, 22(2), 147–161. <https://doi.org/10.1177/1527476420928486>
- Rinesi, E. (2023). Democracia, inteligencia artificial y justicia social. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Rivas, A. (2022). Inteligencia artificial y educación en América Latina: entre la equidad y la eficiencia. CIPPEC. <https://www.cippec.org>
- Southwell, M. (2021). La educación en riesgo: *La tecnología como posibilidad y amenaza*. Editorial Miño y Dávila. <https://editorialminoydavila.com.ar/libros/la-educacion-en-riesgo/>
- Southwell, M. (2021). Tecnología y educación: los desafíos de una política pública con justicia educativa. *Propuesta Educativa*, 56, 15–29. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-56/>
- Trucco, D., & Palma, A. (2020). Tecnologías digitales para una educación inclusiva en América Latina y el Caribe. CEPAL-UNICEF. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45896>
- UNESCO. (2018). Marco para la alfabetización mediática e informacional: Competencias para aprender a lo largo de la vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266061>
- UNESCO. (2019). La inteligencia artificial en la educación: desafíos y oportunidades para el desarrollo sostenible. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- UNESCO. (2023). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

Experiencias

Acompañar en la distancia: estrategias de asesoramiento metodológico en la escritura del trabajo final de grado.

Florencia Belén Battimanzi¹, Karina Haydee Morales²

RESUMEN:

Este escrito presenta una experiencia educativa en curso centrada en el asesoramiento metodológico para la escritura del trabajo final de una carrera de grado, con modalidad a distancia. La iniciativa surgió a partir de la necesidad de sistematizar y formalizar el acompañamiento a los/as estudiantes en esta etapa crítica de su formación, con el objetivo de optimizar los recursos institucionales y fortalecer el seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

Ante la ausencia de un procedimiento formal y la frecuente confusión respecto del rol del asesor metodológico, se optó por llevar adelante una serie de estrategias de gestión pedagógica. Estas incluyen reuniones iniciales para clarificar el reglamento, delimitar el rol del asesor en relación con el del director, y distinguir entre proyecto e informe. Asimismo, se promueve un enfoque de gestión en la investigación, se ofrecen recursos sobre normas APA y se emplean herramientas digitales como OneDrive para facilitar un seguimiento más eficiente.

La experiencia se enmarca en un proceso de mejora continua, donde el asesoramiento metodológico se concibe como un vínculo pedagógico clave para sostener las trayectorias estudiantiles en la educación a distancia. El monitoreo constante y las reuniones entre asesoras permiten ajustar las acciones y garantizar un acompañamiento activo.

PALABRAS CLAVE: Asesoramiento Metodológico - Trayectorias Estudiantiles – Educación a Distancia

Introducción.

Esta ponencia se enmarca en el eje temático de gestión de entornos virtuales y propone compartir una experiencia educativa en curso desarrollada en la Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas (GIE) de la Universidad Blas Pascal. El foco está puesto en el asesoramiento metodológico brindado a los/as estudiantes en el tramo final de la carrera, específicamente en el proceso de escritura del trabajo final de grado dentro de la modalidad de educación a distancia.

1 Correo electrónico: fbattimanzi@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: karinmorales@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

Esta práctica surge como respuesta a una necesidad concreta: organizar y sistematizar el proceso de acompañamiento metodológico para garantizar tanto la sostenibilidad institucional en entornos digitales, como el seguimiento efectivo de las trayectorias estudiantiles. Se trata de un momento crítico en la formación, donde la escritura académica suele presentar desafíos que requieren orientación, apoyo y estrategias claras.

El trabajo busca ordenar las tareas del asesoramiento, optimizar los recursos disponibles y fortalecer el rol del acompañante metodológico, con el objetivo de identificar oportunidades de mejora en las producciones finales. En este sentido, se revisaron aspectos del proceso que requerían ajustes, lo que permitió diseñar estrategias más eficientes para el contexto virtual.

La experiencia aquí presentada se inscribe en una lógica de mejora continua, donde la gestión pedagógica en entornos digitales se convierte en una herramienta clave para sostener, acompañar y potenciar los procesos formativos en la educación superior a distancia.

Presentación

En el marco de la carrera de Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas, modalidad a distancia, se lleva a cabo el asesoramiento metodológico de trabajos finales. Esta instancia, significa para los/as estudiantes el inicio de un recorrido complejo, que implica la búsqueda de un tema, la definición de una metodología y la construcción de una producción académica que articule saberes teóricos y prácticos. En este proceso, surgen preguntas recurrentes: *¿qué se espera del trabajo final?*, *¿cuál es el rol del asesor metodológico?*, *¿en qué se diferencia del director?*, *¿cómo se elabora el proyecto?*, *¿cuál es el reglamento vigente?*.

Quienes participan de esta experiencia, son los equipos de trabajo conformados por directores y estudiantes distribuidos en distintos puntos del país, teniendo en cuenta que el perfil de egresado de esta licenciatura coincide en su mayoría con docentes en ejercicio, con trayectorias diversas en cuanto a formación previa, escritura académica y acceso a recursos tecnológicos.

Hace aproximadamente dos años, se inició un proceso de transición en el equipo de asesoras que llevó a quiénes escriben esta ponencia, a ejercer la tarea en un contexto de cambio que requirió una socialización prematura de los modos y quehaceres propios del rol. En conversaciones con las asesoras anteriores, se observó que el modo de trabajo se sostenía mediante dos actividades: en primer lugar, se realizaban reuniones con los equipos, pero de manera excepcional, dejando a criterio de cada grupo la necesidad de un encuentro virtual o no. Por otro lado, la comunicación tenía lugar principalmente por correo electrónico con el/la director/a con el fin de compartir observaciones generales del escrito (tanto en la instancia del proyecto como del informe). Esto requería que los equipos avanzaran en el desarrollo del TF sin un marco general como los requisitos formales o recomendaciones en torno a la escritura y a los aspectos metodológicos.

Sumado a esto, en los primeros meses de trabajo, se observó que muchos/as estudiantes confundían el rol del asesor metodológico con el de director/a; o, en muchas ocasiones, desconocían el reglamento de trabajo final y no distinguían entre proyecto e informe.

Ante este panorama, donde no existía un procedimiento formal, con pasos y mecanismos estructurados, se optó por iniciar un proceso de revisión para continuar y pensar algunas estrategias que permitieran ordenar la comunicación y realizar un seguimiento constante y dinámico de cada caso.

Fue a partir de esta revisión que surgió el reconocimiento en torno a la necesidad de acompañamiento por parte de los equipos, lo que implicó en primera instancia, una redefinición del propio rol. Esto a su vez, requirió la búsqueda de marcos teóricos, que pudieran fundamentar el diseño de estrategias de gestión de la educación en entornos virtuales, junto a la implementación de herramientas que permitieran acompañar los recorridos heterogéneos de los estudiantes de manera más organizada y pedagógica.

En consonancia, Gabriela Martínez (2009) destaca que, en la modalidad a distancia, el asesor metodológico cumple un rol clave al generar ambientes virtuales de aprendizaje eficientes y motivadores, adaptando contenidos, implementando estrategias acordes al entorno digital y evaluando de manera continua el proceso educativo. En este sentido, la autora propone reconocer tres aspectos fundamentales en el desempeño del rol en el ámbito virtual: la comunicación, la interacción y la retroinformación (o retroalimentación), dimensiones que orientan el vínculo pedagógico y la calidad del acompañamiento.

Así, a partir de esta redefinición inicial del rol del asesor metodológico, se comenzó a diseñar e implementar una serie de estrategias orientadas a fortalecer el acompañamiento en la escritura del trabajo final (TF) con el objetivo de establecer un contacto fluido y sostenido con los equipos de trabajo, y proporcionar mayor anclaje institucional y pedagógico a la propuesta de TF planteada por la universidad.

Entre las primeras medidas adoptadas, se destacan la estandarización de las *reuniones de primer contacto con directores y estudiantes*. Estas instancias permiten conocer en profundidad a quienes están detrás de cada trabajo: su lugar de residencia, trayectoria académica, si se encontraban ejerciendo o no la docencia, y si contaban o no con experiencia previa en escritura académica. También, mediante ellas se indaga sobre las temáticas o problemáticas que desean abordar, lo que permite adaptar el asesoramiento y las lecturas sugeridas al perfil de cada estudiante. Durante estas reuniones iniciales se abordan aspectos clave del proceso, tales como:

- Explicación del sentido y estructura del trabajo final.
- Presentación del reglamento institucional vigente.
- Clarificación del rol del asesor metodológico y su diferencia con el director. Modalidad de comunicación.
- Distinción entre proyecto e informe, ambas instancias que constituyen el trabajo final.
- Envío de documento plantilla '*estructura proyecto*' como guía para iniciar con la escritura, con descripciones y preguntas que hacen foco a las primeras decisiones metodológicas.

En este sentido, se observa, tal como plantea Martínez (2009), que el asesor metodológico cumple un rol fundamental en la construcción de vínculos pedagógicos que favorecen el acompañamiento, la contención y el desarrollo de la autonomía del estudiante. Aún más, en contextos de educación a distancia, donde este vínculo se vuelve relevante,

permite reducir la sensación de aislamiento, generar confianza y sostener el proceso formativo desde una lógica de presencia activa. De esta manera, el asesor no solo orienta técnicamente, sino que también habilita un espacio de encuentro que reconoce al estudiante como sujeto de saber, con trayectorias, intereses y necesidades singulares.

En relación con el *enfoque metodológico y la mirada desde la gestión*, se promueve especialmente la lectura de autores/as como Daniel Dei (2006) y Rosana Guber, con el objetivo de invitar a los/as estudiantes a pensarse como investigadores/as en el campo de la gestión y, no únicamente como docentes. Esta orientación busca ampliar el enfoque de los trabajos, que en muchos casos se plantean inicialmente desde una mirada didáctica, circunscripta al ámbito del aula.

Por otro lado, para fortalecer aspectos vinculados a la *formalidad del trabajo de investigación*, se brindan recursos y materiales de consulta sobre el uso de normas APA, reconociendo que la escritura académica en este formato suele representar una dificultad recurrente. Se pretende apoyar la apropiación de criterios formales, sin que se conviertan en una barrera para la expresión de ideas, sino como parte del proceso de legitimación del trabajo académico.

Asimismo, se incorporan nuevas herramientas digitales para optimizar la gestión del proceso, como el uso de archivos compartidos en OneDrive, que permiten realizar un acompañamiento sincrónico del estado de actividad de cada equipo.

En cuanto al seguimiento del progreso de los equipos, se realiza principalmente por medio de la elaboración de una planilla interna compartida entre asesoras y la directora de la carrera, que incluye información sobre cada estudiante, últimos envíos, avances y necesidades específicas. A su vez, se realizan reuniones periódicas que permiten registrar y monitorear diferentes características de los avances, entre las que se incluyen:

- La orientación del proyecto hacia la gestión.
- El desarrollo de un ejercicio analítico basado en los datos del trabajo de campo.
- La comprensión e integración de la perspectiva de gestión a lo largo del proceso.
- La capacidad para desarrollar las ideas con claridad expositiva.

Estas herramientas permiten ordenar la tarea del asesoramiento, prevenir situaciones de abandono del trabajo final y brindar soporte ante dimensiones emocionales que emergen en el proceso de escritura, como la ansiedad, el bloqueo o la inseguridad.

Reflexiones finales

Tras meses de implementación de las estrategias mencionadas, es posible advertir una mayor organización en el desarrollo de las tareas vinculadas al asesoramiento metodológico. Instaurar, por ejemplo, una instancia inicial de contacto mediante una reunión de presentación en la que se comparten las primeras lecturas recomendadas para el proceso de escritura contribuye significativamente en la estructuración de las acciones y etapas de acompañamiento. Asimismo, permite preestablecer tiempos y definir plataformas de interacción con los distintos equipos de trabajo.

Cabe aclarar, que estas acciones continúan perfeccionándose hasta el día de hoy, en un proceso de mejora continua, mediante un monitoreo constante de las estrategias

implementadas, con el propósito de realizar ajustes que respondan a las necesidades emergentes de los/as estudiantes. Este seguimiento no se concibe como una instancia de evaluación formal, sino como un registro reflexivo, que permite elaborar balances, estimaciones y aproximaciones sobre el impacto de las acciones desplegadas. Una de las principales herramientas para este monitoreo son las reuniones mensuales entre asesoras, espacios de intercambio donde se comparten experiencias, se identifican puntos en común, se debaten dificultades y se construyen criterios colectivos de intervención.

Esta manera de gestionar la educación en entornos digitales responde a un entendimiento del asesoramiento como vínculo pedagógico, donde resulta fundamental el encuentro, la interacción y la escucha activa. En este sentido, se trata de una práctica situada y colaborativa, que reconoce el carácter dinámico y procesual del acompañamiento, y que habilita la posibilidad de revisar, repensar y transformar las intervenciones en función de los aprendizajes que se van construyendo en el camino, apuntando a sostener las trayectorias estudiantiles y fortalecer el rol del asesor metodológico en entornos virtuales.

Referencias Bibliográficas

- Dei, H. D. (2008). La tesis: Cómo orientarse en su elaboración (3ª ed.). Prometeo Libros.
- Guber, R. (2016). La etnografía: Método, campo y reflexividad (1ª ed.). Siglo Veintiuno Editores. ISBN: 978-987-629-693-9
- Martínez, G. (2009). El rol del asesor en un modelo de educación a distancia. Revista Panamericana de Pedagogía. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i15.1780>
- Rodríguez Castillo, N. E., Serrano Murrieta, F. A., & Merchán Llore, D. F. (2024). Estrategias de Comunicación en la Educación Virtual: Impacto en el Aprendizaje de Estudiantes de Primer Semestre de Comunicación en Modalidad en Línea. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6), 4266-4284. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15159
- Salmerón, H., Rodríguez, S., & Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. Comunicar, XVII (34), 163-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812481019>

Veinticinco años de educación online en la Universidad Blas Pascal: una experiencia institucional sostenida.

Patricia Alejandra Garbino¹ Ana María Robles²

RESUMEN:

El presente trabajo trata sobre cómo surgió y evolucionó la educación online en la Universidad Blas Pascal (UBP) en la educación superior. Este análisis se lleva a cabo desde la perspectiva de quienes estamos en gestión, velando por una educación de calidad.

La UBP fue pionera hace 25 años y aún hoy ocupa un lugar muy importante en la educación a distancia. Esta modalidad fue ganando posicionamiento en el ámbito de la educación superior y fue clave en momentos de pandemia.

En este trabajo, se abordará cómo surgió ese nuevo modelo de educación y cómo se fue adecuando todo. Los aportes de la tecnología y la necesidad imperiosa de adaptarse a contextos cambiantes fueron factores claves para ver esta modalidad como una oportunidad.

Se analizarán ventajas y desafíos desde la perspectiva institucional, y desde la del estudiante. Para los alumnos fue muy importante este avance en la educación, ya que permitía estudiar una carrera universitaria sin la necesidad de hacerlo de manera presencial. Se describirá el rol fundamental que ocupan los docentes en este proceso educativo, qué implicancias tuvo la gestión de dicha educación a distancia y cómo su experiencia fue muy importante con el paso del tiempo en la educación actual.

PALABRAS CLAVE: Online - Ventajas - Desafíos - Gestión - Experiencia.

Introducción.

Año tras año, la modalidad online ha ido ganando posicionamiento en el ámbito de la educación superior. La UBP ha sido pionera en estos 25 años con esta modalidad, sabiendo leer esa necesidad latente entre quienes querían completar sus estudios universitarios o bien querían iniciarlos, pero el contexto que tenían hacía inviable asistir de manera presencial a un centro educativo.

Allá por el año 2000, autoridades de la universidad se comprometieron con un nuevo desafío: "dictar por primera vez en el país, carreras de grado bajo la modalidad online y llegar

1 Correo electrónico: pgarbino@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: arobles@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

con ella a todas las provincias de Argentina”. Fue un gran desafío y una gran oportunidad también. Con este nuevo modelo cualquier estudiante del país podría acceder a tener un título universitario, no importaban las distancias ni los horarios disponibles, sólo requería esfuerzo, compromiso y organización de tiempos de estudio.

Con ese compromiso se comenzó a definir el “*nuevo modelo de educación a distancia en la UBP*”. Fue necesario para ello adecuar sistemas informáticos para poder interactuar entre docentes y alumnos, hubo que definir y planificar donde incluir material de estudio a los estudiantes y evaluaciones. Se establecieron formas de contacto con el uso de la tecnología, teléfonos y clases por TV en vivo. Todo era innovador en ese momento y se lograron con éxito los objetivos planteados.

La recepción a nivel nacional de este nuevo modelo de educación fue muy positiva por parte de los estudiantes. No era fácil pero tampoco imposible. Para algunos fue la posibilidad de obtener su tan anhelado título profesional, lograron terminar una carrera universitario sin necesidad de cursar de manera presencial. Los alumnos se preocupaban por aprender a manejar la plataforma educativa, organizaban y planificaban sus tiempos de estudio de manera individual o grupal si tenían algún compañero cerca en su localidad. La comunicación con los tutores era fluida a través de la mensajería y llamados telefónicos.

El rol de los docentes era, y es aún hoy, clave en todo el proceso. Su acompañamiento, contención y explicaciones a la distancia son fundamentales.

El proceso de gestión de cada carrera que se dictaba bajo esta modalidad también debió adecuarse.

Con el paso del tiempo el modelo se fue perfeccionando y otras universidades también empezaron a ofrecerlo.

Luego, con la pandemia, cada vez más universidades comenzaron a ofrecer carreras de grado y posgrado que podían cursarse completamente a distancia, o bien de una manera híbrida.

Esta modalidad presenta múltiples ventajas, pero también desafíos importantes a considerar al momento de elegir un camino formativo.

Presentación

Ventajas y desafíos de la modalidad online

El siguiente análisis se basa en analizar las ventajas y desafíos de la educación online. Se hará foco desde dos perspectivas diferentes, lo institucional y el estudiante.

Desde lo institucional

Ventajas de la modalidad online para las instituciones educativas	Desafíos de la modalidad online para las instituciones educativas
Mayor alcance geográfico: posibilidad de llegar a estudiantes de distintas regiones o países.	Garantizar la calidad educativa: mantener estándares académicos en entornos virtuales.

Flexibilidad operativa: permite adaptarse a distintos perfiles de estudiantes.	Formación docente: necesidad de capacitar a los profesores en herramientas y metodologías digitales.
Reducción de costos: menor inversión en infraestructura física.	Infraestructura tecnológica: se requiere una plataforma robusta, segura y accesible.
Innovación pedagógica: fomenta el uso de nuevas tecnologías educativas.	Deserción estudiantil: riesgo de abandono si no hay acompañamiento adecuado.
Análítica educativa: permite personalizar la enseñanza a partir de datos.	Evaluación y acreditación: asegurar mecanismos confiables y cumplir con normativas.
Resiliencia ante crisis: mayor capacidad de adaptación frente a situaciones como la pandemia.	Brecha digital: no todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos o buena conectividad.
Autonomía del estudiante: fomenta el desarrollo de habilidades de autogestión y responsabilidad.	Limitaciones en el alcance si no hay compromiso: si el estudiante no se involucra activamente, es difícil lograr una experiencia educativa efectiva.

Desde el estudiante

Ventajas de la modalidad online para los estudiantes	Desafíos de la modalidad online para los estudiantes
Flexibilidad horaria: pueden organizar sus tiempos de estudio según sus rutinas personales o laborales.	Autogestión del tiempo: requiere disciplina y habilidades de organización para cumplir con las actividades.
Estudio desde cualquier lugar: no es necesario trasladarse, lo que ahorra tiempo y costos.	Soledad académica: menor interacción social puede generar sensación de aislamiento.
Acceso a recursos digitales: materiales disponibles en línea, clases grabadas, bibliotecas virtuales.	Dependencia tecnológica: se necesita buena conexión a internet y dispositivos adecuados.
Compatibilidad con el trabajo: permite estudiar sin dejar de trabajar, ideal para adultos o personas con responsabilidades.	Falta de motivación: sin el entorno presencial, puede disminuir el compromiso o el interés.
Desarrollo de habilidades digitales: mejora el manejo de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales.	Dificultad para pedir ayuda: si no se busca activamente el contacto con docentes o tutores, se puede quedar "desconectado" del proceso.
Ritmo personalizado: posibilidad de avanzar según el propio ritmo de aprendizaje.	No se llega al estudiante que no se deja alcanzar: si el estudiante no se involucra, la institución no puede suplir esa falta de compromiso.

Enseñar, acompañar y contener: el rol de los docentes en el proceso educativo online

Las buenas prácticas de enseñanza son fundamentales en cualquier proceso de educación, pero en la modalidad online su importancia puede tener mayor impacto en los estudiantes.

En sus inicios, los docentes debieron adecuarse al nuevo modelo y lograr llegar a los alumnos por alguna vía de contacto. En sus inicios fue a través de un material de estudio, un mensaje por mensajería, un llamado telefónico o una clase en vivo por TV. Con el paso del tiempo se fueron usando nuevas tecnologías y logramos acceder a consultas virtuales a través de TEAMS como también grabando clases en video para que los alumnos dispongan de ellas en cualquier momento.

Algunas carreras en la UBP ya tienen disponibles la modalidad llamada Online Plus donde el alumno accede a clases sincrónicas semanales y puede realizar consultas en el momento. Todo ello implica en la educación superior innovaciones educativas adecuadas a la adopción de nuevas herramientas, creatividad en los modelos de educación y conllevan a los docentes a realizar su tarea con responsabilidad y calidad educativa. En nuestra institución se promueve permanentemente la capacitación de los docentes para enseñar en distintos escenarios y con distintas herramientas educativas. También se valora el rol fundamental de apoyo que cada docente tiene para los estudiantes durante todo su cursado.

Liderar con visión, empatía y datos: una mirada desde la gestión académica

En el contexto actual de la educación superior, liderar implica mucho más que administrar recursos o coordinar equipos. Desde la gestión académica, especialmente en modalidades online, el liderazgo debe ejercerse con visión estratégica, empatía hacia las trayectorias estudiantiles y un fuerte apoyo en datos confiables que orienten las decisiones.

En nuestra institución, entendemos que la visión no es solo proyectar el futuro, sino anticipar necesidades, leer los cambios del entorno y diseñar propuestas formativas que respondan a realidades diversas. La empatía, por su parte, permite comprender que detrás de cada estudiante hay una historia, un contexto, y que la modalidad online, si bien es flexible, también puede ser desafiante y debe realizarse y acompañarse adecuadamente.

La empatía y la visión necesitan sostenerse en evidencia concreta. Contamos con un área de Calidad que realiza un trabajo sistemático a través de encuestas de satisfacción estudiantil. A partir de estos instrumentos, se generan indicadores clave que permiten monitorear la experiencia de los estudiantes, identificar puntos críticos y tomar decisiones orientadas a la mejora continua.

Estas encuestas abordan múltiples dimensiones de la experiencia estudiantil:

- Gestión académica de la carrera, evalúa la organización, el acompañamiento y la coherencia del trayecto formativo.
- Plataforma tecnológica, fundamental en la modalidad online, donde se analiza accesibilidad, estabilidad y facilidad de uso.
- Propuesta curricular, permite valorar la pertinencia, actualidad y articulación de los contenidos.
- Desempeño docente, una dimensión clave que refleja la calidad de la enseñanza, la disponibilidad y empatía del cuerpo docente.
- UBP y sociedad, mide el vínculo de la universidad con el entorno social y profesional.

- Servicio de Biblioteca, especialmente en su versión digital, como recurso esencial para el estudio autónomo.
- Centro de estudio al que concurren, contempla la experiencia en los espacios físicos utilizados por estudiantes de modalidad online.
- Otros servicios, como atención administrativa, soporte técnico y tutorías, sostienen la experiencia integral del estudiante.
- Y finalmente, la conformidad general con la UBP, sintetiza la percepción global sobre la institución.

Además, disponemos de un sistema académico que brinda información detallada sobre regularidades, exámenes, trayectorias y rendimiento. Esto permite segmentar por modalidad, asignatura, etc., y así cruzar resultados académicos con datos de satisfacción. Esta integración de fuentes da una mirada más completa, y permite actuar con mayor precisión.

Estos datos no solo permiten ajustar procesos, sino también validar lo que funciona, reconocer buenas prácticas y sostener una cultura institucional basada en la mejora permanente. Así, la gestión se convierte en un espacio de escucha activa, análisis riguroso y acción transformadora.

Liderar con visión, empatía y datos no es una fórmula, sino una actitud de compromiso con la calidad, la inclusión y la innovación educativa.

Reflexiones finales

La modalidad online fue ganando posicionamiento en el ámbito de la educación superior y fue clave en momentos de pandemia. La UBP fue pionera hace 25 años y hoy es reconocida como referente en esta modalidad.

La experiencia previa en educación a distancia fue clave durante la pandemia

Los años de trabajo sostenido en dicha modalidad permitieron a la UBP responder de forma ágil y eficaz ante la interrupción de la presencialidad. Contar con una infraestructura tecnológica consolidada, docentes capacitados y procesos adaptados facilitó la continuidad pedagógica sin sobresaltos, convirtiendo a la experiencia acumulada en una verdadera fortaleza institucional.

Este modelo de educación implica adecuar todo el proceso educativo y de gestión. Los aportes de la tecnología y la necesidad imperiosa de adaptarse a contextos cambiantes, fueron factores claves para ver esta modalidad como una oportunidad.

Tanto la institución como los estudiantes tienen ventajas y desafíos a considerar con la educación bajo la modalidad online. Fue muy importante este avance en la educación y lo sigue siendo en la actualidad, ya que permite a muchos estudiantes estudiar una carrera universitaria.

Asimismo, al gestionar una carrera bajo esta modalidad se debe hacerlo con una actitud de compromiso con la calidad, inclusión e innovación educativa.

Reflexiones bibliográficas

El presente trabajo no se basa en bibliografía externa, relata una experiencia institucional

real y propia de la UBP. Las reflexiones, datos y análisis surgen de la trayectoria acumulada durante 25 años en la implementación de la modalidad online en esta casa de estudios, así como del trabajo diario de gestión académica y encuestas internas de satisfacción estudiantil.

La semiótica en los nuevos espacios de aprendizaje: las Aulas Virtuales.

Miriam Mónica Giménez¹

RESUMEN:

La disrupción generada por la pandemia del año 2020 derivó en un proceso de reformulación de las Aulas Virtuales que, en muchos casos, se encontraban integradas a los entornos de enseñanza de las materias como un recurso de apoyo y se constituyeron en el principal espacio de transferencia de los saberes. Se presentaron una serie de impactos que generaron profundos cambios en los procesos educativos como la incorporación de nuevas herramientas para interactuar en tiempo real, los cambios en la semiótica de los nuevos escenarios, la necesidad de desarrollar nuevas habilidades. No siempre los programas de formación de los académicos incluyen en sus contenidos el manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza, especialmente porque se generan modificaciones en el campo del lenguaje. Estas modificaciones se han visto reflejadas en los sujetos operantes de los procesos y en la reformulación de los nuevos entornos personales de aprendizaje. En el presente trabajo se expone un análisis parcial de las conclusiones vinculadas a los lenguajes utilizados, la accesibilidad y la usabilidad de estos que fueron aplicados durante la implementación de la modalidad de las clases híbridas en dos materias dictadas en Facultad de Ciencias Económicas de Córdoba².

PALABRAS CLAVE: Semiótica – Aprendizaje – Aulas Virtuales.

Introducción

Dentro del marco del proyecto de investigación “*Semiótica de lo subjetivo en los lenguajes administrativos*”, trabajando el núcleo epistémico del saber que opera en los procesos organizacionales; se analiza la interacción Sujeto – Puesto de trabajo en los procesos que presentan diversos grados de digitalización en las organizaciones. En este devenir, las Universidades han implementado nuevas tecnologías para gestionar sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Como todo proceso de cambio, la incorporación de las TICs genera adeptos y detractores quienes, en general, rechazan el cambio por el temor a dejar su zona de confort. Para reducir ese rechazo, se apela a la divulgación de los beneficios y a la formación de los sujetos operantes para brindarles las herramientas que les permitan desarrollar nuevas habilidades y optimizar el desempeño en sus puestos de trabajo con la asistencia de las nuevas tecnologías, lo que hemos definido como PWE, que son los entornos personales de trabajo y, en general, se encuentran como reflejo de los PLE

1 Correo electrónico: miriam.gimenez@unc.edu.ar - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba

2 La investigación titulada “Semiótica de lo subjetivo en los lenguajes administrativos” Proyecto 33620180100615CB Res.. SECyT 266/18, desarrollado en el Instituto de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de Córdoba..

de los estudiantes. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, la incorporación de las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza, generó el diseño de Aulas Híbridas, cuya formalización se implementó a través del diseño de la propuesta pedagógica 70/30 en la Resolución del HCD 1/22. Esta metodología redefinió los espacios de aprendizaje en la denominada “Vuelta a la presencialidad” y tuvo como objetivo usufructuar las fortalezas observadas en los entornos de aprendizaje virtuales integrándolas con las ventajas de la modalidad presencial. En este sentido, se definió como presencial todo encuentro sincrónico entre docente y alumnos, aunque el mismo se produjera en el aula virtual y no en la física.

Presentación

• Oportunidad que originó la experiencia, finalidad, contexto y participantes involucrados

La evaluación de los procesos realizados en las aulas virtuales que se reflejaron en los sistemas de enseñanza-aprendizajes desarrollados en modalidad virtual que, en su origen fue la tabla de salvataje para continuar el desarrollo de las actividades curriculares de la FCE, presentó fortalezas cuya continuidad la comunidad educativa evaluó como esenciales en la pospandemia.

En este entorno, se aprobó el proyecto de Educación Híbrida para la propuesta pedagógica 2022, a través de la Resolución RHCD-2022/1-E-UNC-DEC#FCE, denominada Propuesta Pedagógica 70/30 (PP 70/30), que contempla una asignación de hasta el 30% de la carga horaria total en actividades académicas a distancia. Esta modalidad híbrida fue presentada a todas las cátedras sugiriéndose su implementación para el dictado de las cursadas del primer semestre 2022. Para cumplir la PP 70/30 se previó que las clases pudieran ser dictadas en forma sincrónica en modalidad presencial y virtual, las aulas fueron equipadas para la transmisión simultánea, sugiriéndose que dos docentes se encontraran físicamente presentes en las aulas: uno para desarrollar la clase y otro como apoyo para atender en forma sincrónica a los asistentes virtuales, responsabilizándose del uso del equipamiento.

Desde el punto de vista del capital humano, no pueden dejar de considerarse las implicancias que los cambios introducidos por la nueva normativa han generado en el diseño de los nuevos PWE, tales como considerar el sistema de trabajo más allá de los espacios físicos de la FCE y evaluar los recursos que deben disponerse para cumplimentar este objetivo. Los profesores coordinadores de cátedra debieron reformular sus propuestas pedagógicas para implementar la PP 70-30 y determinar los recursos materiales y el capital humano necesario para ello.

Esta modalidad, denomina HIBRIDA, permite que los estudiantes puedan asistir a las clases teóricas en forma física o virtual; y a las clases prácticas siempre en forma presencial física y, con algunas excepciones como para los estudiantes de internacionalización, en forma presencial virtual. Para usufructuar el uso de las aulas virtuales, los docentes las utilizan para realizar determinadas actividades prácticas, con y sin evaluación; plantear foros de consulta y discusión, trabajos colaborativos y de investigación, encuentros para responder consultas y dudas sobre la cursada, realizar comunicaciones a los estudiantes.

• Perspectiva teórica desde la cual se aborda

En este proceso se han evaluado las barreras que la Accesibilidad y la Usabilidad Web

generan en el diseño de la implementación.

Accesible es un adjetivo que deriva del latín “accessibilis” y que significa de fácil acceso, comprensión, inteligible. La accesibilidad no está relacionada con un solo ítem, sino con una cadena de hechos que deben permitir el ingreso a un espacio determinado, en el caso a la web y en la FCE, a las Aulas Virtuales. Para ello los accesos deben ser fáciles, sencillos y claros, para que la misma realidad sea compartida por todos los usuarios, en este caso docentes y alumnos, sin que la brecha digital constituya una barrera para ello.

Definiremos la accesibilidad como el acceso universal a la web, sin considerar el hardware, software, infraestructura de red, localización geográfica y capacidades de los usuarios. Las TICs no sólo deben servir para transferir contenidos y receptor respuestas, sino también para paliar y compensar posibles limitaciones. Estas limitaciones (Fig. 1) generan discapacidades en la interacción provenientes de:

- Ambiente físico: por ejemplo, no hay acceso a internet en el lugar.
- Situaciones sociales: por ejemplo, los docentes y/o alumnos carecen de recursos para conectarse lo que produce un desajuste entre la actividad diaria de los sujetos y el entorno no pensado para él.
- Los recursos: por ejemplo, se poseen los recursos, pero los softwares son incompatibles



Figura N° 1: Limitaciones a la Accesibilidad
Fuente propia

Estas limitaciones se agregan a otras barreras (Fig.2) que hacen inaccesible el acceso a la web:

- Vinculadas al lenguaje: por ejemplo, uso de siglas, vocablos con significados diferentes en ambientes diferentes, símbolos.

- Educativas: hacen referencia a la falta de conocimientos específicos, por ejemplo, el manejo de determinada aplicación.
- Técnicas: por ejemplo, dificultades de portabilidad, de configuración, de instalación y uso de determinadas herramientas.
- Geográficas: por ejemplo, deben desplazarse desde su espacio de trabajo a otros.
- Tecnológicas: por ejemplo, poca capacidad en dispositivos o problemas de ancho de banda.

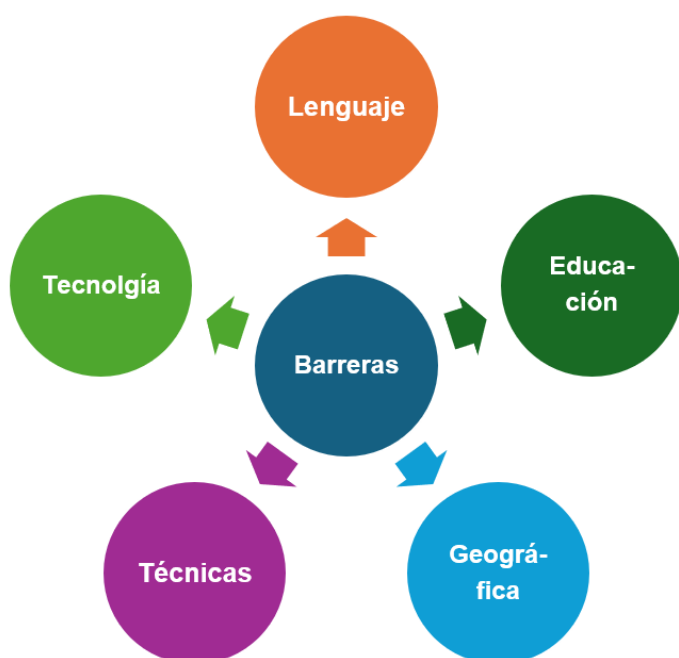


Figura N° 2: Barreras a la Accesibilidad
Fuente propia

Un sitio accesible debe permitir su operatividad en diferentes escenarios, para ello pueden realizarse adaptaciones informáticas o ayudas técnicas, como es la inclusión de ayudas en pantalla y cumplir con la normativa legal dispuesta por la Ley 26653/10, la disposición 6/2019 de la Oficina Nacional de Tecnologías de la información que estableció las “Pautas de accesibilidad de Contenido Web 2.0”, la pautas de la W3C y la serie WCAG 2.n.

Por otra parte, la Usabilidad es la facilidad con la que los sujetos operadores pueden utilizar una herramienta particular para alcanzar un objetivo concreto. En el caso de las aulas híbridas, es la medida de la calidad de la experiencia de un usuario cuando interactúa con las mismas, para efectivizar, eficientizar y satisfacer el proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo que deben ser sencillas de usar.

Sus características, que pueden verse en la Figura N° 3, son:

- Simplicidad para poder ser utilizada en forma fluida y permitir la interactividad de un sistema.
- Claridad/confiabilidad para transmitir la información de manera precisa y evitar errores en la interacción o malas interpretaciones.
- Concisión para facilitar la navegación otorgando la información que el usuario necesita y pide.
- Coherencia/consistencia: es lo que hace intuitiva la interfaz, por ejemplo, los logos y los elementos fijos.
- Rapidez: reducir los pasos para completar las tareas.
- Flexibilidad: la interfaz debe ser tolerante y permitir equivocaciones a los usuarios, otorgando herramientas de corrección y restauración de acciones.
- Transparencia: Exhibir en todo momento las operaciones que se realizan y proveer mecanismos de interrupción, suspensión y eliminación de operaciones.
- Ergonomía: brindar la posibilidad de adaptación a cada usuario.



Figura N° 3 Características de la Usabilidad

Fuente propia

Para asegurar la usabilidad, en la etapa de diseño se aplican los Principios enunciados por Nielsen y Loranger en 2006, que constituyen heurísticas generales aplicables a cualquier tipo de interfaz, y las reglas de oro que Ben Shneiderman y Plaisant enunciaron en 2005 vinculadas al diseño centrado en el usuario.

• Metodología para su implementación

Para llevar adelante la propuesta, la Facultad de Ciencias Económicas implementó en forma obligatoria a partir del cursado del primer semestre 2022, la propuesta pedagógica 70/30 que está compuesta por dos líneas pedagógicas: 1) promover el modelo 70/30 distribuyendo parte de la carga horaria presencial hasta un 30% en modalidad a distancia, y 2) implementar aulas híbridas en tanto la cantidad de inscriptos superen la capacidad de las aulas físicas. Esta propuesta tuvo impacto en el aspecto tecnológico, ya que hubo que equipar y rediseñar el espacio áulico; en el aspecto pedagógico en dos sentidos: por un lado, sobre las propuestas a distancia como los tipos de actividades y participación en aula virtual y, por otro, los formatos pedagógicos de las clases híbridas como el desarrollo del contenido y actividades de aprendizaje.

Al finalizar el primer semestre de implementación de la modalidad, el área de Producción Docente y Formación Educativa, FyPE, de la Facultad de Ciencias Económicas realizó el control sobre la misma. Para ello se relevaron mediante entrevistas y encuestas 59 equipos docentes integrados por 136 profesores. El 86,76% de los docentes manifestaron haber implementado la modalidad híbrida en su dictado. (FyPE, 2022) Con relación al lenguaje, aplicaron el principio de diseñar para cada materia un solo sitio accesible y responsivo, evitando multiplicidad de códigos en el lenguaje utilizado. Del 13,24%, que equivale a las respuestas de 18 docentes, que no aplicó la modalidad se les consultó por los motivos por los cuales no implementaron la modalidad, manifestaron en forma mayoritaria que no tenían aforo suficiente de estudiantes, que es la segunda condición que obligaba a implementar la propuesta; otros motivos fueron que la tecnología no funcionaba, que la misma no era válida para sus materias de acuerdo a lo dispuesto por los titulares de cátedra o no estaban de acuerdo con la propuesta, ninguno manifestó que fuera por falta de capacitación. Los motivos se exponen en la Figura N° 4.

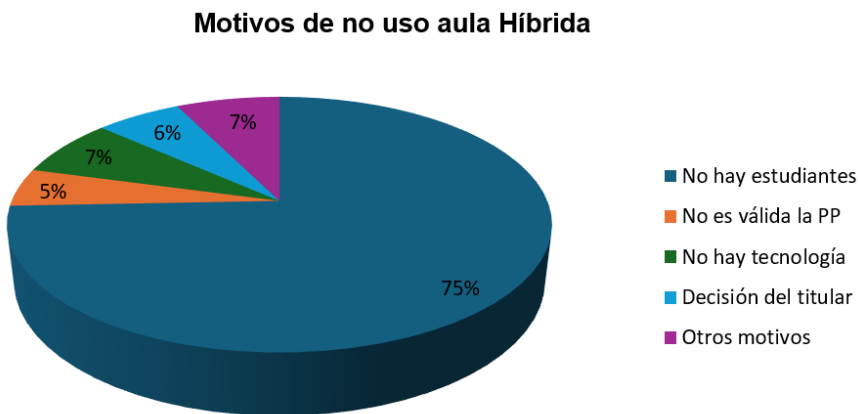


Figura N° 4 – Motivos de no uso Aula Híbrida

Fuente: Propia con datos de FCE - FyPE

Con relación a los obstáculos para su implementación 22 equipos docentes manifestaron no tener dificultades, pero 13 manifestaron tener problemas con la gestión de los recursos tecnológicos, la administración del tiempo y la necesidad de contar con mayor cantidad de docentes para co-gestionar las clases. (FyPE 2022)

Del total de los equipos consultados, el 52,4 % ponderó como “muy bueno” el desarrollo de estas clases. Un 6,3% consideró que tuvo dificultades técnicas y ello dificultó el normal dictado de las clases. Una de las mayores dificultades que se observaron en la gestión de la clase, fue la necesidad de contar con más de un/a docente por clase. (FyPE 2022).

La mayoría de los docentes planificó actividades optativas para la modalidad, pero un poco más del 40% incluyó actividades obligatorias para los estudiantes. Respecto a la conformación de las actividades, sobre un total de 118 respuestas, donde se podía marcar de una opción, se indicó que se utilizaron las siguientes herramientas que se exponen en la Figura N° 5

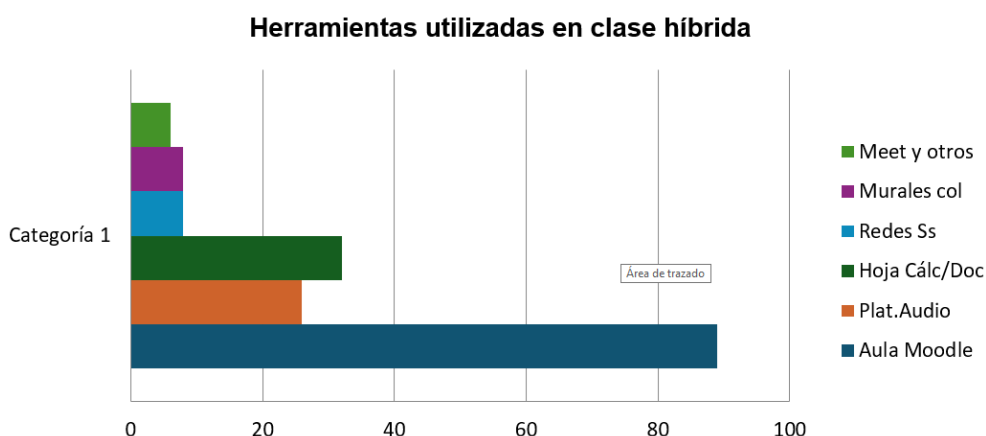


Figura N° 5 – Herramientas utilizadas en clase híbrida

Fuente: Propia con datos de FCE - FyPE

Con relación a los materiales educativos, los equipos que manifestaron que trabajaron mayormente en sus clases con videos, textos y notas de cátedra y que, no fue necesario rediseñar materiales porque ya se encontraban en las aulas. (FyPE, 2022)

Reflexiones finales:

Hoy la modalidad se encuentra vigente, luego del primer semestre de implementación de la propuesta 70/30 se observó una alta aceptación de esta de acuerdo con lo expuesto en la Figura N° 6.

Hoy esta propuesta se ha modificado y se ha rediseñado en el formato CFC que fuera aprobado por la HCD 4/23, que establece la obligatoriedad del formato híbrido para las materias del ciclo básico en al menos una de sus divisiones. Este formato toma la metodología de las clases híbridas, pero ha fortalecido sus ventajas y corregido las deficiencias que fueron identificadas durante el relevamiento, tales como incrementar las actividades a distancia, incluyendo instancias evaluativas; fomentar el avance progresivo de los contenidos audiovisuales, promover la formación docente para optimizar el espacio de enseñanza aprendizaje de modalidades.

La implementación de la modalidad híbrida ha requerido el desarrollo de programas de formación de los docentes para modificar en forma drástica los paradigmas de ense-

ñanza. La facultad realiza formación en forma continua, los que incluyen la actualización sobre la incorporación de nuevas herramientas que los docentes incorporan a diario a los procesos de enseñanza - aprendizaje, centrando su diseño en los estudiantes. Avances como la Inteligencia artificial ya se encuentran operando en muchas cátedras, lo que plantea nuevos desafíos a la comunidad universitaria

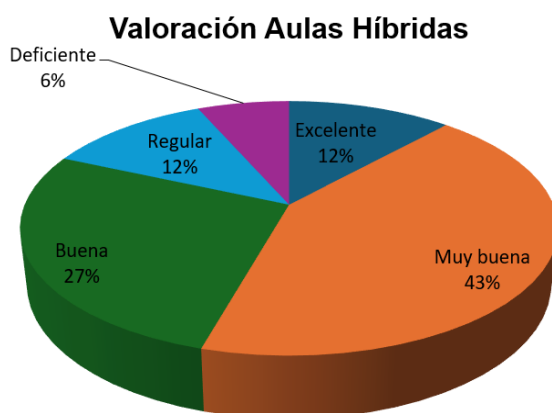


Figura N° 6 – Valoración modalidad híbrida

Fuente: Propia con datos de FCE – FyPE

Referencias Bibliográficas

- FyPE, 2022 "Informes del plan de seguimiento de la propuesta pedagógica 2022" <https://www.eco.unc.ar/proyectos-institucionales/>
- Giménez, Miriam Mónica, 2018, "Los procesos de formación en la implantación de los automatismos digitales: los PWE". Revista Argentina de Investigación de Negocios, 1(4)
- Giménez, Miriam Mónica, 2021, "La digitalización de procesos en la organización como ventaja competitiva", Revista Journal Managment & Business Studies, Universidad Autónoma de Chile, 3 (2) pags. 1-13, URL <https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/jmabs/article/view/1700> D.O.I. <http://dx.doi.org/10.32457/jmabs.v3i2.1700>
- Nielsen, Jakob; Loranger, Hoa (2006). "Usabilidad: prioridad en el diseño WEB"- Madrid, Ed. Anaya Multimedia.
- Shneiderman, Ben; Plaisant, Catherine (2005). "Diseño de interfaces de usuario: estrategias para una interacción persona-computadora efectiva". Madrid, Ed. Pearson.

Modelo de Educación a Distancia en la UPC: innovación educativa y compromiso territorial.

Analía Cecilia Tuñón¹, Griselda Mengo², Natalia Inés Mimessi³

RESUMEN:

La ponencia expone el modelo de educación a distancia desarrollado por la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), destacando su enfoque innovador, inclusivo y centrado en el estudiante. A través del fortalecimiento institucional, se ha impulsado la implementación progresiva de la virtualidad en su oferta académica, combinando modalidades presenciales, mixtas y a distancia. Para ello, se creó el Área de Educación a Distancia e Innovación Pedagógica en 2020. La validación institucional se obtuvo en el año 2021 por un período de tres años. Al momento de la creación del SIED, la universidad no contaba con un área específica de educación a distancia ni ofertas académicas bajo esta modalidad. La propuesta se fundamentó en la estructura organizacional existente y en la necesidad de crear un área especializada.

La universidad posee cuatro facultades, un instituto y la Secretaría Académica y de Posgrado (como unidad académica) en Córdoba capital y sedes regionales distribuidas en distintas localidades del territorio provincial, lo que refuerza su compromiso con la equidad territorial y el acceso federal a la educación superior. Sobre la oferta académica en sedes de regionales corresponde a carreras universitarias o carreras de nivel superior.

La universidad promueve una enseñanza centrada en el estudiante, fomentando la autonomía, la participación activa y el pensamiento crítico. Se han desarrollado materiales educativos adaptados al entorno digital, organizados en aulas virtuales accesibles, con contenidos claros, rutas de aprendizaje y recursos audiovisuales para humanizar la experiencia. Además, se elaboraron guías y tutoriales para docentes y alumnos, y se capacitó al personal mediante cursos de posgrado sobre uso tecnopedagógico de plataformas como Moodle, sumando en 2024 y 2025 dispositivos de formación continua, propuestas de aula modelo y producción multimedia.

Entre las acciones destacadas, se menciona la creación de un chatbot de inteligencia artificial para apoyar a docentes, la producción de materiales accesibles y el diseño de experiencias formativas contextualizadas. La UPC entiende que la verdadera transformación educativa no reside únicamente en la tecnología, sino en su uso estratégico para garantizar una educación flexible, equitativa y de calidad, en un entorno virtual de aprendizaje que no solo facilite la experiencia educativa, sino que también promueva un sentido de pertenencia y refuerce la identidad institucional. Su modelo apuesta por formar profesionales críticos y preparados para los desafíos del siglo XXI.

1 Correo electrónico: atunon@upc.edu.ar - Universidad Provincial de Córdoba

2 Correo electrónico: gmengo@upc.edu.ar - Universidad Provincial de Córdoba

3 Correo electrónico: nmimessi@upc.edu.ar - Universidad Provincial de Córdoba

PALABRAS CLAVE: Innovación Educativa - Educación A Distancia - Modelo Tecnopedagógico - Flexibilidad.

Introducción

En el marco de la transformación de las prácticas educativas promovida por las políticas nacionales y las nuevas demandas territoriales, la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) asumió el desafío de consolidar un modelo institucional de educación a distancia que garantice la calidad, inclusión y flexibilidad de sus propuestas formativas. La necesidad de acompañar trayectorias académicas diversas, especialmente en contextos geográficos alejados de la capital, evidenció la urgencia de desarrollar propuestas pedagógicas mixtas, sostenidas tecnológicamente y centradas en el estudiante. Esta iniciativa se aborda a través de estrategias de gestión y diseño educativo en entornos digitales, en articulación con normativas nacionales y decisiones institucionales.

El objetivo de esta ponencia es describir y reflexionar sobre el proceso de implementación del modelo de educación a distancia de la UPC, identificando sus fundamentos teóricos, estrategias metodológicas, impacto territorial y horizontes de mejora.

Presentación

Necesidad detectada

Impulsada por el compromiso con la territorialización de la educación superior y la necesidad de garantizar el derecho a la terminalidad de estudios para estudiantes del interior provincial, la UPC avanzó en la reorganización de sus modalidades pedagógicas. Esta transformación fue posible por los desafíos evidenciados durante la emergencia sanitaria, particularmente en lo referido a la conectividad y el acceso equitativo. En este contexto, la creación del Área de Educación a Distancia e Innovación Pedagógica (Resolución Rectoral N° 107/2020 y su modificatoria N° 035/2025) representó una respuesta institucional orientada al diseño de estrategias sostenibles, normativamente validadas y pedagógicamente fundamentadas.

Este proceso se intensificó con el nacimiento de las sedes regionales de la UPC. Si bien las carreras de la UPC pueden dictarse en más de una unidad académica, la oferta es una, por ello, cuando una carrera se dicta en más de una unidad académica, la unidad de origen (donde se aloja) articula con las demás, compartiendo el mismo plan de estudios, estándares de certificación y criterios de calidad académica. En este contexto, el Área de Educación a Distancia e Innovación Pedagógica cumple un rol clave en la regulación metodológica de estas propuestas compartidas, operando como nexo entre las unidades académicas a través de dispositivos tecnopedagógicos y ofreciendo lineamientos para la implementación de propuestas mixtas que garanticen coherencia institucional, equidad y calidad educativa en todo el territorio. El Área se encuentra alojada en la sede central, y en contacto directo con decanos, secretarios académicos, directores de carrera y en articulación con los referentes de Informática Educativa de cada unidad académica. La coordinación de esta área trabaja conjuntamente con la responsable de producción de materiales, la responsable de coordinación tecnopedagógica y el referente de Informática Educativa. De este modo, se pretende asegurar un modelo unificado de aulas virtuales, tanto en lo estético como en lo pedagógico y comunicacional, no sólo para brindar una experiencia educativa de calidad, sino para promover un sentido de pertenencia y

de identidad institucional. Para ello, se capacita y asesora a los equipos docentes para adaptar los contenidos a las diferentes propuestas, manteniendo el nivel académico y la identidad institucional de la UPC en todo el territorio.

Finalidad

Se busca garantizar una oferta académica flexible, de calidad y territorialmente equitativa. El modelo mixto permite que carreras presenciales incorporen entre un 30% y 50% de actividades virtuales, conforme a normativa vigente (RESOL-2023-2599-APN-ME, Memo 04/24, Guía Práctica UPC 2025). Esta modalidad responde a la convicción institucional de que el centro de toda política académica tiene que ser el estudiante, reconociendo la diversidad de trayectorias y necesidades, con un compromiso sostenido por su bienestar, su autonomía y una experiencia formativa integral y continua a lo largo de toda su trayectoria universitaria.

Marco normativo institucional

Se desarrollaron instrumentos legales específicos. Entre los principales se encuentran:

- *Memo 04/2024: Definiciones generales para implementar la virtualidad en carreras presenciales de la UPC.*

Este memorándum detalla las directrices para incorporar la virtualidad en las carreras presenciales. Con base en normativas nacionales, una carrera presencial puede incluir entre el 30% y el 50% de sus horas bajo formatos a distancia, ya que la UPC cuenta con un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) validado. Esto busca flexibilizar el cursado y favorecer la terminalidad académica de los estudiantes. Las Unidades Académicas definen cómo aplicar esta virtualidad, considerando factores como el formato de las unidades curriculares, las condiciones académicas, las áreas disciplinares, la ubicación en el plan de estudios y las características del estudiantado. Deben comunicar las condiciones de participación, dinámicas de interacción, soportes tecnológicos, autonomía de estudio y formas de evaluación, garantizando la presencialidad para quienes tengan problemas de conectividad.

- *Memo 02/2025: Marco regulatorio para implementar hasta 50% de virtualidad en carreras presenciales.*

El memorándum tiene como intención principal optimizar los recursos académicos y físicos de la UPC para lograr implementar de manera efectiva la modalidad mixta en las carreras presenciales. Esto implica estrategias como la departamentalización de unidades curriculares comunes, la priorización de espacios especializados y la racionalización de la organización académica. Además, el memo establece criterios para gestionar carreras con bajo número de preinscriptos o baja matriculación, buscando redirigir a los estudiantes o flexibilizar el cursado a distancia o en unidades curriculares afines. Finalmente, reitera las condiciones para considerar las actividades sincrónicas como presenciales, asegurando la calidad y accesibilidad para todos los estudiantes.

- *Disposición 21/2025: Guía práctica para estructuración de unidades curriculares en formato mixto.*

El documento establece lineamientos para la planificación de este formato mixto, que combina actividades presenciales físicas, sincrónicas y asincrónicas. Ofrece pautas para el diseño de objetivos, la distribución horaria, metodologías, creación de aulas

virtuales y materiales didácticos accesibles. También aborda la evaluación en este contexto, la comunicación con estudiantes y la promoción de la despapelización, buscando optimizar recursos y garantizar la calidad educativa y la accesibilidad.

• *Disposición 24/2025: Monitoreo y seguimiento de actividades asincrónicas con criterios y orientaciones.*

La intención principal de este documento es proporcionar un dispositivo y lineamientos para que los docentes de la UPC realicen un monitoreo y acompañamiento pedagógico efectivo de las actividades asincrónicas en las aulas virtuales. El documento busca fortalecer el seguimiento de las trayectorias estudiantiles, promover la retroalimentación formativa y asegurar el cumplimiento del cronograma académico, en el marco de la implementación de formatos mixtos en las carreras presenciales.

Capacitación y acompañamiento docente

Se desarrollaron diversas herramientas de apoyo:

- Tutorías personalizadas: Sistema de citas a través de Calendly, disponible en Linktr.ee
- Chatbot especializado: Sistema de consultas automatizadas alimentado exclusivamente con materiales seleccionados y cargados por el área, incluyendo normativa específica (RUEDA, CIN, normativa institucional).
- Tutoriales, guías y orientaciones: Documentos dirigidos a los docentes para guiarlos en la producción de contenidos para la modalidad distancia o mixta.
- Plantillas gráficas institucionales: Para que todas las unidades académicas compartan un diseño coherente, lo cual refuerza la identidad visual de la universidad. Las plantillas fueron creadas siguiendo las recomendaciones del área de Accesibilidad, con colores y tipografías que mejoran la legibilidad y ayudan a que el contenido sea más accesible visualmente.
- Cursos de posgrado: diversos cursos con certificación de posgrado, gratuitos para docentes de la universidad, en áreas clave como IA, evaluación virtual, tecnologías educativas y uso tecnopedagógico de Moodle para enseñar en la universidad.

Las capacitaciones diseñadas para 2025 incluyen las siguientes temáticas:

- Gestionar mi aula virtual en Moodle
- Uso tecnopedagógico de Moodle para enseñar en la universidad
- Inteligencia artificial para uso educativo
- Herramientas tecnológicas para la enseñanza
- La evaluación de los aprendizajes en la modalidad virtual
- Diseño de presentaciones efectivas
- ¿Cómo desarrollar contenidos para la modalidad virtual?

Asesoramiento y trabajo conjunto con decanos de las distintas unidades académicas y directores de carrera (en lo técnico y pedagógico)

- Organización de capacitaciones específicas según las necesidades de cada unidad académica o requerimientos docentes.
- Asesoramiento en la virtualización de porcentajes curriculares de las carreras según normativa vigente.

Experiencia humanizada

Asimismo, se trabaja, mediante un espacio institucional transversal en cada carrera de las diferentes unidades académicas. Este espacio tiene la finalidad de acompañar a los estudiantes durante toda su trayectoria académica, fortalecer la comunicación institucional, brindar orientación académica, facilitar recursos clave para el desarrollo autónomo de los estudiantes, afianzar la identidad institucional y la ciudadanía universitaria. Se denomina: "Atelier virtual: gestión y comunicación" y se encuentra disponible dentro del apartado "Mis cursos" en el campus virtual, junto a las aulas específicas de cada unidad curricular de todas las propuestas académicas.

El Aula está organizada en pestañas temáticas que integran tanto materiales informativos como espacios de interacción.

Pestaña Profesoras/es: Esta sección contiene recursos diseñados específicamente para docentes, con el propósito de acompañar su labor pedagógica en entornos virtuales. Se incluyen documento orientador y tutoriales.

Pestaña Estudiantes: Ofrece tutoriales actualizados sobre el uso de Moodle, un formulario que permite solicitar o recuperar el correo institucional UPC, un formulario opcional del Programa de Accesibilidad, destinado a recopilar información que permita brindar acompañamiento adecuado a quienes lo necesiten, garantizando confidencialidad y enfoque inclusivo. Y una opción para canalizar consultas técnicas o pedagógicas relacionadas con el uso de las aulas virtuales de la UPC.

Actualmente se está trabajando en la incorporación de los siguientes espacios: Programa OVOE (Orientación Vocacional, Ocupacional y Educativa) cuyo propósito es acompañar, a aquellos estudiantes de UPC que lo soliciten, en sus itinerarios educativos; Programa de Género; Cátedra de la Paz; Bienestar estudiantil y graduados y Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (para informar e invitar a convocatoria de proyectos de investigación, por ejemplo).

Esta estructura pedagógica e institucional del Aula Atelier contribuye a fortalecer el vínculo entre estudiantes y comunidad educativa, brinda calidez y cercanía, promueve el acceso a la información relevante desde el inicio del cursado y consolida una cultura de acompañamiento, accesibilidad y comunicación permanente en entornos virtuales de aprendizaje.

Contexto y participantes

La UPC articula cuatro facultades, un instituto y siete sedes regionales distribuidas en distintas ciudades del interior provincial. Además, la Secretaría Académica y de Posgrado es una unidad académica. Participan en la experiencia estudiantes de diversas edades, niveles socioeconómicos y trayectorias previas, así como equipos docentes y técnicos especializados.

Actualmente cuenta con una matrícula en Grado y Pregrado de 16.778 estudiantes distribuidos en sus distintas unidades académicas. En Córdoba Capital, las unidades académicas concentran la mayor cantidad de estudiantes: la Facultad de Arte y Diseño con 7.181, la Facultad de Educación Física con 3.380, la Facultad de Educación y Salud con 2.531, la Facultad de Turismo y Ambiente con 1.546, el Instituto de Gestión e Innovación Tecnológica

gica y Productiva con 285, y la Secretaría Académica y de Posgrado con 79 estudiantes. En las siete sedes regionales, la distribución es la siguiente: Bell Ville cuenta con 356 estudiantes, Capilla del Monte con 344, Deán Funes con 174, Laboulaye con 104, Morteros con 236, Río Tercero con 345 y Villa Dolores con 217 estudiantes.

Perspectiva teórica

La UPC adopta una perspectiva constructivista del aprendizaje, en la que el estudiante es el centro del proceso educativo, considerado como un participante activo y productor del conocimiento. Por su parte, el docente actúa como tutor y guía, acompañando el aprendizaje autónomo. Se promueve el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la curiosidad científica y la creatividad. El enfoque busca la formación integral, fomentando el aprendizaje significativo, autónomo y flexible, en consonancia con el artículo 61 del Estatuto de la UPC, que enfatiza el desarrollo de la personalidad, el juicio propio, el espíritu crítico y la iniciativa.

Metodología

La implementación se organizó en torno a cinco estrategias clave: (1) producción de normativa y guías institucionales; (2) formación docente continua con enfoque tecnopedagógico; (3) desarrollo de aulas virtuales organizadas por módulos, con secuencias claras y recursos accesibles; (4) uso de herramientas de monitoreo asincrónico mediante Moodle; (5) creación de dispositivos innovadores como chatbot institucional, podcast, videos breves, y diseño de experiencias formativas en entornos digitales.

Reflexiones finales

La experiencia ha permitido institucionalizar prácticas pedagógicas innovadoras, sustentadas en una base normativa sólida, que fortalecen el vínculo entre inclusión, calidad educativa y pertenencia territorial. Entre los logros alcanzados se destacan el acompañamiento sistemático a las y los docentes, la producción multimedial propia y el monitoreo pedagógico de las aulas virtuales. Es importante subrayar que estas acciones no se limitan a las propuestas a distancia, sino que también enriquecen las carreras presenciales que incorporan porcentajes de virtualidad.

En el corto plazo, se trabaja para garantizar condiciones plenas de ciudadanía universitaria para docentes y estudiantes, sin distinción de modalidad. De cara al futuro, la universidad proyecta ampliar el alcance del modelo mixto, explorar nuevas aplicaciones de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y consolidar espacios de formación interdisciplinarios con impacto en el desarrollo regional.

Referencias Bibliográficas

- Consejo Interuniversitario Nacional. (2022). Resolución CE 1716/2022.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023). Resolución RESOL-2023-2599-APN-ME.
- Universidad Provincial de Córdoba. (2020). Resolución Rectoral 107/2020 - Creación del Área de Educación a Distancia
- Universidad Provincial de Córdoba. (2024). Memo de Secretaría Académica y de Posgra-

do (SAP) N° 04/2024 - Definiciones para la implementación de la virtualidad.

- Universidad Provincial de Córdoba. (2025). Disposición de Secretaría Académica y de Posgrado (SAP) N° 021/2025. Guía práctica para la implementación de porcentajes de virtualidad en carreras presenciales.
- Universidad Provincial de Córdoba. (2025). Disposición de Secretaría Académica y de Posgrado (SAP) N° 024/2025. Monitoreo y seguimiento de actividades asincrónicas: criterios y orientaciones.



Eje 2

Educación inclusiva

Este eje propone reflexionar sobre prácticas, políticas y marcos normativos que promuevan una educación inclusiva en todos los niveles y modalidades. Se incorporan debates sobre accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje, diversidad funcional, desigualdades estructurales y el rol de las instituciones en la construcción de entornos educativos equitativos y participativos.



Actas del Congreso de Educación EDUBP 2025
"Enseñar y Aprender en escenarios complejos"

Investigaciones

El lugar de lo educativo y comunicacional en programas socio educativos para la inclusión y terminalidad en adolescencias y juventudes vulneradas en su derecho a la educación.

Enrique Bambozzi¹, Mónica Ferrer²,

RESUMEN:

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (2024-2025) y radicado en la Facultad de Ciencias de la Comunicación dirigido por el Dr. Enrique Bambozzi denominado “Disputando derechos en territorio: estudio cualitativo de identificación de Perspectivas Comunicacionales y Educativas en los Formatos de Escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de la Educación Secundaria para Adolescencias y Juventudes de Córdoba” y conformado por un equipo interdisciplinario e interinstitucional de docentes investigadores y becarios de la UNC y la UPC, profesionales de la SENAF y docentes del Sistema Educativo en torno a la hipótesis principal sobre la posibilidad de identificar diferentes Perspectivas Educativas y Comunicacionales en los Formatos de Escolarización del citado Programa y que estas identificaciones aportarán claves interpretativas y de intervención en torno a los obstáculos y posibilidades de la ampliación o universalización de la educación secundaria de sectores (adolescencias y juventudes) vulnerados en su derecho a la educación..

PALABRAS CLAVE: Educomunicación – Terminalidad Educativa – Escolarización alternativa

Introducción.

El problema estudiado se inscribe en la línea que los informes internacionales y nacionales señalan como prioritarios en la definición de programas y proyectos para jóvenes de sectores vulnerados y el derecho a la educación secundaria, como así también las posibles traducciones en formatos pedagógicos inclusivos (Bambozzi y otros, 2024 y 2020; Dussel, 2017; Perazza, 2017; Schapira, 2016). En relación (¿en respuesta?) a esta problemática surgió en el año 2010 en la Provincia de Córdoba el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT), destinado a jóvenes de 14 a 17 años que habían abandonado el nivel medio o nunca lo habían iniciado habilitando oficialmente una propuesta/alternativa/

1 Correo electrónico: enrique.bambozzi@unc.edu.ar - UNC. Facultad de Ciencias de la Comunicación

2 Correo electrónico: moniferrer2003@yahoo.com.ar - UNC. Facultad de Ciencias de la Comunicación

oportunidad formativa de “calidad”.

Esta investigación de carácter exploratoria descriptiva se realiza en el PIT Monseñor de Andrea-Anexo Paulo Freire- ubicado en el Centro Socio Educativo Lelikelen (Córdoba, Capital) en el marco de un espacio de articulación interinstitucional de política pública con el objetivo de identificar perspectivas teóricas (educativas y comunicacionales) en estos nuevos formatos socio educativos a partir del reconocimiento de los sentidos teóricos adjudicados por los actores involucrados mediante la administración de entrevistas a coordinador del programa, docentes, personal administrativo y funcionarios, encuentros áulicos con estudiantes y análisis documental de normativa oficial e institucional).

El estudio es una continuidad de una línea de investigación de 10 años en donde se intenta identificar los sentidos teóricos que los actores institucionales adjudican a las prácticas micro institucionales y macro políticas y desde donde se configuran definiciones de alumno, abandono, identidad, formato escolar entre otras categorías desde marcos referenciales educativos y comunicacionales asociados a perspectivas latinoamericanas.

Marco teórico

Con relación a los estudios sobre las teorías/perspectivas pedagógicas y su articulación con el campo de las políticas públicas en educación se toman como antecedente los trabajos de Ayuste y Trilla (2005, 2020); Saviani (1982), Silber (2009), Bambozzi (2019, 2020) en torno a la problematización sobre teorías críticas y no críticas de la educación cuyo criterio clasificatorio se centra en la relación educación y sociedad a partir del reconocimiento o no de la fuerza condicionante que ejercen sobre los individuos las relaciones de poder que conforman la estructura social. Según Silber en la hoy llamada posmodernidad persisten y se afianzan tendencias pedagógicas (y comunicacionales) que desvinculan a la escuela (al sistema educativo formal) de cuestiones de poder y desde un voluntarismo confían en que desde ella se habrá de cambiar la sociedad. Son las llamadas no críticas, tradicionales, neutras, “científicas” y que la autora distingue como conservadoras, mecanicistas y reformistas. En oposición, las teorías críticas cuestionan, por un lado, las de carácter idealista que postularon que a través de la escuela se conseguiría la igualdad social; y por otro, las teorías sociológicas estructuralistas que afirmaron la dependencia absoluta de la educación respecto de la sociedad, definiendo la escolarización desde la lógica restringida de la dominación económica y la imposición ideológica. En estas clasificaciones, encontramos tendencias poscríticas con énfasis en el contexto o la subjetividad.

En relación con los modelos de comunicación, se toma como marco referencial los propuestos por Kaplún (2002) presentados en el siguiente cuadro elaborado por Labandibar, L; Martínez, M y Panero, L en el marco del equipo de investigación:

MODELOS DIMENSIONES	Énfasis en los contenidos	Énfasis en los efectos	Énfasis en el proceso
CONCEPCIÓN	Bancaria	Manipuladora	Liberadora – transformadora
PEDAGOGÍA	Exógena	Exógena	Endógena
LUGAR DEL EDUCANDO	Objeto	Objeto	Sujeto
CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE	• Memorístico • Atento • Copista • Subordinado	• Pasivo • Dependiente	• Activo • Pregunta • Investiga
DOCENTE	• Función de Enseñante • Autoritario • Severo • Rígido	• Instructor • Es la autoridad y toma las decisiones • Figura central del problema	• Social • Educador que se convierte a su vez en educando
OBJETIVO	Enseñar/Aprender (repetir)	Entrenar/Hacer	Pensar/Transformar
FUNCIÓN EDUCATIVA	Trasmisión de contenidos	Moldeamiento de la conducta y transmisión de valores, conocimientos, códigos, destrezas, competencias. Se basa en el mecanismo estímulo – respuesta	Reflexión - Acción. Formar al sujeto para que éste transforme su realidad. Que el sujeto: • aprenda a aprender, • sea capaz de razonar por sí mismo • desarrolle capacidad de deducción
TEORIA DE LA COMUNICACIÓN RELACIONADA	Modelo matemático de Shannon y Weaver	Modelo bidireccional de Lazarsfeld y Merton	Modelo de comunicación de la corriente Latinoamericana (Pasquali, Kaplun, Freire, etc.)

Metodología

El estudio asume una perspectiva cualitativa de tipo exploratoria descriptiva con análisis documental (oficial y documentación institucional), entrevistas a funcionarios, coordinadores y docentes y observación institucional situada en espacios áulicos. La hipótesis de trabajo ha sido definida en la posibilidad de identificar diferentes Perspectivas Educativas y Comunicacionales en los Formatos de Escolarización del citado Programa y que estas identificaciones aportarán claves interpretativas y de intervención en torno a los obstáculos y posibilidades de la ampliación o universalización de la educación secundaria de sectores vulnerados en su derecho a la educación.

Para poder describir y comprender esas prácticas, se utilizarán tres categorías: el espacio educativo que nos permite pensar en el lugar donde se desarrollan esas prácticas; el *vínculo entre los sujetos* que indaga sobre cómo se relacionan y se comunican las personas que participan en el proceso; y, por último, la *construcción del conocimiento* que implica distinguir cuál es el contenido que se pone en juego, quiénes participan de su elaboración, cómo y cuál es su finalidad.

Al momento de la presentación de este escrito, se han realizado 3 entrevistas a coordinador del programa, 2 funcionarios, 15 docentes, 3 miembros del personal administrativo, participación en espacios áulicos con estudiantes (12 encuentros) y análisis de la totalidad de la documentación oficial e institucional.

Resultados

En relación con los espacios: el PIT propone un “Trayecto Formativo Integrado que, debido a su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio itinerario formativo en virtud de su historia escolar previa” (Documento Base). Esto implica que, del conjunto de espacios curriculares, el estudiante es quien elabora su propio recorrido; de esta forma se convierte en el protagonista central del proceso de enseñanza abierto y flexible. No existe la repitencia y además se reconocen los espacios curriculares aprobados en las experiencias previas de escolarización secundaria.

En relación con los *vínculos*: el PIT establece un Equipo de Gestión que está integrado por los Directivos (Director y/o Vicedirector) y el/la Coordinador/a Pedagógico/a. El Documento Base precisa que la persona que ocupe este cargo “deberá tener formación docente y un fuerte compromiso social con la tarea de inclusión.” Se trata de un rol central en la construcción de vínculos dialógicos y horizontales. Al intermediar entre el docente y el estudiante, el Coordinador o Coordinadora desempeña un rol pedagógico fundamental, sobre todo como “facilitador” del proceso de integración de los estudiantes en el Programa.

En relación con la *construcción del conocimiento*: el Proyecto Curricular del PIT promueve una “renovación de las estrategias de enseñanza”. Esto implica reformular las clases “tradicionales”: incorporar prácticas innovadoras, revisar los enfoques, jerarquizar y priorizar ciertos contenidos, revisar las condiciones de evaluación, etc. También se propone diversificar los formatos de los distintos espacios (materia, taller, laboratorio, proyecto, seminario) y las estrategias de intervención (combinación de actividades y recursos). Es decir, el docente tiene que poder des-armar la clase tradicional, de tipo asignatura, y con esto también sus propias prácticas y hábitos de trabajo. Re-pensar las clases también implica definir de otras formas el lugar del estudiante, el lugar del docente y el vínculo entre ambos.

En cuanto a la evaluación de los contenidos, el Documento Base propone que la calificación final deberá dar cuenta de un proceso global de los aprendizajes. El Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba sostiene que lo que aprende un estudiante está definitivamente condicionado por cómo su profesor le ha enseñado y que la evaluación siempre remite a la enseñanza, y se concibe a la evaluación como un proceso continuo, que tiene que estar presente en cada momento didáctico, y debe siempre conservar su esencia formativa, motivadora, orientadora. En la secundaria tradicional esto trae una gran cantidad de desafíos, sobre todo cuando se incorporó en la Provincia de Córdoba la evaluación cualitativa. Sin embargo, en el Programa de Inclusión y Terminalidad es algo que no presenta mayores dificultades debido a que la evaluación en el PIT consiste en un “proceso que comienza con la selección de aprendizajes prioritarios, y en función de eso cómo las actividades que desarrollamos ayudan a que esos aprendizajes se logren. La evaluación no como un final del proceso, sino como parte de eso; una evaluación formativa” (entrevista a funcionaria).

Conclusiones / Discusión

Las formas de pensar el espacio, los vínculos y la construcción del conocimiento en este dispositivo socioeducativo pueden entenderse, en una primera aproximación, como la materialización de una crítica a los formatos escolares sostenidos por una pedagogía moderna y hegemónica. En este marco, la tesis que equipara educación con escolarización, junto con su matriz uniformante/normalizadora, aparece por momentos tensionada y superada.

Hasta aquí, planteamos que una pedagogía crítica denuncia la desigualdad estructurante del sistema capitalista en la que está inserta la escuela, pero también anuncia la posibilidad de generar prácticas educativas dialógicas, contextualizadas y problematizadoras, y que dichas prácticas contribuyen a formar la criticidad en los estudiantes. Planteamos, luego, que el PIT es una propuesta que coloca al estudiante en un lugar central, teniendo en cuenta los conocimientos previos adquiridos y haciendo posible el recorrido por la escuela secundaria a través del Trayecto Formativo Integrado. Los vínculos que se construyen en este Programa tienen como figura clave la Coordinación Pedagógica y tiende a ser dialógicos y ya no desde el autoritarismo y la verticalidad. Planteamos también, que estas y otras cuestiones como la evaluación, el pluricurso y la renovación de las estrategias de enseñanza, son prácticas que nos están mostrando que existe otra forma de hacer las cosas. Dejan en evidencia las falencias que tiene la escuela secundaria tradicional, pero también demuestran que es posible construir prácticas educativas transformadoras.

El PIT se propone como finalidad tres ejes principales: generar en el estudiante el ejercicio pleno de su ciudadanía, el acceso al trabajo y la continuación de estudios superiores. El desafío será pensar en esta escuela que nos está interpelando, como espacio de posibilidades y no como lugar que reproduce los roles sociales.

Referencias Bibliográficas

- Bambozzi, E. (2019). Teorías de la Educación en proyectos socio educativos institucio-

nales: de las enunciaciones a las prácticas. Revista Praxis Educativa. Vol. 23. N 1. (enero – abril 2019).

Blanco, R. (2009). El Derecho a la Educación de Calidad Para Todos a lo largo de la vida. En E. Innovemos, Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago, Chile: SDL impresiones.

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación. El Comunicador Popular. La Habana: Caminos.

Labandibar, Luz Evelyn; Martínez, Melania Yesia; y Panero, Lucía Elena. (2017). ¿Qué Prácticas Democráticas se construyen en la Escuela? Una mirada desde el campo de la Comunicación/Educación. El caso del IPEM N° 121 Gobernador Justo Pastor Páez Molina [Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Institucional RDU. <http://hdl.handle.net/11086/29822>

Pineau, P. (1996). La Escuela en el Paisaje Moderno. En H. R. Cucuzza, Historia de la educación en debate (págs. 227-248). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Saviani, D (1970). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Revista Argentina de Educación. N° 3. Año 2.

Reduciendo brechas: educación financiera para la inclusión y el aprendizaje en el ámbito escolar.

Laura Bravino¹, Oscar Margaría²

RESUMEN:

El trabajo aborda la educación financiera como instrumento esencial para la inclusión social y el desarrollo económico, destacando su escaso tratamiento en el ámbito escolar. A través de talleres dirigidos a estudiantes de los últimos años de colegios secundarios de la provincia de Córdoba, los relevamientos iniciales reflejaron desconocimiento significativo sobre productos y conceptos financieros fundamentales, a pesar de que muchos estudiantes ya utilizan servicios bancarios o digitales. Tras la capacitación, se lograron mejoras en la comprensión de estos temas, aunque persisten dificultades en nociones específicas, como pasivos financieros o gastos hormiga. Los talleres fueron valorados positivamente por los participantes, quienes destacaron la claridad de los contenidos y la calidad de los capacitadores. Asimismo, se subraya el impacto social de estas iniciativas, ya que los estudiantes pueden transferir los conocimientos adquiridos a sus familias, generando mejoras en los hábitos financieros del entorno. La educación financiera contribuye a una mayor autonomía económica, permite planificar de forma responsable y reduce la vulnerabilidad frente a situaciones imprevistas.

PALABRAS CLAVE: Educación Financiera - Conocimientos Financieros - Aprendizajes Financieros

Introducción.

En la educación financiera es reconocida como una herramienta fundamental para reducir la exclusión social y desarrollar el sistema financiero, al permitir que las personas tomen decisiones informadas y con conocimiento de los riesgos involucrados. No obstante, en Argentina, persisten desigualdades estructurales que limitan el acceso equitativo a este conocimiento, especialmente en grupos vulnerables o en situación de desventaja social. Esto genera brechas que impactan directamente en la inclusión social, la autonomía económica y las oportunidades de desarrollo personal.

Desde una perspectiva de educación inclusiva, resulta indispensable abordar la alfabetización financiera mediante estrategias basadas en principios de accesibilidad y equidad. Estas herramientas permiten garantizar que todos los estudiantes puedan acceder, comprender y utilizar conocimientos financieros para mejorar sus condiciones de vida (Gentilini et al., 2021), además de reducir desigualdades sociales y fortalecer la participación

1 Correo electrónico: laubravino@unc.edu.ar - Universidad Nacional de Córdoba - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: oscar.margaría@unc.edu.ar - Universidad Nacional de Córdoba - Universidad Blas Pascal

ciudadana (OCDE, 2020).

Baum (2016) señala que “en la escuela (...) a pesar de que con los años aprendemos a sumar, restar, dividir, multiplicar y hasta resolver cálculos bastante complejos, nunca nos enseñan a administrar nuestro dinero” (pp. 21-22). Esta ausencia de educación financiera en la escolaridad formal perpetúa desigualdades y dificulta que las personas tomen decisiones económicas informadas. La Ley n.º 26.206, en su artículo 112, establece la responsabilidad del Estado de promover propuestas de educación no formal orientadas al desarrollo de programas educativos que respondan a necesidades de capacitación, reconversión productiva, promoción comunitaria y mejora de las condiciones de vida. Sin embargo, para que estos programas sean efectivos y verdaderamente inclusivos, es fundamental integrarlos a enfoques pedagógicos basados en accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje y diversidad funcional.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el nivel de conocimientos financieros en estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, identificando las principales dificultades que enfrentan y proponiendo estrategias pedagógicas inclusivas que integren principios de accesibilidad y diseño universal. La investigación busca responder al siguiente problema: ¿de qué manera el escaso conocimiento financiero de los jóvenes limita su inclusión social y económica, y cómo pueden las instituciones educativas, a través de enfoques inclusivos, contribuir a revertir esta situación?

Marco teórico

Si se entiende a la educación financiera como el conocimiento, habilidades y actitudes que permite a las personas tomar decisiones informadas sobre el manejo de sus recursos financieros (BCRA, 2020), surge la necesidad de que estos lleguen a todos los sectores de la población. Con esta motivación se implementa, a partir del año 2020, en el marco del programa de Compromiso Social Estudiantil (CSE) de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el proyecto “*Finanzas para la vida cotidiana*”, para contribuir con la incorporación de herramientas y competencias financieras por parte de los estudiantes que estén cursando el último año de su educación secundaria, así como a sus familias. A través de talleres dictados por profesores y estudiantes de la FCE, se busca acercar herramientas de finanzas básicas a los destinatarios mencionados. De esta manera se pretende reducir brechas entre los sectores más favorecidos y aquellos que se encuentran en situación de desventaja teniendo en cuenta los avances tecnológicos ocurridos en los últimos años en materia de inclusión financiera.

Los destinatarios son personas que se encuentran en condiciones de comprender conceptos básicos de finanzas y entender el funcionamiento de los productos y servicios financieros disponibles. Al mismo tiempo, se espera trasladar el aprendizaje que adquieren los destinatarios hacia el resto de su familia para que puedan aplicarlo en su vida diaria, mejorando sus hábitos financieros.

Metodología

La información se obtuvo a partir de relevamientos realizados en estudiantes que participaron de los talleres propuestos durante el año 2024, que cursaron el último año de colegios secundarios de la provincia de Córdoba. Se trabajó con dos grupos diferentes, denominados a efectos de la presente investigación Grupo A y Grupo B.

Grupo A: con un promedio de edades de 17,54 años, siendo el rango etario de 16 a 21 años; el 46% son varones, el 52% mujeres y un 2% otro género. El dictado de los talleres fue presencial en cuatro colegios de la ciudad de Córdoba.

Grupo B: con un promedio de edades de 25,41 años, siendo el rango etario de 17 a 51 años; el 50% son varones y el otro 50% mujeres. El dictado de los talleres fue virtual, en dos colegios de la provincia de Córdoba.

La investigación incluyó una encuesta inicial y otra al finalizar los encuentros. Se utilizó un método cuantitativo simple de medición de impacto cuasi experimental denominado análisis de comparación pre-post con la información generada en los meses de agosto a noviembre de 2024. El instrumento utilizado para la recolección de los datos permitió diagnosticar el nivel de conocimientos, actitudes y comportamientos financieros de los estudiantes y sus familias. Dicha encuesta fue elaborada en base a la literatura existente y experiencias previas, adaptándola a la población destino del proyecto.

Los estudiantes no recibieron otro tipo de instrucción relacionada a conocimientos y habilidades financieras que no fuera a través del programa. Como este tuvo una duración de tres meses, se permite validar uno de los supuestos de este método, ubicando al programa en cuestión como único factor que influyó en un cambio de las variables de interés.

Resultados

En los resultados se pone énfasis en lo referido al nivel de conocimientos acerca de operaciones e instrumentos financieros vigentes y de los conceptos fundamentales de las finanzas.

Encuesta inicial

Grupo A: sobre 120 encuestas, un 5% no posee tarjeta de crédito, de débito, billetera virtual ni cuenta bancaria, mientras que un 48% cuenta con uno de ellos, un 29% con dos, y un 18% con tres o cuatro de esos productos.

Grupo B: sobre 30 respuestas, nadie manifestó no tener tarjeta de crédito, de débito, billetera virtual ni cuenta bancaria, un 57% cuenta con un producto, un 13% con dos, y un 30% con tres o cuatro de ellos.

Respecto al nivel de conocimiento de los productos financieros, la Tabla 1 muestra los porcentajes de estudiantes que no conocen los productos financieros que son detallados: (ver tabla 1)

Esta encuesta refirió, además, a cuatro problemas de finanzas básicas, que se corresponden con temas centrales de educación financiera (interés, capitalización e inflación). Los resultados pueden observarse en la Tabla 2: (ver tabla 2)

Si se relacionan algunas variables, para el Grupo A, de 112 estudiantes que conocen la operación de plazo fijo, solamente 33 respondieron correctamente la pregunta referida a capitalización de intereses. En cuanto al Grupo B, 28 conocen la operación de plazo fijo pero sólo 9 identifican la capitalización de los intereses.

Tabla 1: Cantidad y porcentaje de estudiantes que desconocen productos financieros

Productos Financieros	Grupo A		Grupo B	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Caja de ahorro/Cuenta corriente	10	8%	1	3%
Plazo Fijo	8	7%	2	7%
Depósitos en dólares	8	7%	5	17%
Tarjeta de crédito/débito	2	2%	1	3%
Préstamos	21	17%	7	23%
Billeteras virtuales	1	1%	0	0%
Código QR	1	1%	4	13%
CBU	8	7%	1	3%
CVU	11	9%	4	13%
Criptomonedas	17	14%	15	50%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Cantidad de respuestas correctas e incorrectas sobre problemas financieros

Problema	Grupo A		Grupo B	
	Respuesta correcta	Respuesta incorrecta	Respuesta correcta	Respuesta incorrecta
Dividir en partes iguales una suma de dinero	108	12	25	5
Pérdida del poder adquisitivo del dinero por efecto de la inflación	71	49	8	22
Intereses sobre préstamos	41	79	19	11
Capitalización de los intereses	34	86	9	21

Fuente: Elaboración propia.

Para el Grupo A, 79 estudiantes no reconocen el concepto de intereses sobre los préstamos, a pesar de que 64 de ellos afirman tener nociones sobre esa operación financiera. Para el Grupo B dichas cantidades de estudiantes son 11 y 10 respectivamente.

Encuesta final

La Tabla 3 muestra los porcentajes de estudiantes que aún no conocen los diferentes tipos de productos financieros:

Tabla 3: Cantidad y porcentaje de estudiantes que desconocen productos financieros.

Productos Financieros	Grupo A		Grupo B	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Caja de ahorro/Cuenta corriente	3	4%	0	0%
Plazo Fijo	4	5%	0	0%
Depósitos en dólares	6	8%	0	0%
Tarjeta de crédito/débito	0	0%	0	0%
Préstamos	4	5%	0	0%
Billeteras virtuales	0	0%	0	0%
Código QR	0	0%	0	0%
CBU	0	0%	0	0%
CVU	1	1%	0	0%
Criptomonedas	7	9%	1	11%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a conceptos trabajados durante los talleres, la Tabla 4 muestra los porcentajes de respuestas incorrectas: (ver tabla 4)

Si se relacionan las respuestas obtenidas, de 74 estudiantes del Grupo A, 70 conocen la operación de préstamo y 54 de ellos identifican los componentes del Costo Financiero Total. Para el mismo grupo, de 70 personas que identifican una operación de plazo fijo, 41 de ellas reconocen el concepto de interés correctamente.

Finalmente, estos grupos valoraron los talleres brindados, en una escala de 1 a 10 (ver tabla 5).

Conclusiones / Discusión

El presente trabajo aporta evidencia, a partir de relevamientos realizados en talleres sobre educación financiera para estudiantes de los últimos años de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, acerca del deficiente nivel de conocimientos financieros, lo que se traduce en dificultades para administrar sus ingresos, planificar gastos, utilizar adecuadamente los productos básicos, además de poder tomar decisiones económicas razonables.

Tabla 4: Cantidad de respuestas correctas e incorrectas sobre conceptos financieros

Concepto	Grupo A		Grupo B	
	correcto	incorrecto	correcto	incorrecto
Costo financiero total	76%	24%	78%	22%
Tipos de préstamo	65%	35%	100%	0%
Diferencia entre ahorro e inversión	91%	9%	78%	22%
Generación de intereses	57%	43%	67%	33%
Pasivos financiero	38%	62%	44%	56%
Gastos hormiga	70%	30%	56%	44%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5: Valoración de los talleres de Educación Financiera

	Grupo A				Grupo B			
	Media	std. dev.	min	max	Media	std. dev.	min	max
Evaluación del programa	9,01	1,3	4	10	9,11	1,36	6	10
Valoración de los contenidos	9,24	1,13	5	10	9,22	1,39	6	10
Valoración de los capacitadores	9,07	1,49	3	10	9,44	1,33	6	10
Recomendación del programa	8,73	1,52	3	10	9,11	1,54	6	10

Fuente: Elaboración propia.

Al comenzar el proyecto, los estudiantes completaron una encuesta para evaluar sus conocimientos sobre conceptos financieros. Al finalizar, respondieron una nueva para identificar cambios. Se analizaron los conocimientos previos y los aprendizajes logrados, clasificando a los estudiantes en dos grupos, A y B, con características distintas.

El Grupo A evidencia al inicio un mayor desconocimiento de productos financieros como caja de ahorro, cuenta corriente, plazo fijo y préstamos, aspecto que se logró mejorar con la formación. También se lograron aprendizajes en las respuestas sobre problemas vinculados con la generación de intereses. Sin embargo, un porcentaje considerable tuvo errores en conceptos referidos a pasivo financiero, tipos de préstamos y gastos hormiga.

El Grupo B, al tratarse de estudiantes mayores, con manejo de dinero propio, poseen conocimientos sobre los productos financieros y muchos de ellos manifestaron que los usan. Se observan errores en conceptos como inflación y capitalización de intereses. En la encuesta final, se evidencian errores referidos a pasivo financiero y gastos hormiga.

Finalmente, se destaca la valoración positiva de los talleres, los contenidos, la capacitación recibida y los capacitadores, con una calificación promedio que supera los 9 puntos. Se puede afirmar que el impacto en los aprendizajes referidos a hábitos de ahorro, gasto y elaboración de presupuestos es positivo, y se logran mejoras en el conocimiento de productos financieros.

Estos resultados permitieron diagnosticar y cuantificar el nivel de educación financiera de los participantes, marcando además un antecedente de acción concreta que favorece la educación financiera, como base fundamental para el desarrollo personal.

Referencias Bibliográficas

- Aisa, S., Barra, D., & Gentilini, G. (2021). Evaluación del impacto de un proyecto de inclusión financiera en establecimientos de enseñanza media de la provincia de Córdoba. *XXI International Finance Conference*.
- Banco Central de la República Argentina. (2020). *Educación financiera*. https://www.bcra.gob.ar/Institucional/educacion_financiera.asp
- Bravino, L., Lencisa, S., Cargnelutti, J., & Margaria, O. (2021). La escuela, ¿nos prepara para administrar nuestro dinero? Una indagación sobre la educación financiera en escuelas secundarias de Córdoba (Argentina). *International Finance Conference*.
- Gentilini, M., Aisa, S., Bravino, L., & Daniele Barra, C. (2021). Disrupción de las finanzas en la vida cotidiana. Aportes de FIVI a la inclusión financiera. En *42 Jornadas de Profesores Universitarios de Matemática Financiera*. Disponible en <http://www.apumf.org/index.php?act=showPagina&id=201>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.
- Ministerio de Hacienda, Presidencia de la Nación Argentina. (2019). *Estrategia Nacional de Inclusión Financiera*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/estrategia-nacional-inclusion-financiera.pdf>
- Ministerio de Hacienda, Presidencia de la Nación Argentina. (2019). *Plan Nacional de*

Educación Financiera. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/3.2_pnef-plan_nacional_de_educacion_financiera-vf.pdf

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *G20/OCDE Informe INFE sobre la garantía de la educación financiera y la protección del consumidor para todos en la era digital*.

Del discurso a la acción: aportes de la Pedagogía Social y el MCRLD a las políticas públicas de educación inclusiva en Córdoba.

Evangelina Anahí Carrión ¹, Sofía Anahí Donati ², Stella Maris Méndez ³

RESUMEN:

Esta ponencia retoma los principales aportes del Trabajo Final de Grado titulado Las políticas públicas educativas inclusivas. Un análisis desde la Pedagogía Social, centrado en el estudio de las tensiones entre el marco normativo de la inclusión educativa en Argentina y su implementación en las instituciones escolares de Córdoba Capital. A través de una investigación de carácter teórico y monográfico, se analizan documentos normativos, académicos y estadísticos desde un enfoque crítico situado. El eje teórico articula los aportes de la Pedagogía Social y del Modelo de Comunicación y Reconocimiento Legítimo de la Discapacidad (MCRLD), en función de identificar propuestas superadoras que orienten políticas públicas accesibles, equitativas y sostenidas en el reconocimiento legítimo de la discapacidad. Se destacan como líneas prioritarias la formación docente continua, el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como paso fundamental para la participación en igualdad de condiciones de todos los estudiantes, la articulación intersectorial y el monitoreo participativo del colectivo de personas con discapacidad. La ponencia invita a repensar el rol del Estado, de las instituciones educativas y de los profesionales de la pedagogía social, desde una perspectiva de derechos, justicia social y accesibilidad estructural, reconociendo el legítimo derecho que tienen los educandos con discapacidad a una educación equitativa y de calidad lo cual exige de los diferentes actores sociales transformar las condiciones materiales, simbólicas e institucionales que perpetúan la desigualdad.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social - MCRLD - Accesibilidad - Políticas Públicas

Introducción.

Del discurso a la acción: aportes de la Pedagogía Social y el MCRLD a las políticas públicas de educación inclusiva en Córdoba

1 Correo electrónico: evangelinacarrion@upc.edu.ar - Universidad Provincial de Córdoba

2 Correo electrónico: sofiaadonati@upc.edu.ar - Universidad Provincial de Córdoba

3 Correo electrónico: stella.medeza@upc.edu.ar - Universidad Provincial de Córdoba

“Habría que pensar quizá que la inclusión no es simplemente una contracara, en un cierto sistema de equivalencias, de la exclusión [...] el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión” (Skliar, 2008)

En el presente trabajo se recuperan los principales hallazgos teóricos de la tesis titulada *Las políticas públicas educativas inclusivas. Un análisis desde la Pedagogía Social*, elaborada en el marco de la Licenciatura en Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba. El eje central del análisis fue la tensión entre los avances normativos en materia de inclusión educativa y su aplicación efectiva en las instituciones escolares de Córdoba Capital, particularmente en relación con los estudiantes en situación de discapacidad. Desde esta perspectiva, se indaga acerca de los aportes posibles que la Pedagogía Social, en articulación con el Modelo de Comunicación y Reconocimiento Legítimo de la Discapacidad (MCRLD), puede ofrecer a la formulación e implementación de políticas públicas que garanticen una educación accesible, equitativa y de calidad.

El abordaje teórico de la investigación se orientó por una metodología de carácter monográfico, centrada en el análisis documental de fuentes normativas, estadísticas y académicas. A partir de un posicionamiento crítico y situado, se problematizan las limitaciones del paradigma tradicional de inclusión y se propone avanzar hacia una lógica de reconocimiento legítimo, sostenida por políticas públicas consistentes y transformadoras.

Marco teórico

Fundamentación teórica: paradigmas, derechos y reconocimientos

La conceptualización de la discapacidad ha atravesado múltiples transformaciones a lo largo de la historia. Los modelos de prescindencia, rehabilitador y social marcaron distintas formas de comprensión y abordaje del fenómeno. El primero, de raigambre eugenésica o asistencialista, consideraba a las personas con discapacidad como objeto de compasión o directamente prescindibles en la vida social. El segundo, centrado en el déficit individual, propuso como solución la normalización mediante tratamientos médicos o educativos. El modelo social, en cambio, significó un quiebre epistémico al desplazar el foco desde la deficiencia personal hacia las barreras sociales, físicas y simbólicas que impiden el acceso pleno a derechos (Palacios, 2008).

En esta línea, el Modelo de Comunicación y Reconocimiento Legítimo de la Discapacidad (MCRLD) representa una propuesta superadora. Según Nasser y Vega (2022), este enfoque introduce tres categorías fundamentales —reconocimiento, distancia y vulnerabilidad— que permiten complejizar la comprensión de la discapacidad como una construcción social y relacional. El reconocimiento implica validar al otro en su singularidad, con dignidad y como sujeto de derecho. La distancia refiere a las barreras —materiales, institucionales, simbólicas— que obstaculizan los vínculos equitativos. Finalmente, la vulnerabilidad se resignifica no como carencia, sino como una condición humana compartida, que requiere de una ética del cuidado y de la responsabilidad colectiva (Nasser & Vega, 2022).

Por su parte, la Pedagogía Social ofrece un marco disciplinar potente para el análisis de estas tensiones, al situarse como una praxis crítica, comunitaria y emancipadora. Núñez

(2009) sostiene que la Pedagogía Social no se limita a la intervención asistencial, sino que se constituye como un campo orientado a la transformación de las condiciones estructurales que reproducen la desigualdad. Desde esta perspectiva, se concibe a los educandos no como sujetos carentes, sino como protagonistas de sus procesos educativos, cuyas trayectorias deben estar garantizadas por políticas accesibles que reconozcan la diversidad como un valor.

Normativa y tensiones en el sistema educativo argentino

Argentina cuenta con un marco legal consolidado en materia de educación inclusiva. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) define a la educación como un derecho social y un bien público, y promueve la inclusión como principio rector del sistema educativo. A su vez, la Ley N.º 26.378 incorpora la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en 2014 obtuvo jerarquía constitucional. Estas normativas establecen el deber del Estado de garantizar condiciones de equidad, accesibilidad y participación plena para todos los estudiantes.

Sin embargo, múltiples estudios y datos oficiales revelan una brecha persistente entre lo normativo y lo real. En Córdoba, según informes de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH, 2022), las personas con discapacidad enfrentan barreras de diversa índole para acceder, permanecer y egresar del sistema educativo en igualdad de condiciones. Entre ellas se identifican barreras arquitectónicas, comunicacionales, actitudinales y de gestión institucional. Esta situación evidencia que la inclusión, entendida como participación plena en contextos comunes de aprendizaje, aún no se ha materializado en muchas escuelas. Pero más aún, deja en claro que el enfoque de “inclusión” no alcanza por sí solo. Es necesario empezar a reconocer que las personas con discapacidad ya poseen derechos legítimos, y que no deben ser incluidas en aquello que, por derecho, les pertenece. Es deber del Estado, de las instituciones educativas y de toda la comunidad habilitar espacios verdaderamente accesibles, donde las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la palabra y participar activamente en la construcción de aprendizajes colectivos.

En este sentido, la Pedagogía Social permite interpelar el rol del Estado en la configuración de estas desigualdades. Tal como sostienen Oszlak y O'Donnell (1981), las políticas públicas no son decisiones técnicas neutras, sino el resultado de procesos sociales atravesados por disputas de poder. Así, el diseño e implementación de políticas inclusivas exige una mirada compleja que articule actores, saberes y territorios, reconociendo que no hay condiciones reales de accesibilidad si no se transforma el entramado institucional que reproduce la exclusión.

Metodología

Este trabajo no busca arribar a conclusiones definitivas, sino abrir interrogantes y sentar bases para investigaciones futuras. Se inscribe en un enfoque teórico y monográfico, orientado a la exploración crítica de conceptos y problemáticas relevantes en la pedagogía social contemporánea.

La investigación adopta el formato de monografía, siguiendo a Umberto Eco (1990), quien la define como el abordaje de diversos autores en torno a un tema específico, diferenciándola de las tesis panorámicas que abarcan múltiples problemáticas y pueden dificultar la profundidad analítica. Esto implica delimitar con claridad el objeto de estudio

para alcanzar un tratamiento más profundo y evitar la dispersión temática.

Su carácter teórico implica trabajar sobre un problema abstracto vinculado a un campo determinado, con el objetivo de esclarecer un aspecto particular. La propuesta metodológica se basa en un análisis interpretativo y explicativo de un corpus textual acotado, contemplando:

- Uso de un aparato conceptual fundamental derivado de la obra analizada.
- Búsqueda y selección de bibliografía pertinente.
- Estudio de fuentes primarias y secundarias de relevancia, priorizando su interpretación crítica.

El objeto de análisis se centra en las políticas públicas educativas relacionadas con la accesibilidad y la equidad, desde la perspectiva de la Pedagogía Social y el Modelo de Comunicación y Reconocimiento Legítimo de la Discapacidad (MCRLD). Asimismo, se exploran los posibles efectos de la implementación de este modelo en el diseño de políticas públicas educativas en la ciudad de Córdoba.

Las fuentes documentales seleccionadas incluyen:

- Normativa: leyes, decretos y resoluciones vinculadas a la educación inclusiva (Ley Nacional 26.206, Ley 26.378, entre otras).
- Informes y estadísticas oficiales sobre accesibilidad educativa y participación de estudiantes con discapacidad en Córdoba Capital.
- Producciones académicas y especializadas sobre el MCRLD y su aplicación educativa.
- Documentos institucionales de organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil relacionadas con discapacidad e inclusión educativa.

La selección intencional de estas fuentes busca responder a los interrogantes planteados y alcanzar los objetivos propuestos, asegurando un análisis crítico y reflexivo que aporte a la comprensión y proyección de políticas inclusivas.

Resultados

Aportes de la Pedagogía Social a las políticas educativas inclusivas

*“La pedagogía social no es sólo un campo del conocimiento o una modalidad de intervención educativa, sino una forma crítica de comprender las relaciones entre educación y sociedad”
(Caride Gómez, 2005)*

La Pedagogía Social, como campo profesional y disciplinar, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para pensar en cómo reconocer derechos legitimados. Su carácter interdisciplinario, situado y relacional permite construir estrategias que incidan tanto en el plano institucional como comunitario, desde un enfoque de derechos. En articulación con el MCRLD, se identifican varias líneas de acción prioritarias:

- *Formación docente situada y continua:* La capacitación específica del cuerpo docente

en accesibilidad, diversidad, adecuaciones curriculares y pedagogías accesibles resulta clave para garantizar prácticas reales de inclusión. Esta formación debe ser crítica, reflexiva y sensible a los contextos, promoviendo transformaciones en las representaciones sociales sobre la discapacidad.

- *Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*: El DUA constituye un marco pedagógico que promueve la planificación de propuestas accesibles desde el inicio, atendiendo a la diversidad de estilos, tiempos y modos de aprender (Echeita, 2006). Su adopción evita la lógica compensatoria de la adaptación individual, proponiendo una educación equitativa por diseño.

- *Trabajo intersectorial e interinstitucional*: El reconocimiento al acceso pleno a la educación no puede ser una tarea exclusiva del sistema educativo. Es necesario articular con el sector salud, organizaciones de la sociedad civil, familias y personas con discapacidad, desde una lógica de corresponsabilidad y participación activa (Feldfeber & Gluz, 2011).

- *Monitoreo participativo de las políticas*: Evaluar el impacto de las políticas públicas desde una perspectiva situada y participativa permite detectar barreras, sistematizar aprendizajes y generar ajustes que fortalezcan las condiciones de accesibilidad. Esto implica integrar indicadores cualitativos, relevamientos comunitarios y procesos de retroalimentación constante (Córdova-Alburquerque & Maguiña-Vizcarra, 2022).

- *Reconocimiento del rol del profesional de la pedagogía social*: El profesional de la Pedagogía Social tiene un lugar estratégico en la construcción de escuelas pensadas para todos, en tanto mediador entre instituciones, comunidades y sujetos. Su intervención crítica y creativa puede favorecer la construcción de entornos educativos más accesibles, democráticos y justos (Núñez, 2007).

Conclusiones / Discusión

La inclusión educativa, planteada como está en la actualidad, no puede reducirse únicamente a la existencia de normativas ni a la implementación de acciones aisladas. Para que sea efectiva y sostenible, requiere de políticas públicas que impulsen transformaciones estructurales, respaldadas por marcos teóricos sólidos y prácticas pedagógicas comprometidas con la equidad. En este marco, la articulación entre la Pedagogía Social y el Modelo de Comunicación y Reconocimiento Legítimo de la Discapacidad (MCRLD) permite abordar la accesibilidad desde una perspectiva de derecho. Un derecho que se fundamenta en el reconocimiento legítimo de la discapacidad, concibiendo al sujeto como protagonista y autónomo, con acceso en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad.

Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible revisar críticamente los marcos normativos, fortalecer la formación docente, eliminar barreras estructurales y promover instancias de participación comunitaria. Como han señalado diversas autoras, la accesibilidad no debe entenderse como un beneficio individual ni como una medida excepcional, sino como un principio que enriquece la calidad educativa en su conjunto (Pantano, 2006; UNESCO, 2008).

En definitiva, avanzar hacia una educación equitativa, de calidad y transformadora

requiere del compromiso colectivo de los distintos actores sociales, del Estado y de quienes, como profesionales de la Pedagogía Social, elegimos intervenir éticamente en favor de una sociedad más justa y participativa.

Referencias Bibliográficas

- Caride Gómez, J. A. (2005). *Pedagogía social: educación social y desarrollo comunitario*. Barcelona: Ariel.
- Carrión, E. A., Donati, S. A. (2025). *Las políticas públicas educativas inclusivas. Un análisis desde la Pedagogía Social* [Tesis de licenciatura, Universidad Provincial de Córdoba].
- Córdova-Alburquerque, E. K., & Maguiña-Vizcarra, J. E. (2022). *Equidad Educativa en las Instituciones Públicas del nivel secundario de la Educación Básica Regular*. Polo del Conocimiento, 7(3), 927–945.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Feldfeber, M., Gluz, N. (2011). *Las reformas educativas en América Latina y la centralidad de las políticas de evaluación*. Revista del IIICE, (29), 67–82.
- Nasser, A., Vega, J. (2022). *Un nuevo abordaje para la discapacidad: el modelo de comunicación y reconocimiento legítimo*. Astrolabio, (28), 51–60.
- Núñez, V. (2007). *Educación para lo incierto: educación y pedagogía social*. Del Estante.
- Núñez, V. (2009). *Pedagogía social: saber y profesión*. Homo Sapiens.
- Oszlak, O., O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Pantano, L. (2006). *¿Qué entendemos por discapacidad? Una revisión crítica del concepto*. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género, 3(1), 5–18.
- Skliar, C. (2008). *Pedagogía de las diferencias. Notas para una educación (sin) normas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra.

Los posicionamientos pedagógicos de los directores de Nivel Primario y su incidencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Verónica Vanina Castelli¹

RESUMEN:

Este trabajo de investigación se encuentra en curso por lo que esta ponencia pretende poner en tensión y reflexionar sobre la vinculación entre los posicionamientos pedagógicos de los directores de escuelas primarias con la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En las instituciones educativas, el rol de gestión resulta clave en la organización escolar y, por tanto, puede definir las características institucionales y el modo en que se posicionan los diferentes actores frente a la enseñanza.

Desde esta perspectiva es que se propone indagar sobre las prácticas de gestión para analizar sus posicionamientos, reconociendo la incidencia de estos en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, atendiendo a la problemática de la inclusión que atraviesa todas las dimensiones escolares que gestiona el director/a.

PALABRAS CLAVE: Inclusión - Discapacidad - Prácticas Directivas

Introducción.

Este proyecto de Investigación se realiza en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

La temática de este trabajo se vincula con el Eje Educación Inclusiva que propone el Congreso de Educación de la Universidad Blas Pascal. En este sentido nuestro aporte se centra en los directores, y otros actores que integran los equipos de gestión, quienes sostienen diferentes posicionamientos pedagógicos, éticos y políticos que se traducen en acciones que llevan adelante en la conducción escolar.

Dichos posicionamientos se manifiestan en las prácticas y decisiones que se toman desde el rol de gestión. Incluyen el modo de organizar la escuela, la convivencia, el acompañamiento a las prácticas de enseñanza, lo administrativo, entre otras cuestiones propias que hacen a las tareas de gestión escolar.

¹ Correo electrónico: vancastelli@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

La pregunta problema planteada para esta investigación es: *¿Cuáles son los posicionamientos pedagógicos que manifiestan los directores y vicedirectores de escuelas de Nivel Primario en sus prácticas de gestión y cómo desarrollan procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad?*

Desde esta pregunta nos proponemos acercar a los participantes del congreso una mirada que promueva la reflexión profunda sobre las prácticas y la responsabilidad institucional en la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Objetivo general:

- Describir y analizar los posicionamientos pedagógicos que sustentan las prácticas de gestión de los directivos de cinco escuelas del Nivel Primario de la ciudad de Córdoba, identificando cómo estas perspectivas influyen en las prácticas de gestión sobre los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Objetivos específicos:

- Reconstruir históricamente el proceso de transición desde los modelos de la discapacidad y su traducción en prácticas educativas institucionales.
- Caracterizar las prácticas de gestión con relación a los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el Nivel Primario de escuelas de la Ciudad de Córdoba.
- Analizar las prácticas institucionales implementadas por los equipos directivos para la inclusión, considerando dimensiones pedagógicas, organizativas y administrativas.
- Indagar en las concepciones y supuestos de los equipos de gestión sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, identificando barreras y avances que se evidencian en los proyectos institucionales.
- Analizar las prácticas de gestión que llevan adelante los directores en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Nivel Primario, atendiendo a los desafíos y oportunidades que se presentan.

Marco teórico

Para comenzar el recorrido teórico es necesario aclarar que seleccionamos el término posicionamiento pedagógico, reconociendo que los docentes (en este caso, docentes en rol de gestión) construyen modos de configurarse como tales a partir de la lectura de los problemas sociales que atraviesan en la tarea que llevan a cabo. Al respecto, Southwell y Vassiliades (2014) afirman que:

La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (p. 4)

Desde esta categoría que proponen los autores, nos interesa indagar sobre los posicionamientos, tanto pedagógicos; es decir, aquellos que los directores interpretan como propios de la educación y la escuela, como aquellos vinculados a la discapacidad y la enseñanza en el Nivel Primario.

Posicionamientos frente a las PcD: los Modelos de la Discapacidad

Los posicionamientos se construyen a partir de diferentes experiencias vitales y académicas, por lo tanto, iniciaremos un acercamiento al concepto de discapacidad y a los diferentes modelos que han circulado y se entraman en las representaciones sociales, sobre esta.

En primer lugar, nos acercaremos al Modelo de la Prescendencia, que data de la antigüedad y concibe a la discapacidad como castigo y por lo tanto se prescinde de su aporte a la sociedad, (Lizama, 2012).

Bajo esta perspectiva, las personas con discapacidad (PcD) se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, porque albergan mensajes diabólicos, porque son la consecuencia del enojo de los dioses, o porque sus vidas no valen la pena para ser vividas.

Por otro lado, el Modelo Médico Rehabilitador, que tomó fuerza a finales del XVIII y comienzos del XIX, entiende a la discapacidad como una enfermedad que debe ser curada y afirma que las personas serán útiles en la medida que puedan ser rehabilitadas (Argento Nasser, 2019).

Un tercer modelo es llamado Modelo Social de la Discapacidad, bajo el cual “no se entiende [a la discapacidad] como un proceso que tiene origen en el individuo, sino más bien en procesos sociales amplios: en la interacción interpersonal e interinstitucional, en las oportunidades que ofrece el medio social” (Jiménez como se citó en García Ruiz y Fernández Moreno, 2005, p. 236).

La CDPD y la Ley nro. 26.378 adoptan ese último posicionamiento. Otro modelo de las últimas décadas es el modelo de la diversidad funcional, que desarrolla un submodelo dentro del modelo social: el modelo de la diversidad. Este intenta superar las limitaciones del modelo social de la discapacidad. Basado en los postulados del Movimiento de Vida Independiente, es sugerido en España a finales del año 2006 como una herramienta para alcanzar un cambio social profundo, necesario e imprescindible. (Palacios y Romanach, 2006).

Por último, destacamos el modelo de comunicación y reconocimiento legítimo de la discapacidad (MCRLD) (Vega y Argento Nasser, 2022).

Este modelo se centra en tres categorías que representan a la discapacidad desde una perspectiva diferente y, a la vez, integran aspectos relevantes de otros modelos: *Reconocimiento legítimo* (Axel Honnet, 2003) *Vulnerabilidad* (De la Torre Díaz, 2017) y *Distancia*.

Estas categorías vinculan tres ejes: la sociedad, el Estado y las PcD. Desde esta relación, el reconocimiento legítimo de las PcD debe entenderse en esos tres ejes: la sociedad en sus prácticas, el Estado con la garantía de derechos de manera legítima y las propias PcD, desde el autoconocimiento y el empoderamiento.

Desde otra perspectiva recuperamos los aportes de Cenachi (2018): en sus reflexiones se advierte que cualquier dicotomía es riesgosa: las categorizaciones y las excesivas

definiciones pueden volver a un posicionamiento implícito de “nosotros/los otros, habilitando prácticas colonialistas y/o compensatorias asimétricas sobre los sujetos categorizados como deficientes y certificados como personas con discapacidad” (Cenachi, 2018, p. 89).

Atendiendo a que estos enfoques se encuentran en la sociedad y, por ende, en la escuela, es que pretendemos acercarnos a los posicionamientos de los directores buscando reconocerlos y describir su incidencia en las prácticas de gestión.

Las prácticas de gestión y los estudiantes con discapacidad en Argentina

En las escuelas de todos los niveles obligatorios los estudiantes con discapacidad tienen derecho al ingreso, permanencia y egreso en igualdad de condiciones del resto de los estudiantes. La Ley nro. 26.206, Ley de Educación Nacional, explicita este punto en su artículo 11, inciso n. Por otra parte, la norma establece que uno de los fines de la política educativa nacional es “asegurar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y recursos adicionales para garantizar la igualdad en el logro de los aprendizajes de calidad para todos/as” (Ley nro. 26.206, 2006, art. 11).

No obstante, si bien la legislación vigente enmarca las prácticas inclusivas, los posicionamientos sobre discapacidad e inclusión se encuentran presentes de diferentes maneras en las instituciones educativas. Para reconocerlos, es útil focalizarnos en las prácticas concretas de gestión. En relación con estas prácticas, recuperamos lo que afirman Martino y Vázquez (2019)

Es posible definir las prácticas directivas, no solo y exclusivamente como un lugar investido de poder de función, sino y principalmente, como prácticas estructurantes y organizantes de las de otros. (p. 75)

En muchas ocasiones estas prácticas obran en el plano de lo inconsciente o del habitus construido sin mediar reflexión, por lo que los posicionamientos son implícitos y pueden fluctuar entre diferentes perspectivas, tanto con relación a la propia gestión como a los sujetos (educadores, estudiantes, familias).

El Nivel Primario y el legado normalizador

Por último, y recuperando uno de los primeros apartados del escrito, es necesario caracterizar el Nivel Primario como espacio seleccionado para el trabajo de investigación. El Nivel Primario se ubica en los inicios de la conformación del sistema educativo argentino, cuyo contrato fundacional se remonta a la Ley nro. 1420. Allí, el normalismo, con bases en el positivismo, conformó el modelo que construyó la escuela argentina. La formación de las primeras maestras fue de la mano de la universalización y la obligatoriedad de la escuela primaria y se centró en formar ciudadanos, principalmente a los más pobres, quitando todo modismo y rasgos propios de su origen (Alliaud, 1994).

Desde entonces, múltiples formas de mirar la escuela se han entramado; nuevos enfoques didácticos y organizativos han presentado cambios en la dinámica escolar. Sin embargo, la escuela primaria se encuentra siempre en el riesgo de continuar la reproducción de prácticas que responden al modelo normalizador que le dio origen y, desde este modelo, la inclusión de niños y niñas con discapacidad se puede constituir en un obstáculo.

Metodología

Esta investigación es de índole cualitativa, ya que se pretende analizar diferentes posicionamientos presentes en las escuelas. Por otra parte, se tomará como perspectiva la investigación Socioantropológica de manera que el análisis nos permita construir conocimiento de manera rigurosa, atendiendo a la complejidad en la que se construye el cotidiano de la escuela.

Se llevan a cabo diferentes tipos de entrevistas, profundas o estructuradas, tanto a directores del Nivel Primario como a otros actores institucionales. También se realiza lectura y análisis documental, así como observación y registro etnográfico.

Resultados y conclusiones

La investigación se encuentra en curso por lo que los resultados no han sido analizados. Sin embargo, es de gran importancia acercarnos a esta temática desde la rigurosidad de la investigación y acercar estas preguntas que interpelan las prácticas de gestión en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En este sentido, y recuperando el planteo inicial, nos interesa ampliar en esta ponencia, las preguntas de investigación, con el objetivo de dejar abiertas preguntas que aporten a la reflexión en sus propias instituciones:

¿De qué manera se organiza la escuela primaria con relación a los estudiantes con discapacidad? ¿Qué lugar se le otorga a la reflexión pedagógica en los procesos de inclusión? ¿Con qué criterios se toman decisiones pedagógicas durante los procesos de inclusión? ¿Cómo se configura el equipo de gestión para acompañar a docentes, familias, estudiantes, otros actores que acompañan a los estudiantes? ¿Qué concepciones sobre discapacidad e inclusión se ponen de manifiesto en las acciones de los directores/vicedirectores?.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (1994). ¿Maestras eran las de antes?: una historia para recordar; el caso de Argentina. *Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*; 38 (117): 63-74.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Cenacchi, M. A. (2018). Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia. *Revista Irice*, (35), 65-94.
- Consejo Federal de Educación. (2019). *Resolución N° 311/19* . <https://www.argentina.gob.ar>
- Fiorucci, F. (2022). Política, género y formación: las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (56), 1-31.
- García Ruiz, A. y Fernández Moreno, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3, (2), pp. 235-246.

- Gutiérrez, G. (Comp.). (2014). *Gestión escolar y educación inclusiva: Desafíos y alternativas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Guzmán, F., Toboso, M. y Romañach, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía: hacia una ética de la interdependencia. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 17, 45-61
- Honnet, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35, 129-150.
- Jiménez, J. (2004). *Procesos de exclusión social: redes de participación en personas con discapacidad*. Caritas Españolas.
- Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 115-136.
- Ley nro. 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. BO nro. 31062.
- Martino, A. y Vázquez, B. (2019). Escuelas, gestión directiva y trabajo colectivo. Comentarios desde una experiencia de formación docente. En G. Gutiérrez (Comp.), *Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas* (pp. XX-XX). Universidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2019). *Resolución N° 1825/19 sobre acceso de estudiantes con discapacidad al sistema educativo*.
- Nasser, A. A. y Vega, J. P. (2022). Un nuevo abordaje para la discapacidad: el modelo de comunicación y reconocimiento legítimo. *Astrolabio. Nueva Época*, (28), 51-60.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas - AIES.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y Sociedad*, (11), 9.
- Terigi, F. (comp) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XX.
- UNESCO. (2005). *Pautas para la inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos*. UNESCO.

Estrategias para la evaluación en aulas heterogéneas en Formación Profesional: Estudio de caso en el CCT N.º 6-065 de Mendoza.

Evangelina Alejandra López¹

RESUMEN:

Este trabajo analiza las prácticas de evaluación en el Centro de Capacitación para el Trabajo N.º 6-065 (Las Heras, Mendoza), con el objetivo de proponer estrategias inclusivas y efectivas para la formación profesional de adultos. En aulas con estudiantes de trayectorias diversas, se identificó que las herramientas tradicionales —como rúbricas y listas de cotejo— no logran reflejar adecuadamente la heterogeneidad del alumnado.

Desde un enfoque cualitativo, basado en observaciones de clases, entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes y revisión de documentos institucionales y normativo, se evidenció una escasa adaptación de las evaluaciones a las características individuales. Los resultados destacan la necesidad de aplicar enfoques flexibles, estrategias formativas y herramientas diferenciadas que promuevan equidad, retroalimentación continua y mayor protagonismo del estudiante.

Se concluye que implementar evaluaciones personalizadas, activas y contextualizadas contribuye a mejorar la calidad educativa y favorece la inserción sociolaboral. Además, se subraya la importancia de la formación docente continua y la articulación con el sector productivo. La experiencia resulta aplicable a otras instituciones que comparten desafíos similares en la educación técnico-profesional.

PALABRAS CLAVE: Evaluación formativa – Heterogeneidad – Inclusión – Formación profesional

Introducción.

Este trabajo se enmarca en la modalidad de Formación Profesional de la provincia de Mendoza, específicamente en el Centro de Capacitación para el Trabajo y Formación Profesional N.º 6-065, ubicado en un entorno urbano marginal del departamento Las Heras. En esta modalidad educativa, orientada a jóvenes y adultos, la evaluación adquiere un papel central no solo para medir el aprendizaje, sino también para orientar procesos pedagógicos inclusivos y significativos. La investigación parte del reconocimiento de un problema concreto: las prácticas evaluativas actuales, basadas en instrumentos

¹ Correo electrónico: evangelina.lopez@email.com - Centro de Capacitación para el Trabajo N.º 6-065, Mendoza

tradicionales como rúbricas y listas de cotejo, no siempre se adecuan a la diversidad del alumnado en términos de trayectorias, habilidades y experiencias previas.

Desde el marco normativo, la indagación se apoya en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058 y la Ley Provincial N.º 6.970, así como en resoluciones específicas de la Dirección General de Escuelas de Mendoza. Estas normativas sustentan el derecho a una educación de calidad, equitativa y pertinente, y promueven una formación técnica vinculada al desarrollo productivo local.

Sin embargo, cuando una baja densidad normativa se combina con escasa investigación académica sobre esta modalidad, aparecen vacíos. La formación profesional para adultos sigue siendo, en muchos aspectos, un territorio poco explorado, invisibilizado dentro de las políticas educativas y subrepresentado en los espacios de reflexión pedagógica. Hay pocas sistematizaciones sobre la enseñanza en los CCT, y mucho menos aún sobre cómo evaluar en contextos tan heterogéneos. Como si educar en esta modalidad no necesitara también una didáctica propia, sensible y situada. En mis recorridos, encontré que muchos docentes —aunque con compromiso y vocación— desconocen la especificidad pedagógica de la educación de adultos. Nadie se las enseñó. Nadie se las explicó. Y como señala Anijovich (2017), no se puede enseñar bien, sin antes comprender a quién se enseña.

La justificación de la investigación se articula con las necesidades identificadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del CCT N.º 6-065, que resalta el desafío de consolidar prácticas docentes más inclusivas y efectivas. En este marco, el estudio se propuso analizar las prácticas evaluativas vigentes en el trayecto de Gastronomía y proponer estrategias superadoras. Las preguntas centrales giran en torno a los enfoques docentes sobre la heterogeneidad en el aula, los criterios que orientan sus decisiones evaluativas, las metodologías utilizadas y las dificultades que enfrentan. Como objetivo general, se buscó comprender cómo se evalúa en aulas heterogéneas y cómo pueden diseñarse estrategias que optimicen estos procesos para favorecer aprendizajes más equitativos y significativos.

Marco teórico

La problemática abordada se sitúa en el cruce entre la evaluación educativa y la heterogeneidad en las aulas de Formación Profesional. Históricamente, la escuela tradicional respondió a un modelo homogéneo que dejaba fuera las diferencias individuales. En contraposición, autores como Howard Gardner (1995), con su teoría de las inteligencias múltiples, y Lev Vygotsky (1978), con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, han sostenido que el aprendizaje debe ser entendido como un proceso dinámico, contextual y socialmente mediado. Estas ideas abren paso a concepciones más inclusivas y a la necesidad de adaptar la enseñanza y la evaluación a los ritmos, trayectorias y potencialidades de cada estudiante.

En contextos educativos heterogéneos, la evaluación cobra una nueva dimensión. No se trata solo de medir resultados, sino de acompañar procesos. En esta línea, Anijovich y Cappelletti (2017) proponen la evaluación formativa como una herramienta para promover aprendizajes significativos, al tiempo que favorece la autorregulación y la metacognición. Perrenoud (1998, 2004) también sostiene que evaluar es enseñar, y que una evaluación justa es aquella que permite a todos los estudiantes progresar,

respetando sus tiempos y estilos.

Desde esta mirada, se destacan prácticas evaluativas centradas en la retroalimentación continua, el uso de rúbricas claras, portafolios, coevaluaciones y autoevaluaciones. Estas herramientas permiten visibilizar no solo los logros, sino también los procesos de aprendizaje, generando oportunidades de mejora. La diversidad en el aula —lejos de ser un obstáculo— se convierte en una oportunidad pedagógica, siempre que el docente cuente con estrategias diferenciadas y una actitud flexible y comprometida.

En el ámbito latinoamericano, autoras como Flavia Terigi (2011), Gabriela Diker (2008) y Graciela Frigerio (2009) enriquecen el enfoque inclusivo, subrayando la necesidad de reconocer las trayectorias escolares diferenciadas y de construir una cultura institucional que abraza la diversidad. En este sentido, la evaluación se concibe como un acto ético, político y pedagógico, que implica tomar decisiones que afectan profundamente el recorrido formativo de los/as estudiantes.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con el propósito de comprender las prácticas evaluativas en aulas heterogéneas del trayecto de Gastronomía del Centro de Capacitación para el Trabajo y Formación Profesional N.º 6-065, en Las Heras, Mendoza. Este enfoque permitió interpretar los significados atribuidos por docentes y estudiantes a las prácticas de evaluación en un contexto de diversidad educativa y social.

El tipo de estudio fue descriptivo-exploratorio, ya que se buscó caracterizar las prácticas evaluativas vigentes, sus fortalezas, debilidades y su adecuación a las trayectorias diversas del alumnado adulto. A su vez, se procuró explorar percepciones, vivencias y sentidos construidos en torno a la evaluación, sin intervenir en los procesos pedagógicos existentes.

La unidad de análisis estuvo constituida por el trayecto formativo de Gastronomía. Se trabajó con docentes y estudiantes de ese espacio curricular, seleccionados intencionalmente por su vínculo directo con el objeto de estudio.

Para la recolección de información se utilizaron múltiples técnicas cualitativas: observación participante de clases, entrevistas en profundidad a docentes, encuestas semiestructuradas a estudiantes y análisis de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), planificaciones, rúbricas y listas de cotejo. También se consideraron los marcos normativos provinciales y nacionales que regulan la Formación Profesional.

El análisis de los datos se realizó mediante la construcción de categorías temáticas emergentes, que permitieron organizar la información en torno a los enfoques docentes, la adaptación a la diversidad, el impacto de la evaluación en el aprendizaje y los desafíos presentes en contextos heterogéneos. Esta triangulación de fuentes y técnicas posibilitó una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno abordado.

Resultados

Los resultados obtenidos se organizaron en torno a cuatro dimensiones temáticas: enfoques docentes hacia la evaluación, adaptación a la diversidad, impacto de las

prácticas evaluativas en el aprendizaje, y desafíos en aulas heterogéneas. A través de entrevistas, observaciones de clases, encuestas y revisión documental, se evidenció una coexistencia de enfoques tradicionales y enfoques más flexibles e inclusivos.

Las entrevistas revelaron posturas divergentes entre los docentes: mientras algunos se mostraron proclives a incorporar evaluaciones prácticas, contextualizadas y adaptadas a las trayectorias de los estudiantes, otros mantuvieron esquemas tradicionales, con escasa adaptación a la diversidad. Estas diferencias se reflejaron también en el uso de instrumentos: el empleo de rúbricas fue dispar, y la retroalimentación, muchas veces informal o ausente.

En las observaciones áulicas, se constató que cuando se promovían prácticas centradas en la autonomía y el trabajo colaborativo, se generaba un clima más participativo y significativo. En cambio, las clases centradas en evaluaciones escritas o poco contextualizadas generaban ansiedad, desmotivación y desconexión, especialmente en estudiantes mayores o con trayectorias interrumpidas.

Las encuestas a estudiantes mostraron una fuerte demanda de mayor claridad en los criterios de evaluación, y el deseo de ser acompañados con evaluaciones prácticas que reconozcan sus saberes previos. También emergió la necesidad de integrar habilidades transversales y competencias socioemocionales como parte del proceso formativo.

Finalmente, la revisión del PEI y las normativas vigentes mostró coherencia entre el marco legal y las intenciones pedagógicas institucionales, aunque con una implementación parcial en las prácticas reales. La falta de formación específica en evaluación para contextos diversos se evidenció como un obstáculo para consolidar prácticas inclusivas.

Conclusiones / Discusión

La investigación permitió evidenciar que las prácticas de evaluación en aulas heterogéneas del CCT/FP N.º 6-065 presentan una marcada diversidad de enfoques. Si bien existen docentes que adoptan estrategias inclusivas, personalizadas y vinculadas al contexto laboral, persisten prácticas tradicionales que limitan el desarrollo de aprendizajes significativos y equitativos en la Formación Profesional.

Uno de los principales aportes del estudio fue identificar la necesidad urgente de formación docente continua en evaluación formativa y en estrategias adaptativas, que permitan responder a la heterogeneidad del alumnado adulto. Asimismo, se destaca el valor de la retroalimentación oportuna, la diversificación de instrumentos evaluativos y la integración de proyectos reales como estrategias para favorecer la autonomía, la motivación y el aprendizaje situado.

Otro hallazgo clave fue la identificación de la necesidad urgente, fue la escasa existencia de investigaciones previas centradas en la modalidad de Capacitación y Formación para el Trabajo. Esta carencia llevó al desarrollo de un enfoque interpretativo propio, fundamentado en el diagnóstico institucional y en evidencia empírica situada. Desde esta base, el trabajo ofrece aportes valiosos tanto a nivel pedagógico como institucional. Se sugiere continuar investigando cómo se resignifican las prácticas evaluativas en otros trayectos y áreas de la Formación Profesional, así como profundizar en el análisis de las creencias docentes sobre la evaluación. Del mismo modo, sería pertinente explorar el

impacto de la implementación de estrategias superadoras, especialmente aquellas que promueven la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Desde mi experiencia, puedo decir que quienes llegan a un CCT lo hacen con una esperanza sencilla pero poderosa: hacer que sus vidas sean un poco menos complejas. Vienen en busca de una oportunidad, muchas veces sin saber nombrarla, pero con la intuición de que aprender un oficio puede ser la llave para abrir nuevas puertas. Algunos sueñan con emprender un pequeño negocio, otros quieren formalizar lo que ya saben hacer, y muchos simplemente desean seguir creciendo como personas cultas, autónomas y dignas.

He visto cómo una receta bien explicada, un elogio justo a tiempo, o una devolución clara pueden cambiar la forma en que alguien se ve a sí mismo. Porque más allá del contenido técnico, lo que se transmite en estos espacios es también una forma de vínculo, de confianza, de mirada. Y ahí, la evaluación —cuando está bien pensada y mejor aún, bien sentida— tiene un rol fundamental.

Creo profundamente en la potencia transformadora de estos centros. No son solo espacios de capacitación: son territorios de humanidad, donde cada alumno llega con su historia a cuestas y se permite proyectar algo distinto para sí. Por eso, trabajar sobre la evaluación no es un detalle metodológico: es una decisión ética, política y afectiva. Y como educadora, siento que ese es el compromiso más genuino que puedo asumir. Seguir generando espacios de reflexión pedagógica en estos contextos no solo es deseable: es necesario.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. Educación y humanismo.
- Frigerio, G., Diker, G., & Mendoza, S. (2009). Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación. Eurosocietal/CEM/Informe final.
- Gardner, H., & Nogués, M. T. M. (1995). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica (Vol. 29). Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó.
- Terigi, F. (2011). La escolarización como política hacia la primera infancia. Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro regional de políticas integrales, 125-129.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard University Press.

¿Qué diferencia hace un dispositivo centrado en la percepción corporal, la dimensión emocional y la vinculación con pares en el apoyo a estudiantes universitarios en crisis con su carrera?

Adriana Montequín¹

RESUMEN:

Esta ponencia presenta los avances de un dispositivo innovador de tutoría universitaria (HCGR) dirigido a estudiantes que, tras más de 8 años de cursada y con más del 60% de la carrera aprobada, enfrentan crisis de continuidad. El enfoque integra herramientas sistémicas, trabajo corporal y emocional, y acompañamiento grupal. La propuesta se fundamenta en la hipótesis de que el sostenimiento del propósito académico depende tanto del entorno relacional como del autoconocimiento del estudiante.

El dispositivo articula entrevistas, encuestas, encuentros grupales, representaciones simbólicas y dinámicas sistémicas, junto con conversaciones de coaching grupal. Estas estrategias permiten al estudiante explorar emocional y cognitivamente su vínculo con la carrera, reconectarse con sus motivaciones profundas y planificar un camino posible, si lo dese, hacia la graduación.

Los resultados muestran que los estudiantes vivencian esta experiencia como profundamente significativa: logran tomar conciencia de sus bloqueos, resignificar su deseo de recibirse, salir del estancamiento y sentirse acompañados. El valor del grupo y el sentirse reconocidos constituyen un sostén emocional clave. Por otra parte, el enfoque corporal y simbólico permite acceder a aspectos que no suelen abordarse en tutorías tradicionales. En conclusión, el dispositivo contribuye a humanizar la experiencia universitaria, a resignificar el trayecto académico y a brindar herramientas concretas y emocionales para avanzar. Acompaña desde una perspectiva integral a quienes enfrentan el riesgo de desvinculación. Y es una oportunidad para fortalecer el lazo entre el estudiante y la institución, a la que nutre de información sustantiva sobre la población a la que ofrece su servicio educativo.

PALABRAS CLAVE: Tutoría Universitaria - Dimensión Socioemocional - Deserción Universitaria - Dispositivos de Apoyo

¹ Correo electrónico: adrianamontequin@gmail.com - Facultad Regional Buenos Aires - UTN

Introducción.

El presente trabajo aborda aspectos centrales de una investigación que gira en torno a la pregunta: ¿Cómo intervenir desde el ámbito de la institución académica para disminuir el fracaso académico y la frustración de los estudiantes que no logran sus metas en la universidad? Se trata de la segunda etapa de un trabajo de campo que en un primer momento analizó los factores asociados al éxito y al fracaso en las carreras de grado (Montequín, 2020).

Nuestra investigación trabaja en el diseño de un dispositivo de intervención innovador a varios sentidos. Por una parte, asume que no es posible para la institución académica modificar los factores de contexto del estudiante que se identifican como obstáculos a su progreso. Por otra, pone en juego aspectos de la dimensión subjetiva e interpersonal del individuo hasta ahora ausentes en los modelos de tutoría instrumentados.

En esta presentación comentamos los desarrollos recientes, entre 2023 y 2025, de este dispositivo, y que se enfocan en grupos de estudiantes avanzados. Estos son: quienes cuentan con el 60% o más del plan de estudios de la carrera aprobado, han ingresado a la facultad hace más de 8 años, y muestran indicios riesgo de desvinculación. Entendemos que es una población que ha invertido un tiempo vital significativo en la carrera y ha obtenido logros, todo lo cual representa un capital que le permite valorar una acción de apoyo de la facultad y potenciar sus esfuerzos.

Nuestro objetivo es algo más que optimizar el nivel de logros, aspira al bienestar del estudiante dando lugar a la singularidad. Alojar la diferencia que habita en cada historia, en cada trayectoria académica es condición para el desarrollo de un sistema educativo y un sujeto saludable.

Lo expresado enmarca el presente trabajo en el Eje 2, que reflexiona sobre *“prácticas, políticas y marcos normativos que promuevan una educación inclusiva en todos los niveles y modalidades”*, y se interesa por *“el rol de las instituciones en la construcción de entornos educativos equitativos y participativos”*.

Marco teórico

Nuestra perspectiva se interesa por la forma en que el estudiante percibe y experimenta las situaciones que lo desafían.

En función de ello, para comprender una situación vital, como lo es la relación de un estudiante con la vida universitaria, tomamos en cuenta cuatro elementos clave: 1) el lugar que el sujeto ocupa en los sistemas que habita; 2) los lazos que vinculan al individuo con tales sistemas y sus miembros; 3) la necesidad básica de todo individuo de pertenecer y recibir reconocimiento; 4) la necesidad de dar sentido a las acciones propias.

Hipótesis

La investigación explora una hipótesis: la posibilidad de sostener un propósito a mediano plazo para un individuo es afectada significativamente por el juego de relaciones que lo sostienen, y por su grado de autoconocimiento.

Nos basamos en un supuesto: la institución académica no puede cambiar los condicionantes socioculturales del entorno de origen del estudiante, pero sí, puede

intervenir para fortalecer el campo de interrelaciones en el ambiente universitario donde se desarrolla su carrera. En efecto, la institución controla un ámbito capaz de dar pertenencia, reconocimiento, sentido y confianza. Sentimientos que potencian al sujeto frente a su desafío, y por eso mismo, hacen de ella un actor clave para fortalecer las condiciones afectivas y simbólicas que el estudiante necesita, creando factores de resiliencia.

Metodología

Utilizamos una metodología cualitativa que sigue las pautas de una investigación-acción en el trabajo de campo.

La información relativa a la situación académica se obtiene de la base de datos de la facultad. Otra información en gran parte de naturaleza subjetiva es suministrada por los propios estudiantes que participan de los laboratorios. Los instrumentos en este caso son una encuesta que identifica un contexto básico del origen del estudiante. A ello se suman entrevistas, crónicas referidas a la vivencia personal de las actividades de cada taller, cuestionarios de evaluación de la experiencia global de la Tutoría Sistémica que da cuenta del proceso interno cada estudiante.

El dispositivo Historia Configurada Graficada y Reinterpretada (HCGR).

Componentes

El dispositivo HCGR combina una variedad de componentes: encuestas, plan estratégico, entrevistas, encuentros grupales presenciales y virtuales, diagramas y configuraciones con objetos, dibujos y personas que representan situaciones significativas para el estudiante en su relación con la carrera. Algunos de ellos son instrumentos innovadores para el ámbito académico. Es una actividad vivencial que con la lógica de una simulación es una estrategia para comprender y movilizar recursos emocionales e impulsar soluciones para una situación problemática. Por último, la conversación coaching grupal, herramienta que hemos incorporado en el diseño de los laboratorios de 2025.

Todas las actividades tienen el propósito de dar lugar a un contacto humano, escuchar lo que el estudiante desea comunicar, ver su rostro, escuchar su voz. Se trata de habilitar la conexión consigo mismo, y el encuentro con nuevos pares, dar comienzo al despliegue de la empatía y quebrar así el solipsismo que aqueja a muchos de ellos. Asimismo, las actividades aportan al estudiante una información significativa sobre sí mismo que amplían y enriquecen su autoconocimiento.

La configuración en el espacio

La metodología del laboratorio-taller combina factores individuales (psico-emocionales) y sociales que conviven en el sujeto. La *configuración topográfica 4D* es una práctica que, entre otras cosas, permite identificar la posición del sujeto en una situación significativa, así como su relación con las personas y elementos que la conforman.

En cuanto a las funciones de la *configuración topográfica 4D*, las principales son dos: 1) es una estrategia para reducir la complejidad de relatos que opacan la lógica profunda de una situación; 2) hace visible la imagen interna del sujeto, dinámicas, sensaciones y sentimientos, y da origen a nuevos relatos significativos de sí mismos.

El coaching grupal

En el marco de este dispositivo, la incorporación de conversaciones de coaching en grupo tiene el propósito de facilitar los procesos de autoconocimiento, reconexión con el deseo y resignificación del compromiso académico. Estas conversaciones tienen lugar en un marco de escucha activa y preguntas transformadoras, que se articulan con otros lenguajes como el trabajo con el cuerpo y las emociones. Todo esto contribuye a una comprensión más amplia de lo que está en juego en el proceso que vivencia el estudiante.

Este espacio de reflexión compartida ofrece la posibilidad de:

- Tomar conciencia de su momento actual, sus emociones, bloqueos, deseos y creencias que limitan el desempeño.
- Explorar el estado real de su compromiso con la carrera.
- Reconectar con sus motivaciones profundas y con sus potencialidades.
- Explorar nuevas formas de narrarse a sí mismos como sujetos capaces de transformar su recorrido académico.
- Escuchar(se) y resonar en grupo, generando vínculos de apoyo, identificación y validación mutua.

La circunstancia de que ese proceso de autoconciencia se produzca en un intercambio con pares y en un ámbito institucional, es altamente posibilitadora del encuentro con la universidad, aumenta la potencia del estudiante y favorece su disponibilidad. Las dos herramientas mencionadas conforman una intervención que se propone compensar los posibles déficits del contexto relacional de origen, facilitando el armado de otra red de relaciones que opere como un punto de apoyo alternativo, y un factor de resiliencia.

Resultados

Síntesis de las voces estudiantiles sobre el dispositivo HCGR

Los testimonios expresan una valoración altamente positiva de la experiencia. Lejos de percibirlo como algo accesorio o puntual, los estudiantes perciben al dispositivo como una herramienta fundamental para su recorrido académico y personal. El proceso comienza con una configuración simbólica con objetos que representan la motivación al ingresar y otra que remite al momento presente y la posibilidad de graduarse. En los encuentros sucesivos se desarrollan otras actividades centradas en las configuraciones 4D y en las conversaciones guiadas.

Presentamos a continuación las percepciones expresadas por los protagonistas de los laboratorios.

¿Qué les aportó la experiencia de Tutoría Sistémica?

Los estudiantes expresan que la experiencia fue profundamente significativa, tanto en el plano emocional como en el académico. Lo vivido en los encuentros les permitió reencontrarse con el deseo de recibirse, reconfigurar sus metas, y sobre todo sentirse acompañados y comprendidos en un momento clave de su trayectoria universitaria.

1. Mayor conciencia emocional y corporal

Varios participantes (Claudio, Esteban, Adriana) destacan la importancia de haber podido reconocer sus emociones, el cuerpo y sus bloqueos internos, y darles lugar en el proceso.

Las actividades corporales y simbólicas les permitieron visibilizar sus miedos, deseos, apoyos y obstáculos en un lenguaje más profundo que el verbal.

2. Revisión del sentido y del compromiso con la carrera

Ejercicios como el diálogo con la graduación (Pablo), la visualización de la motivación originaria y la actual (María Lourdes), o el uso de objetos para representar motivaciones (Gabriel), ayudaron a revisar el sentido del propio recorrido académico y a reformular el compromiso con el final de la carrera. En otros casos, reconocen que el deseo sigue presente, pero ahora se siente más claro y más cercano.

3. Visualización del camino a seguir

Muchos estudiantes afirman que la experiencia les permitió visualizar los pasos a seguir, como reconocer que están cerca de un título intermedio (Agustín), o construir un plan de acción compartido con otros (Esteban, Gabriel). Alejandro y Andrés mencionan que ahora quieren definir su situación, salir del estancamiento o la indefinición, y tomar decisiones claras.

4. El valor del grupo

El espacio grupal fue vivido como un gran aporte. Las rondas de conversación (Marcelo, Javier), el compartir puntos de vista (Lihue, Lihuel, Andrés), y el saberse en situaciones similares (Carlos, Iván, Elisa), generaron sentido de pertenencia, acompañamiento emocional, y solidaridad en el tramo final del camino académico. Para muchos, el grupo fue en sí mismo un “punto de apoyo” (Fiamma).

5. La inclusión de relaciones significativas

Las conversaciones con el coach, así como los ejercicios que incluyeron la figura del padre en su presencia junto al propósito de terminar la carrera (Esteban, María Lourdes), permitieron trabajar asuntos relacionales profundos que inciden en el recorrido académico. Estas dinámicas ayudaron a integrar lo personal y lo académico en una mirada más completa.

6. Cambios subjetivos

La mayoría de los estudiantes coinciden en que, luego de haber atravesado la experiencia:

- Se sienten más motivados o con mayor claridad.
- Ven el objetivo de recibirse como más realizable.
- Tienen herramientas nuevas para reorganizarse.
- Sienten que ya no están solos ni atrapados en la dispersión o el estancamiento.

Conclusiones / Discusión

El análisis de las devoluciones de las vivencias no permite valorar positivamente el sentido de incluir la percepción corporal, la dimensión emocional y la vinculación con pares, para fortalecer a los estudiantes en fases críticas. En efecto, en su evaluación subjetiva los estudiantes subrayan que la experiencia resultó eficaz para:

- Acceder a zonas internas bloqueadas o no conscientes.
- Activar una mirada renovada sobre su carrera, los obstáculos y su deseo.
- Reconectar con el propósito o resignificarlo.

¿Qué diferencia hace un dispositivo centrado en la percepción corporal, la dimensión emocional y la vinculación con pares en el apoyo a estudiantes universitarios en crisis con su carrera?

- Experimentar un espacio de escucha mutua, validación y honestidad emocional.

En general reconocen en esta tutoría un espacio que no sólo les dio herramientas concretas, sino también sentido, impulso, claridad emocional y conexión con otros.

Destacan dos resultados:

- Encontraron un espacio que humaniza la experiencia universitaria, en un entorno institucional vivido como frío o distante. Ello representa un alivio emocional y una oportunidad de conexión más integral con el proceso formativo.
- Acompañamiento más allá de lo académico. Se valora que el dispositivo no esté centrado exclusivamente en lo académico, sino que brinde un espacio de escucha, reflexión y contacto con los propios recursos internos.

Por último, los estudiantes coinciden en que este tipo de dispositivo debería ser una oferta institucional estable, accesible en distintos momentos del trayecto universitario, y que permita abordar el estudio desde una perspectiva más humana, integral y consciente.

El siguiente paso de la investigación es indagar la receptividad de un dispositivo de estas características en la institución. Sabemos que ello supone un cambio de interlocutor, y tomar en cuenta las posibles resistencias a un paradigma que desafía inercias cognitivas y hábitos arraigados en los actores académicos tradicionales. Este será el próximo desafío de nuestro proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Montequín, A. (2020). *Aprender y educar sin agotarse. Abordajes desde la Pedagogía Sistémica*. Ediciones La Hendija.

¿Cómo impacta la difusión del PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad) en canales oficiales (del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) en el crecimiento de la matrícula anual desde una perspectiva de derechos a la comunicación y la información a través de soportes de TIC?

Luciana Inés Moriondo¹, María Belén Schiavi²

RESUMEN:

Esta ponencia se enmarca en una investigación radicada en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC desde 2017, que indaga en las perspectivas educativas y comunicacionales del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). En esta etapa, analizamos cómo el Estado provincial comunica esta propuesta, focalizando en los canales oficiales y redes sociales del Ministerio de Educación y la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional. El PIT, implementado desde 2011, ofrece una alternativa flexible y contenedora para jóvenes que fueron desescolarizados y vuelven a ser incluidos en el sistema con este programa.

Observamos una escasa y desactualizada difusión oficial, especialmente en Instagram, red clave para el público objetivo. La comunicación institucional no refleja la magnitud ni el impacto del programa, que hoy cuenta con más de 80 sedes en la provincia de Córdoba. La falta de visibilidad atenta contra el derecho a la educación y al acceso a la información. Se plantea la necesidad de generar contenidos comunicacionales desde las propias voces de los estudiantes, y se propone, como línea futura, una entrevista con responsables del área PIT para diseñar una estrategia de comunicación más efectiva e inclusiva que permita ampliar su alcance.

PALABRAS CLAVE: Comunicación - Educación - Inclusión - Derecho - Difusión

1 Correo electrónico: lmoriondo@unc.edu.ar - UNC, Facultad de Ciencias de la Comunicación

2 Correo electrónico: belen.schiavi@unc.edu.ar - UNC, Facultad de Ciencias de la Comunicación

Introducción.

La presente ponencia forma parte de una investigación que está radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba desde 2017 que se propone identificar perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). En esta oportunidad nos interesa aproximarnos a un análisis de los canales de difusión y las políticas de comunicación del programa para llegar a su público objetivo que a continuación caracterizaremos. Para esto comenzaremos por relevar los medios de comunicación y canales de difusión empleados por el Ministerio de Educación y la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional a través de la problematización de las comunicaciones oficiales disponibles sobre el PIT y del análisis de las publicaciones en medios gráficos al respecto del PIT.

Marco teórico

Teniendo en cuenta que Archer (1992) en Brígido, Ana María entiende por “sistema educativo estatal una colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, cuyo control e inspección general es, al menos en parte, de la incumbencia del Estado y cuyos procesos y partes integrantes están relacionadas entre sí”. Y, que en el año 2010, UNICEF definió al sistema educativo local diciendo que “tanto en la Provincia de Córdoba como en la ciudad capital, el Estado provincial gestiona directamente más del 50% de la educación secundaria en unidades educativas más densamente pobladas que en el caso de aquellas correspondientes al sector de gestión privada. Es además la gestión estatal la que asume la incorporación de nuevos sectores sociales en el primer ciclo de educación secundaria, afrontando con ello los procesos de escolarización más complejos y sus correlatos, como el fenómeno del abandono, que se asoma en la disminución gradual aunque pronunciada de secciones en este sector de gestión”, el sistema educativo de Córdoba analizó el contexto y al observar a gran cantidad de jóvenes que abandonan la escuela, implementó como política educativa inclusiva el PIT Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT).

Caracterización del PIT. El Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años, fue creado e implementado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el año 2010, Resolución 497, y puesto en práctica en el año 2011, originalmente estaba pensado solo para dos cohortes, pero ya en 2023 no hay perspectivas de que el programa se dé por concluido. Comenzó en 30 escuelas (20 en capital y 11 en el interior provincial) y el mapa de Sedes de Pit muestra en la actualidad 80 sedes.

Cuenta con un diseño curricular más flexible que la escuela secundaria común por lo que permite a cada estudiante construir su propio trayecto. Los requisitos de ingreso son haber finalizado la escuela primaria y haber estado desescolarizados al menos 1 año.

La orientación es de Ciencias Sociales, la totalidad del trayecto es de 4 años, aunque puede ser inferior para los estudiantes que puedan acreditar materias aprobadas del secundario. Se trabaja en pluricurso por lo que en el mismo espacio áulico conviven los cuatro trayectos. Prevalece un ambiente de contención y cercanía entre coordinador, preceptores, docentes y estudiantes, además de otros actores como ayudantes técnicos o auxiliares. En el 2019 el programa fue incorporado a la Dirección General de Educación Técnica y Formación Laboral del Ministerio de Educación.

Metodología

En esta etapa nos proponemos analizar los procesos comunicacionales oficiales que tienen como objetivo dar a conocer la propuesta provincial que constituye el PIT. Entendiendo que un proceso comunicativo es una acción intencional que parte de un sujeto o institución que desea dar a conocer un mensaje o discurso, en este caso el objeto de la comunicación es el programa, pero tratándose del ámbito educativo también el objeto es el estudiante potencial, además de ser el destinatario / receptor de la comunicación. Y de esta manera llegar a analizar las estrategias del Ministerio tendientes a permitir que la información llegue a una mayor cantidad de ciudadanos que requieran participar de este programa.

Se trata de una investigación de tipo descriptiva. Según Martha Landa (1993), “Este tipo de estudios busca caracterizar los fenómenos, identificando sus propiedades, su significado, sus usos, sus funciones, frecuencias y variaciones que, en tiempos, lugares o grupos sociales determinados, el mismo presenta”.

A través de las técnicas de análisis de contenido, se analizarán canales oficiales como la página oficial del Gobierno de Córdoba, la página de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional de Córdoba y los perfiles de Instagram de estas direcciones.

Liliana Vanella y otros en “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)” sostienen que “estos jóvenes reconocen que el Programa les ofrece una nueva oportunidad para terminar la secundaria, ya que muchos han vivido la experiencia frustrante de “estar haciendo nada”, de conseguir trabajos precarizados o de estar desocupados por no tener la certificación de los estudios secundarios. Esto le brinda un plus a la experiencia de reinserción escolar que atraviesan”

Resultados

La importancia del PIT en estadísticas

Aquí se aprecia el desgranamiento de estudiantes entre 1ro y 6to año

CUADRO 4.5 Alumnos por año de estudio, según departamento

Departamento	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Total Córdoba	347.517	64.413	64.564	61.338	55.692	49.321	45.202	6.987
Calamuchita	7.224	1.271	1.303	1.293	1.242	1.010	884	221
Capital	134.175	25.587	25.392	23.706	21.367	19.171	17.589	1.363
Colón	27.259	5.038	4.954	4.881	4.457	3.755	3.509	665
Cruz del Eje	6.525	1.210	1.217	1.138	1.067	879	858	156

Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización. Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual (RA) 2022.

Tomamos estos indicadores como antesala al abandono escolar: Repitencia y sobreedad

CUADRO 4.6 Total de alumnos, total y porcentaje de alumnos repetidores y con sobreedad, según departamento

Departamento	Alumnos	Alumnos repetidores	Porcentaje de repetidores	Alumnos con sobreedad	Porcentaje de sobreedad
Total Córdoba	347.517	16.784	4,8	64.787	18,6
Calamuchita	7.224	334	4,6	1.414	19,6
Capital	134.175	6.693	5,0	27.918	20,8
Colón	27.259	1.161	4,3	4.892	17,9

Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización. Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual (RA) 2022.

¿Cómo impacta la difusión del PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad) en canales oficiales (del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) en el crecimiento de la matrícula anual desde una perspectiva de derechos a la comunicación y la información a través de soportes de TIC?

Abandono escolar:

2017	Tasa de promoción	82,2
	Tasa de no promoción	13,2
	Tasa de abandono	4,6
2018	Tasa de promoción	84,1
	Tasa de no promoción	12,2
	Tasa de abandono	3,7
2019	Tasa de promoción	84,6
	Tasa de no promoción	12,5
	Tasa de abandono	2,9
2020	Tasa de promoción	86,8
	Tasa de no promoción	12,4
	Tasa de abandono	0,8
2021	Tasa de promoción	87,0
	Tasa de no promoción	11,3
	Tasa de abandono	1,6

Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización. Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual (RA) 2022.

CUADRO 4.15 Alumnos en el Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa (PIT) por sector y sexo, según ámbito

Ámbito	Total General	Estatál			Privado		
		Total	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones
Total Córdoba	4.069	3.984	1.795	2.189	85	46	39
Urbano	3.953	3.868	1.732	2.136	85	46	39
Rural	116	116	63	53			

Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización, Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual (RA) 2022.

Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización. Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual (RA) 2022.

El total de estudiantes en el PIT representa el 1,17% de estudiantes en la escuela secundaria

CUADRO 4. 16 Alumnos en el Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa (PIT) por sexo, según ciclo lectivo

Ciclo lectivo	Total	Mujeres	Varones
2018	4.866	2.133	2.733
2019	4.793	2.056	2.737
2020	4.459	1.949	2.510
2021	4.259	1.889	2.370
2022	4.069	1.841	2.228

Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización, Área de Estadística e Información Educativa. Relevamientos Anuales (RA) 2018 - 2022.

Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización. Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual (RA) 2018 - 2022.

La cantidad de estudiantes PIT en los últimos 5 años se mantiene estable con tendencia a la baja

Egresados del PIT 2021

CUADRO 4. 17 Alumnos egresados del ciclo lectivo 2021 del Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa (PIT) por sector y sexo, según departamento

Departamento	Total general			Estatál			Privado		
	Total	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones
Total Córdoba	503	252	251	473	238	235	30	14	16
Calamuchita	10	2	8				10	2	8
Capital	223	103	120	216	98	118	7	5	2
Colón	39	29	10	39	29	10			
Cruz del Eje	33	16	17	33	16	17			

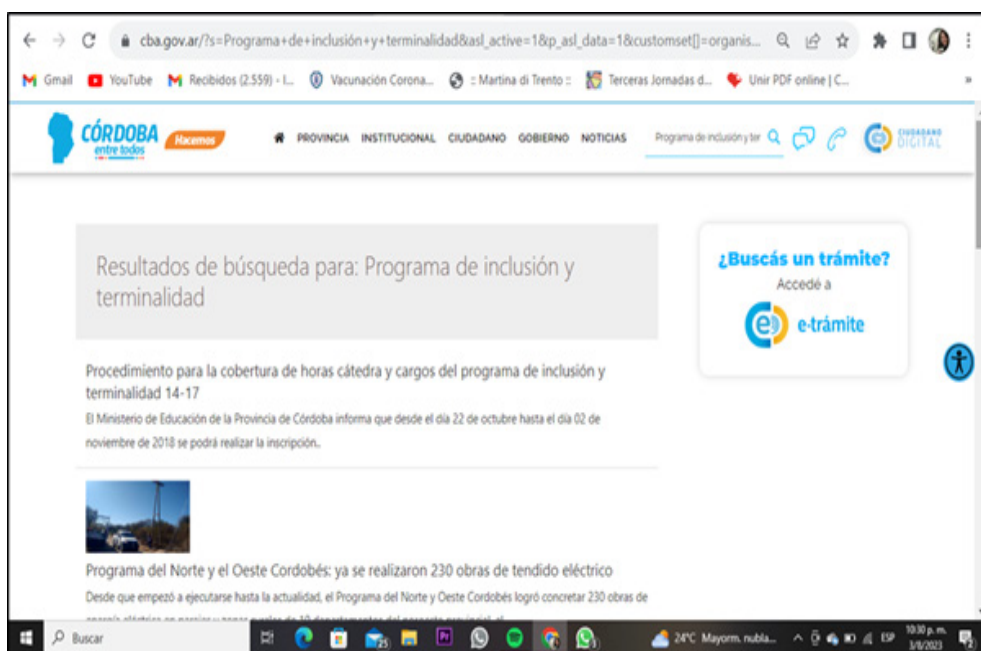
Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización. Área de Estadística e Información Educativa. Relevamiento Anual (RA) 2022.

Búsqueda por navegadores web

Teniendo en cuenta los números anteriores nos preguntamos, cuáles son los canales de comunicación que tanto el Ministerio de Educación cada uno de los PIT utilizan para informar y difundir sobre el posible acceso de los jóvenes a los PIT.

Comenzamos por la página oficial del Gobierno de Córdoba. (www.cba.gov.ar). En esta, el PIT se explica brevemente y se da como forma de contacto un correo electrónico, un teléfono y una dirección sin consignar horario de atención.

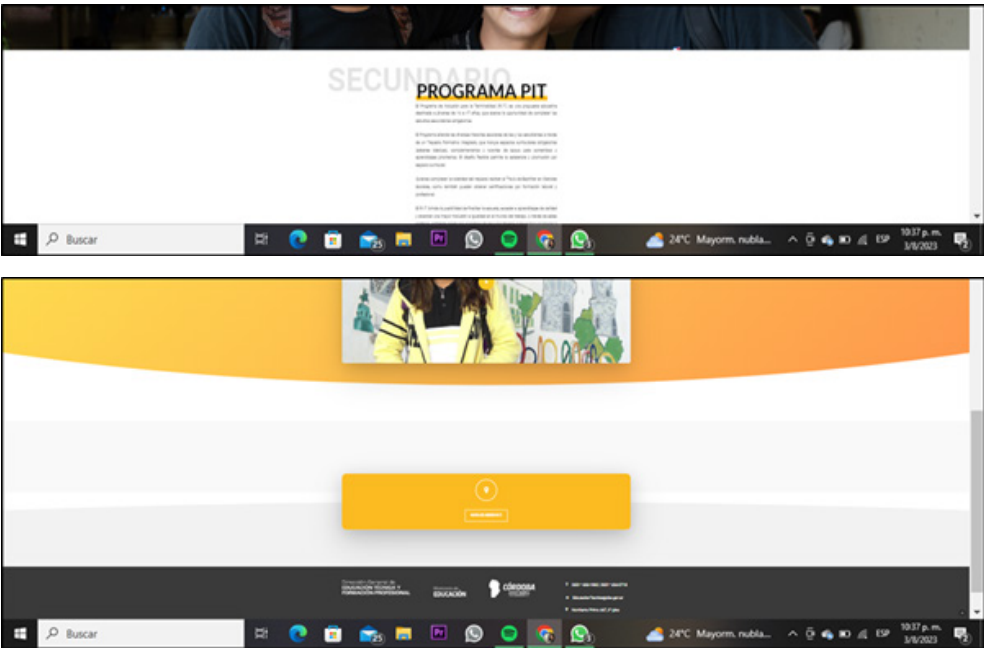
Si en su buscador ingresamos “Programas de inclusión y terminalidad” arroja resultados referentes a los procedimientos para cubrir horas cátedras o programas referidos a obras de infraestructura realizada.



Fuente: Página de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional de Córdoba
<https://educaciontecnica.cba.gov.ar/programa-de-inclusion-a-la-terminalidad-p-i-t/>

¿Cómo impacta la difusión del PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad) en canales oficiales (del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) en el crecimiento de la matrícula anual desde una perspectiva de derechos a la comunicación y la información a través de soportes de TIC?

En ella el PIT también se describe, pero hay una información adicional ya que proporciona un mapa con las sedes del PIT y un video que a la fecha no se encuentra disponible.



Fuente: Página de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional de Córdoba
<https://educaciontecnica.cba.gov.ar/programa-de-inclusion-a-la-terminalidad-p-i-t/>

En la reciente aplicación de Meta para WhatsApp, de Inteligencia Artificial, 2024, se solicitó información sobre el PIT y esta fue la respuesta:



Fuente: Capturas de pantalla de elaboración propia en interacción de las investigadoras con Meta AI.

El PIT en Instagram

Cómo sabemos, y sin pretensiones de teorizar sobre las características y posibilidades de la aplicación digital, Instagram es una Red Social vinculada a Facebook y Whatsapp que se caracteriza por ofrecer a sus usuarios diferentes herramientas narrativas para diseñar contenido que conecte a los usuarios con sus seguidores reales o potenciales.

Desde hace un tiempo el Gobierno de Córdoba y sus diferentes reparticiones han arribado a la Red Social, entre ellos, dos perfiles interesan a nuestra investigación y que estamos analizando en búsqueda de datos que den cuenta de la difusión del PIT.

1- Perfil Instagram del Ministerio de Educación

Este perfil, además de informar la dirección del Ministerio en la ciudad de Córdoba, permite observar la cantidad de seguidores: 43 mil. Se trata de una cifra relativamente baja si se considera la gran cantidad de personas con vínculo directo con el ministerio -estudiantes, docentes, familias, empleados, entre otros.



Perfil de Instagram de @educacioncba. Fuente: Instagram

Las temáticas de las publicaciones varían entre cobertura de eventos provinciales (Jornadas pedagógicas, feria de ciencia, olimpiadas de matemáticas, festival de la palabra), escolares (Acto por el 25° del IPEM 317), efemérides (17 de agosto, paso a la Inmortalidad del Gral José de San Martín), difusión de cursos, eventos, planes y programas (Fines). Encontramos publicaciones en conjunto con otras reparticiones provinciales, con el ministro Horacio Ferreyra, con direcciones del Ministerio de Educación.

Luego, al ingresar al Linktree³ encontramos enlaces a los siguientes espacios digitales:

³ Instagram solo permite incluir un solo link en la biografía. Para solventar este inconveniente nació Linktree, una herramienta que permite agrupar enlaces a diferentes sitios digitales en una única página. A partir de ahí, la audiencia puede visualizar rápidamente en la página web de destino ('landing page') que genera este 'árbol de enlaces' desde páginas web, perfiles de redes sociales, contacto de WhatsApp, encuestas, formularios, blogs, tiendas virtuales, carpeta de descarga de Drive, vídeos, podcasts, mapas y todo aquel contenido que el usuario considere relevante promocionar.

¿Cómo impacta la difusión del PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad) en canales oficiales (del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) en el crecimiento de la matrícula anual desde una perspectiva de derechos a la comunicación y la información a través de soportes de TIC?



Opciones en Linktree del perfil @educacioncba. Fuente: Instagram

En estos podemos ver que están más destinados a docentes e incluso directivos y no tanto a los estudiantes y sus familias.

Las referencias al PIT en el perfil de Instagram del Ministerio de educación de la provincia son nulas.

2- Perfil de Instagram de la Dirección General de Educación Secundaria

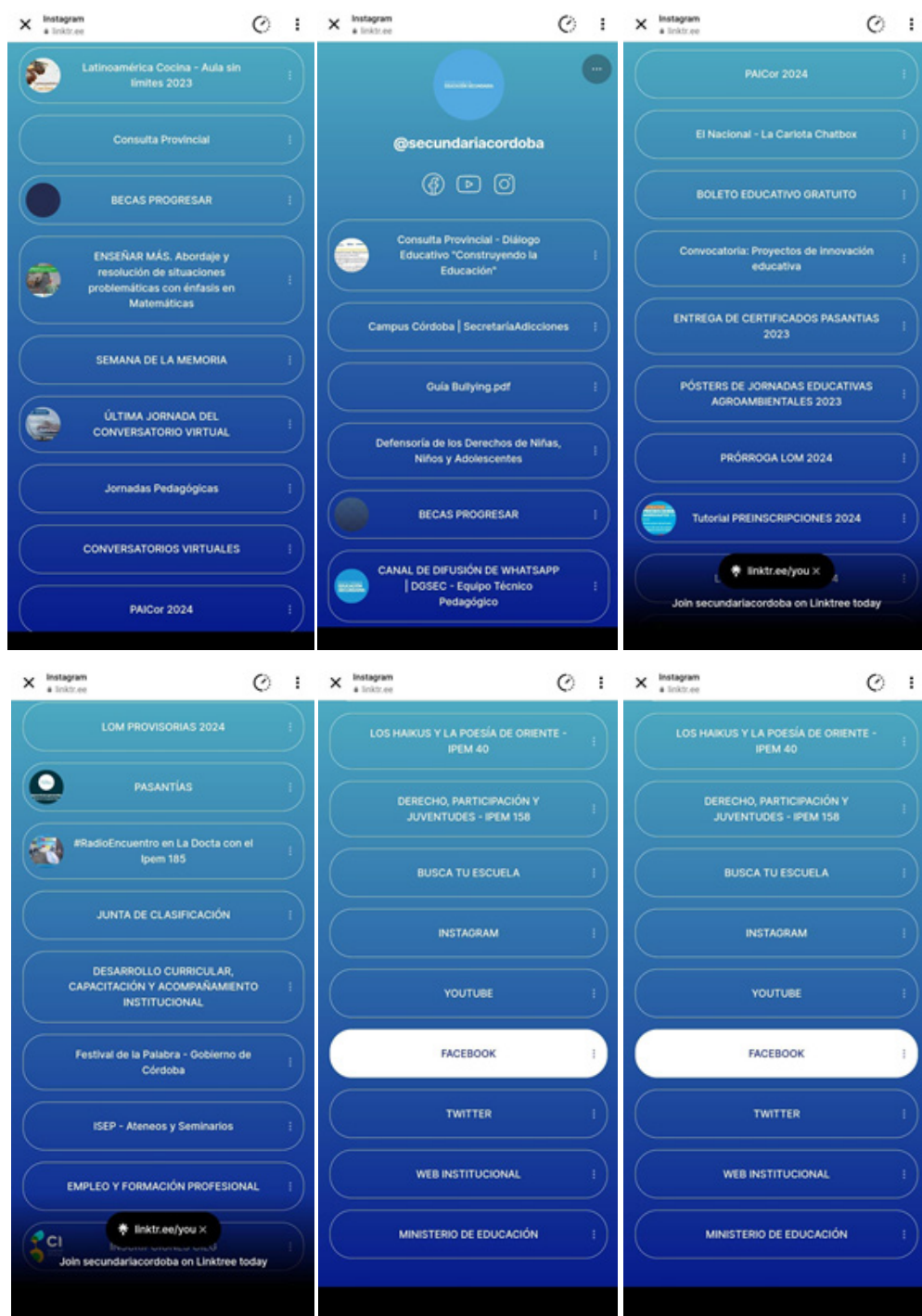
En este caso el perfil trata puntualmente sobre lo acontecido en ese nivel: Educación Secundaria. Se comparten muchas de las publicaciones del perfil anterior con un cronograma de temas similar.

La principal diferencia la tenemos en el Linktree de este perfil que no alcanza los 6 mil seguidores y es la gran cantidad de sitios a los enlaza: (*imágenes en página siguiente*)

Como se puede ver, el perfil nos provee acceso directo a un gran número de espacios digitales pertinentes y que se encuentran en la órbita del Ministerio de Educación, pero tampoco hay un espacio específico para el PIT.

Conclusiones / Discusión

Luego de analizar las estadísticas y ponerlas en diálogo con los canales oficiales de comunicación disponibles, se observa que estos no están siendo aprovechados. Esta situación tiene una doble implicancia, ya que afecta tanto el derecho a la educación como el derecho al acceso a la información.



Opciones en Linktree del perfil @secundariacba. Fuente: Instagram

Existe información escasa y desactualizada y la difusión del programa es prácticamente nula. Desde este equipo, nos interesa trabajar en la creación de contenidos elaborados

¿Qué diferencia hace un dispositivo centrado en la percepción corporal, la dimensión emocional y la vinculación con pares en el apoyo a estudiantes universitarios en crisis con su carrera?

por los mismos estudiantes del PIT.

El Programa surge por una necesidad a solucionar en dos años y se extendió hasta la actualidad. La necesidad se convirtió en derecho que debe ser conocido en todos los rincones de la Provincia de Córdoba acentuando en aquellos espacios donde la vulnerabilidad social y económica golpea con más fuerza.

La comunicación y la educación como derechos nos hacen reflexionar sobre la obligatoriedad, pero relacionada a la inclusión y nos hacemos algunas preguntas como horizonte para continuar: ¿El problema del abandono está en la escuela secundaria común? ¿Los jóvenes de 14/17 años de la provincia, que abandonaron la escuela secundaria o no la comenzaron, tienen conocimiento del PIT y sus características? ¿A qué responde que el PIT no se difunda?

Al ver los resultados positivos del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) este trabajo busca analizar los canales oficiales de difusión para contribuir a mejorar su alcance y su llegada a más jóvenes.

Se puede adelantar que la comunicación oficial es insuficiente y no se corresponde con las matrículas que llenan las aulas de los PIT a lo largo y a lo ancho de la provincia. Esta realidad, a priori se encuentra más relacionada al trabajo de los equipos de coordinación que de la difusión oficial de un programa que busca incluir a estudiantes que han abandonado la escuela.

Para investigaciones futuras se propone solicitar una entrevista con el responsable del área PIT del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, con el fin de obtener información más detallada sobre los modos y medios de comunicación e información utilizados. Al mismo tiempo, se plantea la posibilidad de presentarle una propuesta estratégica de comunicación e información para el programa PIT.



Fuente: Vanella, L., & Maldonado, M. (2015, noviembre 29). El PIT 14-17, un programa diferente de escolarización secundaria. Revista Educar. <https://revistaeducar.com.ar/2015/11/29/el-pit-14-17-un-programa-diferente-de-escolarizacion-secundaria/>

Referencias Bibliográficas

- Brígido, A. (2004). El sistema educativo argentino: Elementos conceptuales, metodológicos y empíricos para su análisis. Editorial Brujas.
- Documento base Programa de Inclusión y Terminalidad 14/17. (2011). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. (2022). Estadísticas educativas: Anuario 2022.
- Herrera, A. (2024). Linktree, la herramienta imprescindible para agrupar enlaces. Pixartprinting Blog. <https://www.pixartprinting.es/blog/linktree>
- Jurio, M., et al. (2008). Manual de derecho a la comunicación. Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- Landa, M. (1993). Cuadernos de Sociología (N.º 2). Atenea.
- Perfiles de Instagram del Ministerio de Educación y de la Dirección General de Educación Secundaria.
- Vanella, L., et al. (2013). Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). UNICEF.
- Vanella, L., & Maldonado, M. (2015, noviembre 29). El PIT 14-17, un programa diferente de escolarización secundaria. Revista Educar. <https://revistaeducar.com.ar/2015/11/29/el-pit-14-17-un-programa-diferente-de-escolarizacion-secundaria/>
- Viada, M., & Pereyra, M. (2018). Comunicación digital. Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Talleres de matemática para aulas inclusivas.

Viviana Beatriz Romero¹

RESUMEN:

La Educación Inclusiva garantiza la universalización del derecho a una educación de calidad, promoviendo el desarrollo integral y social de todas las personas. Esta perspectiva valora la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos, favoreciendo la participación activa, el reconocimiento y la escucha de cada estudiante. En este sentido, se propician entornos de aprendizaje que potencian el desarrollo académico y socioemocional, a partir de la identificación y reducción de barreras que dificultan el acceso, la permanencia y el aprendizaje. Comprender la inclusión implica transformar la mirada sobre la realidad escolar, reconociendo múltiples formas de ser, aprender y convivir.

El presente trabajo tiene como objetivo describir y analizar la cultura, las políticas y las prácticas institucionales de una escuela de Nivel Primario, con el fin de identificar facilitadores y obstáculos en el camino hacia una educación inclusiva. Este diagnóstico permite fundamentar una propuesta de mejora orientada a garantizar trayectorias escolares significativas, particularmente para niñas y niños con discapacidad.

La propuesta consiste en el diseño e implementación de dos talleres matemáticos inclusivos, dirigidos a estudiantes de Primero y Segundo Ciclo de la EGB. Estos talleres articulan contenidos curriculares del área de Matemática con los principios de la educación inclusiva, promoviendo experiencias de aprendizaje cooperativas, accesibles y equitativas. El juego se plantea como estrategia pedagógica central, capaz de generar disfrute, fortalecer vínculos y favorecer la eliminación progresiva de barreras actitudinales y pedagógicas que obstaculizan el desarrollo pleno del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva- Matemática- Juego

Introducción.

La presente ponencia se enmarca en el Trabajo Integrador Final de la Especialización en Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, dictada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

Hoy resulta imprescindible replantearnos la manera en que observamos y habitamos la cotidianeidad escolar. Es necesario comprenderla desde la perspectiva de la inclusión con el propósito de garantizar una educación inclusiva y de calidad que posibilite la construcción colectiva que otorgue al estudiantado la oportunidad de aprender cooperativa-

1 Correo electrónico: asesoravivianaromero@gmail.com - Universidad Católica de Córdoba

mente, y al profesorado a enseñar en forma cooperativa – coenseñanza-. Esto requerirá de una cultura, una política y de prácticas educativas inclusivas, de colaboración de toda la comunidad educativa y de los actores que se relacionan con ella -profesionales de apoyo externos al centro, familias, entre otros-.

En este sentido la observación y la escucha educativa es fundamental, “permite rearticular con minuciosidad un pasado a veces doloroso y un futuro por construir en un presente siempre complejo, en el seno de un colectivo a menudo frágil” (Meirieu, 2016, p.102). Esta tarea no es fácil, pero tampoco imposible. Probablemente “el punto de partida es el amor por la asignatura, por la materia y por los estudiantes; un amor que se expresa en el hecho de abrir y compartir el mundo” (Simons&Masschelein, 2014, p.78). Para esto es necesario la formación permanente y el trabajo colegiado entre docentes, directivos, profesionales de apoyo. Todos actores fundamentales en este camino de construcción de una escuela y aula inclusiva.

Marco teórico

Camino hacia la inclusión. Escuelas inclusivas, aulas inclusivas

La escuela, constituye un escenario privilegiado con el cual se producen interacciones y construcciones significativas que posiblemente no se reflejen en los documentos oficiales. La escuela trasciende el espacio físico, expandiéndose a cada hogar, a cada lugar en donde se encuentre un docente y/o estudiante cumpliendo las funciones que les competen. Estas prácticas escolares, constituyen procesos complejos en situaciones concretas – presenciales o remotas- que invitan a indagar, analizar y comprender la realidad.

Cullen (2011) hace referencia a que, a través del acto de educar, “nos estamos jugando por *un mundo más justo* (...), supone priorizar la comprensión de la atmósfera para el hábitat humano simplemente como la hospitalidad” (p.2), entendiéndose a la misma, en palabras del autor, como “la acogida del otro en cuanto otro, erradicando la violencia que pretende, o destruirlo, o desconocerlo, o- más sutilmente-reducirlo a la mismidad, apropiándose de su alteridad” (p.3). Skliar (2015) expresa, “la hospitalidad resuena a palabra suave, acogedora, amplia en su extensión y honda en su pronunciación” (p.1). Resuena, vibra, silba, se prolonga y fluye. La escuela hospitalaria, estudiantes hospitalarios/os, docentes hospitalarios; que conciben al otro como diferente-semejante-otro.

Yadarola (2013) sostiene que “la escuela inclusiva deberá concretizarse en las aulas comunes/regulares, reconvertidas también como inclusivas, aulas conformadas con la diversidad de alumnos donde se enseña a todos”. Asimismo, esta escuela inclusiva debería concebirse como una comunidad de aprendizaje.

Diseño Universal de Enseñanza

Lo expuesto en el apartado anterior, implica generar espacios de diálogo, encuentro, de revisión y reflexión en torno a las prácticas de enseñanza. “Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes” (Merelo, 2012, p. 143). Como lo expresa Yadarola (2016), “impone trabajar nuevas estrategias de enseñanza: implementar el Diseño Universal de la Enseñanza (DUE) para el aprendizaje de todos. Desarrollar el DUE es proyectar y desarrollar estrategias concretas para hacer realidad ese desafío el derecho a una educación inclusiva” En relación a

esto, la autora amplía expresando que “el concepto de Diseño Universal de la Enseñanza (DUE), (...) hace mayor hincapié en la estructuración de la enseñanza para el aprendizaje de todos, desde un enfoque contextual y holístico. El DUE en el aula común inclusiva beneficia a todos los estudiantes, con o sin discapacidad porque está diseñado para todos y cada uno” (Yadarola, 2016.p.26-27).

Perspectiva integradora de la matemática

Los talleres matemáticos que se proponen tienen su base en la perspectiva integradora de la Matemática. Entendiéndose, como aquella que recupera los aspectos más significativos de perspectiva con énfasis tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

El punto de partida en esta perspectiva integradora, lo constituye la situación problemática. Mediante la resolución de problemas, es posible la creación de un espacio de construcción, en donde, por una parte, los estudiantes son capaces de hacer uso de herramientas personales de pensamiento lógico y construir saberes matemáticos a través de un proceso de aprendizaje que les posibilite cuestionar, reflexionar, probar, elaborar, reelaborar sus hipótesis y tomar decisiones individuales y grupales a partir de un trabajo cooperativo y colaborativo.

La matemática desde una mirada inclusiva

Planificar propuestas matemáticas desde una mirada inclusiva implica llevar adelante actividades contextualizadas y significativas que posibiliten aprender los unos de los otros, desarrollar progresivamente la autonomía, la creatividad y el espíritu crítico en un marco de respeto, escucha y disfrute. Broitman y Sancha (2021) expresan que para “la Educación Inclusiva el “otro” es un sujeto de derecho en su condición de ser humano y como tal tiene derecho a aprender” (p.167). Mientras que para “la Didáctica de la Matemática, el “otro” es un sujeto de derecho intelectual en tanto es un sujeto que puede aprender bajo ciertas condiciones necesarias de ser estudiadas y generadas” (p.167). Esta semejanza, por ende, subraya tanto la responsabilidad de la escuela en la formación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, como su derecho a participar de propuestas de enseñanza que les permitan construir conocimientos de manera autónoma (Broitman& Sancha, 202, p.167).

El juego como recurso

La utilización del juego en el aula debe estar dirigida a su uso como herramienta didáctica: jugar no es suficiente para aprender. Justamente, la intencionalidad del docente diferencia el uso didáctico del juego de su uso social. En el momento de jugar, el propósito del estudiante es siempre ganar, tanto dentro como fuera de la escuela. El propósito del docente, en cambio, es que el alumno aprenda el contenido que está involucrado en el juego (Agrasar& Chara, 2004. p.5).

Metodología

Este trabajo forma parte de un Sub-tema de la Línea de Investigación “Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas” UCC-CONICET.

El objetivo de este Subtema es:

- Analizar políticas, culturas y prácticas inclusivas en una escuela primaria cordobesa de gestión estatal, para realizar una propuesta de mejora con un impacto positivo en la institución educativa.

El objetivo de este trabajo de investigación es:

- Diseñar dos propuestas de talleres matemáticos para aulas inclusivas destinadas a Primero y Segundo Ciclo de la EGB.

Es una investigación aplicada, que implementó un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, combinando estudios cuantitativos y cualitativos, para la realización de un Estudio de Caso: una escuela de gestión estatal de la Ciudad de Córdoba.

Unidad principal de observación: La escuela de gestión pública ubicada en la zona noroeste de la ciudad de Córdoba.

Unidades de observación secundaria: Directivos; Docentes de grado y de áreas especiales; Profesionales de apoyo a la inclusión; Familias de estudiantes de 6° grado; Proyectos Educativos Institucionales.

Se consideró relevante el empleo de diversas técnicas e instrumentos de recolección de la información empírica:

- Cuestionario semiestructurado de modo online a la directora de la escuela.
- Análisis documental: se analizó registro de matrícula de dos grados y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo concerniente a la misión y visión de la escuela.
- Cuestionario semiestructurado (Extractado del “Índice de Inclusión” de Booth y Ainscow, 2000).

Resultados

El análisis de la información obtenida se organiza en torno a las tres dimensiones de una escuela inclusiva:

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas

Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas

Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas

Se observan avances significativos en la apertura institucional: más del 50 % de los adultos encuestados acuerda en que toda persona es bienvenida, y la escuela efectivamente matricula a niñas y niños con diversas discapacidades. En este sentido, entre un 50 % y un 70 % del equipo docente declara implementar propuestas inclusivas e interdisciplinarias; sin embargo, se evidencia la necesidad de mayor profundización, especialmente en el espacio curricular de Matemática.

No obstante, emergen tensiones que limitan el impacto de estas intenciones: la cooperación entre docentes y familias es baja (30 %-40 %), sólo el 40 % considera que se comparten valores inclusivos y apenas el 10 % sostiene altas expectativas para todo el estudiantado. También se identifican dificultades en la accesibilidad edilicia, la continuidad de apoyos externos y la integración de ciertos contenidos curriculares.

Estos hallazgos evidencian avances, pero también la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo, la cultura inclusiva compartida y las expectativas pedagógicas, orientando futuras líneas de mejora institucional.

Conclusiones / Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten identificar avances significativos en el desarrollo de prácticas inclusivas; sin embargo, también revelan desafíos persistentes que requieren ser abordados de manera sistemática, especialmente en uno de los espacios curriculares: Matemática. Fortalecer la enseñanza de esta área es clave, no solo por su valor académico, sino también porque brinda herramientas esenciales para la vida cotidiana.

En este sentido, resulta pertinente recuperar la reflexión de Finocchio (2017): “¿Qué sentidos se proyectan desde el presente hacia el futuro a través de la educación?” y sumarle una nueva interrogación: ¿qué nos aporta la Matemática? Este planteo invita a repensar el rol de la escuela como agente transformador y garante de derechos.

Promover una escuela para todos y todas no es solo una meta educativa: es una responsabilidad ética ineludible, y fortalecer la enseñanza de Matemática como herramienta para la vida constituye una parte esencial de ese compromiso.

Referencias Bibliográficas

- Arnaíz Sánchez, P. (2006, julio-agosto). La escuela inclusiva para todos. *Revista CEAPA*, (88), 26-31.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ra ed. adaptada). OEI.
- Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimoldi, & Sancha. (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (1a ed.). EDULP.
- Cullen, C. (2012). *La docencia: un compromiso ético-político entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores*. DCCEE-PHF.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Editorial Trotta.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2). Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pauta de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Flecha, R. (2010). Actuaciones educativas e éxito y comunidades educativas. En *UNESCO. Jornadas de Cooperación Inclusiva con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 76-98). Madrid, España. Recuperado de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago>
- Finocchio, S. (2017). Clase 3: El currículum hoy. Dimensiones para pensar su construcción. En *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*. FLACSO Virtual Argentina.
- Hernández Sánchez, A. M., & Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Discapacidad y Educación. Retos XXI*, Vol. II. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/2056>
- Melero López, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos.

Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 26(2), 131-160.

- Meirieu, P. (2016). Capítulo 5: La educación para la libertad: de la abstención educativa a la imputación. En *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Ministerio de Educación. (2004). *El juego como recurso para aprender. Juegos en matemática EGB 1. Material para docentes*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001219.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012-2015). *Diseño curricular del nivel primario de la provincia de Córdoba*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. https://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Abordaje y resolución de situaciones problemáticas. Documento de acompañamiento n° 13*. Subsecretaría de Promoción e Igualdad y Calidad Educativa. <http://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f13A-acompanamiento.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Los desafíos de enseñar matemática hoy*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. http://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2019/AportesEnsenanzaMate_y_Lengua.pdf
- Pujolás, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. En VI Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa: estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas (pp. 15-92). OREALC/UNESCO.
- Sales Giges, A., & Escobedo Peiró, P. (2012). Estudios y propuestas socio-educativas (p. 163). Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/issue/view/20/edetania-41-pdf-es>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). Capítulo 2, apartado 11: Una cuestión de amor (o diletantismo, pasión, presencia y maestría). En *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Skliar, C. B. (2015). Saber, mito y sentido: Entre la normalidad y la alteridad. *Revista Diálogos y Perspectivas en Educación Especial*, 2(2), 117-126.
- Yadarola, M. E. (2013). Capacitación del docente común y el profesional de apoyo para la tarea coordinada en el aula común, diversa e inclusiva. Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva. Tigre.
- Yadarola, M. E. (2013). Desde la integración escolar a la educación inclusiva: Una transformación compleja. Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva. Tigre.

Detección temprana de altas capacidades en el nivel inicial en contextos vulnerables de la ciudad de Córdoba.

María Pía Tamborini Lallee¹

RESUMEN:

Este estudio de investigación en curso se realiza en salas de 3 a 5 años de jardines de infantes ubicados en instituciones privadas, como así también en espacios de educación no formal (merenderos y fundaciones) en barrios vulnerables de la ciudad de Córdoba. Se aplicaron pruebas estandarizadas de detección y observación pedagógica junto a entrevistas con docentes y familias. Los objetivos fueron comparar perfiles, evaluar patrones de manifestación temprana y conocer las barreras o facilitadores en contextos diversos. Hasta el momento, se concluye que los indicadores de altas capacidades están presentes en ambos sectores, aunque su detección y atención difiere considerablemente debido a desigualdades socioeducativas.

PALABRAS CLAVE: Altas Capacidades – Infancia – Accesibilidad - Desigualdad Socioeducativa

Introducción.

En la actualidad, las políticas educativas y los marcos teóricos coinciden en destacar la importancia de la detección y acompañamiento de las altas capacidades intelectuales (ACI) desde edades tempranas (Renzulli, 2016; Subotnik et al., 2011). Reconocer los talentos y potenciales de niños y niñas en el nivel inicial resulta clave para favorecer trayectorias educativas inclusivas, enriquecidas y emocionalmente saludables (Freeman, 2018).

En el caso de Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006) y las orientaciones curriculares nacionales señalan la obligación del sistema educativo de identificar y brindar apoyos específicos a estudiantes con ACI. Sin embargo, múltiples estudios han señalado que la implementación efectiva de estas medidas es heterogénea y presenta mayores dificultades en contextos de vulnerabilidad social (Argentinos por la Educación, 2023; García & Llamas, 2021). Esta desigualdad impacta directamente en la posibilidad de que niños y niñas de sectores socioeconómicos bajos accedan a diagnósticos, talleres, propuestas de enriquecimiento y seguimiento especializado (Pfeiffer, 2015).

En la provincia de Córdoba, distintas investigaciones y programas piloto —como los desarrollados por la Universidad Nacional de Córdoba (2022)— han evidenciado que los

¹ Correo electrónico: mariapiatamborinilallee@gmail.com - Nuestra Señora de Fátima - Nivel Superior

perfiles de altas capacidades aparecen en todos los contextos sociales. Sin embargo, aún se advierte una mayor invisibilización en espacios comunitarios y públicos ubicados en barrios vulnerables, donde confluyen barreras culturales, formativas y materiales para la detección temprana (Castelló & Batlle, 2012; Unciencia, 2022).

Partiendo de este contexto, la presente investigación se propone indagar la presencia, manifestaciones y barreras para la detección de altas capacidades intelectuales en niños y niñas del nivel inicial en Córdoba, incluyendo de manera explícita instituciones educativas de barrios de bajos recursos junto con jardines privados. El objetivo central es visibilizar la realidad de un fenómeno que trasciende clases sociales, pero cuyas oportunidades de reconocimiento y acompañamiento están marcadas por fuertes desigualdades estructurales.

Marco teórico

Las altas capacidades intelectuales (ACI) en la infancia constituyen un fenómeno complejo y multidimensional que trasciende la simple medición del coeficiente intelectual (CI). Según Renzulli (2016), deben considerarse como la confluencia de tres factores: habilidades por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea. Este modelo triádico es uno de los más influyentes para comprender la diversidad de manifestaciones de las ACI en las primeras etapas educativas.

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en su artículo 93 que el sistema educativo debe "desarrollar acciones de orientación, apoyo y acompañamiento destinadas a los/as estudiantes con capacidades y talentos especiales, atendiendo a sus necesidades específicas" (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p. 48). Sin embargo, diversos estudios han señalado que la aplicación efectiva de estas políticas es desigual, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Argentinos por la Educación, 2023). Desde el punto de vista del desarrollo infantil, la primera infancia es una etapa clave para la identificación de talentos. Como plantean Pereira y López (2020), los signos tempranos de altas capacidades suelen manifestarse a través de: lenguaje avanzado, curiosidad intelectual, juego simbólico complejo, memoria excepcional y un interés intenso por temas específicos. Detectar estas características en el nivel inicial permite diseñar estrategias de enriquecimiento educativo oportuno, favoreciendo trayectorias escolares más inclusivas (Freeman, 2018).

La investigación local en Córdoba ha dado pasos significativos para avanzar en la detección temprana. La Universidad Nacional de Córdoba, a través de la Facultad de Psicología, ha implementado programas de identificación de niños y niñas con ACI entre 4 y 6 años, combinando test cognitivos y observación cualitativa (Universidad Nacional de Córdoba, 2022). Estos dispositivos han demostrado que las altas capacidades se distribuyen de manera transversal en todos los sectores sociales, aunque su visibilización y acompañamiento pedagógico dependen fuertemente del capital cultural y económico de las familias (Unciencia, 2022).

Autores como Castelló y Batlle (2012) destacan que, en contextos vulnerables, las altas capacidades tienden a pasar inadvertidas o a ser confundidas con conductas disruptivas, debido a prejuicios y falta de formación específica del personal docente. Por su parte, Pfeiffer (2015) advierte que las prácticas de detección basadas exclusivamente en test psicométricos pueden invisibilizar talentos no académicos o manifestaciones culturalmente diversas de la inteligencia.

Por ello, se recomienda aplicar modelos amplios, que incluyan la evaluación del entorno social, intereses personales y creatividad, además del rendimiento académico o cognitivo (Subotnik et al., 2011). De igual modo, las políticas educativas contemporáneas impulsan un paradigma inclusivo, que comprende la diversidad como parte constitutiva del aula, incluyendo tanto las dificultades de aprendizaje como los talentos excepcionales (UNESCO, 2017).

Finalmente, estudios recientes sobre equidad educativa señalan que la ausencia de estrategias sistemáticas de detección y acompañamiento en barrios de bajos recursos profundiza desigualdades, porque los niños y niñas con ACI en esos contextos difícilmente acceden a diagnósticos, talleres de enriquecimiento o asesoramiento familiar (García & Llamas, 2021). En Córdoba, la cobertura del nivel inicial aún no alcanza a toda la población de 3 a 5 años, siendo menor en zonas periurbanas y rurales (Unicef & CIPPEC, 2020). En síntesis, abordar las altas capacidades en el nivel inicial —y particularmente en sectores vulnerables— exige articular perspectivas psicológicas, pedagógicas y sociales, para reconocer y potenciar talentos diversos desde una mirada inclusiva y contextualizada.

Metodología

Diseño: Estudio mixto (cuantitativo y cualitativo), exploratorio-comparativo.

Muestra: 100 niños/as (3-5 años): 50 en espacios de educación no formal comunitarios en barrios vulnerables de Córdoba capital. 50 en jardines privados de alta matrícula.

Instrumentos: Pruebas estandarizadas (BADyG-i/ y BADyG-E1) para detectar altas capacidades

Observación en aula: lenguaje, atención, juego simbólico, intereses intensos.

Entrevistas semiestructuradas a docentes y familias sobre antecedentes, expectativas y barreras de detección.

Procedimiento: coordinación con equipos escolares y familiares, consentimiento informado de padres/tutores. Las evaluaciones se realizaron en sala de juego y un entorno familiarizado.

Análisis: puntuaciones cuantitativas comparativas por sector; codificación de entrevistas sobre percepciones y barreras detectadas.

Resultados

Este trabajo es una investigación en curso. Los resultados que se muestran corresponden al proceso que se lleva a cabo.

Aproximadamente el **8%** de la población total evaluada obtuvo puntajes por encima del percentil 90 en inteligencia verbal o no verbal.

- En barrios vulnerables: 6 niños (6%) identificados.
- En jardines privados: 10 niños (10%) identificados.

Manifestaciones tempranas: en ambos sectores se observaron lenguaje avanzado, curiosidad intensa, liderazgo en juego simbólico y persistencia frente a tareas complejas.

Barreras identificadas en contextos vulnerables: Falta de formación docente específica para detectar altas capacidades (menor acceso a capacitación).

Creencias culturales que priorizan atención a rezagos antes que talentos.
Menor vinculación con recursos de asesoramiento o asociaciones especializadas.

Barreras identificadas en el sector privado: Mayor acceso a diagnóstico externo, derivaciones, enriquecimientos específicos y talleres, mientras que en el sector público las intervenciones fueron mínimas o ausentes.

Conclusiones / Discusión:

Las altas capacidades están presentes en todos los contextos socioeconómicos de Córdoba, pero su detección es desigual.

En entornos vulnerables, muchos niños con altas capacidades permanecen invisibilizados, propensos a ser diagnosticados erróneamente con TDAH o desafiados emocionalmente.

Se requiere capacitación docente en nivel inicial y difusión de herramientas comunitarias de identificación.

La legislación nacional (art. 93) apoya el diseño de programas, pero su implementación en Córdoba debe mejorar especialmente en barrios vulnerables.

Es esencial desarrollar propuestas curriculares contextualizadas en sala que respeten la diversidad y potencien el desarrollo cognitivo desde la primera infancia.

Es imperiosa la formación continua para docentes del nivel inicial en la detección e inclusión de altas capacidades, como así también implementar servicios gratuitos de screening en jardines públicos comunitarios, con apoyo de Universidad, ONG u organismos provinciales.

Además, se recomienda diseñar enriquecimientos pedagógicos accesibles y recursos para familias de bajos recursos, y realizar estudios longitudinales para seguir la trayectoria de estos niños hasta el nivel primario y secundario.

Referencias Bibliográficas

- Argentinos por la Educación. (2023). *Importancia del nivel inicial: evidencia, costos y desafíos pendientes*. https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/06/Importancia-del-nivel-inicial_-evidencia-costos-y-desafios-pendientes.pdf
- Castelló, A., & Batlle, J. (2012). *La identificación del alumnado con altas capacidades*. Graó.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín Oficial.
- Freeman, J. (2018). *Gifted children growing up*. Routledge.

- García, J., & Llamas, M. (2021). Altas capacidades intelectuales y vulnerabilidad social: retos de la escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 109–123.
- Pereira, D., & López, A. (2020). Detección temprana de altas capacidades en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 13(2), 93–105.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 39–58). Prufrock Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris.
- Universidad Nacional de Córdoba. (2022). *Lanzan un servicio gratuito para identificar niños con altas capacidades intelectuales*. <https://unciencia.unc.edu.ar/psicologia/lanzan-un-servicio-gratuito-para-identificar-ninos-con-altas-capacidades-intelectuales/>
- Unciencia. (2022). *Altas capacidades en Córdoba: desafíos y oportunidades*. <https://unciencia.unc.edu.ar>
- Unicef & CIPPEC. (2020). *Mapa de la educación inicial en Argentina*. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/UNICEF-CIPPEC-MapaEducacion-Inicial>

Experiencias

La ciudad como escenario educativo: una experiencia de educación inclusiva desde un centro de día.

Sabrina María Laura Benítez¹

RESUMEN:

La presente experiencia se desarrolló en el Centro de Día Amuchen (Villa Regina, Río Negro), en el marco del proyecto institucional "Amuchando nuestra ciudad". Desde una perspectiva de educación inclusiva, se propuso la realización de una actividad conjunta con el Jardín Integrado N.º 91, en la que los/as concurrentes de Amuchen elaboraron juegos con materiales reciclados y participaron en el Festejo del Día de las Infancias como parte de un Proyecto Institucional de dicho Jardín que propone un día recreativo para niñas y niños de nivel inicial.

La propuesta favoreció la participación activa y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos con derecho a enseñar, aprender y vincularse desde una posición protagónica, ya que fueron ellos quienes presentaron su trabajo en la institución y desarrollaron diversas actividades en pos de la construcción del vínculo con la misma. De esta forma, se promovieron aprendizajes significativos que, desde el vínculo interinstitucional y desafiando estructuras tradicionales, propusieron un enfoque situado y transformador.

Esta experiencia permite reflexionar sobre el rol de las instituciones en la construcción de entornos inclusivos y participativos, además de evidenciar cómo las prácticas educativas pueden contribuir a la construcción colectiva de una comunidad más inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Inclusión - Protagonismo de las PCD - Accesibilidad

Introducción.

Esta experiencia se desarrolló en el Centro de Día Amuchen, ubicado en la ciudad de Villa Regina, provincia de Río Negro, en el marco del proyecto institucional "Amuchando nuestra ciudad". Esta propuesta surge como parte de un proceso que busca generar espacios inclusivos, participativos y accesibles para personas jóvenes y adultas con discapacidad, concurrentes de la institución. Se busca promover el fortalecimiento de los vínculos comunitarios a través de actividades compartidas con otras instituciones, entendiendo que la educación inclusiva se construye también en el entramado social y territorial donde las personas viven, aprenden y se vinculan.

¹ Correo electrónico: sabrinamlaura@gmail.com - Amuchen

La propuesta se vincula con el Eje 2, referido a la Educación Inclusiva, ya que se trata de una práctica concreta que promueve el derecho a la participación, la accesibilidad y el diseño de entornos educativos en los que prime colectivo, entendiendo lo vincular como un aspecto clave para prácticas educativas inclusivas. A través de una actividad articulada con el Jardín Integrado N.º 91 —institución de educación inicial cercana al centro de día— los/as concurrentes de Amuchen diseñaron juegos con materiales reciclados y luego participaron activamente en la planificación y concreción de su entrega, en el marco de los festejos por el Día de las Infancias. Esta experiencia fue una oportunidad para pensar en la inclusión desde el hacer conjunto, desde el encuentro entre instituciones, edades y trayectorias diversas, desde el reconocimiento mutuo y el ejercicio de derechos.

El objetivo de esta ponencia es compartir cómo una propuesta comunitaria e interinstitucional puede generar oportunidades genuinas de participación e inclusión social, promoviendo el protagonismo de las personas con discapacidad, repensando los modos de enseñar y aprender, y proponiendo una educación situada, accesible y transformadora. Se parte de una perspectiva crítica que entiende a la inclusión como un proceso colectivo que interpela a las instituciones en sus modos de organización, en su apertura a la diversidad y en su compromiso con la construcción de vínculos que ponderen el encuentro.

Presentación

El Centro de Día Amuchen es una institución de Villa Regina (Río Negro) que trabaja con jóvenes y adultos con discapacidad. El propósito de la misma es acompañar la construcción de un desarrollo lo más autónomo posible por parte de los/as concurrentes, mediante talleres educativos, recreativos y terapéuticos que apunten a la adquisición de competencias y habilidades que favorezcan la inclusión sociocomunitaria de las Personas con Discapacidad (PcD). La filosofía que rige los talleres de Amuchen promueve la construcción colectiva, apuntando a que las/os concurrentes se sitúen como protagonistas y fomentando el trabajo con otras/os.

Pérez de Lara (1998) sostiene:

“Es una característica de las instituciones el hecho de que se constituyen a través de los sujetos que en ellas se autoconstruyen, de tal modo que ciertos aspectos de los individuos forman parte de las instituciones hasta el punto que dejan de pertenecerles; pero, a su vez, ciertos aspectos de las instituciones están en los sujetos que las mueven y sin los cuales ellas no existirían” (p. 135).

Con este entendimiento, la actividad propuesta se sitúa del Proyecto Institucional “Amuchando nuestra ciudad”, que tiene como propósito acompañar diversas instancias de participación de los/as concurrentes en actividades institucionales, socio-comunitarias o recreativas, generando encuentros con distintos actores de la comunidad y fortaleciendo las dimensiones de las relaciones interpersonales y la inclusión social como parte de su calidad de vida. El Jardín Integrado N.º 91, por su parte, desarrolla un proyecto que incluye actividades con distintas instituciones de la ciudad y celebraciones de eventos significativos a lo largo del año. Las/os participantes de la propuesta fueron las/os concurrentes del centro, acompañadas/os por el equipo de talleristas, preceptoras y docentes, así como niñas/os y docentes del Jardín Integrado N.º 91, de la misma ciudad. Se llevó a cabo en un espacio público cercano a ambas instituciones, elegido por su accesibilidad y valor simbólico como lugar de encuentro.

En ese marco, se propuso como obsequio por el Día de las Infancias no solo entregar juegos y juguetes contruidos por los/as concurrentes de Amuchen con materiales reciclados, sino también acompañar la actividad organizada por el jardín —bajo su proyecto “Un año más nos invita a crecer y festejar”— a partir de una propuesta lúdica. Esta participación permitió a los/as concurrentes asumir un rol activo, facilitando “... que se creen los elementos de identidad que toda persona necesita.” (Gómez González, 2003).

Partimos de la necesidad de fortalecer la inclusión social y la construcción de vínculos interinstitucionales desde una perspectiva de derecho. Por ello, se buscó generar oportunidades de participación significativa para los/as concurrentes más allá de los espacios propios del centro, visibilizando su trabajo y saberes en otros escenarios. La finalidad de la propuesta fue construir una experiencia inclusiva, accesible y transformadora que permitiera a los/as concurrentes ocupar un rol protagónico en un evento comunitario.

Se diseñó una actividad conjunta con el Jardín Integrado N.º 91, en la que los/as concurrentes construyeron y restauraron juegos con materiales reciclados, prepararon invitaciones y carteles para el jardín, explicaron el uso de los juegos y participaron activamente en el festejo del Día de las Infancias. Esta propuesta no solo promovió aprendizajes diversos —habilidades comunicacionales, motrices, sociales y organizativas—, sino que también se constituyó en una experiencia de intercambio y reconocimiento mutuo.

La iniciativa se sustenta en una perspectiva teórica que articula el paradigma de la educación inclusiva con el modelo de calidad de vida. Este último plantea que el bienestar de las personas se construye en múltiples dimensiones: inclusión social, autodeterminación, desarrollo personal, relaciones interpersonales, participación y ejercicio de derechos. Este enfoque se complementa con los aportes de la pedagogía crítica, que, tal como sostiene Freire (1997), invita a pensar procesos educativos significativos, contextualizados y transformadores, donde los/as sujetos sean protagonistas de su propio aprendizaje. Asimismo, se recuperan los principios del ocio inclusivo, que valoran el juego y el tiempo libre como dimensiones fundamentales para el desarrollo de la autonomía, la participación y la identidad (Manifiesto por un ocio inclusivo, 2004). Finalmente, esta propuesta pone en valor el territorio y el entramado comunitario como escenarios pedagógicos clave para construir experiencias educativas con sentido.

Un entorno inclusivo de ocio es aquel en el que todas las personas tienen cabida y se interrelacionan. Para lograrlo, se requiere un cambio sistémico, tanto en las estructuras como en los procesos. Las necesidades de toda persona son igualmente importantes. En la gestión de proyectos de ocio, el fomento de la equiparación de oportunidades y la participación son esenciales para poner en práctica una verdadera filosofía de inclusión. La práctica del ocio como experiencia va más allá de la mera diversión, de ahí la importancia de educar en el ocio para garantizar mayor disfrute y satisfacción (Manifiesto por un ocio inclusivo, 2004, p. 4).

El proyecto combinó el trabajo en talleres (Actividad Física Adaptada, Reciclado y Pintura, Cocina, entre otros) con momentos de planificación compartida, organización de roles, prácticas de ensayo, instancias de encuentro anticipado con el jardín y una participación activa en el evento. Cada uno/a de los/as concurrentes se encargó de tareas específicas: acondicionamiento de los juegos, elaboración de galletitas para la merienda, diseño de cartelería, explicación del funcionamiento de los juegos y acompañamiento de los grupos

de niñas y niños durante la jornada. La actividad se desarrolló en distintas etapas previas y culminó con el encuentro compartido en la plaza, consolidando así una experiencia que trascendió lo puntual y se instaló como una práctica educativa transformadora.

Reflexiones finales

Esta experiencia permitió diversos aprendizajes, tanto a nivel institucional como individual. En primer lugar, se consolidó una práctica concreta que visibiliza a las personas con discapacidad como sujetos activos, capaces de enseñar, organizar, acompañar y participar en propuestas comunitarias significativas. Este rol protagónico impactó directamente en la autovaloración, la confianza y el sentido de pertenencia de los/as concurrentes, fortaleciendo dimensiones clave del modelo de calidad de vida como la autodeterminación, las relaciones interpersonales y la participación en la comunidad.

Desde una mirada institucional, se reafirmó la importancia de generar propuestas educativas que trasciendan el espacio físico del centro y dialoguen con el entorno. La articulación con otras instituciones, como el jardín de infantes, enriqueció la propuesta pedagógica y evidenció que la inclusión se potencia en la medida en que se abren espacios de encuentro, reciprocidad y reconocimiento mutuo. El trabajo colaborativo previo que involucró la planificación compartida, las prácticas de anticipación y la coordinación de actividades evidenciaron que la accesibilidad y la participación pueden pensarse de manera integral cuando se sostienen en la convicción de que todas las personas tienen algo para aportar.

Entre las estrategias superadoras a futuro, se proyecta replicar este tipo de experiencias con otras instituciones de la comunidad, profundizando en aspectos vinculados a la accesibilidad comunicacional (uso de pictogramas, materiales en lectura fácil, señalización adaptada), así como seguir promoviendo espacios donde el juego, el arte y el vínculo sean vehículos para una educación verdaderamente inclusiva, crítica y situada.

Referencias Bibliográficas

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gómez González, E. (2003). *La persona con discapacidad: Claves para la comprensión*. Editorial CCS.
- Manifiesto por un ocio inclusivo. (2004). Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://www.usal.es/inico>
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto: Más allá de las técnicas en educación especial*. Cap. 5: A propósito de organización, instituciones y sujetos. Editorial Popular.

Intervenciones educativas en un estudiante con Altas Capacidades (AT).

María Florencia Gelmetti¹

RESUMEN:

Hablar hoy de Altas Capacidades en la Argentina, implica reconocer y atender las necesidades educativas específicas de niños, niñas y adolescentes que poseen un potencial de aprendizaje y desarrollo superior al promedio. Según la Asociación Argentina de Altas Capacidades, las altas capacidades (AACC), son potenciales excepcionales en una o más áreas cognitivas o del desarrollo de una persona. Detectarlas a tiempo permite acompañar mejor su desarrollo emocional, social y educativo. El abordaje de alumnos con Altas Capacidades depende de las adaptaciones escolares, que se refiere a la modificación en la metodología de enseñanza, de evaluación y de soporte de acceso a la información, sin alterar la currícula del año que se cursa.

El presente trabajo tiene por finalidad plantear, a la luz de la experiencia vivida junto a un niño de 8 años diagnosticado con altas capacidades (AACC), la necesidad de revisar y replantear la mirada de la escuela respecto a cómo define o concibe la diversidad en el aula, con el fin de dar respuesta no sólo a alumnos que necesitan un mayor apoyo o acompañamiento, sino también a otros con altas capacidades que también requieren recorrer trayectorias diferentes.

Asimismo, se detalla brevemente el plan de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico integral acordado con los tutores del niño, que se propuso a las autoridades del colegio, con el fin de garantizarle una educación enriquecedora, con propuestas pedagógicas que contemplaran la diversidad y los valores inclusivos.

Este trabajo se enmarca en el Eje 2 Educación Inclusiva, propuesto por el Congreso de Educación EDUBP: Enseñar y aprender en escenarios complejos, siendo este eje el que le da sentido al abordaje del trabajo que se presenta, puesto que es necesario plantear que los niños, niñas y adolescentes con altas capacidades aprenden de manera diferente y requieren un enfoque educativo que se adapte a sus necesidades. Si no se identifican y acompañan adecuadamente, pueden experimentar problemas como desmotivación, baja autoestima, dificultades de aprendizaje y problemas de adaptación. Situación que Alejandro atravesó, estando en clases, una difícil situación que puso en riesgo su salud física y emocional.

PALABRAS CLAVE: Altas Capacidades - Educación Inclusiva - Autoagresión -Desafío.

¹ Correo electrónico: florenciagelmetti@gmail.com - Integrante de un equipo de Acompañamiento Pedagógico

Introducción.

Se presenta el abordaje de una alternativa de intervención educativa para un niño de 9 años, diagnosticado con altas capacidades, que tuvo como principal objetivo garantizarle una educación enriquecedora, con propuestas pedagógicas que contemplaran la diversidad y los valores inclusivos, y evitara el desgaste emocional y físico que venía experimentando desde que había iniciado el nivel inicial.

Entendiendo que el abordaje de trayectorias educativas de niños, niñas con altas capacidades es una problemática reciente desde el trabajo institucional, la escuela hoy no puede desconocerla y mucho menos negarla o desvalorizarla. Muy por el contrario, debe transformarse en un espacio de apertura, de posibilidad, de empatía a la situación planteada.

Laura Diz (2025), plantea que las altas capacidades no son una enfermedad ni un trastorno, sino una neurodivergencia que implica un funcionamiento cerebral distinto, resaltando la importancia de acompañar y apoyar a los niños, niñas con altas capacidades desde temprana edad, ya que suelen atravesar desafíos en el entorno escolar y social.

A esta situación se suma el hecho de que hoy se sigue utilizando el enfoque psicométrico que arroja un cociente intelectual (CI), como único indicador de la capacidad intelectual, desconociendo la necesidad de una mirada integral para ofrecer el abordaje óptimo para cada niño evaluado (Guía Argentina de Orientación para Psicopedagogos y Psicólogos. Detección y Abordaje de las Altas Capacidades-GOPPAC, Julio 2019 Asociación Altas Capacidades Argentina). Desde el marco legal, el artículo 93 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se establece que las autoridades educativas jurisdiccionales deben organizar o facilitar el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los alumnos y alumnas con capacidades o talentos especiales como así también ampliar el proceso de escolarización de estos estudiantes. (Guía Argentina de Orientación para Psicopedagogos y Psicólogos. Detección y Abordaje de las Altas Capacidades-GOPPAC, Julio 2019 Asociación Altas Capacidades Argentina).

Justamente, y en el marco hasta aquí expuesto, la experiencia educativa que se presenta cobra relevancia a partir del Eje Educación Inclusiva, propuesto por el Congreso de Educación EDUBP: Enseñar y aprender en escenarios complejos, ya que si una Institución Educativa se define como una Escuela Inclusiva requiere de un proceso de transformación institucional muy profundo que implica asumir el compromiso de revisar concepciones, eliminar barreras y sobre todo promover la participación activa de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad, talento excepcional- altas capacidades, u otras necesidades específicas. Será justamente desde este marco, desde el cual se brindará confianza y tranquilidad a las familias de alumnos con altas capacidades, contando con los apoyos que requiere su modalidad particular de aprender.

Presentación

Breve descripción del alumno

Sexo Masculino.

Edad 9 años.

Asistía a un colegio privado. cursaba el 3º grado de Nivel Primario.

Es el hermano del medio, de tres hermanos.

Se destaca en el área de la matemática. Le encantan los desafíos matemáticos. Ha participado en las Olimpiadas Matemáticas. También le gusta armar ciudades del futuro con el programa Minecraft, y realiza investigaciones sobre temas que le interesan: mitología, religión, astrología, avances tecnológicos-científicos, historia mundial y argentina, medicina.

Habla muy bien el idioma inglés. Tiene un elevado nivel de desempeño en el deporte, juega al básquet y es cinturón negro de Taekwondo.

Si bien tiene buenos vínculos con sus compañeros, elige estar con uno o dos de sus compañeros varones durante los recreos.

En los recreos, a veces, elige estar sólo o con su hermano mayor.

Muy buen nivel de expresión verbal y escrita. Lectura comprensiva de corrido. Excelente nivel de reflexión y análisis.

¿Por qué se realizó la Intervención?

El niño manifestó a sus padres estar triste y no querer asistir al colegio. Ante la consulta de los padres al niño del por qué, este les manifestó que sentía que su Señorita no lo tenía en cuenta, no lo escuchaba. Cuando finalizaba sus tareas debía esperar sentado en su asiento más de 30 minutos; tiempo que era controlado por el mismo niño haciendo uso del reloj que se encontraba en la pared del aula, sin realizar ninguna otra tarea. A veces pintaba mandalas que le daba su maestra.

Durante la última clase el niño se autoagredió rayándose su brazo con una lapicera. Al salir del colegio le expresó a su mamá no querer volver más al colegio pues se sentía triste, agobiado, aburrido, incluso olvidado.

Los padres realizaron una consulta con una psicóloga. La misma aplicó un psicodiagnóstico, determinándose que el niño presentaba altas capacidades.

Se conformó un equipo de acompañamiento integrado por dos profesionales: una licenciada en psicología y una licenciada en educación.

En este contexto, se definieron un conjunto de acciones y estrategias, coordinadas entre la Institución Educativa y los miembros del Equipo Externo, como parte de un plan de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico integral acordado con los tutores del niño, a fin de garantizarle una educación enriquecedora, con propuestas pedagógicas que contemplaran la diversidad y los valores inclusivos, ya que el mismo había sido diagnosticado con Altas Capacidades.(Informe Psicodiagnóstico obrante en Legajo escolar del alumno).

Plan de acción

Se propuso realizar un abordaje basado en el Modelo de Enriquecimiento para toda el aula, del Dr. Joseph Renzulli.

¿Cómo se gestionó?

Se presentó a los docentes un breve resumen de la propuesta del Dr. Joseph Renzulli y

de cómo se podía adaptar dicho modelo para aplicarlo en sus aulas, y de esa manera no sólo favorecer al niño con altas capacidades, sino a todos los niños que integraban el 3º grado. Es decir, modificar el rol del docente y enfocarse en el aprendizaje teniendo en cuenta el modelo de los 3 anillos: Disfrute- Entusiasmo- Compromiso.

Se realizaron encuentros de trabajo semanales, con el fin de realizar un análisis, evaluación y modificación y/o reajuste del plan de acción, con el fin de alcanzar los objetivos planificados.

Objetivo general

- Generar un espacio de construcción y aprendizaje compartido, a partir de la implementación de un proyecto integrador sobre el Mundial en Qatar

Objetivos específicos

- Favorecer el intercambio de ideas y conocimientos acerca de diferentes temas y características sobre el lugar donde se realizará el mundial de fútbol 2022.
- Motivar la búsqueda de información a través del uso de diferentes fuentes (enciclopedias, internet, sitios web, etc).
- Potenciar el desarrollo integral de las habilidades y los intereses de todos los alumnos, favoreciendo el Disfrute, el Entusiasmo y el Compromiso.

Agrupamiento

Se organizaron 5 grupos de 5 integrantes cada uno.

Rol de los docentes

Motivadores, guías, soportes y potenciadores de aspectos positivos.

Tiempo de duración

La propuesta se desarrolló durante los meses de octubre y noviembre (2022), a lo largo de las horas de clases de los espacios curriculares Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y las materias especiales Plástica, Inglés e Informática.

Cómo se implementó

Área Ciencias Sociales: Historia: cada grupo trabajó sobre el material investigado durante la hora de informática, sobre el país que le tocó a cada uno por sorteo.

Organizaron una Red de Información en un afiche, donde cada alumno escribió la información que más le llamó la atención acerca de la historia del país que les tocó. Entre todos armaron la red de información a la que podrían agregarle imágenes que complementen el texto.

Área Lengua: cada alumno le escribió una carta a otro compañero contándole sobre el país que le tocó investigar. Luego, los alumnos intercambiaron sus cartas con alumnos de otros grupos.

Posteriormente, en cada grupo organizaron un cuadro donde expresaron las *coincidencias* y *diferencias* entre el país que les tocó y las cartas leídas de sus compañeros sobre otro país.

Área Matemática: como al niño con AC le gustaban mucho los desafíos matemáticos, se propuso resolver situaciones problemáticas de ingenio, donde se trabajó, por ejemplo, la cantidad de personas que podían ingresar en los diferentes estadios de Qatar, las distancias que había entre un estadio y otro, el costo de los alimentos en Argentina y en Qatar, la comparación del valor de la moneda de cada país, entre otros.

Área Inglés: cada grupo tuvo que elegir diferentes aspectos cuyos nombres ya conocen en inglés y a partir de allí confeccionar un afiche colocando el nombre del país que les tocó y el dibujo del elemento y/o cosa elegida con el nombre que lo define en inglés.

Exposición y cierre

Con la guía de los profesores de informática y de plástica, cada grupo eligió una forma de elaborar un mural donde pudieron representar libre y creativamente todo lo trabajado sobre el país que les tocó.

Exposición: Cada grupo presentó su mural vestido con algún elemento que caracterizaba al país que les tocó investigar. Para esta actividad se invitó a los padres de los alumnos y estuvieron presentes todos los docentes involucrados y la directora.

Los padres, al finalizar la actividad, recibieron una tarjeta para escribirle un mensaje motivador para cada grupo y para cada uno de sus hijos.

Reflexiones finales

Evaluación del logro de los objetivos

Durante los encuentros semanales se elaboró con los docentes una planilla de observación y seguimiento, con el fin de identificar el nivel de disfrute, entusiasmo y compromiso manifestado por cada alumno, haciendo foco en el niño con altas capacidades; con el fin de ir modificando y/o cambiando las actividades si se observaba que era necesario. Cada docente involucrado en esta propuesta debió realizar un registro durante cada clase, de esta manera se pudo enriquecer y mejorar las actividades cada vez que se concretaba el encuentro semanal entre docentes que participaron de la propuesta y la licenciada en educación.

Esta evaluación favoreció la identificación de los intereses de cada niño como así también las habilidades que poseían más desarrolladas y las que necesitaban apoyo y acompañamiento para mejorar. Asimismo, favoreció la búsqueda de estrategias y metodologías que potencien la creatividad, la investigación y la superación personal de cada niño, del niño con altas capacidades y del grupo clase.

Algunas reflexiones a partir de la experiencia educativa implementada:

Reconocer en un niño las altas capacidades, permite ofrecerle entornos y apoyos adecuados que potencien su desarrollo cognitivo, creativo y social, maximizando su potencial y previniendo dificultades.

A partir de la experiencia educativa puesta en marcha, los docentes pudieron constatar que pensar el aula desde la diversidad implica necesariamente conocer e identificar las potencialidades de cada alumno, alumna y desde allí elaborar la propuesta pedagógica que responda a todas esas necesidades, sin dejar de abordar los contenidos previstos por el diseño curricular.

En el caso del niño con altas capacidades, los docentes comprendieron que la falta de estímulos puede llevarlo a la desmotivación, el desinterés por el aprendizaje y la dificultad para concentrarse en tareas que no le resultan interesantes o desafiantes. A lo cual se suma el riesgo de enfrentar alteraciones en su estado anímico, emocional, ansiedades incluso problemas de autoestima.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, Rebeca. 2014. Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.
- De la Rosa, Ignacio. Febrero 2025. Educación: qué son las Altas Capacidades o neurodivergencias y las claves para trabajar en ellas. Los Andes. Diario Digital.
- Diplomado "Intervenciones educativas en estudiantes con altas capacidades". 2° Edición. 2022. Asociación Altas Capacidades Argentina
- Diz, Laura. Agosto 2025. Descubriendo el Mundo de las Altas Capacidades. Premisa Contenidos Digitales.
- Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con altas capacidades. 2019. Ministerio de Educación de la Nación. Libro Digital PDF.
- Guía Argentina de Orientación para Psicopedagogos y Psicólogos, Detección y Abordaje de las Altas Capacidades. Julio 2019. Asociación Altas Capacidades Argentina. Ley de Educación Nacional 26206.

Experiencia UBP, un trabajo colaborativo de accesibilidad.

María Laura Lorenzatti¹, Sandra Bonelli²

RESUMEN:

La Comisión de Inclusión de la Universidad Blas Pascal (UBP) fue creada para promover la plena inclusión y el ejercicio igualitario de los derechos de las personas con discapacidad, en cumplimiento con la Convención Internacional sobre sus Derechos. Su objetivo principal es detectar y registrar a docentes, estudiantes, y personal con discapacidad, y coordinar medidas para mejorar su accesibilidad y comunicación en la comunidad universitaria. Además, la comisión organiza capacitación y realiza entrevistas para evaluar necesidades específicas, buscando implementar ajustes adecuados tanto en los estudiantes como en los docentes para facilitar su trabajo de accesibilidad.

Durante el trayecto universitario, la comisión realiza tareas como la detección temprana de estudiantes con discapacidad, evaluación de necesidades mediante entrevistas, coordinación con áreas académicas para facilitar la accesibilidad física, tecnológica, académica y actitudinal.

La comisión forma parte de la RED Iduc, una red regional que promueve derechos, difunde principios internacionales, y fomenta la creación de espacios inclusivos en la educación superior mediante acciones concretas, investigación y extensión.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad - Accesibilidad - Diseño Universal.

Introducción

La Universidad Blas Pascal, crea la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad, con el objetivo de promover el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos que emanan de los estatutos y reglamentos propios de la UBP, de todas las personas con discapacidad sean estas docentes, no docentes, estudiantes o directivos. De la misma manera, tiene por objeto impulsar actividades que contribuyan con la comunidad y que tengan en mira el progresivo desarrollo del ejercicio pleno y efectivo de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.

Entendiendo por personas con discapacidad a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la comunidad, en igualdad de condiciones que las demás.

La UBP, en materia de inclusión de personas con discapacidad, se rige por los siguientes principios:

1 Correo electrónico: mlorenzatti@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: sabonelli@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

1. El respeto de la dignidad inherente a la persona humana, su independencia y autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, dentro del marco de respeto de los estatutos y reglamentos universitarios.
2. La no discriminación.
3. La inclusión plena y efectiva en la comunidad universitaria de todo su personal con discapacidad, sea docente, no docente, alumno o directivo.
4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.
5. La igualdad de oportunidades.
6. La accesibilidad.

La Universidad implementa las siguientes políticas en el marco de su compromiso con la inclusión de personas con discapacidad:

1. Promover el pleno ejercicio, de los derechos emanados de los estatutos y reglamentos universitarios, sin discriminación alguna por motivos de discapacidad.
2. Promover las medidas pertinentes, incluidas las reglamentarias, para modificar o derogar, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad.
3. Tener en cuenta, en todas las actividades de docencia, investigación y extensión, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad.
4. Promover la investigación y el desarrollo de servicios, equipo e instalaciones para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad.
5. Promover la disponibilidad y el uso con fines académicos de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad.
6. Proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo.
7. Promover las actividades de investigación y extensión de docentes, investigadores y alumnos que tengan como propósito mejorar la calidad de vida y acceso a la educación y la cultura de personas con discapacidad, sean miembros de la comunidad educativa o ajena a ésta.
8. Sensibilizar a toda la comunidad educativa para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas.
9. Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

Accesibilidad

A fin de que las personas con discapacidad puedan desenvolverse dentro del ámbito de la Universidad en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida académica, se adoptan progresivamente y en plazos razonables medidas pertinentes para asegurar el acceso de aquellas, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Presentación

Comisión de inclusión UBP

La necesidad de definir una política sistemática e integral de la Universidad en relación con las personas con discapacidades y su debida inclusión en la comunidad universitaria, como asimismo, el imperativo de contribuir al real ejercicio de los derechos humanos de las personas discapacitadas reconocidos por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, ha motivado a nuestras autoridades a constituir una comisión, cuyo objetivo es promover el goce pleno, en condiciones de igualdad, de todos los derechos que emanan de los estatutos y reglamentos de la Universidad por parte de las personas afectadas por esta singular problemática.

La comisión, tiene entre sus funciones, la detección y relevamiento dentro del ámbito de la Universidad de docentes, no docentes, directivos y alumnos con problemas de discapacidad e instrumentar su registro y seguimiento; coordinar con todas las áreas de la Universidad medidas concretas para favorecer la accesibilidad y la comunicación de los miembros de la comunidad educativa en condiciones de discapacidad; organizar actividades de capacitación del personal docente y no docente sobre atención y contención de personas con discapacidad y realizar entrevistas personales con personas que cuentan con estas limitaciones, para evaluar las necesidades particulares de las mismas en función de su rol específico dentro de la institución y estudiar la factibilidad de instrumentar ajustes especiales, adecuados a las circunstancias del caso.

Por otra parte, conforma la RED Iduc (Red de inclusión de la discapacidad de las universidades de Córdoba) que trabaja de manera mancomunada para lograr varios objetivos, entre los cuales, se contemplan la reafirmación los derechos de las personas con discapacidad, la difusión de los principios y declaraciones de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, la promoción de políticas que favorezcan la construcción de espacios educativos inclusivos, a través de la generación de acciones que permitan la accesibilidad física, tecnológica, académica y comunicacional de todas las personas con discapacidad, estimulando su ingreso, permanencia y egreso; como así mismo, la generación de espacios de intercambio de experiencias y recursos que favorezcan la consolidación de políticas vinculadas a la inclusión de las personas con discapacidad. Estos propósitos incluyen la incorporación en los planes de estudio de temáticas referidas a la discapacidad y el desarrollo de actividades de investigación y de extensión que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la sociedad.

Tareas de la comisión durante el trayecto universitario del alumno con discapacidad

- 1- Proceder a la detección y relevamiento dentro del ámbito de la Universidad de docentes, no docentes, directivos y alumnos con problemas de discapacidad e instrumentar su registro y seguimiento.
- 2- Verificar la detección temprana de postulantes a ingresar a la Universidad con problemas de discapacidad, en coordinación con las áreas involucradas en el proceso de admisión de nuevos alumnos (informes, atención alumnos, responsables del curso de ingreso, directores de carrera, entre otros).
- 3- Realizar entrevistas personales a personas con discapacidad para evaluar las ne-

cesidades particulares de las mismas en función de su rol específico dentro de la institución y estudiar la factibilidad de instrumentar ajustes especiales, adecuados a las circunstancias del caso particular.

4- Coordinar con todas las áreas de la Universidad medidas concretas para favorecer la accesibilidad y la comunicación de los miembros de la comunidad educativa en condiciones de discapacidad:

- Proporcionar al alumno que lo necesite el acceso a la biblioteca digital TIFLO Libros y en el caso de que la bibliografía no se encuentre allí disponible se procede a coordinar con responsables de la biblioteca la digitalización accesible del texto. Dicho texto digitalizado se subirá luego en la biblioteca virtual para ser compartido con el resto de los usuarios. Esta tarea de digitalización accesible se lleva adelante desde la biblioteca de la universidad que conjuntamente con la secretaría de extensión coordinan el voluntariado para la corrección de dichos textos.

- Notificar al director de la carrera y realizar entrevista con los docentes afectados para coordinar (de acuerdo a la discapacidad) aspectos tales como modalidad de trabajo, estrategias educativas, material de estudio, herramientas tecnológicas, instrumentos de evaluación, propuestas de inclusión en el aula, etc (cursado, examen final, inscripciones a cursado).

5- Recurrir al asesoramiento externo de instituciones públicas y privadas o profesionales independientes, cuando se considere necesario en función de la especificidad de la problemática del caso en particular a evaluar.

Corrección de textos para alumnos con discapacidad

Edición de materiales de estudio para alumnos con discapacidad visual y motriz. Se busca facilitar el acceso, la continuidad y la regularidad académica de todos los estudiantes. A partir de la adquisición de un scanner de alta tecnología, la UBP comenzó a digitalizar materiales de estudio de distintas carreras para convertirlos en un formato de texto electrónico y luego mediante un software, ofrecer al estudiante la posibilidad de reproducirlo como audio.

Estos textos corregidos integran la biblioteca TIFLOLIBROS en colaboración con la organización Red MATE.

Trabajo conjunto entre Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad, Biblioteca y Secretaría de Extensión de UBP.

Reflexiones finales

La creación y consolidación de la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad Blas Pascal es una manifestación concreta del compromiso ético, social y académico con la equidad, la justicia y los derechos humanos.

Las acciones desarrolladas que van desde la detección temprana de necesidades hasta la implementación de ajustes razonables, la capacitación del personal y la generación de materiales accesibles dan cuenta de cómo el diseño universal y la accesibilidad se vuelven actos. En este sentido, se propicia una comunidad más empática, diversa y plu-

ral, en donde la diferencia no es vista como obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer los vínculos y los aprendizajes.

Asimismo, el impacto de esta política trasciende los muros de la universidad. A través de la articulación con redes regionales, organizaciones sociales y organismos públicos y privados, la UBP se posiciona como un referente en la promoción de la inclusión educativa en el ámbito de la educación superior. Las actividades de investigación, extensión y voluntariado impulsadas desde esta comisión fortalecen el tejido social al promover una cultura de respeto, igualdad de oportunidades y reconocimiento de las capacidades de todas las personas.

En definitiva, estas acciones no sólo mejoran el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en la vida universitaria, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más inclusiva, donde la dignidad y los derechos de todas las personas sean garantizados y promovidos. La inclusión no es un punto de llegada, sino un camino permanente de transformación colectiva.

Referencias Bibliográficas

- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2008), Ley 26.378: *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2002), Ley 25.573: *Ley de Educación Superior*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25573-73892/texto>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006), Ley 26.206: *Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Krede, M. B., Raffaeli, A., Stein, P. (2021) *Universidad y Discapacidad. Resultados de una Investigación*. Universidad Blas Pascal. <https://www.ubp.edu.ar/wp-content/uploads/2021/04/02.-Discapacidad..pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006), *Convención internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPD)*.
- Osimani, C Rabinovich, D. y Salamero, M. (2021), *Reconocimiento de gestos faciales para el control de una silla de ruedas*. Universidad Blas Pascal. <https://www.ubp.edu.ar/wp-content/uploads/2021/04/04.silla-de-ruedas.pdf>
- Yadarola, M.E. (2016), *Diseño universal de la enseñanza para una educación inclusiva*. Revista Virtual RedEs 3 (Universidad de Cartagena), 26-41

Acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad.

Propuestas de enseñanzas para oportunidades de aprendizaje.

Giselle Belén Maccario¹

RESUMEN:

El desarrollo de esta ponencia propone analizar un campo de problemáticas teóricas, éticas y políticas sobre la inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad desde la formación docente donde los estudiantes comiencen a deconstruir representaciones sociales y personales acerca de la discapacidad.

La inclusión educativa como política de Estado tendiente a garantizar la educación de los sectores históricamente desprotegidos y vulnerados en su derecho a la educación en igualdad de condiciones; la actual Ley Nacional de Educación N° 26.206, marcó un punto de quiebre en términos de planificación y diseño de configuraciones de apoyo tendientes a garantizar el ingreso, permanencia y egreso de las infancias que vean restringidas sus posibilidades de acceder a la escolarización común por diversos motivos. Dicha Ley, en su artículo 11, inc n) dispone “Brindar a las personas con discapacidad, temporal o permanente, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades de integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

Esta experiencia surge ante la necesidad de fortalecer las trayectorias de nuestros estudiantes en sus prácticas con las escuelas asociadas cuyas salas y salones de clases se sitúan trayectorias de estudiantes con discapacidad que requieren propuestas de enseñanzas que minimicen las barreras de participación y se configuren apoyos para el aprendizaje. Se trata de formar docentes que ofrezcan los apoyos específicos identificando las barreras para la evaluación, atención y seguimiento, ya sean transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común en todos los niveles, garantizando el derecho a la educación.

Entendemos a la discapacidad como una construcción social, cargada de controversias, incertidumbres y tensiones, definición que no pretende anular la materialidad de la circunstancia individual, sino hacer hincapié en los procesos sociales, intelectuales y políticos que se han dado en torno a ésta para revelar la heterogeneidad que la constituye como categoría y como fenómeno en sí.

¹ Correo electrónico: gisellemaccario@hotmail.com - Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora de Fátima

Desde la puesta en marcha de esta experiencia con la participación estudiantil en el marco de la escuela posible, se pretende brindar herramientas, para que los docentes en puedan observar y trabajar en sus prácticas con niños/as en situación de discapacidad recurriendo a estrategias pedagógico-didácticas, que posibiliten procesos de aprendizaje con la participación plena de los mismos dentro de cada institución en contextos particulares.

Nos convoca y nos interpela junto a los estudiantes y profesores una educación inclusiva que implica concebir a la escuela común (de nivel), la que se adapta a las necesidades de sus estudiantes, posibilitando el aprendizaje y la participación de todos. No responde únicamente a una educación focalizada para las personas con discapacidad, sino más bien a una educación para todos y con todos, respetando las diferencias. En ella, no alcanza únicamente la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la diferencia, como superadora de la homogeneidad de la escuela tradicional.

En ese marco, la Resolución ministerial 1825/19 de la provincia de Córdoba plantea la necesidad de garantizar el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, disminuyendo y/ o eliminando toda barrera física, ambiental y de organización institucional. Dicho propósito implica abordar el proceso de inclusión escolar de manera integral atendiendo a las particularidades de cada niño/niña o joven estudiante en situación de discapacidad. Desde esta perspectiva, desde la formación docente tenemos la corresponsabilidad de formar a nuestros estudiantes para que sus prácticas sean en el marco de una escuela inclusiva y democrática.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva - Planificación Situada – Corresponsabilidad - Configuraciones de Apoyo.

Introducción

La inclusión educativa es, más que una propuesta pedagógica, una obligación ética y política que interpela las prácticas escolares, institucionales y formativas. En este contexto, la planificación docente en el Nivel Superior se convierte en un dispositivo clave para habilitar transformaciones reales en los salones de clases. Cuando esta planificación se concibe desde un enfoque situado y comprometido, permite hacer visibles las barreras que obstaculizan los aprendizajes y desplegar acciones concretas para acompañar trayectorias diversas. Los marcos normativos que orientan estas prácticas incluyen la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial de Educación N° 9870, y especialmente, la Resolución CFE N° 311/16 y la Res. 1825/19, que promueven la educación inclusiva y garantizan el derecho a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones.

La ponencia parte de una experiencia situada en la formación docente del Profesorado de Educación Inicial, recuperando el trabajo realizado por estudiantes y docentes en el marco del proyecto institucional “Cuando la escuela nos interpela”. Este proyecto propició el diseño de propuestas pedagógicas inclusivas desde una mirada crítica y transformadora, articulando teoría y práctica, institucionalidad y subjetividad, trayectorias personales y demandas colectivas.

Presentación

El desafío de acompañar trayectorias diversas en clave de inclusión

Acompañar trayectorias escolares diversas no implica solamente brindar apoyos individuales, sino también revisar profundamente los modos de organización institucional, los formatos escolares tradicionales y las concepciones pedagógicas dominantes. Es necesario transitar de un modelo centrado en el déficit a uno que reconozca las potencialidades de todos los estudiantes y valore la diversidad como un principio estructurante del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, el docente en formación debe ser capaz de leer críticamente los contextos, identificar barreras para el aprendizaje y la participación, y diseñar propuestas pedagógicas que partan de la singularidad, pero que se dirijan al conjunto. Esto exige repensar los dispositivos de enseñanza, los criterios de evaluación, los modos de comunicar saberes y la estructura misma de la planificación.

El enfoque de justicia curricular propuesto por Adriana Puiggrós (2008) y retomado por diversos autores en el campo de la educación inclusiva, orienta el trabajo hacia la necesidad de garantizar oportunidades significativas de aprendizaje, especialmente para quienes han sido históricamente excluidos o invisibilizados.

La planificación situada como herramienta política y pedagógica

Una de las dimensiones centrales del trabajo institucional fue la planificación situada, entendida como aquella que parte del reconocimiento del contexto, las trayectorias de los y las estudiantes, las necesidades específicas de apoyo y las condiciones reales de enseñanza. Esta forma de planificar se distancia de modelos burocráticos o estandarizados y propone una mirada crítica, flexible y participativa.

Durante el transcurrir de esta experiencia educativa se trabajó la planificación no como un instrumento técnico, sino como un acto político: el modo en que el o la docente decide qué enseñar, cómo, para qué y con qué criterios se convierte en una decisión cargada de sentido y de consecuencias en la trayectoria de los y las estudiantes.

Los aportes de Ferreyra y Tenutto Soldevilla (2021) fueron claves para resignificar el valor de la planificación como herramienta de reflexión y como espacio de construcción de justicia educativa. En este sentido, se propusieron modelos de planificación abiertos, dinámicos y adaptables, en los que se expliciten los apoyos, las adaptaciones necesarias y los dispositivos de enseñanza orientados a garantizar la participación de todos.

Corresponsabilidad institucional y configuraciones de apoyo

Otro de los ejes que atravesó el proceso formativo fue la necesidad de asumir una lógica de corresponsabilidad institucional, en la cual el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad no recaiga exclusivamente en una figura individual (como puede ser un acompañante externo o el profesor de apoyo), sino que sea parte del entramado colectivo de la institución.

Para ello, fue necesario repensar los roles dentro de la escuela y también dentro del instituto formador: el trabajo colaborativo entre docentes, directivos, equipos técnicos y estudiantes se volvió una condición indispensable para generar propuestas pedagógicas accesibles y sostenibles.

Las configuraciones de apoyo fueron trabajadas desde la perspectiva de la educación inclusiva propuesta por Ainscow y Booth, en clave de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde los apoyos no son excepcionales ni segregadores, sino parte constitutiva de la planificación y de la experiencia escolar.

Práctica profesional situada: una experiencia formativa integral

La propuesta se articuló también con los espacios de Práctica Profesional II y con el Taller Integrador, generando una experiencia de formación integral, coherente y significativa. Las estudiantes pudieron llevar a la práctica lo trabajado teóricamente, identificando en sus instituciones asociadas situaciones concretas que requerían intervenciones inclusivas.

Uno de los aportes más relevantes fue la posibilidad de diseñar propuestas de enseñanza accesibles, con metodologías activas, materiales multiformato, criterios de evaluación flexibles y dispositivos de participación pensados desde la diversidad. Se promovió además el uso de tecnologías como herramientas de accesibilidad y mediación pedagógica. Este recorrido permitió resignificar el rol docente como un rol activo en la garantía del derecho a la educación, promoviendo una enseñanza situada, contextualizada y orientada al logro de aprendizajes significativos para todos y todas.

Reflexiones finales

La experiencia permitió poner en valor el potencial transformador de la planificación situada y del trabajo colaborativo como herramientas fundamentales para acompañar trayectorias escolares diversas. Se consolidaron capacidades profesionales que vinculan la teoría y la práctica, el saber pedagógico con la sensibilidad ética y política.

Entre los principales aprendizajes se destacan:

- La necesidad de revisar críticamente las prácticas formativas en los institutos de formación docente, integrando propuestas inclusivas desde los primeros años de la carrera.
- La importancia de pensar la enseñanza desde una lógica de accesibilidad universal y participación activa.
- El fortalecimiento del trabajo colectivo docente como condición necesaria para generar una cultura institucional inclusiva.
- La planificación como herramienta ética y política, no solo como un instrumento técnico.
- Como estrategia superadora, se propone la implementación de instancias institucionales de co-planificación, la revisión continua de los mapas curriculares y la incorporación de tecnologías y recursos accesibles para todos los estudiantes.
- La inclusión, en definitiva, no es un estado que se alcanza, sino un proceso en permanente construcción. La tarea docente implica una revisión constante, una apertura a lo nuevo y una firme decisión de sostener la escuela como un derecho y no como un privilegio.

Referencias Bibliográficas

- Consejo Federal de Educación. (2018). Res. CFE N° 337/18: Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial.
- Consejo Federal de Educación. (2024). Res. CFE N° 476/24: Lineamientos para la Formación Docente Inicial.
- Ferreyra, H. & Tenutto Soldevilla, M. (2021). Planificar, enseñar, aprender y evaluar en Educación Superior: nuevos entornos integrados de aprendizajes. Noveduc.
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2025). RM N° 07/25.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2025). Orientaciones para la elaboración de la Planificación Anual.
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. En Anijovich, R. La evaluación significativa. Paidós.
- Puiggrós, A. (2008). Educación y justicia curricular. Ediciones Colihue

Aprendiendo a jugar.

Evangelina María Nuñez¹

RESUMEN:

Esta ponencia aborda el desarrollo del proyecto “Aprendiendo a jugar”, realizado por estudiantes de 4° año de la Carrera de Profesorado de Educación Primaria del Instituto Domingo Sarmiento de La Calera, en espacio curricular “Seminario de Educación Física en el Nivel Primario”.

El objetivo es ofrecer a los estudiantes de Nivel Primario, en las instituciones donde las practicantes realizan su práctica docente, la oportunidad de conocer y experimentar juegos sensoriales y motores simples que puedan llevar a cabo durante los recreos.

El juego es una actividad esencial en la infancia, los niños experimentan y aprenden el mundo y el mundo de los otros, jugando.

La realidad es que, por las complejas características de la vida social y adulta, nuestros niños tienen cada vez menos posibilidades de jugar libremente con otros, juegos motores, sensoriales, cooperativos, de ingenio, donde pongan en práctica y desarrollen patrones motores básicos, habilidades coordinativas y condicionales, y habilidades sociales, sin la permanente interacción ante pantallas.

La escuela debe brindar a nuestros niños posibilidad de experiencias lúdicas, motrices y sociales que amplíen su bagaje motriz y los invite a jugar libremente, interactuando con sus pares.

La propuesta tiene dos partes fundamentales:

1. Pintar juegos en el piso de los patios de las escuelas asociadas donde realizan la Práctico Docente IV
2. Realizar juegos simples con materiales reutilizados para que jueguen en el recreo.

PALABRAS CLAVE: Experiencia motriz - Juego – Aprender.

Introducción

Las estudiantes de 4° año, del Instituto de Formación Docente Instituto Domingo Faustino Sarmiento, realizan la Práctica Docente IV en tres establecimientos en este ciclo lectivo 2025, el Nivel Primario del Instituto Domingo Faustino Sarmiento, el Centro Educativo General José de San Martín, y en la Escuela Alan Turing.

La propuesta radicó en que indagaran y pensarán propuestas lúdicas diversas para po-

¹ Correo electrónico: evangelina.idfs@gmail.com - Instituto de Formación Docente “Domingo Faustino Sarmiento” de La Calera

der realizar en el recreo, en las escuelas asociadas, de manera situada, y de acuerdo a las características de cada una de ellas.

Presentación

La institución educativa es uno de los pocos lugares donde los niños comparten con otros pares, por eso, debe ser el lugar donde también jueguen con otros, aprendan a jugar y disfruten de las actividades lúdicas y grupales. Donde aprendan a esperar el turno, a compartir los materiales; donde aprendan a ganar y a perder; donde aprendan a ponerse de acuerdo, a consensuar reglas; donde aprendan jugando a poner el interés del grupo por sobre su interés individual; donde empiecen a construir las habilidades necesarias para vivir en sociedad. También y fundamentalmente debe ser el lugar donde aprendan que todos somos diferentes, y donde todos tenemos los mismos derechos. Donde todos podemos participar, cada uno desde nuestro lugar, respetando la participación de los demás.

Por todo lo aquí expuesto, es que se brinda a los niños, juegos, algunos pintados en los patios, y otros, con elementos, realizados por las estudiantes practicantes de 4° año, para que experimenten habilidades motoras y sensoriales, durante el recreo, para que vivencien experiencias lúdicas de manera libre y espontánea. El gran desafío es que aprendan a compartir y cuidar materiales que son de todos en el marco del respeto y la empatía hacia los demás.

La necesidad que originó la experiencia fue observar en los recreos que los niños ejercen una descarga motriz desbordada, de una intensidad que a veces puede ser riesgosa para ellos mismos, que se suma a escasas habilidades sociales con pares, cuando las normas no están establecidas por adultos.

Otra necesidad es la recomendación de las ciencias de la salud acerca de la cantidad de horas que los niños actuales pasan frente a las pantallas, que afecta el desarrollo cognitivo de los niños, enlenteciendo las funciones ejecutivas de la inteligencia. La realidad nos interpela, al reconocer que fuera de la interacción de las pantallas, nuestros niños no saben jugar juegos de correr, de saltar, de lanzar, de rodar, de rolar, de arrastrar, de trasladar, etc. porque no juegan esos juegos en la vida diaria, porque como otras habilidades para la vida, a jugar se aprende jugando. Entonces, es fundamental que sea la escuela como Institución quien dé lugar a prácticas motrices significativas y esenciales para el desarrollo de los Patrones Motores Básicos, y las capacidades condicionales y coordinativas, necesarios para un desarrollo madurativo óptimo en las distintas edades de la niñez.

Al referirnos a los patrones motores básicos, caminar, correr, saltar, lanzar, arrastrar, girar, rodar, rolar, trasladar, empujar, etc., debemos señalar que existen diferentes estadios de evolución, que, en la actualidad, se ven maduros con poca frecuencia, por la falta de experiencias motrices de nuestros niños. Lo mismo sucede con las capacidades coordinativas como la capacidad de combinación y acople de movimientos, de orientación espacio-temporal, de diferenciación, de equilibrio estático y dinámico, de reacción motora, de transformación del movimiento; y las capacidades condicionantes, que son la velocidad, la fuerza, la resistencia y la elasticidad.

A quienes nos desempañamos en el ámbito de la Educación Física Escolar, nos preocupa de manera creciente el deterioro de estas capacidades y habilidades motrices, elemen-

tales para un desempeño vital óptimo, y creemos que es en la escuela, donde debemos brindar la mayor cantidad y calidad de experiencias motrices, más allá de la clase de Educación Física, que significa 50 minutos semanales, para lograr cambios significativos en la vida de nuestros niños. Que vuelvan a jugar libremente, juegos elegidos, creados, descubiertos por ellos, desde la experiencia motriz plena de jugar libre y espontáneamente, adquiriendo así el hábito saludable del juego, motriz, sensorial, con otros pares, y sin la mediación de pantallas.

Las estudiantes de 4° año, como principales involucradas, primero reconocieron las características de las escuelas asociadas donde realizan su práctica docente IV. Luego pensaron e investigaron sobre juegos posibles de ser pintados en el piso de cada una de las escuelas. Por ejemplo, variedades de rayuelas y tejos, juegos de saltar variados, juegos para realizar recorridos de diferentes maneras, con diferentes apoyos, a distintas velocidades, individuales, en pares o pequeños grupos, etc. Eligieron y diseñaron en grupo cuáles juegos realizarían. Luego indagaron sobre juegos de ingenio, de mesa, de palabras, de números, de formas, de pasillo, e idearon variantes para que sean jugados en los patios de juego durante los recreos.

Acordamos fechas para realizar en primer término el pintado de los juegos en el patio de juegos del Instituto Domingo Faustino Sarmiento y del Centro Educativo General José de San Martín. Se realizaron dichas pintadas en tres jornadas diferentes.

En el CE San Martín realizaron una jornada en el turno mañana y otra en el turno tarde. Fueron realizadas el jueves 13 de junio en el turno mañana y el viernes 14 de junio en el turno tarde.

En el IDFS de igual manera se llevaron a cabo el día miércoles 11 de junio en el turno mañana y el jueves 12 de junio en el turno tarde.

En la escuela Alan Turing no se pintó, ya que solo cuenta con patio de tierra y césped. Establecimos fechas para la elaboración de los otros juegos y se diseñó su implementación durante los recreos.

Las estudiantes elaboraron con esmero y dedicación variedad de propuestas con materiales reutilizados, cajas y envases plásticos, telas variadas, etc.

Los juegos fueron recibidos con alegría y entusiasmo por todas las comunidades educativas. Los niños se observan felices y ávidos de participar de las distintas propuestas. El personal docente también se manifestó feliz y agradecido con las estudiantes que llevan adelante la propuesta. En el Centro Educativo San Martín, solicitaron multiplicar los juegos pintados en el patio, por lo que, estamos planificando una nueva jornada de pintura para el mes de setiembre.

Reflexiones finales

Uno de los objetivos a largo plazo es que los niños puedan gestionar solos el uso de los materiales, el sacado y el guardado de los juegos, el respeto para que todos puedan jugar, la posibilidad de que elijan y realicen nuevos juegos, como un aprendizaje de participación en la vida escolar.

El otro, es que la comunidad educativa toda se apropie de la propuesta de jugar, para que el proyecto exceda los límites del recreo y sea parte integral de la propuesta pedagógica escolar diaria que contemple la importancia de la educación integral de nuestros niños, donde las distintas áreas de la personalidad sean parte de una verdadera educación integral.

El anhelo final sería que estas experiencias de juegos, originadas en los juegos en los recreos y en la escuela, puedan ser trasladadas a la vida diaria de nuestros niños, para que descubran la alegría de jugar y moverse y los invite a una vida menos sedentaria, libre de pantallas, y compartida con pares.

Referencias Bibliográficas

- Gómez, J. (1989) La educación física en el nivel primario. Editorial Stadium.
- González, M. y Rada, B. (1997) La educación física infantil y su didáctica. AZ Editora
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2012) Educación física (pp. 89-205) En *Diseño curricular de la Educación Primaria*. 2012-2015. https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2015) Educación física en el nivel primario. En *Diseño curricular de la Provincia de Córdoba*. Profesorado de Educación Primaria (pp. 196-197). https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Diseno_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2017) Primer ciclo. Educación Física. Segundo ciclo. Educación Física. En *Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Primario*. <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/EduObligatoria/ApryContFund-pri-03012018.pdf>

Los “siendo de la inclusión”: de impertinencias y oportunidades.

María de las Mercedes Pagliano¹

RESUMEN:

El presente trabajo busca situar los devenires de los procesos de inclusión, en el contexto de la escuela que tenemos hoy. Revisa y analiza críticamente las diferentes tensiones que se generan entre docentes, profesionales de la salud y familias, destacando la importancia de que la escuela pueda dar respuestas, sin ceder a presiones que anulen su saber pedagógico. Fundamenta también, la necesidad de institucionalizar tiempos de conversación, reflexión, y escritura entre docentes, para generar una praxis educativa seria, en donde la experiencia de la inclusión no se convierta en un trámite burocratizado.

PALABRAS CLAVE: Inclusión - Docentes – Praxis – Educativa - Reflexión.

Introducción

Sin entrar en la complejidad y las múltiples aristas que acuña el paradigma de la inclusión, me interesa poder compartir algunas cuestiones sobre lo que en la intimidad de la escuela vienen siendo los procesos de inclusión. Porque, en definitiva, la inclusión “es” lo que hacemos de ella. Si bien contamos en la actualidad con lineamientos cada vez más cernidos y protocolizados que buscan organizar y curiosamente estandarizar “los procesos de inclusión”, se torna necesario revisar los diversos modos de acompañarlos, construirlos y formalizarlos.

La intención es poder reflexionar, no sólo sobre cómo se viene habitando la inclusión en el escenario educativo, si no también fundamentar la necesidad de un cambio o reformulación en la organización de la jornada docente, para que el docente pueda contar con tiempo de trabajo destinado al despliegue del pensamiento, la conversación y la escritura. Tiempo generador de prácticas educativas serias, que permita que los docentes estén disponibles y se sientan responsables de las presencias que reciben en la escuela y fundamentalmente de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en ella.

Presentación

Desde mi lugar de psicóloga, como integrante de lo que en las escuelas se denomina Departamento o Equipo de Orientación Escolar; en un trabajo conjunto con profesionales de la psicopedagogía y equipos docentes (desde aproximadamente 15 años), puedo comenzar afirmando, que el “siendo de la inclusión” viene a ser para los profesionales de la salud, insertos en el contexto educativo, una especie de encargo de lo que la escuela da por sentado “no anda”. Destino predecible, que no nos sorprende, ya que estamos llama-

¹ Correo electrónico: merpagliano@gmail.com - Escuela Paritaria Italo Argentina Dante Alighieri. Instituto Nuestra Señora

dos a estar ahí, en donde se enuncia la queja, la dificultad, el despliegue de las presencias que *no andan* y que son obstáculo del trabajo cotidiano de lo educativo. Somos testigos de prácticas de derivación, hacia el interior y hacia el exterior de la escuela, que, en lugar de permitir un trabajo en conjunto, en muchas ocasiones coarta la atribución de responsabilidades y segrega al sujeto de intervención. Esto genera, en lo que mi experiencia respecta, varios obstáculos. Algunos docentes se corren de su lugar, según ellos, son los profesionales externos los que tienen que definir el cómo enseñar, cabe la pregunta ¿hay docente allí para ese estudiante?; y, por otro lado, algunos profesionales de la salud, “los que saben”, brindan a los docentes soluciones estandarizadas y buscan trasladar lo que se hace en el espacio terapéutico al interior del aula. Docentes que se impotentizan, y profesionales que se infatúan e imponen una lógica de trabajo que el contexto escolar no tiene las posibilidades de permitirse por la estructura que lo sostiene.

A veces, cuando los docentes se autorizan en su saber hacer, el discurso de la inclusión, que aboga por la singularidad, y bajo la premisa de los derechos, no permite que la escuela tome decisiones, el docente no queda así implicado en eso que produce, condición necesaria para el despliegue del vínculo pedagógico.

Un capítulo aparte supone el posicionamiento de las familias ante los equipos externos y la escuela. Posicionamiento frágil, que vira entre el amor y odio. Soy testigo de esfuerzos de docentes y directivos de hacer lugar a lo singular de su estudiante, sin embargo, en ocasiones, múltiples discursos se realzan imponiendo de las formas más diplomáticas, pero no por eso menos agresivas, lo que la escuela debe hacer. El significativo de la discriminación, y de la exclusión, nombran en varias oportunidades y de forma equivocada, decisiones de un saber pedagógico que el docente tiene para dar. La voz de la escuela paradójicamente a veces se torna un saber excluido de los procesos de inclusión.

En este escenario, de tensiones y desafíos, es fundamental pensar la escuela que tenemos hoy. La afirmación de que hay que estar todos juntos es clara. Pero la pregunta del “*para qué*” y fundamentalmente el “*cómo estar juntos*”, no han sido motivo de debate y profundización por quienes son sus principales protagonistas. En este planteo no me refiero sólo a lo que la inclusión permite sacar a la luz. No hay en la organización del trabajo docente, tiempo destinado para el despliegue del pensamiento, la conversación y la escritura. Necesaria antesala, para y entre las personas que habitan y trabajan en la escuela. En este derrotero, el docente termina muchas veces encarnado y pagando con su ser las contradicciones del sistema educativo.

Con este telón, aparece la guía para la implementación del P.P.I. (Proyecto pedagógico para la inclusión). Por ser un proyecto debe tener objetivos, acuerdos, evaluaciones, configuraciones de apoyos implementadas, acciones coordinadas e interrelacionadas en función del diseño curricular provincial correspondiente al nivel.

¿Y si hacemos el PPI?

Este documento formal, supone que el docente debe poder cernir sobre cómo aprende su estudiante, cómo se relaciona con el contexto escolar y cómo recibe lo que la escuela tiene para ofrecer. Teniendo en cuenta esto, el docente debe, desde sus planificaciones realizar una propuesta de contenidos, y dar cuenta sobre cómo brindarlos, cómo presentarlos y a su vez cómo evaluarlos. Algo que pareciera tienen claro y sabe para con el resto de todos los estudiantes de la clase, pero no así para con el estudiante “*incluido*”.

La respuesta más frecuente ante estas tareas, ya la conocemos “*no estoy preparado para eso*”. Con esa respuesta, nos dice Voltolini², los docentes no solo nos hacen saber que hay algo que ignoran, si no también algo de su perplejidad, de su miedo. Un enunciado que parece más una acusación, probablemente al estado que desestabiliza a la escuela con su hiper reformismo, y también a un otro, que debería instrumentarles los medios necesarios para saber hacer con “*eso*”. “*Eso*”, siguiendo con este autor, es un término que parece revelar el impacto pulsional de esos cambios y la emergencia de un extraño, cuya familiarización resulta una tarea difícil y generadora de angustia.

No obstante, en este camino, como dice el epígrafe, “*de golpes y de versos*” me encuentro que muchos docentes van pudiendo comenzar a armar un saber pedagógico acerca de los cómo, en esta escuela que escenifica la tensión constante entre lo homogéneo y lo singular. Una escuela que está comenzando a despertar y confrontar con el mandato de para todos iguales.

Reflexiones finales

¿Y si hacemos el PPI?, es una pregunta, un pedido, y a veces una súplica con la que me encuentro en reiteradas ocasiones. Pedido que dirijo a los docentes y a las docentes de apoyo a la inclusión, solicitando su colaboración. Con el paso de los años, voy creando diferentes condiciones, formatos, propuestas para facilitar y acompañar la confección de estos, y voy también dimensionando cada vez más, que elaborar un PPI es una puerta que abre a profundos dilemas pedagógicos, no solo sobre la diversidad en las aulas, sino sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que, en buena hora, los “*procesos de inclusión*” han puesto en evidencia.

Es por eso por lo que insisto en la necesidad de generar tiempos y espacios compartidos para poder volver pensable la escuela. Para los que están ahí, preparándose para recibir todos los días a sus estudiantes, con el objetivo de que puedan encontrar y aproximarse a la construcción de un lenguaje propio, un lenguaje docente, que permita diseñar el armado estratégico de un cuerpo docente que esté a la altura de lo que acontece en las aulas.

Toda enseñanza, nos dice Lucía Garay³, es una praxis de intervención desde una persona en posición de enseñante, hacia otra persona en posición de aprendiente. Praxis es una “acción con sentido”, y no es lo mismo que la actividad educativa. Esta, es un hacer con las cosas, con los objetos matemáticos, literarios etc. En la Praxis Educativa, lo que más importa es el sentido de la acción, sentido liberador, democrático, que busca la autonomía del otro, o su opuesto, constreñir la libertad, disciplinar, dominar.

Para encontrar ese sentido que le da dirección y valor a la intencionalidad pedagógica, es necesario preguntarse, cómo la escuela piensa a ese otro que recibe, en tanto niño, adolescente o joven, a ese otro como parte de una generación con un proyecto vital e identitario y en relación con los adultos que enseñan. En este sentido, desde una dimensión pedagógica, no importará tanto lo que un docente sabe, y tampoco será necesario cosificar al estudiante, queriendo saber todo de él; construir forzosamente una especie

2 Psicoanalista, profesor y director de tesis en la Facultad de Educación de la USP, San Pablo Brasil

3 Especialista en Planeamiento de la Educación y en Sociología. Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía. Profesora Consulta e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba

de tomografía sobre cómo aprende, o cómo es esa existencia. Se tratará quizás, en todo caso, de lo que el docente puede hacer con lo que sabe, y si logra generar una atmósfera vincular educativa, en donde lo central de lo pedagógico de la enseñanza sea acompañar a sus estudiantes a relacionarse con el saber, con el conocimiento y con el aprendizaje como experiencia vital.

Los que trabajamos en instituciones educativas, y entendemos que la escuela, pese a todas sus contradicciones, sigue siendo una institución de existencia, un lugar que salvaguardar lo humano, posibilitar los encuentros, los intercambios, sensibilizar los sentidos, compartir los aprendizajes ; y no una empresa que busca producir habilidades eficientes para un mundo que mira bajo el prisma de la productividad; estamos llamados a intervenir con nuestra presencia, para contribuir a que la escuela no se convierta en una maquinaria tramposa, en la que solo haya existencias juntas. busca.

Mientras tanto, será necesario en este camino “de golpes y de versos”, ofrecer un poco de resistencia a esta lógica perversa, y dar lugar allí, en esta escuela de las contradicciones, a esos pequeños gestos, que hacen de las escuelas, lugares disponibles y responsables de los encuentros que allí acontecen, de la humanización de la vid.

Referencias Bibliográficas

- Barttolotta, L., Conca, F. A., & Gago, M. (2020). Cartografiar: un registro de las mutaciones. En P. Zelmanovihc & M. Minnivcelli (Coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones, legalidades y discursos* (pp. xx-xx). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Garay, L. (2010). El silencio de la pedagogía en las aulas. *Diálogos Pedagógicos*, 8(15), 149-169.
- Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 1825/19. (2019).
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, xx-xx.
- Voltolini, R. (2020). “Yo no fui preparado para eso”: Aportes sobre los saberes necesarios en la educación inclusiva. En P. Zelmanovihc & M. Minnivcelli (Coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones, legalidades y discursos* (pp. xx-xx). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

¿Quién puede decirme que no lo puedo lograr? “Diseñar la inclusión desde una experiencia situada en formación docente”.

Silvina Beatriz Pettinato¹

RESUMEN:

¿Cómo es posible promover una educación inclusiva de calidad, cuando el nivel educativo para el que se forma a una persona adulta con discapacidad motriz requiere de ésta habilidades y capacidades que su propia condición no pareciera garantizar el cuidado y atención de los destinatarios?

¿Cómo es posible garantizar derechos equitativamente, cuando los de unos entran en contradicción con los de otros y las leyes considera a ambos como sujetos de derecho? Este trabajo explora los desafíos de garantizar una educación inclusiva y de calidad cuando los derechos de las personas con discapacidad permanente —en su formación docente— parecen entrar en tensión con los derechos de los niños y niñas pequeños a recibir cuidados adecuados y educación segura. A través del seguimiento de una estudiante del Profesorado de Educación Inicial, se analiza cómo la institución formadora abordó los obstáculos surgidos de su discapacidad, en el marco de la Ley de Educación Superior que promueve la equidad y la igualdad de oportunidades y del Reglamento Académico Marco (Res.412/10) que regula el ingreso y trayectoria en la formación superior. El recorrido se construyó junto a la docente de Práctica IV y docente orientadora, identificando barreras institucionales, normativas y actitudinales que condicionan su trayectoria y que dificultaban la participación y el aprendizaje, no solo de la estudiante sino también de los niños, para encontrar estrategias que hicieran posible una formación respetuosa de todos los derechos involucrados.

PALABRAS CLAVE: Inclusión - Derechos - Formación Docente.

Introducción

En Argentina, el acceso a la educación superior está garantizado por un marco legal que promueve la equidad y la inclusión. Las personas que han completado la educación secundaria, así como aquellas mayores de 25 años sin título secundario, pero con experiencia y conocimientos suficientes, pueden ingresar a carreras de nivel superior. En este marco, la Ley de Educación Superior N.º 24.521 (y su modificación, Ley N.º 27.204) establece el compromiso de las instituciones de garantizar condiciones que equiparen las oportunidades de estudiantes con discapacidades permanentes o temporales. Sin embargo, este principio de inclusión convive con la ausencia de criterios específicos so-

¹ Correo electrónico: silvinapettinato@gmail.com - Instituto Ntra. Sra. de las Mercedes.

bre adecuaciones curriculares en el nivel superior, lo que plantea tensiones concretas en la práctica.

Al mismo tiempo, sostiene que el ingreso es libre e irrestricto, pudiendo existir procesos de nivelación y orientación, pero esos procesos en ningún caso deben tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.

La experiencia compartida visibiliza el proceso de inclusión y acompañamiento de trayectorias, llevado a cabo en una institución de educación superior del interior de la provincia de Córdoba, en el Profesorado de Educación de Nivel Inicial, junto a una estudiante que presenta una discapacidad motriz y se desplaza con muletas o mediante el ganeo. Lo que a priori, sería una barrera para que pueda asumir funciones inherentes al rol docente, como el cuidado y bienestar físico de los estudiantes y promover aprendizajes significativos y relevantes para la vida en todos y cada uno, llegando a influir esto en la calidad de las propuestas de enseñanza por estas limitaciones motoras, que se manifestaban también en su motricidad fina.

El trabajo se propone reconstruir esta trayectoria desde el paradigma social de la discapacidad que en palabras de Echeita (2016) lo define que: "la discapacidad no reside en la persona, sino en la interacción entre la persona y un entorno que no está preparado para responder a la diversidad humana". Esto hizo posible un acompañamiento respetuoso de los derechos de la estudiante y de los niños y niñas de este jardín de infantes. A través del análisis de prácticas, acuerdos formativos y tensiones vividas por el equipo docente, se problematiza cómo construir una inclusión real y no meramente declarativa, cuando las condiciones de los sujetos parecen entrar en conflicto con las exigencias del rol docente.

La problemática se centró en sus capacidades motoras para asumir la enseñanza y el cuidado, sus posibilidades de movilidad y traslado por los espacios internos y externos del jardín de infantes, a establecer acuerdos en relación a la necesidad de que ella pueda escribir de un modo legible y modelador frente a los niños y niñas ya que es el docente, en estas edades, el modelo social por excelencia en lo que se refiere a la adquisición del sistema de escritura; lo que llevo al equipo de la práctica, docentes orientadoras a analizar con detenimiento estas capacidades profesionales para definir parámetros de acreditación y promoción.

Presentación

Ante la necesidad concreta de garantizar el acceso a la formación docente de la estudiante presentada, la experiencia se constituyó en un potente campo de análisis sobre las condiciones reales de inclusión, permitiendo problematizar las prácticas institucionales a partir de una situación singular pero profundamente reveladora. El objetivo fue acompañar esta trayectoria sin perder de vista la centralidad del derecho de los niños a recibir una educación segura, cuidada y significativa.

El dispositivo se desarrolló durante las prácticas formativas de la carrera. Participaron en ella la estudiante practicante, docentes orientadoras, formadores del profesorado y los equipos institucionales del jardín de infantes en el que se realizó la residencia. El marco teórico que orientó el acompañamiento se fundamentó en los principios de la educación inclusiva, el derecho a la educación, el enfoque de capacidades profesionales establecido

por el Marco Referencial Nacional, y una mirada crítica sobre los dispositivos tradicionales de evaluación en la formación docente.

La metodología implementada fue un proceso iterativo que combinó la observación situada, el diálogo reflexivo y la toma de decisiones pedagógicas consensuadas con la debida flexibilidad para ser redefinido y adecuado de manera situada. Desde el inicio, la estudiante manifestó una fuerte voluntad de autonomía, solicitando ser tratada sin privilegios ni concesiones que pudieran rebajar sus responsabilidades profesionales. Esta actitud marcó el tono del proceso y generó un entorno de trabajo basado en el respeto mutuo.

La inclusión se construyó, en gran medida, a partir del vínculo cotidiano con los estudiantes, quienes la reconocieron rápidamente como una docente más. Las preguntas espontáneas sobre su movilidad fueron abordadas por ella con claridad y sencillez, lo que facilitó una comprensión empática por parte del grupo. Su presencia activa en los juegos de patio, su involucramiento en las rutinas escolares y su sensibilidad para establecer vínculos marcaron una inclusión genuina, donde la diferencia no fue obstáculo sino parte constitutiva del lazo pedagógico.

Durante la práctica intensiva surgieron nuevas tensiones: la velocidad de los tiempos escolares, las demandas simultáneas del grupo, el acceso a materiales, la participación en una salida didáctica a un río cercano y la organización del espacio requerían más movilidad de la que la estudiante podía sostener sin apoyo. A partir de ese momento, se elaboraron acuerdos que respetaran su autonomía sin desatender las necesidades pedagógicas del grupo. Se propuso la figura de la docente orientadora como apoyo logístico, pero toda decisión didáctica quedó siempre bajo responsabilidad de la practicante.

Entre las estrategias destacadas, se acordó un formato de trabajo por pequeños grupos que le permitiera anticipar escenarios, preparar materiales y acercarse a cada sector con intervenciones significativas. Para resolver su dificultad de escritura legible frente al grupo, se diseñaron actividades en el piso con cartulinas rotuladas previamente, funcionando como soportes didácticos alternativos. Esta adaptación no solo fue funcional, sino que se transformó en una fortaleza: los niños rodeaban a la docente, compartían el momento y construían desde allí nuevos vínculos con la palabra escrita.

Para actividades fuera de la escuela se habilitó la presencia de un familiar para atender sus necesidades durante la experiencia fuera de la escuela.

Cada semana, de los meses que duro la experiencia, se implementó una instancia de auto evaluación grupal, revisión y nuevos acuerdos, se volvía a repetir lo que era factible de ser mejorado, se establecían nuevas metas o se reorientaba lo necesario, lo que hizo que esta experiencia sea profundamente transformadora, no faltaron momentos de frustración ante sus propias expectativas para responder a pedidos y solicitudes de los niños de inmediato, poder enseñar juegos tradicionales, como una ronda, entre otros, estas instancias se abordaban en conjunto con la profesora de práctica y la docente orientadora, repensando recursos desde las posibilidades y no desde la carencia o evitándolo, privando de este modo a niños y niñas acercarse a esas experiencias de aprendizaje. Fue posible habilitar la autonomía y fomentar la colaboración en el grupo de estudiantes, tomando sus ideas y propuestas, como también haciendo uso de recur-

sos digitales que ilustraban aquello que ella no podía hacer desde su condición. El gran aprendizaje fue comprender que no se trataba de adaptarse a una norma rígida, sino de construir un modo propio de enseñar con sentido, legitimidad y eficacia.

Hacia el final de la práctica, la estudiante había logrado consolidar su rol: lideraba los momentos de diálogos e intercambios con naturalidad, problematizaba las situaciones de enseñanza, marcaba límites de forma clara y cuidada, y era esperada con entusiasmo por los niños. Su figura docente se afirmaba desde la empatía, la autoridad afectiva y la presencia activa. Además, logro organizar los espacios y dinámicas manteniendo el equilibrio entre sus posibilidades y la participación de los niños.

Actualmente, la estudiante es parte del programa de Salas Cuna de la provincia de Córdoba, implementando un proyecto pedagógico propio, junto a una auxiliar. Esta experiencia no solo posibilitó su formación profesional, sino que dejó huellas duraderas en quienes la acompañaron, abriendo nuevas perspectivas sobre lo posible en la docencia inclusiva.

Reflexiones finales

Esta experiencia no brinda soluciones universales, pero invita a repensar los marcos que regulan quién puede enseñar y cómo construimos el derecho a la educación para todos. Desde el momento en que la estudiante se inscribió para cursar la formación, la institución, se vio interpelada por los aspectos legales que la amparaban, el hacer realidad los principios del PPPP (Proyecto Político Pedagógico Pastoral) que promueven un estilo vinculado a ser y estar, en un tiempo histórico que exige pronunciamientos, transformaciones, gestos que promuevan un estilo de formación docente plenamente humano y libre, en clave de encuentro con el/la otro/a y asumiendo el desafío de la inclusión como expresión de justicia social.

Desde este marco fue posible romper el posicionamiento hacia lo no posible o lo que falta, desde preconceptos o parámetro limitantes, creyendo que a veces, otro puede definir o condicionar el futuro de un semejante desde un deber ser.

Abrirnos a repensar o visitar lo conocido para encontrar otros modos válidos y posibles, esta actitud fue el mayor acuerdo que los profesores que acompañamos esta trayectoria durante cuatro años fuimos asumiendo.

En esta necesidad de repensar roles, el profesor de practica IV se convirtió de algún modo, en soporte académico y co-docente orientando de manera colaborativa la implementación de las adecuaciones de acceso en consonancia con el DUA y a la vez en un aprendiz para diseñar un proceso iterativo.

Se adoptaron una serie de estrategias que no solo permitieron sostener su formación, sino también resignificar las prácticas de evaluación, acompañamiento y conceptualización del rol docente. Algunas de las principales líneas de acción fueron:

1. Construcción de acuerdos pedagógicos personalizados

- Se trabajó con la estudiante para establecer metas claras y progresivas, alineadas con el Marco Referencial de Capacidades Profesionales al igual que para el resto de sus compañeras.

- Se definieron indicadores alternativos de desempeño docente, como, por ejemplo, algunas ideas instituidas que se tienen sobre la “maestra jardinera” sobre su disponibilidad corporal para bailar, jugar junto a los niños y niñas; la elaboración y evaluación de recursos didácticos; los modos de desplazamiento, sin renunciar a la exigencia formativa, pero reconociendo modos diversos de ejercer la profesión.
- Se acordó focalizar el proceso de formación en UN PRESENTE posible y no enfocarse en un futuro que no manejamos ni conocemos.
- Se trabajó con todos los profesores y docentes orientadores sobre la importancia de poder VER a la estudiante desde su condición humana y no desde su discapacidad, como limitante para el aprendizaje y el logro de metas personales que, para nosotros, era disruptivo con lo conocido.
- Estos acuerdos implicaron reconocer qué capacidades eran esenciales, cuáles podían ejercerse de manera adaptada y cuáles requerían apoyo o mediación.

2. Intervención interdisciplinaria y acompañamiento constante

- Participaron activamente profesores formadores retroalimentando las experiencias de todo el cuerpo docente, promoviendo acuerdos, modos de acompañar los tiempos de práctica desde primer año y las actividades institucionales que requerían de adaptaciones por su condición motriz. (campamentos, salidas educativas, clases de teatro, etc.)
- Este trabajo colectivo permitió que el acompañamiento no se delegara en una sola figura, sino que se distribuyera institucionalmente.

3. Adecuaciones situadas en la práctica profesional

- Durante la residencia y observaciones en jardín de infantes, se revisaron aquellas prácticas que por costumbre estaban instaladas en lo cotidiano y se resignificaron varias de ellas, como momentos de ingreso, orden de las rutinas, que no significaron interrupciones en el proceso de aprendizaje de los niños.
- Se dejaron a consideración de la estudiante aquellas situaciones que requerían mayor riesgo, por los desplazamientos, como salidas didácticas y traslados extensos dentro de la institución, logrando incluir la presencia de un familiar, que esté disponible ante sus necesidades durante una salida fuera de la escuela.
- Se promovió el uso de recursos gráficos, digitales y orales que complementaran su dificultad para escribir en pizarrón o modelar la caligrafía.
- Se reflexionó acerca de la evaluación de los recursos presentados para la práctica, independientemente de que los haya producido ella u otro adulto que la ayudaba. Se priorizó su presentación y la decisión didáctica para la selección y uso.
- Se consideraron estrategias de mediación con los niños que no reforzaran estereotipos, sino que habilitaran relaciones pedagógicas saludables.

4. Reconstrucción crítica del concepto de “capacidades docentes”

- diciones físicas previas, sino como una combinación de saberes, actitudes y recursos disponibles.
- Esta experiencia llevó a revisar los propios prejuicios sobre lo que una docente “debe poder hacer físicamente” y a ampliar la noción de competencia profesional.

5. Aprendizajes institucionales sostenibles

- La trayectoria de esta estudiante se transformó en un antecedente formador para

revisar dispositivos de ingreso, permanencia y egreso.

- Se elaboraron recomendaciones para futuros casos, incluyendo protocolos de acompañamiento, formas de evaluación inclusivas y registros reflexivos.
- Esta experiencia funcionó como detonante institucional, activando prácticas más inclusivas que pueden beneficiar a otros estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.

6. Estrategias y aprendizajes institucionales

- Identificar las barreras para la inclusión en todo sentido, desde las físicas del instituto hasta las actitudinales del personal del instituto.

Referencias Bibliográficas

- Echeita, G. (2016). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ley N.º 24.521. (1995). Ley de Educación Superior de Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina, 10 de agosto de 1995.
- Ley N.º 24.521. (2015). Modificación. Ley de Implementación efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel Superior de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina, 9 de noviembre de 2015.
- Ley N.º 26.061. (2005). Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina, 21 de octubre de 2005.
- Ley N.º 10.728. (2020). Ley Córdoba Inclusiva. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba, 16 de diciembre de 2020.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). Marco de capacidades profesionales docentes. Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 337/18. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion>

Aprendizaje Humanizado.

Mirta Graciela Veritá¹

RESUMEN:

En el enfoque del Aprendizaje Humanizado, la tradicional tríada didáctica —maestro, estudiante y conocimiento— se resignifica desde una mirada relacional y ética. Aquí, los vértices Maestro y Estudiante son concebidos como sujetos de dignidad, portadores de experiencias, saberes y emociones, y no como polos asimétricos de una relación vertical. El vértice del Conocimiento ocupa un lugar de encuentro: no como un objeto neutral a ser transmitido, sino como construcción compartida, situada históricamente, y cargada de sentido.

Esta configuración triangular no es estática ni jerárquica. Maestro y Estudiante se relacionan entre sí en horizontalidad pedagógica, reconociendo sus diferencias, pero también su mutua humanidad. El Conocimiento es un medio, no domina; orienta, pero no impone; inspira y se transforma desde el diálogo en la construcción.

En este marco, el aprendizaje se convierte en un acto profundamente humano, donde enseñar es un acto de responsabilidad ética y aprender es un ejercicio de libertad y conciencia. Educar es un acto humano.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje - Hombre - Empatía.

Introducción

Lejos de concebir el conocimiento como un producto a ser transferido, el Aprendizaje Humanizado parte de una comprensión relacional del proceso educativo, donde el saber se construye en el vínculo entre los sujetos. En este marco, la tradicional tríada didáctica (docente, estudiante y conocimiento) se resignifica: ya no como un esquema jerárquico ni lineal, sino como un triángulo de diálogo, reciprocidad y sentido. En esta nueva disposición, los vértices correspondientes al Maestro y al Estudiante se entienden como sujetos vivos, activos, con historia, con palabra, con sensibilidad; el tercer vértice -el Conocimiento- deja de ser un objeto externo y se convierte en el campo de encuentro, creación y transformación compartida.

Este enfoque se inspira en corrientes filosóficas y pedagógicas humanistas y críticas, y se construye desde la experiencia reflexiva, la ética del cuidado, y la confianza en las posibilidades del otro. Aprender, desde esta mirada, es un acto profundamente humano, que no puede reducirse a técnicas o resultados medibles, sino que se despliega en el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor.

El Aprendizaje Humanizado no es un método cerrado, sino un horizonte. Una mirada de Educación Inclusiva, no solo desde contextos socio culturales vulnerables, sino también

¹ Correo electrónico: mverita1958@gmail.com - Maestros con huellas

aquellos actores del hecho educativo desde el rol de Estudiantes conceptualizados como niños, jóvenes talentos o genios que participan desde las mismas aulas o espacios; sin criterios diferenciados. Una invitación a pensar la educación desde el respeto, la dignidad, la libertad, la empatía y el compromiso.

Objetivos

- Promover proyectos que tengan impacto en contextos socio - históricos y culturales comunes al Maestro y al Estudiante. Donde juntos puedan ser partícipes de procesos de aprendizaje compartidos, mediante el diálogo, la escucha, el intercambio en la construcción de saberes y conocimientos.
- Fortalecer aspectos del Aprendizaje que mejoren acciones conjuntas a través de indicadores evaluativos que ofrezcan acercamiento y evolución no solo del desarrollo cognitivo; el Maestro como contenedor, como referente como el vínculo de confianza capaz de provocar cambios emocionales que permitan la transposición de una situación problemática en un saber escolarizado científicamente al Estudiante, en la construcción del Conocimiento.

Presentación

La propuesta surge de la observación que se lleva a cabo desde la Asociación Civil “MAESTROS con huellas” en las aulas, en el contexto particular de la Ciudad de San Francisco. Se participa activamente en todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo, en Instituciones Públicas., Las mismas se realizan desde octubre del 2023, en un trabajo continuo de análisis, reflexión y evaluación de la práctica educativa. Se trabaja desde observación directa participante, método que permite ser parte de la situación de análisis desde el contexto particular de cada caso. Cada aula es un contexto institucional diferente. Se llevan a cabo entrevistas, mediante la presentación del Proyecto de la asociación. Luego se acciona de acuerdo a la evaluación institucional y las necesidades que los agentes o sujetos de la educación realizan en las aulas y que consideren se deben acordar acciones y criterios conjuntos. Se realizan registros etnográficos que permiten mostrar, cómo llevar a cabo procesos evaluativos significativos, tal cual lo plantea Rebeca Anijovich en una continua reflexión, en donde evaluar implique generar instancias de diálogo, de metacognición de escucha mutua, y mejora promoviendo que el estudiante se reconozca como sujeto activo de su propio aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017) y el docente sea capaz de buscar estrategias que le permitan avanzar, retroceder o continuar con los objetivos y criterios planteados y acordados con el estudiante. Es la confianza la que permite que el proceso de aprendizaje se afiance y logre que el Maestro y el Estudiante sean protagonistas del hecho educativo. La mirada de Anijovich sobre la evaluación como proceso formativo y humanizante se articula muy bien con Edgar Morin y el Aprendizaje Humanizado. La evaluación debe dejar de ser un acto punitivo o de control. Evaluar no es calificar, es construcción, sin desconocer. que los constructores son personas atravesadas por valores del Aprendizaje Humanizado Hoy la sociedad ha evolucionado desde lo científico tecnológico, pero, ha olvidado al protagonista de todo proceso histórico social que es el Hombre. Y es precisamente desde la Escuela donde se hace necesario recuperar aspectos que hacen a la socialización del mismo para que podamos hablar de un nuevo tiempo en el desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes; en donde puedan desarrollarse como personas capaces de adquirir competencias habilidades y aprendizajes, con el otro que es el docente, y juntos se educan desde un enfoque

de Aprendizaje Humanizado. Edgar Morin, en su libro “Los siete saberes del futuro” habla de re-humanizar el conocimiento, pensar la complejidad del ser humano y educar para la comprensión, la ética y la responsabilidad.

La educación debe contribuir a la humanización del ser, entendida como un proceso que reconoce al ser humano en su condición compleja, tanto biológica como cultural, emocional y social. Hoy es necesario que tanto el Maestro como el Estudiante, busquen desde la escucha y el diálogo los factores que determinan el conocimiento y juntos acuerden criterios para llegar al mismo. Innovar desde las tecnologías, desde la instrumentación de la IA, sin tener en cuenta la naturaleza humana, es ir insertándonos en un mundo sin emociones, sin miradas sin sensaciones que son solo humanas; las únicas que han permitido darle a la Escuela como Institución la posibilidad cierta de sociabilización que el Hombre ha logrado para su desarrollo como Persona, conjuntamente con la Familia. Volver al Hombre significa volver a los valores humanos: la confianza, la empatía, la palabra, la escucha, el cuidado, la libertad, la ternura pedagógica, aquella capaz de sentir que la mano estrecha en búsqueda del otro es el camino hacia una educación, y hacia un aprendizaje transformador.

Es prioritaria la necesidad de políticas educativas claras de inclusión, de autonomía institucional sinérgica que permitan la horizontalidad, es en el aula donde se manifiestan las realidades. El aula, “grita” desigualdad, es necesario leer en ella los cambios hacia una educación equitativa, en donde los valores humanos sean sostén e innovación de todo cambio y evolución desde lo científico tecnológico.

En tiempos de ruido y resultados, este enfoque propone una pedagogía del encuentro. Donde la palabra implique compromiso y seguridad. Una educación que no solo forma competencias, sino también conciencia y sensibilidad. Donde todos los actores están implicados, con sus historias, sus preguntas, y sus esperanzas.

A Houssaye, profesor francés, se le debe la formalización del actual modelo pedagógico de la tríada didáctica. En 1986 determinó su teoría, pero que muchos teóricos lo cuestionaron por no haber tenido en cuenta el contexto.

Esta reformulación de aquella triada lleva como primer condicionante para la adquisición del aprendizaje el contexto, y en cada vértice JUNTOS MAESTRO y ESTUDIANTE, no como opuestos, ni con roles predefinidos, sino como sujetos en relación en un proceso de transformación y el CONOCIMIENTO en el vértice superior. No como símbolo de autoridad, sino como norte compartido, como horizonte que resignifica cada experiencia pedagógica.

Esta tríada se mueve como un espiral, el aprendizaje es continuo es una oportunidad para profundizar, reaprender y redescubrir el conocimiento. Es una manera de integración del ser, no se trata solo de contenidos, sino de humanidad. En cada giro de la espiral hay emociones, vínculos, sentimientos. No es una estructura cerrada, fija, jerárquica, sino que es un movimiento dinámico y humanizado.

Este modelo, este enfoque es una invitación a pensar la educación como un acto de encuentro, donde el conocimiento no se transmite, sino que se construye con otros. Donde el Maestro aprende de sus Estudiantes. Donde el Estudiante se convierte en autor de

su propio camino. Donde el conocimiento se abre al contexto y a los valores. El sistema educativo actual atraviesa una crisis de sentido. Es esencial recuperar los valores humanos. Desde el Aprendizaje Humanizado, se reconoce al ser humano como un sujeto de vínculos, de sensibilidad de construcción compartida. Se resignifica la tríada tradicional, desde una lógica, integradora, cooperativa y relacional. Se trata de tejer experiencia de sentido. El sentido aparece cuando lo que aprendemos nos transforma, nos interpela, nos cuestiona.

No se trata de entender un contenido, sino conectarlo con la propia vida, con la experiencia, con lo que somos y sentimos. Tiene que ver con la intención, con el propósito; ¿Para qué aprendemos? ¿Hacia dónde vamos? Desde este enfoque no se enseña para cumplir una planificación, sino para dar dirección y valor a la experiencia de aprender.

En el encuentro está el sentido, siempre se construye con otros, es el momento de reconocer al otro como sujeto, en el espacio de la escucha, del diálogo, del respeto, del afecto, del poder compartir la experiencia como complementarios. Es decir que educar desde el Aprendizaje Humanizado es despertar algo interno que conecta solo con lo humano, lo vital y lo valioso, no desconociendo el avance científico tecnológico del mundo del S21. No podemos, no debemos desconocer nuestra propia evolución, no podemos profundizar nuestra deshumanización. Educar es en esencia un acto humano, somos seres sensibles, pensantes, capaces de establecer relaciones que luego determinan y afianzan y profundizan el conocimiento.

La Educación ha sido arrastrada por lógicas de fragmentación, de tecnificación, de control, de productividad; que van de a poco dejando de lado, o fuera lo más valioso: las emociones, los vínculos, los valores, la mirada sobre el otro. Esto nos enfrenta a un proceso creciente de deshumanización del acto educativo. El Aprendizaje Humanizado se presenta como una alternativa ética y pedagógica. Propone Re humanizar la Educación, el Ser Humano en su complejidad. Volver a mirarnos Maestro y Estudiante, no como roles funcionales, como personas que construyen juntos una experiencia transformativa del conocimiento.

La deshumanización del aula no tiene que ver con una intencionalidad, tiene que ver con no ver. La no observación, está presente en múltiples formas sutiles o sistemáticas. Hablamos de aula, hablamos de ese vértice conformado de manera conjunta en la tríada que es el Docente y el Estudiante, son ambos a quienes en muchas oportunidades no se los ve, o no se los quiere ver.

Esto ocurre cuando ese espacio de construcción que es el aula, y que todo le pertenece; "olvida" que quienes lo conforman son personas con historia, emociones, límites, posibilidades, capacidades, partes de un contexto único.

Se deshumaniza el aula, cuando la evaluación no es un proceso, cuando no hay retroalimentación, cuando se califica y se mide; cuando el error no es aprendizaje, cuando al Maestro no se lo escucha, cuando queda solo; cuando no se prioriza el diálogo; cuando es exigido, o evaluado por estadísticas y resultados. El Docente suele no tener reconocimiento emocional ni profesional. Son formas de deshumanización de una pareja, que debe ser la protagonista del hecho educativo.

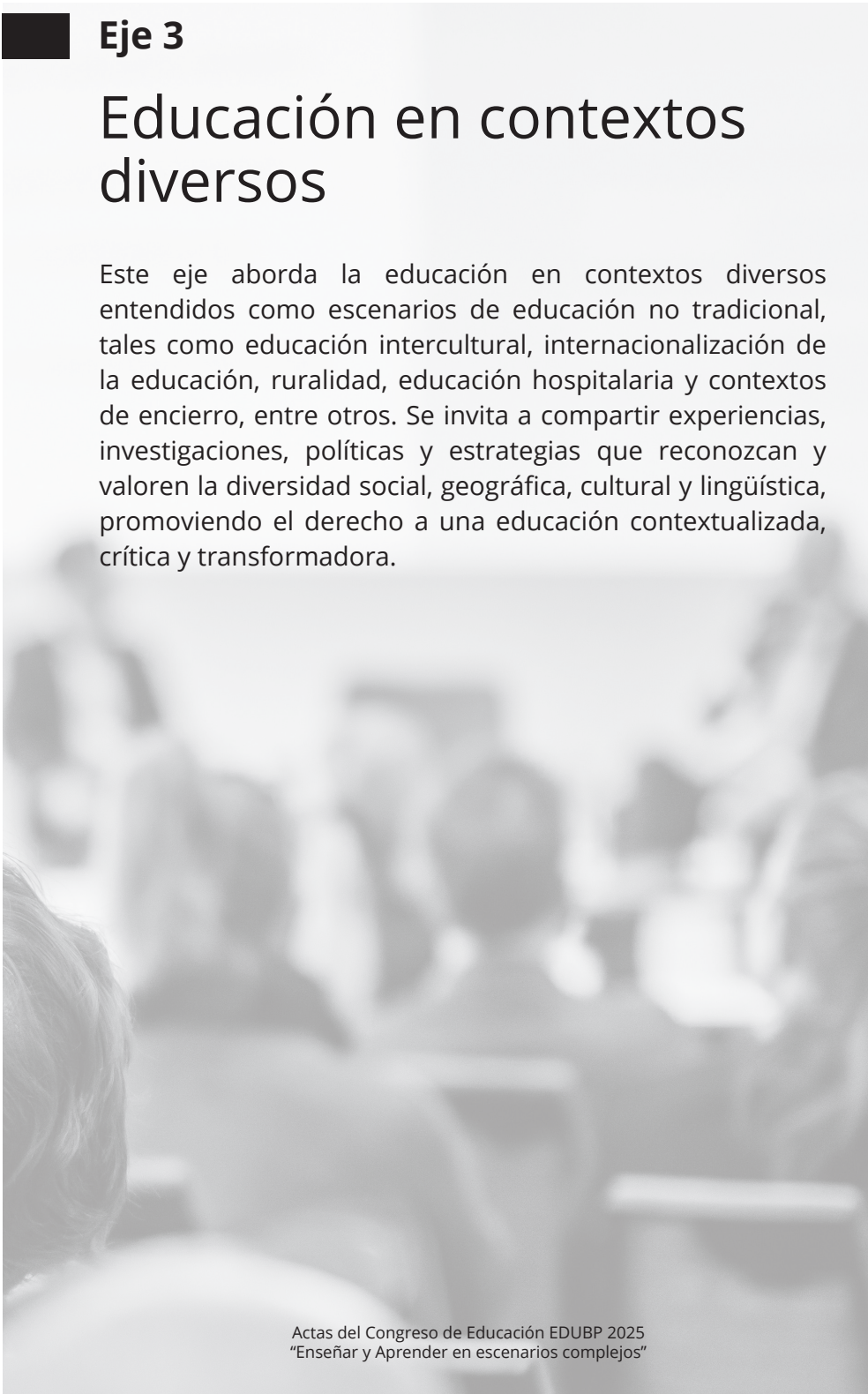
Reflexiones finales

A partir de la experiencia desarrollada, se han capitalizado aportes significativos que han impactado positivamente en el contexto educativo, permitiendo transformar prácticas tradicionales y generar estrategias superadoras. En primer lugar, la reconfiguración del vínculo pedagógico a través de una estrategia relacional y de construcción conjunta ha permitido superar la despersonalización de la enseñanza tradicional, promoviendo entornos de aprendizaje más inclusivos y humanos. Asimismo, la incorporación de la afectividad y la ética como dimensiones claves del aprendizaje ha favorecido una educación integral, donde las emociones y los valores se integran al desarrollo de competencias, formando sujetos comprometidos con su realidad y reduciendo el ausentismo y la desmotivación. Por último, la transformación de la evaluación en una instancia formativa, centrada en recorridos personalizados, ha fortalecido una cultura de retroalimentación constante y de trabajo colaborativo, orientando hacia una mejora continua.

Al integrar vínculos más humanos, aprendizajes significativos y evaluaciones formativas, se sientan las bases para un modelo pedagógico que trascienda lo instrumental y propicie una educación centrada en la equidad, la participación activa y el compromiso social. Así, se consolida un enfoque que no solo responde a los desafíos del presente, sino que proyecta una escuela capaz de reinventarse en clave inclusiva, ética y humanizadora.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: [Editorial].
- Anijovich, R., Capelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2018). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: [Editorial].
- Litwin, E. (2011). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Paidós.



Eje 3

Educación en contextos diversos

Este eje aborda la educación en contextos diversos entendidos como escenarios de educación no tradicional, tales como educación intercultural, internacionalización de la educación, ruralidad, educación hospitalaria y contextos de encierro, entre otros. Se invita a compartir experiencias, investigaciones, políticas y estrategias que reconozcan y valoren la diversidad social, geográfica, cultural y lingüística, promoviendo el derecho a una educación contextualizada, crítica y transformadora.

Investigaciones

Perspectivas lúdicas y juegos propios: Voces de comunidades indígenas en Colombia.

Mancera Baquero Jennyfer¹

RESUMEN:

Esta investigación buscó comprender las dinámicas del juego en comunidades indígenas colombianas, resaltando su papel como mecanismo de transmisión cultural y afirmación identitaria. Desde una perspectiva cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a integrantes de comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta, el Cauca y la región Caribe. El estudio destaca cómo las prácticas lúdicas propias surgen de contextos cotidianos y rituales, funcionando como herramientas pedagógicas, recreativas y simbólicas. Los juegos autóctonos son interpretados por las comunidades como formas de preservar la memoria colectiva, fomentar la cohesión social y resistir a los procesos de aculturación. Las categorías analizadas evidencian la riqueza de estas prácticas: desde juegos asociados al trabajo y la vida diaria, hasta experiencias lúdicas ligadas a roles generacionales y espacios escolares. Esta investigación planteó la necesidad de valorar las prácticas lúdicas indígenas no solo como actividades recreativas, sino como expresiones culturales fundamentales para el fortalecimiento comunitario y la defensa de los saberes propios.

PALABRAS CLAVE: Juego Autóctono - Cultura Indígena - Memoria Colectiva - Lúdica

Introducción.

Explorar el juego desde la perspectiva de los pueblos indígenas en Colombia implica descentrar las miradas hegemónicas que han definido históricamente al juego como una actividad vinculada exclusivamente al ocio, el entretenimiento o la infancia. Este trabajo se propuso visibilizar cómo, en contextos de comunidades indígenas, las prácticas lúdicas constituyen una dimensión integral de la vida comunitaria, articulándose con los ciclos productivos, la espiritualidad, saberes ancestrales, vínculos intergeneracionales y los procesos educativos no escolarizados. Esta aproximación reconoce que el juego no se limita a lo accesorio ni se reserva a momentos de tiempo libre, por el contrario, emerge como práctica vital que estructura la experiencia colectiva y fortalece la memoria histórica.

El estudio se inscribió en el marco de las pedagogías críticas y decoloniales, y respondió a la necesidad de rescatar saberes tradicionalmente marginados por los discursos modernos del desarrollo, la productividad y la escolarización formal. En efecto, las lógicas contemporáneas del tiempo y el trabajo han relegado el valor de las expresiones lúdicas, reduciéndolas a lo infantil o a lo improductivo (Duvignaud, 1982; Pieper, 2023). Frente a

¹ Correo electrónico: mancerajennyfer@gmail.com - Fundación Universitaria los Libertadores - Bogotá D.C, Colombia

ello, las comunidades indígenas reafirman en el juego una forma de conocimiento encarnado y relacional, donde se construyen subjetividades, se reafirman cosmovisiones y se resiste a la homogeneización cultural.

Este trabajo tuvo como objetivo principal comprender cómo los juegos tradicionales de tres comunidades indígenas colombianas configuran procesos culturales, sociales y educativos. A partir de un diseño cualitativo de tipo descriptivo, se indagó por las nociones, usos, significados y contextos de práctica del juego en comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta, el Cauca y la Costa Caribe. Las entrevistas realizadas a miembros de estas comunidades permitieron identificar categorías analíticas clave para el análisis: concepciones de juego autóctono, roles intergeneracionales y repertorios lúdicos en distintos contextos (hogar, escuela, rituales, agricultura).

El estudio se vinculó con el eje temático de saberes ancestrales, memoria y territorio, en la medida en que reconoce las prácticas lúdicas como formas legítimas de producción cultural, como reservorios de memoria colectiva y como estrategias de re-existencia frente a procesos históricos de despojo cultural. En este sentido, se propone una lectura de lo lúdico como categoría epistémica y política, que permite repensar las formas de aprender, enseñar y habitar el mundo desde enfoques más integrales, respetuosos de la diversidad y comprometidos con la justicia cultural.

Marco teórico

La lúdica, en tanto dimensión inherente a la condición humana, ha sido objeto de múltiples interpretaciones a lo largo de la historia. Desde la mirada antropológica de Huizinga (1972), el juego no es una actividad derivada de la cultura, sino una de sus condiciones fundantes. En su obra *Homo Ludens*, el autor sostiene que las prácticas lúdicas anteceden a las estructuras formales de las culturas humanas, operando como motores simbólicos para la creación de normas, rituales, relatos y formas de socialización; esta perspectiva sitúa el juego no como entretenimiento periférico, sino como fenómeno estructurante del orden social y cultural.

A esta línea de pensamiento, se suman autores contemporáneos que proponen una comprensión ampliada de la lúdica como categoría filosófica y pedagógica. Pino y Runge (2021), por ejemplo, entienden lo lúdico como una manifestación antropológica que atraviesa la vida cotidiana, estructurando las emociones, las formas de relación y los procesos de significación. En contextos indígenas, esta noción se potencia al integrarse con una concepción holística del mundo, en la cual cuerpo, naturaleza, comunidad y espiritualidad se encuentran profundamente entrelazados.

En la mayoría de las culturas originarias, el juego se manifiesta como práctica pedagógica no formal, mediante la cual se transmiten conocimientos ancestrales, se refuerzan valores éticos, se prepara a niños y jóvenes para los roles adultos y se fortalece la identidad colectiva. Estos juegos no son importaciones o adaptaciones, sino construcciones propias, elaboradas a partir de la experiencia cotidiana, los ciclos agrícolas, los mitos fundacionales y las cosmovisiones particulares de cada pueblo (Hernández et al., 2009; Sánchez, 2001).

Sin embargo, el colonialismo y la modernidad occidental han subordinado estas formas de saber, al tiempo que han impuesto categorías utilitaristas del juego asociadas al ren-

dimiento, la competencia o la psicometría. Desde esta lógica, lo lúdico ha sido infantilizado, despolitizado o banalizado, perdiendo su carácter simbólico y comunitario (Tabares, 2010; Jiménez, 2007). En contraposición, este estudio se posicionó desde un enfoque decolonial que reivindica la potencia epistemológica de las prácticas lúdicas indígenas, las cuales constituyen verdaderas tecnologías culturales de resistencia, memoria y afirmación.

Además, el juego autóctono se encuentra profundamente ligado al territorio. Como lo argumentan Galán-Montesdeoca (2015) y González (2017), la noción de lo autóctono remite a prácticas que nacen del entorno físico y espiritual en el que habita una comunidad, y que se reproducen a través de la oralidad, los rituales, la participación colectiva y el uso del cuerpo en movimiento.

Metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, con el fin de reconocer las experiencias y significados atribuidos al juego por actores sociales pertenecientes a tres comunidades indígenas. La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, aplicada a 14 miembros reconocidos en sus comunidades por su saber tradicional. La muestra fue seleccionada por conveniencia, y los participantes fueron estudiantes o egresados de la Especialización en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Las comunidades representadas pertenecen a regiones culturalmente diversas: la Sierra Nevada de Santa Marta, el suroeste colombiano (departamento del Cauca) y la Costa Caribe (Sucre y Córdoba). Esta diversidad geográfica permitió observar múltiples expresiones lúdicas desde una mirada interseccional entre territorio, prácticas sociales y educación.

Resultados

Los resultados de esta investigación emergen del análisis temático de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a catorce participantes pertenecientes a tres comunidades indígenas colombianas. Las voces recogidas revelan una riqueza de significados asociados al juego, así como una diversidad de prácticas que, aunque enraizadas en contextos particulares, comparten una visión integral de lo lúdico como práctica social, pedagógica, ritual y política. A partir de los relatos, se identificaron tres grandes categorías: concepciones del juego autóctono, roles intergeneracionales y prácticas lúdicas situadas.

1. Concepciones del juego autóctono: vínculo entre memoria, identidad y territorio

Las comunidades participantes coinciden en definir el juego autóctono como una práctica originaria, construida en el seno de la cotidianidad, y que emerge de la relación simbiótica entre las personas, su historia y el territorio que habitan. No se trata, por tanto, de juegos diseñados con fines exclusivamente recreativos, sino de expresiones culturales que reflejan formas de vida, saberes productivos y estructuras sociales.

En la Sierra Nevada de Santa Marta, por ejemplo, los juegos están estrechamente ligados al quehacer agrícola. Allí, la huerta no es solo un espacio de producción, sino también un escenario lúdico en el que los niños aprenden, a través del juego, el arte de sembrar, recolectar y cuidar la tierra. Esta comunidad reporta que muchos juegos surgen espontáneamente durante la jornada laboral, transformando tareas cotidianas en oportunidades de socialización, creatividad y aprendizaje colaborativo.

Por su parte, en el Cauca, los juegos autóctonos se vinculan a espacios formales e informales de aprendizaje. La escuela se reconoce como un escenario importante para la práctica y revitalización de los juegos, especialmente cuando los maestros provienen de la comunidad y reconocen el valor cultural de estas expresiones. La práctica lúdica aquí se convierte en una estrategia pedagógica para transmitir conocimientos ancestrales, fortalecer valores colectivos y generar conciencia sobre la protección del territorio.

En la región Caribe (Sucre y Córdoba), los juegos son comprendidos como mecanismos de transmisión oral de la historia y las costumbres del pueblo. Estas prácticas permiten que los niños se familiaricen desde temprana edad con los valores culturales de su comunidad, facilitando la apropiación de responsabilidades adultas a través de la simulación lúdica. En este contexto, el juego aparece como un medio para resistir los procesos de transculturación que han impactado fuertemente la vida comunitaria.

2. Roles intergeneracionales: transmisión, protección y pedagogía comunitaria

Los testimonios indican que la lúdica cumple una función estructurante en las relaciones entre generaciones. Si bien los principales actores del juego son niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los adultos —especialmente sabedores, abuelos y líderes comunitarios— desempeñan un papel fundamental como guardianes del conocimiento y facilitadores de la transmisión cultural.

Estas figuras adultas no solo enseñan las reglas y dinámicas de los juegos, sino que también median la comprensión de los valores asociados a cada práctica: el respeto, la colaboración, la destreza, la conexión con la naturaleza y la importancia de la memoria. Esta pedagogía comunitaria no se impone de forma vertical, sino que se vive en el hacer compartido, en el ejemplo, en la conversación y en la participación en espacios rituales o celebraciones colectivas.

Además, el juego actúa como un puente afectivo entre generaciones, permitiendo que las infancias se relacionen con los mayores desde el goce, la confianza y la alegría, sin que se anule la dimensión formativa de la experiencia. En este sentido, el juego aparece como una tecnología ancestral para fortalecer la cohesión social, construir identidades compartidas y resistir la fragmentación provocada por los modelos individualistas contemporáneos.

3. Prácticas lúdicas: repertorios diversos, saberes encarnados

Los juegos relatados por las comunidades muestran una gran diversidad en cuanto a formas, materiales, objetivos y contextos de uso. Algunos de ellos, como el juego de las piedras o los sancos, se centran en el desarrollo de habilidades físicas y la competencia amistosa. Otros, como la tienda o la huerta se orientan a la simulación de roles sociales y productivos. También existen juegos que involucran la fabricación artesanal de juguetes con materiales del entorno (pepitas, taparas, madera, hojas secas), evidenciando un saber técnico ancestral y un fuerte vínculo con el entorno natural.

En varios casos, las prácticas lúdicas se insertan en rituales comunitarios o festividades, lo cual refuerza su dimensión simbólica. En la comunidad Nasa, por ejemplo, el trompo y la zaranda son parte de celebraciones colectivas donde se combinan música, comida y danza. En otras comunidades, los juegos acompañan procesos de iniciación o transición entre etapas de la vida, marcando momentos de pasaje mediante prácticas simbólicas

que reafirman la pertenencia cultural.

Conclusiones / Discusión

Los hallazgos evidencian que las prácticas lúdicas indígenas no son actividades periféricas, sino núcleos centrales en la construcción del tejido comunitario. El juego es un lenguaje que expresa la cosmovisión de los pueblos, transmitiendo conocimientos ancestrales, valores éticos y formas de habitar el territorio. Las actividades lúdicas integran saberes prácticos, rituales, pedagógicos y simbólicos, y representan formas de resistencia cultural frente a procesos de colonización y homogenización cultural.

La investigación también revela que estas prácticas están en riesgo por la pérdida de lenguas, el desplazamiento forzado, la estigmatización y el avance de modelos educativos que no reconocen la diversidad cultural. En este sentido, se hace urgente resignificar el valor pedagógico y epistémico de los juegos autóctonos como herramientas para la construcción de identidades propias y la protección del patrimonio inmaterial.

El estudio invita a continuar explorando el juego desde enfoques interculturales, decoloniales y situados, que permitan revitalizar la lúdica como dimensión esencial en la vida de los pueblos. El reconocimiento de estas prácticas como expresiones legítimas del conocimiento comunitario es clave para fortalecer propuestas educativas más humanas, críticas y pertinentes.

Referencias Bibliográficas

- Cano Echeverri, M. M., & Jiménez Bautista, F. (2023). La violencia en juegos autóctonos y tradicionales en Colombia. *Revista de Cultura de Paz*, 7, 26–47. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v7.188>
- Hernández, M., Ruiz, D., Rocha, M., & Toledo, V. (2009). Juegos ‘interculturales’ indígenas. http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000000975_docu1.pdf
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Alianza.
- Lara, H. (2015). *Fiestas y Juegos en el Reino de la Nueva Granada Siglos XVI-XVIII*.
- Moreno, F. (2008). *Identidad cultural y juegos tradicionales*. Instituto Colombiano de -Antropología.
- Pino, Y., & Runge, A. K. (2021). Aproximaciones teóricas a la lúdica como dimensión -antropológica. *Revista Lúdicamente*, 10(19).
- Sánchez, N. (2001). *Juegos tradicionales: más allá del jugar*. II Simposio Nacional de Viven- cias y Gestión en Recreación.
- Sánchez-Londoño, N. (2020). Recreación, juego y decolonialidad, una aproximación ur- gente y necesaria. *Cuerpo, cultura y movimiento*, 10(1), 133–153.
- UNESCO. (2005). *Informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una Carta inter- nacional de Juegos y Deportes Tradicionales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140342_spa

Evaluaciones territoriales en 3er Grado: un enfoque integral para mejorar la calidad y la equidad educativa en la ciudad de Río Primero.

Valeria Medina¹, Romina Reynoso², Gladiz Sullca³

RESUMEN:

La presente ponencia aborda la implementación de evaluaciones territoriales en 3.º grado del nivel primario en la zona 2130, con foco en las áreas de Lengua y Matemática. La propuesta busca superar la visión reducida de la evaluación como mera medición de resultados, incorporando el análisis de variables contextuales, institucionales y pedagógicas que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un enfoque territorial, se promueve la articulación entre la provincia, el municipio, el Instituto de Formación Docente y las instituciones escolares, con el objetivo de construir diagnósticos integrales que permitan orientar decisiones pedagógicas y de política educativa. El trabajo sostiene que la evaluación, concebida como herramienta estratégica, no solo aporta información relevante, sino que también fomenta el diálogo entre actores y la reflexión crítica sobre las prácticas. De este modo, se plantea un abordaje colaborativo que vincule datos, contextos y estrategias, fortaleciendo las trayectorias escolares y elevando la calidad educativa de manera sostenible.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Territorial - Articulación Educativa - Trayectorias Escolares - Calidad Educativa

Introducción.

En el contexto de la educación primaria, la evaluación constituye una herramienta clave para comprender, acompañar y potenciar los procesos de aprendizaje. Este trabajo se inscribe en el eje de evaluación territorial, presentando una experiencia desarrollada en 3.º grado del nivel primario, en la zona 2130, con foco en las áreas de Lengua y Matemática. La propuesta parte de la premisa de que la evaluación no debe reducirse a la medición de resultados, sino asumir un carácter integral, contextualizado y colaborativo, incorporando el análisis de factores pedagógicos, institucionales y socioculturales.

El objetivo central es generar una mirada enriquecida de las trayectorias escolares, que considere logros y dificultades en interacción con las condiciones del territorio. Para ello, se impulsa una metodología participativa que involucra a docentes, estudiantes y comu-

1 Correo electrónico: medinavaleria08@gmail.com - Instituto Superior de formación docente Contardo Ferrini

2 Correo electrónico: reynosolibra@gmail.com - Instituto Superior de formación docente Contardo Ferrini

3 Correo electrónico: gladizsullca@gmail.com - Instituto Superior de formación docente Contardo Ferrini

nidad, fortaleciendo la articulación entre distintos niveles y actores educativos. De esta manera, la evaluación se convierte en un proceso reflexivo y orientador, capaz de aportar insumos relevantes para la mejora continua y la toma de decisiones fundamentadas.

Marco teórico

La evaluación de los procesos de lectura y escritura ha sido tradicionalmente abordada desde una perspectiva centrada en la medición de productos finales, donde el énfasis recae en calificaciones y resultados cuantitativos. Sin embargo, Ana María Kaufman (a partir de su obra “El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura”) propone un cambio de paradigma hacia una evaluación más integral y contextualizada, que reconozca la complejidad inherente a estos procesos.

Desde la mirada de Kaufman, la evaluación de lectura y escritura debe entenderse como un proceso dinámico y multifacético, que va más allá de la simple calificación de textos producidos por los estudiantes. Es fundamental observar las prácticas que los alumnos emplean, los contextos en los que se desarrollan y las situaciones específicas que enfrentan durante su proceso de aprendizaje. Esto implica que el proceso evaluativo debe incorporar análisis cualitativos que permitan comprender las trayectorias de aprendizaje en su totalidad, considerando las condiciones sociales, culturales y ambientales del entorno escolar.

Asimismo, Kaufman aboga por una evaluación formativa, en la que el objetivo principal sea identificar las necesidades particulares de cada estudiante para orientar las intervenciones pedagógicas de manera efectiva. En lugar de etiquetar o clasificar a los alumnos en función de sus resultados, la evaluación debe convertirse en un espacio de diálogo y reflexión que involucre a docentes, estudiantes y comunidad educativa en general. Este enfoque promueve una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje, favoreciendo la adaptación de las prácticas pedagógicas a las realidades específicas de cada contexto.

En el escenario del tercer grado, la evaluación territorial se presenta como una estrategia que integra no solo los resultados cuantitativos, sino también las características del entorno escolar, las prácticas docentes y las particularidades del territorio. Este enfoque permite diseñar intervenciones pertinentes y contextualizadas, que faciliten la promoción de aprendizajes significativos y duraderos. La evaluación territorial, por tanto, se convierte en una herramienta para comprender y potenciar las condiciones que favorecen el desarrollo de habilidades de los niños, considerando su realidad social, cultural y territorial.

Kaufman invita a repensar la evaluación como un proceso integral, flexible y situado, que contribuya a mejorar las prácticas pedagógicas y a promover aprendizajes significativos en los estudiantes, entendiendo estos procesos como fenómenos complejos que requieren un abordaje holístico y contextualizado.

Metodología

La metodología adoptada en este proceso de evaluación se fundamenta en un enfoque participativo, contextualizado y colaborativo que busca promover una comprensión profunda de las fortalezas y áreas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta estrategia metodológica se sustenta en la articulación estrecha entre las instituciones educativas, el Instituto de Formación Docente (ISFD), la Coordinación Local de Educación (CLE) y entidades ministeriales, con el propósito de fortalecer la visión territorial de la evaluación y facilitar un análisis integral de las condiciones de escolarización y los aprendizajes de los

estudiantes. La generación de espacios de diálogo y de intercambio de experiencias enriqueció significativamente el proceso, promoviendo una evaluación que respeta las particularidades del contexto y fomenta la participación activa de todos los actores involucrados.

En la etapa inicial, se diseñó un instrumento de evaluación para las áreas de Lengua y Matemática, elaborado en conjunto con la CLE, docentes de práctica y estudiantes del ISFD, bajo la supervisión del equipo de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Prospectiva Educativa, junto con la Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Este enfoque colaborativo garantizó que los instrumentos fueran pertinentes y sensibles a las necesidades del contexto educativo específico.

Para la evaluación en Lengua, los estudiantes del ISFD aplicaron instrumentos centrados en la producción de textos, con énfasis en el sistema de escritura, la segmentación léxica, el uso correcto de mayúsculas y signos de puntuación, y la escritura de nombres propios. En Matemática, la evaluación se estructuró en tres partes diferenciadas: numeración, resolución de situaciones problemáticas y geometría, abarcando aspectos fundamentales del área.

Un aspecto central de la metodología fue la revisión profunda del diseño curricular y las progresiones de aprendizaje de segundo y tercer grado en ambas áreas, lo que permitió seleccionar los contenidos prioritarios, denominados “contenidos innegociables”, imprescindibles para una continuidad educativa sólida y equitativa. A partir de estos contenidos, se organizaron grupos de trabajo para diseñar actividades que pusieran en juego dichos aprendizajes, las cuales fueron posteriormente revisadas y enriquecidas mediante un proceso de intercambio con estudiantes, docentes y miembros del CLE. Este proceso reflexivo permitió afinar las decisiones didácticas, clarificar las consignas y prever dificultades potenciales, en línea con las recomendaciones de autores como Rebeca Anijovich, quienes enfatizan la importancia de definir con qué “lentes” se observan las producciones y desempeños de los estudiantes.

Asimismo, se construyeron criterios claros, detallados y coherentes de evaluación que orientaron el análisis de las respuestas, considerando las posibles resoluciones y consignas, con el fin de garantizar una evaluación justa y cuidadosa. Durante la aplicación, se promovió un clima receptivo y colaborativo, tanto por parte de las docentes como de los estudiantes. La actitud positiva de los docentes, su interés en colaborar y compartir observaciones, junto con el entusiasmo y compromiso de los niños, favorecieron un ambiente cálido y respetuoso, esencial para una evaluación formativa y significativa.

Este proceso permitió no solo obtener datos relevantes, destacando que la evaluación no es solo corrección, sino también observación, escucha, interpretación y toma de decisiones fundamentadas. La metodología adoptada, por tanto, se orientó a promover una evaluación auténtica, profesional y comprometida, que reconozca la enorme responsabilidad que implica diseñar y llevar adelante instrumentos de evaluación contextualizados y participativos, en un marco de respeto mutuo y colaboración.

Resultados

Tras finalizar las evaluaciones, se procedió a realizar las correcciones correspondientes, asegurando que cada respuesta se asignara al grupo adecuado según los grados en los que los estudiantes asistieron. Durante este proceso, se consideraron los indicadores de

logro para garantizar la precisión y validez de los resultados. Para ello, se establecieron criterios generales de evaluación y se desarrollaron indicadores específicos para cada evaluación e ítem. Se implementaron claves de corrección que permitieron categorizar las respuestas en cuatro grupos principales: Respuesta A, que indica un conocimiento avanzado; Respuesta B, que refleja una construcción parcial del conocimiento; Respuesta C, que corresponde a un desempeño muy inicial; y otras categorías que facilitaron la interpretación de los resultados.

Luego de corregir las evaluaciones, los datos se tabularon en planillas que facilitaron la visualización tanto del progreso individual como del desempeño grupal. La organización de la información por grados permitió realizar análisis más profundos y detallados. Posteriormente, estos resultados se plasmaron en planillas a nivel institucional y territorial, con el fin de identificar áreas que requieren mejoras. Este análisis es fundamental para diseñar y promover acciones de mejora continua que fortalezcan la calidad educativa en la zona, cuidando las trayectorias educativas y fomentando el desarrollo integral de los estudiantes.

El propósito principal de este proceso no es solo evaluar, sino también impulsar acciones que potencien el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes, asegurando una educación de calidad que contribuya a su desarrollo integral en todos los niveles. Además, se brindó una devolución a las instituciones mediante un ateneo, donde se entregaron las planillas correspondientes con la tabulación de datos. Este análisis compartido de los resultados obtenidos en las evaluaciones y su implicancia para la mejora de la enseñanza busca fortalecer la práctica pedagógica y promover una cultura de mejora continua en las instituciones educativas.

Reflexiones finales

La experiencia de evaluación territorial en 3.º grado en Lengua y Matemática en la zona 2130 constituye un avance hacia un modelo de evaluación más integral, contextualizado y colaborativo. Lejos de limitarse a medir resultados, esta estrategia articula datos cuantitativos con análisis cualitativos, integrando las voces de todos los actores educativos y reconociendo las particularidades del territorio.

Los aportes capitalizados —desde la construcción de instrumentos pertinentes hasta la generación de criterios compartidos— fortalecen la capacidad de las escuelas para comprender y mejorar sus prácticas. El impacto en el contexto se refleja en una mayor cohesión institucional, en la instalación de espacios de diálogo pedagógico y en el compromiso creciente de la comunidad.

De cara al futuro, las estrategias superadoras planteadas buscan consolidar una cultura evaluativa orientada a la mejora continua, la equidad y la pertinencia. La evaluación territorial, así concebida, se convierte en un pilar para garantizar trayectorias escolares sólidas y para promover un desarrollo educativo más justo, inclusivo y contextualizado.

Referencias Bibliográficas

- Kaufman, A. M. (2013). *El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura*. Editorial Aique.

La didáctica de la Educación Física, desde y hacia las practicas corporales, en las Escuelas Rurales de la Línea Sur.

Facundo Said Suso¹

RESUMEN:

La presente Tesis corresponde al trabajo final de la carrera de Licenciatura de Educación Física, dicho estudio desarrolla la didáctica en las prácticas corporales, en las clases de Educación Física en el nivel primario del contexto rural, más precisamente en el departamento 9 de Julio, perteneciente a la zona de la Línea Sur, Provincia de Río Negro.

Uno de los pilares fundamentales que se aborda a lo largo de la Investigación, es el abordaje didáctico de los profesores de Educación Física en sus clases, pero dicha comprensión no se desarrollará de manera aislada, sino que es de manera situada, es decir teniendo en cuenta el contexto dentro y fuera de las instituciones educativas, la misma nos permitirá poder ver con mayor profundidad y comprensión, una realidad desconocida o poco explorada para muchos dentro y fuera del propio campo de la Educación Física. Sin embargo, no se pondrá solamente la mirada sobre los docentes y el personal general de las instituciones educativas, sino que se incluyen los mismos estudiantes, entendiendo que son los principales actores de todo acto educativo.

PALABRAS CLAVE: Prácticas Corporales - Ruralidad - Educación Física - Didáctica

Introducción.

El presente trabajo aborda las prácticas corporales en contextos rurales, pero desde el foco de la didáctica, es decir desde el lugar y tarea del profesor de Educación Física, la cual, consideramos que se encuentra atravesada por múltiples factores, desde allí remarcamos la importancia de nuestra investigación, la misma permite poder ver con mayor profundidad y comprensión, una realidad desconocida o poco explorada para muchos dentro y fuera del propio campo de la Educación Física. Dentro de esa diversidad intervine la ruralidad y sus características, relacionándose directamente con la temática general del eje de contextos diversos.

La pregunta que origina el trabajo y lo orienta a lo largo del proceso, es *¿De qué manera abordan los profesores de Educación Física, las distintas practicas corporales desarrolladas durante las clases de Educación Física en el nivel primario, en las escuelas rurales,*

¹ Correo electrónico: suso.facundosaid@gmail.com - Universidad Blas Pascal

pertenecientes al departamento 9 de julio, de la Provincia de Río Negro, en el año 2023?

Objetivo general

- Analizar el abordaje didáctico de los docentes de Educación Física sobre las prácticas corporales durante las clases de Educación Física en el nivel Primario, pertenecientes a las escuelas rurales del departamento 9 de Julio de la Provincia de Río Negro, en el año 2023.

Objetivos específicos

- Explicar el uso de los recursos materiales presentes en las clases de educación física de dichas escuelas.
- Especificar los contenidos curriculares que forman parte de la planificación de los docentes de EF que se desempeñan en esta región.
- Identificar las metodologías evaluativas que llevan adelante los profesores de Educación Física en estos contextos.

Marco teórico

A continuación, se encuentran desarrolladas resumidamente las diferentes categorías teóricas que fueron elaboradas en base a los conceptos claves y los intereses propios de la investigación.

La construcción didáctica desde las singularidades del territorio rural

El presente estudio se enfoca sobre los conceptos de “territorio” y “ruralidad”, desde una mirada amplia y transformadora, compartiendo ideas con lo desarrollado por las autoras Truffer y Berger (2013), al respecto:

“el territorio...Es una construcción social, en tanto es percibida por los distintos actores, según su capacidad de accionar en el mismo y su sentido de pertenencia. En función de esas percepciones identitarias, se generarán las dinámicas que obedecerán a diversas lealtades y tensiones”.

“Entendemos que la ruralidad no se define por el análisis únicamente cuantitativo de la población, ni siquiera a referencias de dominación socio-espaciales antes mencionadas, ni en relación a lo urbano, o mediante referencias temporales (atraso-modernización). La ruralidad es una forma de relacionarse de la sociedad con su medio social y con su medio natural, a partir de una característica dominante, su localización, su racionalidad regional.”

Educación Física: prácticas corporales, planificación, motricidad y corporeidad

En este punto se vuelven a recuperar conceptos importantes, como las desarrolladas por Cachorro (2009) a continuación:

“Las prácticas corporales están movidas por anhelos de construir tramas vinculares. Los espacios de participación ciudadana generados cobijan sueños y tratar de justificar la propia existencia”.

De la misma manera los autores Corrales, et.al (2008), desarrollan ideas relevantes con respecto a las variables que intervienen en las clases de EF:

“Las clases de Educación Física se caracterizan por su carácter complejo, lo que resulta de la multiplicidad de variables que en ellas intervienen: espacios, recursos, duración, la corporeidad de los alumnos/as, los grupos que conforman y el propio accionar docente”.

También es importante resaltar el concepto de corporeidad, mencionado por Pérez (2004):

“la corporeidad se sitúa en una concepción del ser humano como unidad compleja, contiene en sí misma distintas dimensionalidades a través de las cuales se manifiesta y desarrolla y, por lo tanto, no es una manifestación en forma aislada sino, por el contrario, cada dimensionalidad afecta a la otra.”

¿Cómo se presenta la Educación Física en los alumnos/as? Corporalidad y el habitus

En la ruralidad, la corporalidad adquiere mucha fuerza, ya que la misma es “como” se pone el cuerpo, la materialidad que toma una cultura que se ve por las características cualitativas. En este sentido la autora Gutiérrez (2009) menciona lo siguiente:

“Entonces uno podría empezar diciendo el cuerpo es uno de los modos de existencia de lo social. El cuerpo es historia. Y el habitus es la historia hecha cuerpo. En ese sentido, el cuerpo es el habitus, pero es un cuerpo historizado, que puede definirse cómo el modo en que uno hace carne las condiciones objetivas de afuera, externas al individuo. Las prácticas, las representaciones, las vivencias, las experiencias, los sentimientos - sociológicamente hablando- son la expresión de ese cuerpo socializado, historizado, bajo la forma de un habitus”.

Paradigma socio-crítico: una mirada transformadora sobre las percepciones del cuerpo

Desde nuestro desarrollo conceptual y práctico, nos encontramos parados dentro de un paradigma socio-crítico, porque a partir de la presente investigación se busca la transformación social. Este paradigma se basa en una dimensión social, agregada a lo subjetivo, recuperando de esta forma la dimensión social del cuerpo, en el cual se evidencian los gestos, los movimientos y las acciones corporales. Posicionarse desde este paradigma, da lugar a que, en una clase de educación física, tal como se plantea en dicho trabajo, se aborden temáticas corporales relacionadas a diversas problemáticas, como son las prácticas corporales y su relación con el entorno social y cultural.

La Educación y los aspectos que intervienen en ella: finalidad educativa, concepción de enseñanza y aprendizaje, metodología, rol docente y realidad rural

Nuestra tarea docente, y más aún en la ruralidad tiene como principal rasgo la práctica “el saber hacer”, es decir poner el cuerpo y los recursos necesarios para que nuestra clase cumpla con las expectativas educativas adecuado, por lo tanto, es importante traer a discusión lo que remarca Edelstein (s.f.):

“reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto”

“Implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un

acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”

Metodología

Enfoque de Investigación	Perspectiva de Investigación	Tipo de Investigación
Enfoque Cualitativo	Perspectiva Interpretativa	Exploratoria

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

La muestra está compuesta, por estudiantes, profesores de EF, equipos directivos y personal no docente, pero para poder realizar una lectura más detallada se conformaron dos subgrupos principales (A; B). En este sentido la muestra cuenta con una totalidad de 53 alumnos/as; 7 profesores/as; 6 directivos y 11 personas que componen el personal no docente de las escuelas. A continuación, se muestran como quedo compuesta la población y la muestra, como así también las escuelas:

Población: Profesores de EF; estudiantes; directivos y personal no docente, de las escuelas primarias del departamento 9 de Julio de Rio Negro.

Muestra: 53 estudiantes/ 7 profesores/ 6 directivos/ 11 personas del personal no docente.

“A”: Escuela Nro. 26; Escuela Nro. 145; Escuela Nro. 209

“B”: Escuela Nro. 13; Escuela Nro. 164; Escuela Nro. 114

Se utilizó la *entrevista* como técnica para recolectar información relevante para la construcción de datos científicos. También se llevó adelante la observación, como técnica de recolección de información, poniendo hincapié en las cuestiones que pueden ser o no observables. El formato o instrumento de recolección de la información, fue, por un lado, desde una *entrevista semiestructurada por pautas*, mientras que, desde la observación, llevamos a cabo la *observación participante* con los diferentes actores de la realidad, pero sin afectar directamente sus comportamientos o relaciones.

Resultados

- Teniendo en cuenta los alcances investigativos que logramos cumplir con el presente estudio, nos encontramos en condición de asegurar que los recursos didácticos que forman parte de las clases de EF se adecuan y modifican constantemente en la ruralidad, y en este sentido claramente existe una precariedad con respecto a la disponibilidad de estos, transformándose aún más compleja la tarea de planificación. Sin embargo, el contexto rural, al mismo tiempo, brinda diversas posibilidades para trabajar, como es el caso de las actividades al aire libre durante las buenas condiciones climáticas.
- Con respecto a los contenidos son diversos y dinámicos, es decir, van variando según las condiciones y características de los estudiantes y el contexto en general. Dentro de los mismos se encuentran fuertemente presentes los saberes relacionados a la iniciación deportiva, pero también encontramos contenidos asociados a la dimensión lúdica y a los juegos de los pueblos originarios.
- Podemos decir que las metodologías evaluativas implementadas en las escuelas rurales se relacionan con propósitos orientados a lograr aprendizajes críticos y reflexivos, tanto para los alumnos, como así también para el mismo docente. Rompiendo de esta forma, con los métodos tradicionales de evaluación, y poniendo la mirada sobre el proceso de enseñanza, para esto sostenemos que el estudiante debe saber y reconocer hacia dónde quiere ir y cómo hacer para llegar hasta ahí, más allá del resultado final que se obtenga.
- Las singularidades del contexto rural, como pudimos observar y analizar son complejas e infieren en las prácticas corporales, tanto desde el lugar de las condiciones físicas o bien desde las experiencias culturales y sociales. En el campo de la EF, la ruralidad se presenta como una muy buena posibilidad para abordar nuevas prácticas lúdicas, como es el caso del *"Palin"* o ciertas destrezas criollas *"como andar a caballo"*, además de las propuestas deportivas, que como pudimos conocer también forman parte importante de las clases de EF en la ruralidad.
- También se pudo concluir que debido a las singularidades del contexto la mayoría de los cargos de Educación Física son ejercidos por personas no docentes o maestras de grado.

Conclusiones/ Discusión

El estudio evidencia que en la Educación Física en la ruralidad los recursos didácticos son escasos y cambiantes, lo que dificulta la planificación, aunque el entorno natural brinda oportunidades, especialmente para actividades al aire libre.

Por otro lado, se puede decir que los contenidos son dinámicos y se adaptan a los estudiantes y al contexto, destacándose la iniciación deportiva, la dimensión lúdica y los juegos de pueblos originarios.

Mientras que las evaluaciones buscan aprendizajes críticos y reflexivos, priorizando el proceso sobre el resultado final.

Por lo tanto, a partir de dicho estudio estamos en condiciones de afirmar que la ruralidad enriquece las prácticas corporales de juegos tradicionales como el Palin, destrezas criollas como andar a caballo y deportes convencionales, poniendo el foco en los aprendizajes compartidos e individuales.

Referencias Bibliográficas

- Armando, C. G. (2009). Prácticas corporales: Traducción de sentidos en la actualidad (Vol. 12, Núm. 2, pp. 1-10). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.
- Benjumea Pérez, M. M. (2004, abril). La motricidad, la corporeidad y pedagogía del movimiento en Educación Física. Ponencia presentada en el III Congreso Científico Latinoamericano – I Simposio Latinoamericano de Motricidad Humana, Universidad Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Brasil.
- Corrales, N., Gómez, J., & Saullo, S. (2008). La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física (Documento N° 1/2008). Dirección de Educación Física, Dirección General de Cultura y Educación.
- Edelstein, G. (s.f.). Áulico, institucional, social y cultural. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, A. (2009, diciembre). Cuadernos de H Ideas (Vol. 3, Núm. 3). Universidad Nacional de La Plata. ISSN 2313-9048.
- Truffer, & Berger, S. (2013). Territorios, desarrollo y educación rural en América Latina. Paraná, Entre Ríos, Argentina: Fundación La Hendija.

Experiencias

La escuela presente al pie de una cama hospitalaria.

Sandra Costilla¹

RESUMEN:

Enseñar en un contexto de enfermedad presenta un desafío en ocasiones, difícil de realizar. Como profesional docente supone tener un perfil que permita conjugar emociones y profesionalidad de manera que el niño o adolescente deja de ser paciente por un momento para ejercer su rol de estudiante con todos los derechos que eso le asiste. De esta forma, es posible establecer una relación que intenta transformar ese entorno, muchas veces hostil, en un refugio llamado "aula hospitalaria y/o domiciliaria" brindando posibilidades de llegar con instrumentos que acerquen al niño/adolescente al conocimiento específico de cada espacio curricular. El proyecto de la revista "Visión del conocimiento" y la publicación del libro "Vivir con fibrosis quística" son una muestra pequeña del gran trabajo que se realiza en la escuela hospitalaria y domiciliaria "Atrapasueños". Poder socializar estas experiencias educativas con colegas de diversas áreas de la educación permite romper con algunos mitos que tienden a minimizar o invisibilizar la importante tarea educativa que se brinda en este contexto adverso de la modalidad hospitalaria y domiciliaria.

PALABRAS CLAVE: Enfermedad - Educación - Trabajo en Equipo - Inclusión

Introducción.

La ley federal de educación 26206 (2006) constituye el marco legal que garantiza en su artículo 2° "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado". De esta manera, y en el artículo 17 de la misma ley se establecen las OCHO (8) modalidades existentes dentro del sistema educativo, entre las que se encuentra la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. De igual modo, la ley provincial de Córdoba 9336 (2006) declara: "Institúyese el Servicio de Escuelas o Aulas Hospitalarias y Servicios Educativos Domiciliarios" estableciendo en su artículo 1°

Creación. Institúyese el Servicio de Escuelas o Aulas Hospitalarias y Servicios Educativos Domiciliarios, a cuyo fin el Poder Ejecutivo Provincial, a través del Ministerio de Educación, los creará y gestionará, para atender las demandas educativas de alumnos que, por razones de salud o impedimentos físicos, se encontraren imposibilitados de asistir a los establecimientos escolares en que estuvieran cursando de forma regular sus estudios, correspondientes a los ciclos, niveles y modalidades de la Educación General Básica, establecida como obligatoria por la legislación vigente, con la debida anuencia del Ministerio de Salud de la Provincia.

¹ Correo electrónico: gcostilla@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

La Escuela Hospitalaria y Domiciliaria “Atrapasueños” fue cocreada por el Ministerio de Educación y de Salud de la Provincia de Córdoba, inaugurada el 23 de diciembre de 2002 en ese entonces presentada como Proyecto Educativo.

Se halla ubicada en el Hospital de Niños de la Santísima Trinidad de la Provincia de Córdoba.

El día 26 de agosto de 2008, se produce el cambio organizativo – administrativo, desde la Dirección General de Nivel Inicial y Primario a la Dirección General de Regímenes Especiales.

En el 2009 la dependencia en ese sentido se traslada a la Subdirección de Regímenes Especiales, constituyéndose el equipo de Nivel Medio de Educación.

Junto a la Ley de Educación Provincial 9870 año 2010, se pone en marcha el Servicio Educativo de Atención Domiciliaria en el Interior de la Provincia de Córdoba.

En el año 2016 se crea en la Dirección de Regímenes Especiales, la Modalidad Hospitalaria y la Coordinación Provincial de Escuela Hospitalaria y Domiciliaria de la Provincia de Córdoba. En 2019 se inaugura el propio Edificio Escolar.

La Escuela Hospitalaria y Domiciliaria ofrece atención educativa integral y especializada, fundamentada en la Pedagogía – Educación Hospitalaria y los Derechos Humanos, a niños/as, adolescentes y jóvenes comprendidos en el sistema escolar sea Nivel Inicial, Primario o Secundario.

Los/as estudiantes pertenecen a este Hospital de Niños o a otros Centros de Salud, quienes junto a sus familiares reciben orientación psicoeducativa. A su vez, en el mismo sentido, se realiza el seguimiento pedagógico-educativo en el domicilio de aquellos/as estudiantes que, por indicación médica deben convalecer en el hogar por más de 30 (treinta) días, siempre y cuando se configuren otras condiciones para tal fin. Tanto en Córdoba Capital como Interior de la Provincia son alrededor de 15 sedes. En la ciudad capital hay cincuenta y cinco (55) docentes aproximadamente, entre titulares, suplentes y afectados en su cargo.

La tarea docente que se realiza en la escuela hospitalaria y domiciliaria “Atrapasueños” se traduce en trabajar día a día con niños y adolescentes de los niveles educativos inicial, primario y secundario, quienes se encuentran atravesando una situación de enfermedad que les impide asistir al colegio como un estudiante común lo puede hacer. En este sentido, hay un destacado acompañamiento psicoemocional desde el equipo de atención de psicopedagogía de la escuela. Dependiendo del cuadro que presente el estudiante, será el tiempo que permanecerá como alumno bajo esta modalidad, siendo el requisito para su ingreso presentar su certificado médico con un mínimo de 30 días de tratamiento, hasta que reciba su alta y pueda reincorporarse a su escuela de origen. La escuela hospitalaria y domiciliaria es una escuela de transición cuya función y objetivo principal es que la trayectoria educativa de ese estudiante no se vea interrumpida por el cuadro de enfermedad que transita.

Mientras el estudiante es atendido por el equipo docente de la escuela hospitalaria y domiciliaria siempre se mantiene el vínculo con su escuela de origen, es decir, donde está

inscripto el estudiante como alumno regular, de manera que se trabaja a la par de aquella. En ocasiones, las docentes que trabajan en par pedagógico visitan la escuela del estudiante y hacen llegar información sobre las actividades que están realizando mientras el estudiante está lejos de su entorno habitual escolar. Mantener el vínculo entre ambas instituciones es de suma importancia para que tanto sus compañeros y docentes de su escuela de origen como el equipo que lo atiende en la escuela hospitalaria y domiciliaria puedan continuar trabajando en sintonía. La escuela llega al estudiante tanto sea al pie de una cama de hospital como también al domicilio donde pueda estar realizando su recuperación. En la ciudad capital los docentes están afectados hasta un radio de 50km, es decir que se trasladan a localidades que se encuentren dentro de esa distancia.

Presentación

La multiplicidad de contenidos y espacios curriculares que deben abordarse en la escuela secundaria en sus diferentes niveles genera la necesidad de tener que hacer una selección de los núcleos de aprendizaje prioritarios de manera que los estudiantes puedan incorporar los conocimientos que son significativos en su paso por la modalidad hospitalaria y domiciliaria. En el nivel secundario, es habitual organizar a los estudiantes que comparten el mismo año escolar en aulas virtuales, así se promueve el trabajo en equipo y favorece a la socialización entre pares que provienen de diferentes establecimientos escolares y entornos. Para poder abordar y atender esos contenidos básicos es que surgió en el año 2022 la idea de plasmar los temas trabajados en una revista digital. Así nace *“Visión – Caminos del conocimiento”*. Este es el fruto del trabajo colaborativo de las docentes de nivel medio, que unidas en par pedagógico llevaron adelante este proyecto institucional junto a otros docentes de materias especiales como Lengua extranjera - inglés, música y arte y coordinadores de la modalidad de nivel secundario.

La finalidad de este proyecto interdisciplinario fue poder convocar a los diferentes docentes en este caso de alumnos que cursaban el 5to año de la escuela secundaria para que trabajen de manera colaborativa y aplicando diversas herramientas tecnológicas en un mismo tema abordado desde su ciencia disciplinar. Así fue, que, en el caso de lengua extranjera inglés, nos sumamos para trabajar transversalmente diferentes temas de investigación en donde los estudiantes elaboraron contenido en español y luego trabajamos en cómo comunicarlo en el segundo idioma. En este mismo espacio de la revista también participó activamente una estudiante con un retraso madurativo leve, con quien abordamos contenido de investigación adaptándolo de manera que pudiera dejar su huella en la revista.

La revista fue un proyecto digital colaborativo que involucró a estudiantes en la creación y publicación de contenidos mediante Canva, lo que se alinea con la pedagogía digital. Este enfoque derivado del constructivismo social promueve que el estudiante actúe como agente activo de su propio proceso de aprendizaje a través de herramientas digitales, fomentando la inclusión y la participación de todos los actores reduciendo las barreras físicas propias de la modalidad domiciliaria. Las tecnologías permiten que los estudiantes se expresen, compartan ideas y se involucren de manera directa en el proceso de producción cultural, fortaleciendo su sentido de pertenencia.

La producción no solo difunde contenido, sino que invita a reflexionar de manera crítica sobre ellos. La modalidad domiciliaria favorece que el aprendizaje ocurra en contextos diversos (hogar y comunidad) mediante herramientas digitales disponibles en cualquier

momento y lugar. Esto corresponde al aprendizaje ubicuo, donde la tecnología habilita la construcción de contenidos multimedia y el acceso permanente a los recursos.

Por otro lado, y como consecuencia de las múltiples tareas y conexiones interdisciplinarias en el trabajo que se realiza a diario con el equipo de salud, la publicación del libro “Vivir con fibrosis quística” llevado adelante por el estudiante Yutiel Alaniz de 11 años de edad, nació durante una prolongada internación en el Hospital de Niños Santísima Trinidad de Córdoba, donde inició un diario íntimo por sugerencia de una enfermera y el apoyo de la psicopedagoga Stella Maris Sastre Bertarelli, miembro fundante de la escuela Atrapasueños. Este registro se transformó en un libro autobiográfico donde Yutiel utiliza un lenguaje cercano a sus pares, basado en metáforas futbolísticas, para describir su día a día. Comparte de forma clara y emotiva lo que siente: la frustración, el enojo, el dolor y también la esperanza de otros niños que transitan caminos similares. La acción de escribir no solo fue pedagógica, sino también terapéutica. Narrar experiencias difíciles ayuda a manejar emociones complejas, fortaleciendo su autoestima y resiliencia, un aspecto clave en la educación hospitalaria y domiciliaria.

Se propone dar a conocer esta breve experiencia a través de una presentación en diapositivas que permita dejar en evidencia el trabajo en red que se realiza en esta modalidad de la cual poco se conoce.

Reflexiones finales

La rica experiencia que deja el haber transitado esta modalidad durante 13 años, sin duda, me enseñó a convivir con la enfermedad y el hilo delgado que existe entre la vida y la muerte. Los niños y adolescentes que atraviesan duros y largos períodos de enfermedad, en algunos casos crónicas, y en otras que culminan con su fallecimiento, nos dejan lecciones de vida en cada encuentro vivido con ellos. Por eso es que haber podido plasmar el trabajo docente y en equipo realizado a través de estos productos finales como son la revista digital y el acompañamiento a este estudiante para la publicación de su libro han colocado a la institución en un lugar de reconocimiento dentro de la comunidad educativa en su conjunto y ha permitido compartir con otros colegas estas vivencias que nutren nuestro quehacer docente y nos permiten ver las potencialidades que cada uno tiene en ese rol que le toca jugar. La modalidad hospitalaria y domiciliaria existe para recordar los derechos que todos tenemos a recibir educación, sin importar el contexto. Las leyes existentes así lo avalan. Los docentes que transitamos esta experiencia profesional sentimos la obligación de difundir esta importante misión educativa que acerca la escuela a todos brindando condiciones de equidad y haciendo valer el derecho que los asiste. “Recibo luz, ilumino a otros. Nuestro resplandor ofrece a la vida un matiz distinto y potente” (Sastre Bertarelli y Molina Sarach, 2023).

Referencias Bibliográficas

- Alaniz, Y. (2024). Vivir con fibrosis quística. Estancia Vieja, Córdoba, Argentina: El Escarabajo Azul.
- Legislación de Escuelas Hospitalarias de la Provincia de Córdoba, Ley 9336 y Decreto

Reglamentario 1546. (s.f.). Córdoba, Argentina.

- Ley N.º 26.206. (2006). Ley Federal de Educación. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley N.º 9870. (2010). Ley de Educación Provincial. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba.
- Revista Visión – Caminos del Conocimiento. (s.f.). Recuperado de https://www.canva.com/design/DAGM77OFpJl/VdmZqAjSwdYh41Pc9Ra8xQ/edit?utm_content=DAGM77OFpJl&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
- Sastre Bertaralli, S. M., & Molina Sarach, A. (2023). Soy espiritual y emocionalmente inteligente. Estancia Vieja, Córdoba, Argentina: El Escarabajo Azul

Hacia una identidad planetaria. Enseñanza-aprendizaje de internacionalización e interculturalidad: una experiencia en la Universidad Blas Pascal.

Eleonora Inés De la Torre¹, José Ignacio Martínez Tagle²

RESUMEN:

Este trabajo describe una experiencia educativa transformadora centrada en la internacionalización, la interculturalidad y el pensamiento complejo. Fue un taller en que teoría y práctica se hibridaron dialógicamente, y en el que se enseñó un pensamiento caracterizado como sistémico, complejo e integral. Éste intentó subsanar las limitaciones del paradigma de simplificación para comprender un mundo cada vez más interconectado, intercultural y complejo, y enmendar la fragmentación de saberes articulando diversas disciplinas. Con este propósito, el taller aplicó una metodología que integró tres órdenes. La *teoría*, que ofreció nuevos lentes conceptuales para entender realidades complejas. Las *competencias*, que, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), equiparon a sus participantes con conocimientos, habilidades y actitudes que permiten abordar situaciones reales. Y la *comprensión*, un «darse cuenta» profundo, autoconsciente y holístico que involucra a la persona y su entorno. Un fenómeno que se destacó en el taller fue la diversidad. La mitad de sus participantes provenía de países como Japón, Rusia, Bélgica, Francia, Estados Unidos, El Salvador, Colombia y Brasil y, la otra mitad eran estudiantes argentinos de la Universidad Blas Pascal, ambos de diversas carreras. Los resultados de esta experiencia fueron muy alentadores. Lo cual ha estimulado a sus docentes a compartirla con otras/os profesoras/es a quienes les pudiera interesar, invitándolas/os a que la repliquen y adapten a sus contextos socioeducativos.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización - Competencias Interculturales - Pensamiento Complejo.

Introducción.

Este trabajo describe la experiencia de enseñanza-aprendizaje intercultural en el *Taller de Internacionalización e interculturalidad*, dictado en la Universidad Blas Pascal (UBP) por sus autores durante el primer semestre de 2025. Fue un curso piloto integrado por un grupo mixto de estudiantes de intercambio y de la UBP que estudiaban carreras variadas. La experiencia se desarrolló en un entorno intercultural que se inscribe en el eje 3 del Congreso: «educación en contextos diversos». El Taller enseñó competencias

1 Correo electrónico: eleonoradelatorre@gmail.com - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: joseigmt@gmail.com - Universidad Blas Pascal

interculturales y herramientas teórico-prácticas del pensamiento sistémico, complejo e integral a ese grupo en el marco más amplio de la internacionalización de la UBP.

Presentación

Necesidad, demanda y oportunidad que originaron la experiencia:

La UBP inició el proceso de internacionalización hace casi tres décadas. Para profundizarlo, el 1º de junio de 2021 su Consejo Superior sancionó la Resolución N°09/2021, que aprobó las «*Políticas de Internacionalización de la UBP*» (UNIVERSIDAD BLAS PASCAL, 2021). Como una de sus líneas de acción y a pedido del Centro de Relaciones Internacionales (CRI), desde el primer semestre de 2022 los autores del trabajo dictaron seminarios, cursos y talleres de internacionalización e interculturalidad para la comunidad UBP y público en general. El taller cuya experiencia aquí se describe fue el último en dicho proceso.

Finalidad de su implementación:

El objetivo general de la enseñanza/aprendizaje de internacionalización e interculturalidad en la UBP es promover su internacionalización. Este proceso responde, además, a dos necesidades vinculadas:

1. Adaptar la enseñanza-aprendizaje universitaria a un mundo progresivamente más interconectado y complejo. Este nuevo escenario ha sido descrito como sociedad red, la estructura social a escala planetaria y trama en que vivimos (CASTELLS, 2005, p. 1 y CASTELLS, 2011, pp. 27-75). Hoy habitamos una realidad compleja cuya comprensión demanda nuevos saberes, como el *pensamiento complejo*, entre otros. Existe un desfase entre el mundo en que vivimos y algunas de las actuales ideas y prácticas educativas, que no se han desligado del pensamiento pedagógico ilustrado y positivista, forjados respectivamente en los siglos XVIII y XIX para otras realidades. Ambos promueven una *concepción bancaria de la educación* en la que «*el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten*» (FREIRE, 2005, p. 78). La visión del mundo en que se funda esta perspectiva ha sido caracterizada como paradigma de simplificación (MORIN, 1999 y 2005). Se trata, en suma, de un pensamiento simplificador, mecanicista y fragmentador que impide comprender el cada vez más complejo, dinámico e interconectado mundo en que vivimos.

2. Rectificar la fragmentación de saberes producida por dicho pensamiento. Éste ha sacrificado en el altar de la especialización la capacidad humana para encontrar las pautas que conectan fenómenos diversos, como proponía el biólogo y antropólogo británico GREGORY BATESON (2002, pp. 17-18). En su texto *Misión de la universidad* de 1930, JOSÉ ORTEGA Y GASSET advirtió de los peligros de la especialización: «*es preciso que el hombre de ciencia deje de ser lo que hoy es con deplorable frecuencia: un bárbaro que sabe mucho de una cosa.*» (1966, p. 347).

Para cubrir ambas necesidades, la enseñanza/aprendizaje de internacionalización e interculturalidad en la UBP ofrece nuevas herramientas que integran teoría y praxis. Éstas ayudan a comprender el mundo en que vivimos con un marco mental más adecuado, y a navegar en él de más fluidamente.

Contexto y participantes involucrados:

El taller se desarrolló desde el 18 de marzo al 26 de junio de 2025, con dos clases semanales de una hora y media cada una. Participaron 9 estudiantes de intercambio de Estados Unidos (2), Rusia, Francia, Bélgica, Japón, Brasil, Colombia y El Salvador, más 10 estudiantes argentinas/os de la UBP. Las carreras que ambos grupos estaban estudiando eran Relaciones Internacionales, Derecho, Marketing, Diseño Gráfico, Comunicación, Arquitectura, Administración, Traducción, Ciencias de la Educación, y Lengua y Cultura Japonesa. Como se puede apreciar, se trató de un curso intercultural en el que la diversidad fue un componente estructural.

Perspectiva teórica desde la cual se aborda:

Hubo dos perspectivas que se articularon para configurar el marco teórico del taller, una *epistemológica* y otra *pedagógica*:

1. Perspectiva epistemológica: ésta puede caracterizarse genéricamente como *paradigma sistémico, complejo e integral*, una nueva racionalidad que intenta complementar o rectificar, según el caso, el pensamiento del paradigma de simplificación. La siguiente tabla contrasta las principales características de uno y otro pensamiento:

Paradigma de simplificación	Paradigma sistémico, complejo e integral
Simplificador Reduccionista Especializado Disciplinario Disyuntor Fragmentador Mecanicista Rígido Lineal Jerárquico	Complejo Multidimensional Holístico Inter/multi/trans -disciplinario Integrador Articulador Orgánico Fluido No lineal Transversal o rizomático

Fuente: Tabla de elaboración propia.

2. Perspectiva pedagógica: es el *enfoque socioformativo*, «una pedagogía basada en competencias desde el pensamiento complejo» (LÓPEZ HERRERÍAS, 2013, p. 13). Su creador, SERGIO TOBÓN, ha definido este enfoque de manera sencilla como la formación de los estudiantes de manera integral para que contribuyan al desarrollo social sostenible (UPAL BOLIVIA OFICIAL, 2024, 22:06). La socioformación integra tres saberes: el saber ser, el saber conocer y el saber hacer (TOBÓN, 2013, p. 247).

Metodología para su implementación:

La metodología aplicada en el Taller articuló tres planos: teoría, competencias y comprensión.

1. Teoría: por influencia de la pedagogía enciclopedista que promueve la acumulación

«bancaria» de conocimientos escindidos de la realidad, la teoría ha adquirido mala reputación. No obstante, en línea con JEFFREY ALEXANDER, entendemos que las teorías son cruciales en las ciencias sociales, pues generan los experimentos que verifican los datos y estructuran la realidad (2008, p. 13). Si se atiende a la etimología del término, una teoría es un constructo mental que debería ayudar a «ver» mejor la realidad, para así actuar en ella con mayor lucidez. Teoría y praxis no son polos antagónicos, sino dos fases de un *continuum integrado* que permite «leer» la realidad de manera más inteligente, para obrar en ella con mayor claridad. Así, mientras menos recursos teóricos posea una persona, menor será su capacidad para «ver» con agudeza la realidad, y por ende sus acciones corren el riesgo de tornarse más «ciegas». En sintonía con esta concepción, en el taller se enseñaron, con rigor académico, múltiples teorías que integran el estado del arte en varias ciencias sociales, así como otras menos conocidas.

2. Competencias: uno de los objetivos explícitos del taller es que las/os estudiantes adquieran herramientas teóricas, metodológicas y prácticas (competencias) que les permitan comprender con mayor claridad la nueva realidad en que vivimos y que les ayuden a navegar en ella de manera más fluida (DE LA TORRE & MARTÍNEZ, 2025, p. 25). Por competencias se entiende la «*capacidad de movilizar varios recursos cognitivos [conocimientos, habilidades o actitudes] para hacer frente a un tipo de situaciones*» (PERRENOUD, 2004, p. 11), lo que implica transformar a las/os estudiantes en co-constructores de la enseñanza-aprendizaje. Con este propósito, los docentes promovieron un aprendizaje basado en problemas (ABP), estimulándolas/os a que investigaran y dialogaran, aplicando sus conocimientos y competencias, e integrando teoría y práctica, para encontrar soluciones viables a situaciones concretas (SAVERY, 2015, p. 5). Por lo general, el ABP se aplicó asignando tareas colaborativas en las que las/os estudiantes de intercambio integraban grupos de trabajo con estudiantes argentinos, lo cual fomentó los vínculos interculturales.

3. Comprensión: no resulta sencillo definir el tipo de comprensión que se intentó estimular en el taller. Tal vez se perciba mejor en contraste con lo que no es. No consiste sólo en un entendimiento intelectual o racional. No es la «*Verstehen*», como llama la tradición alemana a la metodología comprensiva de las ciencias del espíritu y la hermenéutica, que busca interpretar el sentido subjetivo que un actor atribuye a sus actos (WEBER, 1998, pp. 175-179). Tampoco se trata de la *pedagogía de la comprensión* desarrollada por DAVID PERKINS, HOWARD GARDNER y el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (STONE WISKE, 1999). La comprensión, como se la concibió en el taller, supone un «*darse cuenta*» de la realidad de manera holística, autoconsciente, relacional, profunda y simple. Es *holística* porque incluye razón, emoción, intuición y sensación. En otras palabras, la comprensión en tanto fenómeno holístico supone traducir a pensamiento y lenguaje la captación intuitiva de una realidad que se siente en las emociones y el cuerpo. Es *autoconsciente* pues involucra a un sujeto con sensibilidad para captar el modo en que sus ideas, cultura e historia personal influyen en su percepción del mundo. Es *relacional* desde que tiene en cuenta los vínculos que se establecen entre personas, grupos, otros seres sintientes, naturaleza, hechos, procesos y cosas. Es *profunda* porque va más allá de lo visible y aparente. Y, finalmente, es simple, porque puede captar la naturaleza de la realidad sin necesidad de sofisticadas elucubraciones ni grandes sistemas de ideas. De hecho, mientras más se apegue una persona a creencias, filosofías o ideologías, más difícil será para ella comprender la realidad con simpleza.

Reflexiones finales

En general, estudiantes y docentes coincidieron en que la experiencia fue muy positiva. Algunas devoluciones de las/os primeras/os señalaron lo siguiente:

1. La interculturalidad como enriquecimiento: prácticamente todos/os las/os estudiantes comentaron que haber interactuado con personas de otras nacionalidades fue una experiencia muy enriquecedora que las/os incitó a salir de su zona de confort cultural (muchas veces etnocéntrica), expandió su visión del mundo y las/os estimuló a conocer otras culturas.

2. La teoría como herramienta para ver mejor: varias/os estudiantes indicaron que algunas de las teorías aprendidas en el taller las/os ayudaron a comprender mejor ciertos tópicos que estaban estudiando en otras materias de su carrera.

3. El ABP como facilitador de la comprensión teórica: muchas/os estudiantes señalaron que cuando la teoría era traducida a situaciones concretas, ésta se volvía más comprensible y asimilable.

4. El ABP como disparador de cambios de paradigma: hubo quienes comentaron que algunas situaciones concretas enseñadas en el curso incitaron en ellas/os un cambio de paradigma, una nueva forma de percibir ciertas realidades.

Además, los docentes advirtieron que a medida que el taller avanzaba, las/os estudiantes revelaban en sus intervenciones el uso del pensamiento crítico, mayor sensibilidad intercultural, y una familiaridad con el pensamiento sistémico, complejo e integral. En síntesis, el balance de la experiencia fue muy positivo. Naturalmente, hay aspectos teóricos y metodológicos a refinar. Entre estos últimos, perfeccionar la metodología del APB e incorporar más herramientas del enfoque socioformativo. Si los resultados positivos se repiten, no es aventurado esperar que el curso se institucionalice curricularmente como una asignatura optativa transversal que integre el plan de estudios de varias carreras de la UBP. Y, además, en el futuro se podrá invitar a que otros docentes repliquen la experiencia o algunos de sus aspectos, con las necesarias adaptaciones a otros contextos socioeducativos.

Para concluir, es pertinente preguntarnos, junto a EDGAR MORIN y ANNE BRIGITTE KERN: «¿Un planeta por patria? Sí, ésa es nuestra raíz en el cosmos. [...] Es nuestra casa, home, heimat, es nuestra patria y, más aún, nuestra Tierra-Patria» (2006; p. 212). ¿Y si la interculturalidad y el pensamiento sistémico, complejo e integral fueran la nueva matriz mental de una identidad planetaria que podría estar emergiendo?

Referencias Bibliográficas

- Alexander, JEFFREY. (2008). Qué es la teoría. En ALEXANDER, JEFFREY. *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional* (pp. 11-26). Barcelona: Editorial Gedisa.
- BATESON, GREGORY. (2002). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CASTELLS, MANUEL. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- , (2011). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica. En • • CASTELLS, MANUEL (Ed.). *La sociedad red: una visión global* (pp. 27-75). Madrid: Alianza Editorial.
- DE LA TORRE, ELEONORA INÉS y MARTÍNEZ, JOSÉ IGNACIO. (2025). *Internacionalización e interculturalidad. Herramientas para (re)pensarnos y (re)construirnos*. Córdoba: Edición de los autores.
- FREIRE, PAULO. (2005). *Pedagogía del oprimido. 2a edición*. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- LÓPEZ HERRERÍAS, JOSÉ ÁNGEL. (2013). Prólogo. En TOBÓN, SERGIO. *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ª. edición*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- MORIN, EDGAR. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- , (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- , (2008). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- , (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín: Grupo de Inversiones Suramericana S.A. Grupo SURA - Oficina Regional de Ciencias de UNESCO para América Latina y el Caribe.
- MORIN, EDGAR y KERN, ANNE BRIGITTE. (2006). *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ. (1966). Misión de la universidad. En ORTEGA Y GASSET, JOSÉ. *Obras completas. Tomo IV, (1929-1933). Sexta edición* (pp. 311-353). Madrid: Revista de Occidente.
- PERRENOUD, PHILIPPE. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- SAVERY, JOHN R. (2015). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. En WALKER, ANDREW; LEARY, HEATHER; HMELO-SILVER, CINDY E. et AL. (editors). *Essential readings in problem-based learning* (pp. 5-15). West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- STONE WISKE, MARTHA (compiladora). (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- TOBÓN, SERGIO. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ª. edición*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- UNIVERSIDAD BLAS PASCAL. (2021). *Resolución del Consejo Superior N°09/2021, 01 de junio de 2021*.
- UPAL BOLIVIA OFICIAL. (2024, 24 de junio). *Entrevista académica Sergio Tobón Ph. D.* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=oG5tWSFzBD8&t=3227s>
- WEBER, MAX. (1998). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Más allá de los muros.

Juan Orlando García¹

RESUMEN:

Nuestras prácticas docentes y experiencias generadas, a veces pasan como desapercibidas sin poder adquirir la habilidad de llegar a detenernos en ella para volver la mirada, sistematizar y redirigirse frente a nuestros escenarios complejos que hoy transitamos y transitamos en nuestras escuelas rurales; pensando en que estas no solo están conformadas por muros, también se encuentran impregnadas de innegables valores, emociones y tensiones que les otorgan una enérgica identidad dentro de los territorios en contextos diversos en los que se encuentran. En esto tenemos mucho que ver las personas que las transitamos, pero también las normativas que las enmarcan.

Es justo allí, *en el corazón de tal interrelación* donde casi sin darnos cuenta gestamos “*nuestras experiencias*” como docentes, pero también donde aparecen ciertos “*vacíos*” que profundamente nos interpelan y nos “*interrogan*”. Vacíos que nos invitan a detenernos en su acontecer para volver la mirada e intentar ver ¿Qué es lo que sucede? “*entre la normativa y la práctica de nuestras escuelas rurales*”.

PALABRAS CLAVE: Ruralidad - Experiencia - Normativas - Vacíos .

Introducción

En dicha ponencia expondré sobre la relevancia de una experiencia vivida en primera persona como maestro rural con más de 20 años realizada en el “complejo” territorio rural de Islas del Ibicuy en el sur de la provincia de Entre Ríos. Teniendo la oportunidad de compartirla con los asistentes docentes ya que fui maestro - director y en la actualidad supervisor de escuelas rurales primarias en el mismo territorio; lo que me otorgó y posibilitó abordar diversas situaciones desde todas las miradas de nuestros escalafones docentes. Realizando un análisis crítico y reflexivo sobre mi práctica que me terminó empujando (mediante la formación) a realizar una carrera universitaria (impensada para mí luego de los 40 años de edad y con tres hijos menores) que me posibilitó acceder al título de Magíster en Educación y Desarrollo Rural. Convirtiéndome en el único maestro de Islas del Ibicuy en alcanzar tal prestigio universitario, con el objetivo de continuar formando e inspirando a otros docentes de mi región o país.

Presentación

Por medio de tal presentación, propondré a los y las asistentes del congreso, avanzar en el análisis e interpretación de lo que “*acontece*” entre la legislación educativa y la práctica organizativa de dos escuelas primarias de PU (personal único) situadas en el delta entrerriano, dentro del Departamento Islas del Ibicuy en la Provincia de Entre Ríos.

El objeto de estudio mencionado surge desde mis prácticas como maestro rural, luego

¹ Correo electrónico: nardi67garcia@gmail.com

como director de PU y últimamente como consecuencia de observar, doce organizaciones escolares primarias desde el rol que actualmente desempeño como supervisor, ya que en algunas jornadas laborales como director de personal único *“algo comenzaría a incomodarme”* debido a que me sucedían situaciones a las que esa incomodidad me llevaría a prestarle un poco más de atención. Entonces con el paso del tiempo, cuando tales situaciones sucedían comencé justamente a: *“prestarles más atención”*, comencé a detenerme, a observarlas, pensarlas, registrarlas de manera escrita para *“volver sobre ellas”* y posteriormente a escribir mi tesis de maestría, partiendo del interrogante *¿qué está pasando en mis prácticas?*.

En consecuencia, en un momento comienzo a interpretar y problematizar las conceptualizaciones aludidas, basándome en algunas de las bibliografías académicas existentes (a nivel nacional y de la provincia de Entre Ríos) relacionadas con mi objeto de estudio, las cuales se constituyeron en antecedentes teóricos muy valiosos para encausar a posterior una investigación académica universitaria: tesis que titulé *“Entre la normativa y la práctica de dos escuelas de personal único en el Departamento Islas del Ibicuy. Provincia de Entre Ríos. Argentina”*; realizando una revisión histórica acerca de las escuelas rurales y particularmente de estos territorios rurales del sur entrerriano. Sitios donde los pobladores dieron origen a estas dos escuelas (y otras). No debo dejar de mencionar un detalle socio histórico relevante que es que sus territorios han sido atravesados por innegables cambios sociales y culturales en las últimas décadas, donde sus formas de habitarlos, de producir y de practicar algunas costumbres ya no son las mismas que forjaban aquellos inmigrantes, por la década del 1930 y 1940 cuando se iniciaban estas instituciones educativas primarias, muchos de los cuales contribuyeron a crear/fundarlas. Para lo que considero oportuno recuperar el pensamiento de Manzanal (2006, 2012), para ampliar el sentido que expresa el concepto Territorio dentro de este estudio, que, si bien se halla muy ligado a la categoría desarrollo, como experiencia concreta y resultante de las políticas económicas, el mismo articula relaciones sociales y de poder, asociándose con la producción social del espacio, el cual *“no es otra cosa que el resultado del ejercicio de relaciones de poder”* (Ibídem, 2012: 9 y 10).

Además de las relaciones construidas en el territorio, es menester dar a conocer que las transformaciones geofísicas denotan cambios climáticos en la región del delta, dando lugar a las crecientes de los ríos, hecho que habitualmente afecta el desarrollo de clases y muchas veces la actividad económica de casi toda la comunidad socio-escolar (durante el período que dura el fenómeno ribereño) en el caso de muchas familias, terminan migrando hacia otras ciudades en procura de obtener una fuente laboral alternativa u otra vivienda, llegando a provocar que la mayoría que la encuentra termina (tarde o temprano) abandonando definitivamente el espacio isleño encontrándose en la actualidad aquellos territorios productivos con ausencia de personas y ya con muchos otros establecimientos que generaban trabajo, cerrados y abandonados (como por ejemplo los aserraderos que antes funcionaban allí extrayendo sauces y álamos). En tal sentido, durante mi ponencia me remito a lo transitado personalmente en el mes de abril del año 2016, cuando se inunda la comunidad y la escuela rural en la que era director. En esta instancia interactué con el público asistente intentando profundizar en tales relaciones y *“tensiones”* sociales que acontecen en el contexto rural cuando las inundaciones suceden por aquí. Preferentemente, dentro del Departamento Islas del Ibicuy, ya que esta disminución de la población escolar también se hizo visible e impactó de distintas maneras en las dos escuelas socializadas en la presentación disminuyendo su matrícula lo que casi

provoca el cierre temporario de una de éstas.

Por otra parte, considero oportuno hacer referencia al sentido que entraña el concepto de Escuela Rural, remitiéndome a las ideas de Mayer (2014), es acertado anunciar que la Escuela Rural puede definirse como una institución situada en áreas rurales cuyo destino es atender las necesidades educativas de la población rural y circundante.

De esta forma puedo mencionar que todo el trabajo docente que asume el director en la escuela de PU, va más allá de la tarea específicamente pedagógica, dado que hay una compleja red de actividades y relaciones que la termina "*traspasando*" yendo más allá de sus muros. En este sentido, la práctica del maestro rural se define por su significación social. Al respecto, comparto el concepto Práctica Docente, ofrecido por Achilli, quien expresa "Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro" (1986: 6). "Donde las funciones y el rol del directivo, también atiende otras dimensiones" nos dice (Ezpeleta, 1994).

En relación al término vacío, recupero las ideas de Cerletti, quien manifiesta "la categoría -vacío- haciendo alusión a aquello que no es contado o no es tenido en cuenta en una situación, no existe" (2008: 36). El autor referido recupera ideas de Badiou (1999) al ampliar el concepto de Vacío, quien reseña que "lo invisible de cada situación, es invisible porque la visibilidad (o sea el recorte de las cosas visibles) va a estar dada precisamente por la ley"; en ese sentido, las situaciones emergentes suelen ser invisibles para el Estado, precisamente por encontrarse las mismas fuera de la regla establecida.

Tales situaciones, constituyeron en un norte atendiendo y focalizándose en un primer momento en los vacíos que la normativa escolar vigente no había podido dar cuenta; es decir, aquellas situaciones que "*no se tienen en cuenta*".

De este modo y como bien declara Rockwell (1980; 2002), he recortado un contexto particular del universo escolar rural isleño, movilizándolo por la ambición de problematizar el acontecer de solo dos escuelas, partiendo del conocimiento e interpretación de sus procesos históricos y culturales, los cuales contribuyen a la observación y análisis de los rasgos característicos de cada organización educativa colocándome además, frente al estudio de una realidad específica en la que sus elementos se articulan entre sí, generando potencialidad al proceso indagatorio.

En tal sentido Jara Holliday (2003) manifiesta:

"No podemos aspirar simplemente a "describir" los fenómenos, y a "observar" sus comportamientos, sino que debemos proponernos intuir y comprender sus causas y relaciones, identificar sus contradicciones profundas, situar honradamente nuestra práctica como parte de esas contradicciones, y llegar a imaginar y a emprender acciones tendientes a transformarla. 'Transformar la realidad', desde la perspectiva dialéctica, significa, por ello, transformarnos también a nosotros mismos como personas, con nuestras ideas, sueños, voluntades y pasiones. Somos así -a la vez- sujetos y objetos de conocimiento y transformación"
(Pág. 7)

Bajo esta línea, el proceso metodológico seleccionado, fue llevado a cabo a través de la recolección, análisis e interpretación de los datos obtenidos; donde las fuentes primarias “giraron” sobre la indagación de la documentación existente: informes escolares, archivos institucionales, registros, gráficos, imágenes (entre otras fuentes) basándome en diversas investigaciones académicas, monografías, artículos científicos, etc., los cuales ampliaron la mirada sobre el objeto de estudio respectivo, utilizando algunos instrumentos de la investigación etnográfica, como las observaciones, registros, conversaciones y entrevistas, mencionadas anteriormente.

Reflexiones finales

En este contexto, marcado por las vicisitudes socioeconómicas resalto que aún hoy, la escuela rural continúa mostrando rasgos característicos de sus inicios. Si tenemos en cuenta que, en el caso de la escuela de personal único, el maestro o director es quien se encarga de todo el grupo de estudiantes inscriptos dentro de un mismo espacio edilicio y en la mayoría de éstas, se conforma una única sección múltiple que es atendida solo por él; el que además lleva adelante otras múltiples tareas en relación a la organización institucional, edilicia y para con su comunidad (las que no son inherentes al rol como docente, pero que estos territorios rurales en cierta forma, lo demandan “a gritos”) atendiendo aquellos niños/as que se encuentran en etapa pre-escolar, o Nivel Inicial. Todo esto en el intento de ir día a día, garantizando una continuidad en las trayectorias educativas de la población en edad escolar de su territorio rural.

Para concluir y cerrar la ponencia, es que celebro y difundo con quienes estén presentes todo mi trabajo registrado y convertido en mi primer libro titulado “*Más allá de los muros*”, dedicado (pero sobre todo alentando a todos los presentes) a que se aventuren a ir más allá de los suyos.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. En: Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Cerletti, A. A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Consejo General de Educación (1991). *Resolución N° 1191*. Paraná, Entre Ríos.
- Consejo General de Educación (1992). *Resolución 890*. Paraná, Entre Ríos.
- Consejo General de Educación (2008). *Ley de Educación Provincial N° 9.890*. Paraná, Entre Ríos.
- Ezpeleta, J. (1994). *Sobre las funciones del consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, núm. 4. vol. 20.
- Jara Holliday, O. (2003). *La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular*. Costa Rica. Ed. Alforja.
- Manzanal, M. (2006). *Regiones, Territorios e Institucionalidad del Desarrollo Rural* en Manzanal, M., Neiman, G. y Lattuada, M. (comps.). Desarrollo Rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio. Buenos Aires, Argentina. CICCUS.

- Manzanal, M. (2012). *Dinámicas territoriales del desarrollo, desde la perspectiva del análisis institucional, productivo y territorial*. Seminario desarrollado en la Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales. San Luis, República Argentina.
- Mayer, M. S. (2014). *Educación rural, inmigración y relaciones sociales: dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires. República Argentina.
- Rockwell, E. (1980) *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa. Documento*. México. DIE.
- Rockwell, E. (2002) *Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar* En Elsie Rockwell (2018). Selección y estudio preliminar a cargo de Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Padawer. *Vivir entre escuelas: relatos y experiencias*. Buenos Aires. CLACSO.

Educación en virtualidad: comunidades internacionales educativas (Brasil-Argentina).

Flavia Wagner¹, Melisa Maina²

RESUMEN:

El relato de la experiencia educativa en este texto trata sobre un proyecto internacional de extensión titulado «Formación continua para docentes: temas emergentes para la educación del siglo XXI». Se trata de una colaboración entre la Universidad del Sur de Santa Catarina (Brasil) y la Universidad Blas Pascal (Argentina). El objetivo era llevar a cabo una formación continua para debatir cuestiones emergentes sobre la educación inclusiva con el público universitario y de la educación básica. Los documentos universales que sirvieron de base para el debate fueron: (a) Reimaginando nuestro futuro juntos: un nuevo contrato social para la educación, establecido por la UNESCO en 2021. b) 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, como el enfoque en el objetivo 4 - educación de calidad, establecido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2015. Como resultado, participaron en el proyecto 2 profesores universitarios; 20 estudiantes de grado de los cursos de Psicología y Pedagogía de las dos universidades; 5 estudiantes/tutores (Máster y Doctorado en Educación de la UNISUL) y 2 estudiantes/tutores (Licenciatura de la Universidad de Blas Pascal) y 50 profesores de educación básica. Con un total de 120 horas, el proyecto fortaleció las comunidades virtuales de aprendizaje entre la universidad y la escuela y culminó con la producción de tres vídeos con contenido de calidad para ayudar en la formación continua de los profesores de educación básica para conocer y debatir los temas emergentes de la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Extensión Universitaria - Internacionalización - Aprendizaje Virtual - Comunidad de Aprendizaje - Docentes de Educación Básica.

Resumen (portugues)

O relato da experiência educativa neste texto é sobre um projeto internacional de extensão intitulado, Formação continuada para Professores: temas emergentes para a educação do século XX. É uma parceria entre a Universidade do Sul de Santa Catarina do Brasil e a Universidade Blas Pascal da Argentina. O objetivo foi realizar uma formação continuada para debater questões emergentes sobre a educação inclusiva junto ao público da universidade e da educação básica. Documentos universais que deram base para o debate foram: (a) Reimaginando nosso futuro juntos: um novo contrato social para a educação, estabelecido pela UNESCO em 2021. b) 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como o foco no objetivo 4 – educação de qualidade, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015. Como resultado, participaram do projeto

1 Correo electrónico: flv.wagner@gmail.com - Universidade do Sul de Santa Catarina

2 Correo electrónico: melisa.maina@gmail.com - Universidad Blas Pascal

2 Professores Universitários; 20 alunos da graduação dos Cursos de Psicologia e Pedagogia das duas Universidades; 5 estudantes/tutores (Mestrado e Doutorado em Educação da UNISUL) e 2 estudantes/tutores (Licenciatura da Universidade de Blas Pascal) e 50 professores da educação básica. Com um total de 120 horas, o projeto fortaleceu as comunidades virtuais de aprendizagem entre a universidade e a escola e culminou na produção de três vídeos com conteúdo de qualidade para auxiliar na formação continuada dos professores da educação básica para conhecer e debater os temas emergentes da educação inclusiva.

Introducción

El proyecto internacional denominado *Educación en el siglo XXI* surge de la asociación entre el Grupo Anima de Brasil, representado por la Universidad de Santa Catarina y la Universidad Blas Pascal de Argentina. El proyecto tiene como propósito debatir con estudiantes de carreras afines a Ciencias de la Educación de ambos países sobre las cuestiones emergentes en la educación actual. Se realizó por primera vez en 2023, luego se reeditó en 2024 y en mayo de 2025. Los encuentros fueron coordinados por las profesoras Flavia Wagner (Brasil) y Melisa Maina (Argentina). La finalidad de este proyecto fue producir material audiovisual de calidad para debatir con profesores de educación (en formación o ejercicio).

En esta edición de 2025 trabajamos con tres temas principales:

- 1-Educación e inclusión para personas con discapacidad.
- 2-Educación e inclusión para desfavorecidos económicamente.
- 3-Educación e inclusión para jóvenes y adultos.

El objetivo de esta alianza fue desarrollar un proyecto de divulgación internacional para debatir con los profesores de primaria de ambos países sobre las cuestiones emergentes en la educación actual, basándose en los documentos de la UNESCO (Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación) y los ODS - 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. En cuanto a los objetivos específicos, nos propusimos:

- Estudiar documentos que presenten los temas emergentes de la educación para el siglo XXI.
- Identificar temas emergentes para reflexionar sobre el próximo plan nacional de educación en Brasil y Argentina.
- Contribuir a la formación integral de los alumnos atendidos por el Proyecto de Extensión, integrando teoría y práctica en el contexto social.
- Reforzar la inclusión digital de los estudiantes en formación, fomentando el uso de los nuevos lenguajes digitales integrándolos de forma creativa y constructiva en la formación de los futuros docentes.

La comunidad educativa involucrada en las acciones del proyecto fueron los profesores de escuelas públicas y privadas que trabajan en educación en ambos países (Argentina y Brasil). Entendemos que vamos a ofrecer una formación continua al profesorado de educación, y que esta acción contribuye a la capacitación profesional para actualizar y

mejorar la enseñanza ante las necesidades que se presentan en el contexto escolar.

Con un total de 120 horas, las reuniones de equipo coordinadas por los profesores se celebraron semanalmente los viernes a través de la plataforma Zoom, de 10 a 12 horas. Cada profesor y estudiante participó en su lengua materna (portugués o español), utilizando el chat de la plataforma para ayudar con los subtítulos.

Este proyecto contribuye a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible propuesta por la Organización de las Naciones Unidas. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamado mundial a la acción para la educación latinoamericana. De esta manera, se pretende contribuir al eje 4 de los Objetivos de desarrollo sostenible: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Entre sus metas podemos encontrar:

4.1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

El último informe de Unesco titulado «Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación» (2021), elaborado por la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación, bajo la dirección de la presidenta de Etiopía, Sahle-Work Zewde, invita a gobiernos, instituciones, organizaciones y ciudadanos de todo el mundo a concebir un nuevo contrato social para la educación que nos ayude a construir futuros pacíficos, justos y sostenibles para todos.

El Informe nos indica que debemos tomar medidas urgentes para cambiar de rumbo porque el futuro de las personas depende del futuro del planeta, y ambos están en peligro. Para esto propone un nuevo contrato social para la educación, cuyo objetivo es reconstruir nuestras relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología.

Sustentados en un marco teórico sobre el aprendizaje en entornos colaborativos, sostenemos con Solórzano-Cahuana: “En este espacio virtual prevalece la transformación de la práctica pedagógica mediante el empoderamiento y el uso adecuado de las tecnologías de información y comunicación, promoviendo aprendizajes significativos, es decir rescatando los saberes previos con los nuevos aprendizajes.” (2021:50)

Presentación

Metodología

Se planificó y ofreció un curso de formación continua, con una duración total de 9 horas. Cada reunión se planificó e impartió por miembros/extensionistas de la Universidad del Sur de Santa Catarina y de la Universidad Blas Pascal. Se utilizó la plataforma Google Meet para impartir el curso y, en función del número de inscriptos, lo ampliaremos para emitirlo a través de YouTube. Utilizamos diferentes recursos digitales para dinamizar las actividades, tales como: Kahoot; mentimeter, flippit, youtube, jamboard, google forms, división de salas en zoom, entre otros.

Las etapas se definieron del siguiente modo:

Fase	Período	Fecha	Actividad
Fase 1: Formación con estudiantes	Marzo Abril	10/03	Presentación del Curso de Extensión/ Creación de la Comunidad de Aprendizaje a través del grupo WhatsApp/ Conociendo al grupo. Materiales y tareas.
		17/03	Características de las comunidades de aprendizaje y concepto y tipologías de la formación continua.
		31/03	El grupo de estudio como forma de formación continua para la docencia.
		21/04	Formatos de entornos virtuales de aprendizaje; Metodologías activas, Estrategias de comunicación y ética en entornos virtuales de aprendizaje.
		28/04	Temas emergentes - reflexionar sobre el próximo plan nacional de educación Brasil y Portugal.
		29/04 a 11/05	Preparación de la Formación Continua (asíncrona).
Fase 2: Intervención en la comunidad escolar	Mayo y Junio	12/05 a 18/05	Anuncio y plazo de inscripción.
		Junio	Formación continua - Tema 1.
		Junio	Formación continua - Tema 2.
		Junio	Formación continua - Tema 3.
		Junio	Evaluación del proyecto de ampliación y preparación del informe final.

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

Resultados cualitativos y cuantitativos

Ofrecimos formación continua de 9 horas para al menos 50 profesores.

Movilizamos y comprometimos a los estudiantes en los cursos de extensión, a tener por lo menos 30 estudiantes de grado y postgrado matriculados en el curso. Esto implicó hacer del estudiante el protagonista de las acciones de extensión desarrolladas en la formación continua, sacando a relucir sus conocimientos y potencial individual para contribuir al colectivo.

Los resultados esperados se basaron en la evaluación procedimental, formativa y sumativa. Evaluamos el desempeño de los alumnos en todas las actividades propuestas, la asistencia y participación en las reuniones, la comprensión crítica de las lecturas realizadas y los conocimientos (elaboración, conceptualización, argumentación). Así como también, evaluamos la planificación de las actividades de formación continua, su desarrollo y la evaluación que realizaron los alumnos.

Repercusiones sociales previstas

Para contribuir a la Agenda 2030, entendemos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un llamado global a la acción para mejorar la educación mundial. El objetivo es facilitar el acceso a la formación profesional a coste cero y así empoderar a los profesores como profesionales intelectuales de la educación para pensar en el futuro de la educación brasileña, para provocar cambios que tengan un impacto en el aumento de la calidad de la enseñanza. Nuestra misión fue proporcionar formación de extensión para estudiantes de grado y postgrado, ayudando a integrar el conocimiento científico con la práctica profesional en el contexto escolar y social. Proporcionar oportunidades para contribuciones e interacción dialógica entre la universidad y la sociedad y viceversa.

Para concluir, sostenemos que el proyecto “Educación en el siglo XXI” propone un modelo innovador, internacional y comunitario, con fuerte impronta en el contexto social y las necesidades de los profesores de educación básica de ambos países (Argentina y Brasil).

Referencias Bibliográficas

- Castells, M. (1999). *La sociedad en red*. Paz e Terra.
- Levy, P. (1998) *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Loyola.
- Minhoto, P., Meirinhos, M. (2022) Las redes sociales en la promoción del aprendizaje colaborativo: un estudio en la enseñanza secundaria. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (2), 25-34 <https://core.ac.uk/download/pdf/230518106.pdf>
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Pacheco, J. A. (2016) Hacia la noción de transformación curricular. *Cadernos de Pesquisa* 150 (46).
- Pimenta, S. (2012). *Conocimiento pedagógico y actividad docente*. Corte.

- Plan Nacional de Educación (PNE) (2001) Ley Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC.
- Rodrigues, M. U., Silva, L. D., Miskulin, R.G.S. (2017) Concepto de Comunidad de Práctica: una mirada a la investigación en el área de Educación y Enseñanza en Brasil. *Revista de Educação Matemática*, 16 (14), 16-33, -<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/31>
- Romanó, R. S (2003) Entornos Virtuales para el Aprendizaje Colaborativo en Educación Primaria. ATHENA, *Revista Científica de Educação*, 2 (2), 73-88.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (2000) *Comprender y transformar la enseñanza - Los profesores como planificadores*. PoA: ARTMED.
- Solórzano-Cahuana, Haydee Roxana (2021) Aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales. *Polo del Conocimiento* 43 (6), 46-70.
- UNESCO. Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación. París/FR, 2021. 188p. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/search/1dcfb9ce-2b33-4b34-a60d-1cf9b1185106>

Alto Viaje, trazos de Libertad: Mural Colectivo con Jóvenes en Contexto de Encierro.

Luz Candelaria Palacios Romero¹, Stella Maris Mendez²

RESUMEN:

La presente experiencia educativa se inscribe en el Eje temático 3: Educación en contextos diversos y relata una propuesta co-construida con jóvenes en conflicto con la ley penal, en el marco de un centro socioeducativo. Desde los aportes de la pedagogía social y la mediación artística, se habilitaron procesos de creación colectiva, apropiación simbólica del entorno y expresión subjetiva.

Esta experiencia educativa, gestada desde un posicionamiento ético y político, busca trascender la lógica punitiva que suele marcar los contextos de encierro, abriendo paso a prácticas pedagógicas situadas que promuevan la resignificación de las trayectorias de vida, la reconstrucción de vínculos y la emergencia de otras formas de narrarse.

Impulsada por el deseo de los propios jóvenes, la propuesta tomó forma como un taller de mural colectivo que permitió articular el arte y la pedagogía social en una clave transformadora. El trabajo expone el recorrido metodológico, los desafíos que se presentaron y los aprendizajes construidos, haciendo visible la potencia de la participación y del protagonismo de los jóvenes cuando se habilitan lenguajes expresivos, creativos y colectivos.

PALABRAS CLAVE: Jóvenes, Contexto de Encierro - Pedagogía Social - Muralismo.

Introducción

La experiencia que aquí se presenta deviene del proceso compartido en el marco del Programa de Educación y Vinculación Universitaria para Jóvenes en Contexto de Encierro, impulsado por la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) a través del Instituto de Gestión e Innovación Tecnológica y Productiva (IGTP), en convenio con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) del Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Córdoba. Desarrollado entre noviembre de 2024 y febrero de 2025, el programa, titulado *“Educación y Derechos en Movimiento: Transformando Realidades”*, promovió espacios educativos, recreativos y culturales desde una perspectiva de derechos, reconociendo a los y las jóvenes como sujetos activos de participación y construcción de sentido.

A partir de los talleres del Espacio Participativo y Proyectual³ generados durante el pro-

1 Correo electrónico: luzpalacios@upc.edu.ar - Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud

2 Correo electrónico: evangelina.idfs@gmail.com - Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud

3 El Espacio Participativo y Proyectual forma parte del Programa de Educación y Vinculación Universitaria para

grama, surgió una nueva iniciativa impulsada por los propios adolescentes: un taller de mural colectivo.

Los objetivos que guiaron esta intervención socioeducativa fueron:

- Fomentar la participación y el disfrute en creaciones propias y colectivas en torno a la mediación artística del muralismo.
- Favorecer la apropiación del espacio como un lugar seguro para la producción de muralismo de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual.
- Promover la construcción y el reconocimiento de la subjetividad de los participantes en tanto artistas, lectores y escritores.

Desde este posicionamiento, la experiencia se vincula al eje temático de *Educación en contextos diversos*, al desarrollarse en un escenario de educación no formal como lo es el contexto de encierro. La educación en este sentido consistió en habilitar procesos socioeducativos en diálogo con las condiciones materiales y simbólicas que atraviesan a los participantes. Siendo así, una propuesta situada y contextualizada porque partió de las características concretas del entorno institucional, de los vínculos previamente construidos y, especialmente, de los intereses, necesidades y voces de los propios sujetos.

Presentación

"Cuento los días para irme, diez dedos y un pincel", expresó uno de los jóvenes participantes durante un encuentro del taller. Esa frase condensa, con una potencia ineludible, el sentido profundo de la experiencia que aquí se presenta. Es espera, es deseo, es encierro... pero también es creación, palabra y posibilidad. Es el anhelo que busca un modo de proyectarse más allá de los muros, de escribirse distinto, de dejar trazo.

Desde esa sensibilidad compartida, tomó forma el taller de mural colectivo con jóvenes en contexto de encierro: una experiencia socioeducativa que no estaba prevista desde el inicio, pero que fue posible porque los propios jóvenes la imaginaron, la propusieron y la hicieron necesaria.

Aunque no formó parte estructural de dicho programa, esta experiencia deviene de los vínculos pedagógicos y de los sentidos colectivos gestados en ese recorrido. En particular, el proyecto de pintar un mural fue una oportunidad para habilitar un espacio de expresión, encuentro y producción simbólica, desde el deseo de los jóvenes por apropiarse de su entorno, narrarse, nombrarse y dejar marca.

Es necesario reconocer que, en el marco de la propuesta que antecede, la intencionalidad político-pedagógica fue reconocer a los jóvenes como sujetos lectores, escritores y artistas, habilitando el espacio para enunciarse y reconocerse desde estas dimensiones creativas y expresivas. Resulta relevante destacar que "casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros ros-

Jóvenes en Contexto de Encierro, junto al espacio de prácticas corporales. Este dispositivo promueve la participación, el desarrollo de la autonomía progresiva, el fortalecimiento identitario y el diseño de proyectos colectivos con proyección comunitaria, incluyendo el acercamiento a la universidad como horizonte posible.

tros" (Skliar, 2010, p. 104).

En este marco, abordar la dimensión subjetiva resultó fundamental para enfrentar y desafiar las representaciones sociales punitivas que estigmatizan a las juventudes, reduciéndolos a etiquetas negativas que limitan sus posibilidades de desarrollo y reconocimiento. Al centrar la intervención socioeducativa en la subjetividad, se buscó desarmar esas construcciones sociales restrictivas y ofrecer una mirada que valorara sus capacidades, deseos y derechos, promoviendo así su protagonismo y participación.

Luego de un proceso participativo, los jóvenes definieron un proyecto con dos líneas de acción: una "afuera-social", que se materializó mediante el reconocimiento de organizaciones sociales en sus barrios y la confección de manteles, bolsas para viandas y delantales para comedores y merenderos; y una "adentro-institucional", centrada en la creación de un mural con un mensaje, cuya realización quedó pendiente y es la que aquí se retoma. Podríamos preguntarnos por qué precisamente lo que estaba más cerca, lo que era del "adentro", no se llevó a cabo en ese momento. ¿Qué dimensiones simbólicas, afectivas o institucionales intervinieron para que ese acto de intervención en el propio espacio no se concretara? Tal vez porque pintar un mural no es simplemente decorar un muro: es intervenir en lo cotidiano, apropiarse de un lugar, dejar huella, romper con la lógica del anonimato. Y eso, en una institución que regula los movimientos, los gestos y hasta los silencios, puede resultar más desafiante que proyectarse hacia el afuera.

Del trazo al muro

La pedagogía y educación social constituye la perspectiva desde la cual se piensa y se sostiene esta propuesta, en tanto prácticas que buscan construir otras formas de estar, decir, sentir y crear en estos contextos. Desde esta mirada el arte se concibe como un lenguaje de posibilidad, capaz de irrumpir, incomodar, transformar.

Retomando lo que plantea Violeta Núñez (2007), elegimos pensar la educación social como "anti-destino", una posibilidad de interrupción de los destinos ya trazados, como una práctica que desnaturaliza lo que parecía dado. Desde esta perspectiva, entiendo la pedagogía social como una forma de hacer visible lo que muchas veces queda fuera del discurso pedagógico hegemónico: aquellas experiencias que suceden en los territorios más lejanos, desde una dimensión espacial como simbólica, donde la exclusión parece imponerse. Ahí, justamente ahí, es donde se vuelve urgente tejer redes, promover accesos al mundo simbólico, generar otros recorridos posibles. Porque, como dice la autora, no se trata sólo de acompañar, sino de disputar sentidos, de abrir futuros que no están escritos, de ocuparnos, verdaderamente, de quienes suelen ser definidos por rótulos, por estadísticas, por etiquetas que anticipan invisibilización. Apostar por una pedagogía social es, entonces, elegir estar ahí donde el sistema represivo no mira, para repartir llaves y abrir puertas.

Desde este posicionamiento ético y político, el taller de mural colectivo fue concebido como una experiencia de mediación artística, entendida en clave transformadora que, a partir del interés genuino de los participantes, buscó habilitar la participación y el disfrute en creaciones propias y compartidas.

Para alcanzar tales fines la metodología utilizada fue el taller de arte desde el modelo de Mediación Artística (Moreno Gonzalez, 2010) ya que en palabras de (Claudia Bang y

Carolina Wajnerman, 2010):

Nos interesa el ámbito de prácticas de arte y transformación social, ya que reconocemos en ellas su potencial transformador a nivel individual, grupal y comunitario en lo referente a conformación de vínculos solidarios, posibilitador de nuevas miradas, canalizador de deseos y necesidades compartidos, promotor de participación comunitaria, transformador de representaciones e imaginarios sociales, y espacio de creación compartido que trasciende el mero discurso y obliga a poner el cuerpo en acción junto a otros. (p. 91)

Esta perspectiva fue fundamental para comprender que el muralismo trasciende la actividad creativa constituyendo además una forma de recuperar agencia, de decidir y de narrarse desde otro lugar. Lejos de ser una actividad terapéutica o decorativa este mural fue pensado como un dispositivo pedagógico de expresión, de apropiación simbólica del espacio y construcción colectiva de sentido. El arte, en este contexto, habilita otras formas de ser, de vincularse, con uno mismo, con los otros y con el mundo.

En coherencia con esta concepción, nos posicionamos desde un lugar que entiende que el arte debe ser democratizado: todos y todas podemos crear. Los derechos culturales no se basan en la técnica, sino en el acceso y la participación. Hacer arte es un derecho, no un privilegio.

La experiencia se desarrolló con el grupo total de jóvenes alojados en uno de los centros socioeducativos. El proceso comenzó con un espacio de conversación y reflexión a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué creen que es un alto viaje? Esta pregunta funcionó como un disparador simbólico, generando un marco de apertura, de imaginación, de resignificación. A partir de allí realizamos un mapeo colectivo de símbolos culturales que implican un alto viaje: música, frases, paisajes, lugares, entre otros. Con intenciones de dar sentido a la pregunta inicial se dividió al grupo en tres subgrupos que elaboraron bocetos y compartieron frases que expresaban sus ideas y expectativas. Entre ellas, surgieron expresiones como “Alto viaje esperar la libertad para volver a disfrutar con la familia y tener un nuevo empezar y recuperar sin volver a errar para un buen andar”, “El comienzo de algo nuevo”, “En el viaje de la vida” y “Después de la tormenta sale el sol”. Estas palabras reflejaban no sólo sus opiniones, sino también un potente ejercicio de trabajo grupal para posibilitar la participación, la agencia de los propios jóvenes y la posibilidad de re-escribirse.

Es preciso enfatizar que, como lo propone Silva Balerio (2012), lo que aquí se trama es un proceso de la “pedagogía de lo represivo a una pedagogía de la composición”. Esto ocurre en un contexto de discursos tradicionales que, en el momento presente, resuenan con mayor intensidad y que representan a los jóvenes como “irrecuperables, peligrosos, reincidentes”, y donde sus formas de expresión suelen reducirse a “lenguajes tumberos” o cuerpos marcados por “tatuajes y cortes”. En contraste, los bocetos realizados por los jóvenes representaron un paisaje de naturaleza dividido en dos partes: un lado con lluvia y otro con sol, caminos abiertos, rostros en movimiento. Este paisaje reflejó sus experiencias dentro de la institución, sus recorridos, sus temores, sus formas de expresión y la motivación de construir una alternativa fuera del encierro.

En un segundo encuentro se presentó un boceto unificado, resultado de la fusión de las propuestas iniciales que recogía todos los aportes para dar forma a una narrativa visual

colectiva. Aquí la flexibilidad, la negociación y los acuerdos fueron clave, pues las decisiones se fueron tomando encuentro a encuentro, adaptándose a lo que emergía del grupo y del proceso mismo. A nivel espacial, el lugar elegido para la intervención - una pared visible de un patio, detrás del arco de fútbol- tuvo un lugar estratégico. Intervenir ese muro fue una forma de disputar el espacio cotidiano, de resignificarlo, de dejar marca. Ahí, donde todo parece homogéneo, gris y reglado, el color irrumpe como acto de diferencia, como gesto de afirmación de la presencia de esos jóvenes.

Durante el tercer encuentro, el dibujo se finalizó y se comenzó a pintar, avanzando en la concreción de una obra colectiva que era también un espacio de expresión y creación compartida. Cada trazo fue un acto de presencia. Cada decisión compartida, una forma concreta de practicar la libertad, un aspecto fundamental para un colectivo que enfrenta la privación de la misma en su vida cotidiana.

El cuarto encuentro, pensado inicialmente como el cierre, permitió avanzar en la pintura, pero no cerró el proceso. Esta situación llevó a una reflexión colectiva sobre la importancia de respetar los tiempos y las emociones del grupo, entendiendo que los procesos socioeducativos y creativos no son lineales ni siempre concluyen cuando la planificación lo indica de modo que “esta propuesta porta como condición lo inacabado, no está cerrada, implica asumir un compromiso constante de configurarla, de darle forma uno y otra vez” (Silva Balerio, 2012, p. 12).

Por ello, se propuso un quinto encuentro que finalmente permitió terminar el mural y cerrar la experiencia con una merienda compartida. Este cierre trascendió el final de una actividad: habilitó un modo de estar con otros desde la presencia, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva, donde lo pedagógico se enlaza con lo artístico como posibilidad de reconocer lo recorrido y afirmar la potencia de lo colectivo.

Reflexiones finales

Lo vivido y lo compartido a lo largo de esta experiencia evidencia el enorme potencial instituyente de las prácticas socioeducativas en tanto permite cuestionar lo instituido e impulsar otras formas de hacer, de vincularse y de habitar lo común. Al reconocer el valor de la participación, la expresión simbólica y la toma de decisiones, se habilitan experiencias que disputan sentidos, discurso y representaciones que amplían posibilidades de acción y reconocen a los jóvenes como sujetos con derechos.

En este marco, la pedagogía social, entendida como práctica educativa situada, crítica y comprometida con la transformación social, ocupa un lugar clave en la tensión entre reproducción y recreación de las estructuras sociales. No niega las condiciones materiales ni las estructuras que configuran la desigualdad, pero tampoco se resigna a ellas. Su potencia radica precisamente en asumir esta contradicción como punto de partida: no se instala en la neutralidad, sino que reconoce que toda intervención socioeducativa tiene un posicionamiento ético y político. En el trabajo con jóvenes en conflicto con la ley penal, esta tensión se vuelve particularmente visible. El sistema penal juvenil muchas veces opera como espacio de disciplinamiento, de exclusión prolongada y de consolidación de trayectorias de marginación. En ese contexto, la pedagogía social puede irrumpir como una práctica de desnaturalización del destino impuesto, buscando generar intersticios, grietas en la lógica punitiva, desde donde puedan emerger otras formas de subjetivación, otros vínculos, otros lenguajes, otras posibilidades de agencia.

La práctica artística en este contexto constituyó una herramienta clave para resistir a la invisibilización, para producir sentido colectivo, y recuperar la posibilidad de actuar desde sí mismos y con otros. En un entorno donde la palabra, la expresión, los deseos suelen estar adormecidos, el arte emerge como un acto relacional, como una forma de decir, de interpelar y de ser con otros. Como afirman Rodríguez y Varela (2011), “toda obra de arte, cualquiera sea, fue realizada con la intención de alguien de decir algo a alguien, con el propósito de comunicar a otro algo propio” (p. 19). Así, pintar este mural no fue solamente intervenir un muro, sino que fue dejar una marca simbólica que visibiliza, que nombra, que proyecta otros mundos posibles.

Referencias Bibliográficas

- Bang, M., & Wajnerman, P. (2010). *Arte y transformación social: la importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias*. Revista Argentina de Psicología (RAP), (48).
- Moreno González, A. (2010). *La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía social: Un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, abril de 2007.
- Rodríguez, A., & Varela, G. (2011). *Arte, cultura y derechos humanos: Pensar y hacer educación en contextos de encierro* (Módulo 6). Ministerio de Educación de la Nación.
- Silva Balerio, D. (2012). *De la pedagogía de lo represivo a la pedagogía de la composición*. RES.
- Skliar, C. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. Revista Educación y Pedagogía, 22(56), 101–111.

Eje 4

Formación docente

Este eje propone debatir las tensiones, transformaciones y desafíos actuales en la formación docente, con especial énfasis en la práctica. Se abordan los imaginarios sociales sobre la docencia, los discursos normativos, las políticas de formación inicial, primaria, de nivel medio y superior, así como las prácticas institucionales, buscando repensar el rol del educador en escenarios complejos y cambiantes.

Actas del Congreso de Educación EDUBP 2025
"Enseñar y Aprender en escenarios complejos"

Investigaciones

El desafío de los nuevos escenarios educativos: el oficio de enseñar en escuelas técnicas.

Marisel Báez¹

RESUMEN:

Esta ponencia es parte de la investigación realizada para acceder al título de Magíster en Investigación Educativa, de UCC. El presente estudio pretende brindar aportes en relación con el oficio de enseñar en las escuelas técnicas. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, que aborda las representaciones construidas sobre el oficio de enseñar en las escuelas técnicas tomando como objeto de análisis las trayectorias formativas de profesionales con formación pedagógica -profesores profesionales- que trabajan en una escuela de esta modalidad en Río Tercero. Utilizamos una metodología basada en entrevistas narrativas a profesores de los campos formativos específicos de las especialidades de Electrónica y Química. El objetivo de esta ponencia es dar cuenta de las incidencias de dichas representaciones en las prácticas docentes a partir de relatos sobre los itinerarios formativos, de los cuales pudimos inferir los modos de enseñar en la técnica.

PALABRAS CLAVE: Educación Técnica Profesional - Oficio de Enseñar- Representaciones- Profesores Profesionales

Introducción.

Esta ponencia forma parte del trabajo de investigación que llevamos adelante para acceder al título de magíster en Investigación Educativa de UCC. Este estudio está enmarcado en el programa de investigación "Aprendizajes creadores. Contextos, condiciones y praxis socio pedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar". El problema abordado se alinea con el eje temático Formación docente, al hacer foco en las tensiones que existen en la práctica de profesionales técnicos con formación docente complementaria demandada por las políticas educativas provinciales; así como los desafíos actuales en la Modalidad Técnica de transformación de la racionalidad técnica instrumental dominante curricularmente.

Se trata de una primera aproximación en base a la indagación sobre las representaciones de este oficio. En este sentido, partimos del supuesto de que las biografías formativas están atravesadas por dichas representaciones y que estas experiencias se reflejan, posteriormente, en las prácticas docentes.

Los objetivos de esta comunicación son comprender las particularidades de la enseñanza técnica e identificar las tensiones que surgen de dicha práctica.

¹ Correo electrónico: maritabaez47@gmail.com - Universidad Católica de Córdoba (UCC)

Marco Teórico

Las transformaciones en los escenarios escolares interpelan a la investigación educativa demandando estudios que hagan foco en toda su complejidad (Morin, 2002). Este tipo de pensamiento asume al conocimiento como un proceso multidimensional.

La Educación Técnica Profesional (ETP) representa una modalidad del sistema educativo, cuya estructura y dinámica fue atravesada, por los diferentes modelos de país a lo largo de la historia. En el año 2005 se sancionaron la Ley de Educación Técnica Profesional (LETP) N° 26.058 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, que incrementó significativamente la inversión destinada al sector.

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 introdujo la masividad de la incorporación de jóvenes al sistema educativo, al establecer la obligatoriedad de la Educación Secundaria. En este contexto, la Modalidad Técnica demandó un mayor número de docentes para cubrir cargos, profundizando la práctica histórica de la incorporación de profesionales sin formación docente, pero pertinentes en la enseñanza de sus saberes específicos. Esta realidad obligó, a propiciar escenarios para una formación pedagógica que complemente esos saberes con Trayectos Pedagógicos para Graduados no Docentes.

Con relación a la ETP adscribimos a la línea investigativa de Martínez y Garino (2021), quienes la asumen como una institución educativa que forma para el trabajo dentro del Sistema Educativo, resaltando el predominio de la racionalidad técnica del currículo (Martínez, 2021). Al ser la escuela un espacio de construcción de subjetividad, la centralidad de la modalidad está en el propósito formativo de individuos productivos, competitivos y eficientes para resolver situaciones de un mundo cambiante y en constante transformación (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011 a y b).

Dado el marco curricular, existe una demanda de docentes que demuestren idoneidad en el manejo del contenido de su materia y en las capacidades instrumentales (racionalidad técnica instrumental), tendiendo a la eficiencia y al control de los aprendizajes que se traduce como una racionalidad práctica (Arellano, Leal y Sanhueza, 2012).

Conforme a nuestros objetivos, las prácticas educativas son concebidas como experiencias que permiten visualizar tensiones entre la identidad y los sentidos construidos durante su etapa formativa y la experiencia docente actual (Yedaide, Barnés Castilla y Barniú, 2022). La categoría “identidad docente” adquiere significancia en el “maestro de habilidades prácticas” (o de taller como se denomina en Córdoba), al visibilizar aspectos del saber docente que se sustentan en su identidad profesional, la que reviste una doble afiliación: una como egresado y docente en la enseñanza técnica y otra como trabajador técnico, aunando es la persona del profesor la intencionalidad formativa del currículo: educación y trabajo.

Para repensar el rol docente técnico, desde un lugar epistémico transformador y multi-referencial, esta investigación asume al oficio de enseñar como una construcción que abarca múltiples dimensiones: la vocacional, ligada a los valores e ideales con los que se identifica cada docente (Alliaud y Vezub, 2012; Alliaud, 2017); la habilidad de producir y demostrar el saber hacer, como base de su autoridad docente; y, la habilidad de transmitir ese saber hacer, es decir, su saber enseñar.

Metodología

La propuesta de esta investigación (cualitativa, fenomenológica y etnosociológica), se centra en el estudio de las configuraciones de las relaciones sociales (sus mecanismos, procesos y lógicas de acción) en las prácticas docentes (Bertaux, 2005) del IPET Río Tercero, haciendo foco en los profesores de las especialidades de Electrónica y Química, y dentro de ellas de los campos formativos específicos y, con formación docente complementaria.

Se construyó una matriz de análisis para la triangulación de datos a partir de cuatro categorías y sus dimensiones: perfil docente, oficio de enseñar en las ETP, práctica de enseñanza y representaciones sobre la enseñanza técnica. En esta ponencia, recuperamos los resultados de la categoría Práctica de enseñanza, la que nos permitió comprender las singularidades que esta adquiere en la modalidad técnica, siguiendo la perspectiva trabajada por Muíño (2022), quien sostiene que esta implica un saber hacer, un saber mostrar y un saber solucionar problemas relacionados con las tareas y actividades que los estudiantes desarrollan en las situaciones concretas de enseñanza. La categoría Práctica de enseñanza integra tres dimensiones de análisis: las decisiones pedagógicas-didácticas, enfoques del currículum y vínculo pedagógico didáctico.

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos de esta comunicación, los resultados son los siguientes:

- Comprender las particularidades de la enseñanza técnica: en primer lugar, con respecto a las prácticas de enseñanza técnica, la indagación realizada desde las biografías formativas dio cuenta de que esta adquiere aspectos identitarios en la Modalidad. En este sentido, los entrevistados reconocen que las decisiones pedagógicas para sus propuestas de enseñanza se nutren tanto de sus saberes teóricos como de su experiencia práctica profesional, sosteniendo que es, precisamente esa conjunción de saberes teóricos y prácticos los que sostienen, acompañan y validan los aprendizajes técnicos específicos del estudiante, en correlación con el perfil técnico y los objetivos determinados en las propuestas curriculares para ETP. En este sentido, surge como producto de los datos una categoría emergente a la que denominamos *profesores profesionales*. Esta categoría permitió describir la práctica en las escuelas técnicas al comprender a aquellos docentes con saberes técnicos específicos y pedagógicos didácticos que, por su formación superior y/o universitaria, configuran un modo de ser docente en la modalidad técnica. Esta categoría da cuenta de una doble filiación que replica el mandato fundante de la modalidad: una filiación a la educación técnica y una filiación al mundo del trabajo. Los profesores profesionales reconocen su propio saber y saber hacer profesional como base para el desarrollo de las competencias y habilidades en los estudiantes

- Identificar las tensiones que surgen de dicha práctica: los profesores profesionales replican la racionalidad técnica-instrumental en el diseño de la enseñanza, reforzando la concepción de la necesidad del dominio de los saberes específicos y su propia habilidad profesional. En este sentido, el *hacer técnico* se va tramando desde la práctica en los espacios de taller/laboratorio. Así mismo, los entrevistados reconocen la importancia de la construcción del vínculo docente-estudiante, convencidos de la necesidad de *saber relacionarse*, al modo del maestro y el discípulo, al sumarle la variable tiempo compartido dada la significatividad de la carga horaria en la modalidad. En el contexto actual, la racionalidad técnico instrumental entra en tensión con la necesidad de fortalecer las ca-

pacidades docentes que demandan las políticas educativas para prácticas institucionales transformadoras, frente al hecho de que los profesores profesionales sostienen el valor de la racionalidad instrumental y la necesidad de reforzar la enseñanza práctica en lo técnico como los verdaderos aprendizajes significativos.

Conclusiones / Discusión

Los resultados de esta investigación se enmarcan en un campo investigativo que se viene desarrollando desde distintas líneas, como las de Garino y Martínez, Muiño y Maturo, siguiendo los pasos de Abratte y Pacheco. Hecho este reconocimiento, desde nuestra investigación se concluye que los profesores profesionales del IPET Río Tercero adscriben al enfoque de la racionalidad técnica instrumental.

Coincidiendo con Fernández, Miñana, De Vega (2019) y Muiño (2022), los sentidos, concepciones y representaciones que predominan a lo largo de sus itinerarios formativos y las trayectorias docentes realizadas, cargan de significatividad a las prácticas de los profesores profesionales de esta escuela. Estas representaciones, que trascienden lo meramente técnico, inciden en las decisiones pedagógico-didácticas y las prácticas de enseñanza, generando *modos de enseñar en la técnica* (Gluz, Martínez, Feeney, Rodrigo y Rodríguez Moyano, 2021).

De estos *modos de enseñar en la técnica* se desprende la consideración generalizada de que en los espacios de taller/ laboratorio se construye la identidad de la Modalidad, la que se sustenta en el proceso vincular propio de las escuelas técnicas ensamblando el conocimiento específico, el dominio práctico y la experticia de los profesores profesionales en el mundo del trabajo, constituyendo la didáctica específica de la enseñanza técnica.

En esta línea, el oficio de enseñar contiene el procedimiento, el método y la performance de cada educador, que, sosteniendo la racionalidad técnica, entra en tensión con el papel de formador/transformador/emancipador que se pretende desde el carácter público de la educación como derecho (Alliaud, 2017). En este sentido, los profesores profesionales aluden a que los Trayectos Pedagógicos para graduados no docentes no tienen en cuenta las particularidades de *enseñar en la técnica*, demandando una formación que valore los saberes de experticia en tanto núcleo amalgamador del oficio de enseñar en esta modalidad.

Consideramos que es necesario crear espacios de reflexión sobre la práctica docente y las trayectorias formativas previas, poniendo en tensión a la racionalidad instrumental frente a las demandas actuales, habilitando oportunidades reflexivas y formativas específicas de las técnicas.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A., y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Rev. Diálogo Educ*, 927-952.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós

- Arellano, C., Leal, R. y Sanhueza, P. (2012). ¿Racional técnica o racionalidad práctica? La necesidad de acción comunicativa en la implementación y desarrollo del marco curricular nacional. *Contenido. Arte y Cultura. / Artículos de Ciencias Sociales*. (1), 81- 87.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Fernández, N. N., Miñana, G. M., & De Vega, M. (2019). La configuración de las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: un análisis preliminar. En. *Revista del IIICE*, (46), 83-98. Recuperado de: <http://revistascientificas2.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8590>.
- Gluz, N., Martínez, S., Feeney, S., Rodrigo, L. y Rodríguez Moyano, I. (2021). "Configuraciones institucionales en escuelas técnicas de Buenos Aires y Neuquén. Posibilidades y tensiones con vistas a la inclusión educativa". En: Martínez, S. y Garino, D. (comp). *Investigaciones en la educación técnico profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias*. Buenos Aires, Editorial Teseo.
- Martínez, S. (2021). Concepciones de educación y trabajo en nuestras investigaciones. Preludio. S. Martínez y D. Garino (Comp.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias*, 35-73.
- Martínez, S y Garino, D. (2021). "Problemáticas en torno a la educación técnico profesional". En: Martínez, S.; Garino, D. (comps.). *Investigaciones en la educación técnico profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias*. Buenos Aires, Editorial Teseo.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy* (Nº 9). Graó. Recuperado de: <https://eGorTu.short.gy/OFnU4o>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011 a y b). Propuesta Curricular Segundo Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional Educación Secundaria. Técnico Químico. Recuperado de: <https://eGorTu.short.gy/jUFmTR>
- Morín, E. (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. España: Gedisa.
- Muiño, M. L. (2022). *La construcción del oficio docente en profesores de escuela técnica. Un estudio de caso*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Yedaide, M. M., Castilla, V. E. B. y Barniú, R. (2022). Identidades profesionales en los docentes de taller de la escuela secundaria técnica argentina. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 272-285. Recuperado de: <https://eGorTu.short.gy/IOR25i>

Pensar la enseñanza para transformar la práctica. Entre el hacer y el reflexionar.

Daniela Carola Feigelman¹, Evelyn Irene Cattáneo²

RESUMEN:

La presente ponencia analiza las tensiones entre las competencias técnicas y la reflexión crítica en la formación y práctica docente, en un contexto de constante transformación. Se destaca la importancia de crear espacios institucionalizados que faciliten la reflexión colectiva, como talleres o grupos de trabajo colaborativo, para promover prácticas pedagógicas contextualizadas y transformadoras. Se evidencia que, aunque los docentes valoran el dominio técnico y la reflexividad, enfrentan limitaciones como la falta de tiempo y recursos adecuados, lo que restringe la profundidad de su reflexión. La investigación propone que la articulación efectiva entre componentes técnicos y reflexivos requiere no solo cambios en los programas de formación, sino también en las políticas educativas que los sustentan, fomentando una cultura institucional que valore y promueva espacios de reflexión sistemáticos.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente, Competencias Técnicas, Reflexión Crítica

Introducción.

Actualmente el sistema educativo atraviesa realidades cada vez más complejas y cambiantes que nos exigen repensar la formación de formadores, es decir, volver a pensar cómo se está formando a quienes se preparan para enseñar.

En esta ponencia, nos centramos en las tensiones que surgen entre el dominio técnico y la reflexión sobre la práctica docente. Para eso, nos basamos en experiencias relevadas en profesores y profesoras de un instituto de formación docente. Consideramos que la reflexividad enriquece la labor educativa y nos preguntamos si la formación docente actual prioriza lo técnico por sobre la reflexión acerca de la práctica.

La pregunta problema que guía la investigación es la siguiente: ¿Cómo se articulan en la formación docente actual las competencias técnicas con la reflexión crítica sobre las prácticas, considerando el impacto que la práctica reflexiva tiene en la transformación del contexto educativo en el que se desempeñan los docentes?

1 Correo electrónico: dfeigelman@gmail.com - ISFD Monseñor Orzali - Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales - Universidad Nacional de San Luis - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: evelyn.cattaneo@tisseramerlo.com - ISFD Monseñor Orzali

Marco teórico

En este apartado presentamos los constructos teóricos que sustentan la investigación y que sirven de base conceptual para interpretar y analizar los datos recabados. Partimos del análisis de los desafíos que plantean los contextos educativos complejos en la actualidad, destacando la incertidumbre acerca del futuro y la necesidad de un nuevo perfil docente. Seguidamente abordamos la comprensión de las competencias técnicas y la importancia instrumental y en contraste analizamos la reflexión crítica sobre la práctica docente como un proceso transformador. Finalmente examinamos las tensiones inherentes a ambos enfoques y el impacto que la práctica reflexiva genera en los contextos educativos.

1. ¿Cuáles son los desafíos que presentan los contextos complejos y cambiantes a la hora de formar formadores?

Consideramos que uno de los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo en la actualidad es la altísima incertidumbre respecto del futuro. El rumbo de la educación y del rol del docente están en constante transformación, a medida que los cambios culturales, tecnológicos, políticos, sociales y económicos ocurren a una velocidad vertiginosa. Esta dinámica dificulta la visualización de los futuros escenarios pedagógicos y en consecuencia, torna imprescindible repensar el perfil del docente.

Es necesario e impostergable que los futuros docentes desarrollen capacidades para afrontar las diferentes inteligencias y la multiplicidad de aprendizajes que convergen en las aulas (Torres Hernandez, 2019).

A esto se le suma la problemática de la exclusión y la vulnerabilidad social, producto de los altos indicadores de pobreza, que requieren una atención especializada y que van más allá de los lineamientos tradicionales de la formación. Aunque no es el enfoque principal de este trabajo, no podemos dejar de mencionar que, con cierta frecuencia se responsabiliza a los docentes por la baja calidad de la educación pública.

En este contexto, el desafío es poner de manifiesto la necesidad de transformar el modelo de formación docente, que es predominantemente tradicional, instrumental y reproductor de las desigualdades, hacia un modelo reflexivo, contextualizado y comprometido con la promoción de una sociedad más justa y equitativa (Torres Hernandez, 2019).

2. Las competencias técnicas en la formación docente

A los fines de esta breve investigación, entendemos las competencias técnicas como las habilidades y conocimientos específicos relacionados con la instrumentalización de la enseñanza, la gestión del aula y la aplicación de metodologías. Estas competencias pueden interpretarse desde una concepción técnica y mecanicista, entre las que se incluyen las habilidades, estrategias de enseñanza y evaluación, así como la planificación pedagógica.

Según Anijovich (2009), esto puede traducirse como la preocupación de los nuevos docentes por adquirir las reglas del “cómo hacer”. Tradicionalmente estas competencias se han enseñado desde una perspectiva más mecánica, enfocada en transmitir el saber hacer. La autora sostiene que el enfoque técnico de la enseñanza se asocia a una visión positivista de la formación docente, que pone el foco en aspectos medibles y que, de algún modo, reducen la labor de la enseñanza.

Es posible considerar que la formación tradicional con énfasis en lo técnico hoy resulta insuficiente para enfrentar el complejo contexto en el que vivimos. En este sentido, el colectivo Por Otra Política Educativa, Foro de Sevilla (2024) sostiene que la formación docente, al centrarse en lo técnico y medible, descuida habilidades esenciales como la empatía, la inclusión, las diversidades, las habilidades emocionales, el desarrollo de la autonomía y el compromiso ético y ciudadano.

En consecuencia, comprendemos que las competencias técnicas son necesarias para los docentes, pero es fundamental trascender la mera adquisición del saber hacer técnico, entendiendo que estas competencias no son un fin en sí mismas, sino herramientas para la práctica. Es decir, si bien las competencias técnicas son indispensables, no resultan suficientes por sí solas. Es importante ir más allá del "cómo hacer" y comprender que las competencias, en tanto herramientas, deben estar al servicio de una práctica docente reflexiva.

3. La reflexión crítica sobre la práctica docente

En este apartado seguimos el trabajo de Prieto (2021) quien sostiene que la reflexión crítica sobre la práctica docente es un proceso continuo y transformador que permite a los educadores cuestionar y mejorar sus acciones pedagógicas.

Esta reflexión puede realizarse a través del modelo del ciclo reflexivo de Smyth, que comprende cuatro etapas: describir o relatar lo que sucede en la práctica; explicar las razones detrás de las acciones; confrontar como invitación a debatir con colegas; y reconstruir o reformular la práctica a partir de lo reflexionado. La fase de "confrontación" resulta especialmente significativa ya que promueve la reflexión colectiva para cuestionar supuestos, valores y creencias acerca de la enseñanza, así como para identificar cómo el contexto social e institucional influye en las decisiones pedagógicas (Prieto, 2021).

En este sentido, la reflexión sobre la práctica docente trasciende una racionalidad puramente técnica y asume una perspectiva ético-política que puede desafiar la instrumentalización de la docencia impulsada por políticas educativas orientadas a la calidad educativa y a la evaluación estandarizada. Así, se fomenta el pensamiento crítico como condición fundamental para construir concepciones del mundo y transformar la realidad social.

4. Tensiones entre lo técnico y lo reflexivo

Partimos de la idea de que la reflexión crítica resulta fundamental para identificar lo que subyace a la propia práctica y develar los supuestos que la atraviesan, dejando sentado que los procesos de reflexión no son neutrales. Entendemos que la reflexión, tanto en la formación docente como en la práctica, destaca el poder transformador de la misma. Consideramos que las principales tensiones surgen en torno a cómo se concibe la práctica docente. Mientras la racionalidad técnica o instrumental tiende a descontextualizar y estandarizar la enseñanza, el enfoque reflexivo comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo complejo, particular, en permanente construcción y situado socio históricamente.

En cuanto al rol del docente, desde una mirada tecnocrática, el maestro es visto como un experto que reproduce conocimientos ya producidos; en cambio desde el enfoque crítico-reflexivo, el docente elabora problemáticas y propuestas de solución, cuestionando sus propias acciones y asumiendo un papel activo en la transformación de su práctica.

5. El impacto de la práctica reflexiva en los contextos educativos

Podemos identificar múltiples efectos y repercusiones que la reflexión crítica de los docentes puede generar en los contextos educativos. Siguiendo el texto de Anijovich y Cappelletti (2018) sintetizamos los ámbitos de estas posibles repercusiones.

La práctica docente reflexiva contribuye a una enseñanza de calidad y promueve docentes más autónomos, capaces de comprender mejor su actividad profesional. Cuando los docentes reflexionan sobre las problemáticas de la enseñanza, se abren a la construcción de nuevos conocimientos y al mismo tiempo, logran articular teoría con práctica, poniendo en juego la experiencia, los saberes previos y los cuestionamientos emergentes. La actividad reflexiva es un proceso de inferencia que permite transitar de lo conocido a lo desconocido para ampliar el conocimiento alcanzado. A partir de la reflexión, pueden transformarse estados de duda o conflicto en situaciones más coherentes y claras, promoviendo la indagación y exploración continua. La práctica reflexiva implica desnaturalizar lo cotidiano.

Asimismo, las autoras advierten que la efectividad de una reflexión profunda y sistemática depende tanto de quién, como de la forma en que se lleva a cabo, considerando las condiciones institucionales, la sobrecarga laboral y el malestar docente, factores que pueden limitar el desarrollo de estas prácticas.

Metodología

La investigación se enmarca en una metodología cualitativa, con una perspectiva crítica que reconoce que los fenómenos estudiados están atravesados por contextos sociales e históricos. El propósito no es obtener resultados generalizables, sino comprender en profundidad las experiencias y miradas de los actores involucrados.

El trabajo de campo se llevó a cabo en un instituto de formación docente de gestión privada, ubicado en la localidad de Villa de Merlo, provincia de San Luis. Para la recolección de datos se utilizaron exclusivamente fuentes primarias, mediante la administración de un cuestionario distribuido a través de Google Forms. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia, y estuvo conformado por los docentes que decidieron participar de manera voluntaria y anónima. De un total de cuarenta docentes, se obtuvieron sólo el 30% de respuestas.

Para el análisis de los datos recolectados se aplicó un enfoque cualitativo de carácter interpretativo. Se comenzó con una lectura exhaustiva de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, seguida de una relectura atenta, con el objetivo de identificar patrones recurrentes, expresiones significativas y sentidos compartidos entre los participantes.

Para complementar y apoyar este proceso de identificación de patrones y temáticas emergentes en el corpus textual, se utilizó Google Gemini. Dada la naturaleza exploratoria y el tamaño reducido de la muestra, la IA fue empleada exclusivamente para la detección inicial de recurrencias, palabras claves y agrupaciones de ideas.

A partir de este proceso, se construyeron categorías temáticas emergentes, que permitieron organizar la información y comprender las percepciones, valoraciones y experiencias relatadas por los docentes. Estas categorías no fueron definidas previamente, sino que surgieron del propio material empírico, en coherencia con los principios de la

investigación cualitativa.

El análisis se orientó a interpretar los significados subjetivos de los discursos, considerando siempre el contexto sociohistórico en el que se inscriben. De este modo, se buscó ir más allá de una simple descripción de las respuestas, para profundizar en las tensiones, desafíos y sentidos que los docentes atribuyen a su práctica y formación profesional.

Resultados

Como mencionamos en el apartado anterior, sólo 12 docentes respondieron la encuesta. Sabemos que la baja participación puede influir en los resultados obtenidos, pero al tratarse de una breve investigación exploratoria, entendemos que puede servir de base o disparador para pensar la temática.

Los docentes que respondieron la encuesta tienen entre 13 y 28 años de experiencia y se desempeñan en diversas áreas.

Se observa cierto consenso respecto de la importancia del desarrollo de competencias técnicas destacando especialmente el dominio disciplinar, la planificación y la evaluación. En cuanto a la reflexión sobre la práctica, señalaron que la realizan con frecuencia y en diferentes espacios - formales e informales- tales como analizando o evaluando las clases, en reuniones o intercambios con colegas o durante la planificación de las clases. Nos resulta significativo que, en todos los casos, las reflexiones se llevan a cabo fuera del aula y están de algún modo limitadas por la falta de tiempo y espacios adecuados.

La mayoría de los docentes reconoce que la reflexión transformó su manera de enseñar destacando la importancia de la formación continua, el conocimiento del contexto y la autoconciencia. Algunos ejemplos mencionados incluyen volver al aula como estudiantes, analizar evaluaciones o trabajar en equipo. Asimismo, destacaron que la reflexión crítica impacta en la calidad de la enseñanza promoviendo mejores relaciones con los estudiantes.

La mayoría de los docentes encuestados considera que la articulación entre competencias técnicas y reflexión crítica puede mejorarse mediante la implementación de proyectos interdisciplinarios, la creación de espacios institucionalizados y el uso de herramientas sistemáticas de reflexión. Todos coincidieron en que la reflexión puede incidir positivamente en la calidad y en la transformación de la práctica docente. Y en este sentido, todos acordaron que la formación docente debería incluir más espacios, recursos específicos y tiempos destinados a la reflexión.

En este sentido, el análisis revela ciertas tensiones: aunque en algunas áreas se priorizan las competencias técnicas, se reconoce la necesidad de la reflexión para mejorar la enseñanza. Sin embargo, ésta requiere espacios institucionales, trabajo en equipo o colaborativo y recursos específicos para poder llevarla a cabo. Se infiere que la reflexión crítica, tanto en el ámbito institucional, como en la práctica colectiva es clave para responder a contextos educativos cambiantes.

Conclusiones / Discusión

La presente investigación destaca la relevancia de la reflexión crítica como motor de transformación en la formación y en la práctica docente, especialmente cuando se arti-

cula con competencias técnicas en un marco de formación continua, trabajo colaborativo y espacios institucionalizados.

Los resultados obtenidos muestran que los docentes valoran tanto el dominio técnico como la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus prácticas. Sin embargo, enfrentan obstáculos significativos, como la falta de tiempo y de espacios adecuados para llevar adelante procesos de reflexión profunda y sistemática. Esta tensión entre lo técnico y lo reflexivo evidencia un desafío estructural en la formación docente: la necesidad de superar un modelo centrado exclusivamente en el "cómo hacer" para avanzar hacia una formación que promueva la construcción colectiva de conocimientos, la autoconciencia profesional y un compromiso ético con los contextos educativos.

Abordar estas tensiones implica repensar no solo los programas de formación docente, sino también las políticas educativas que los sustentan. La creación de espacios institucionalizados para la reflexión, como talleres, grupos de trabajo colaborativo o instancias de formación, emerge como una necesidad para promover prácticas contextualizadas y transformadoras. Asimismo, la implementación de proyectos interdisciplinarios y herramientas sistémicas de reflexión pueden fortalecer la articulación entre competencias técnicas y reflexión crítica, permitiendo a los docentes responder de manera más efectiva a los desafíos que presentan los contextos educativos actuales, caracterizados por la incertidumbre, la diversidad y la exclusión social.

Más allá de la baja tasa de respuesta y del contexto específico del instituto de formación docente de la Villa de Merlo, que seguramente restringieron la profundidad de las experiencias, estas limitaciones abren la puerta a futuras investigaciones que invitan a mirar y a preguntar acerca de, por ejemplo, la implementación de estrategias reflexivas en el aula, o la implementación de políticas educativas específicas para la promoción de la reflexión, o el rol de la formación docente en diversos contextos de vulnerabilidad social. En conclusión, sostenemos que la reflexión crítica no solo enriquece la práctica pedagógica, sino que también posee un potencial transformador para los contextos educativos, en la medida en que favorece una enseñanza más inclusiva, autónoma y comprometida con la justicia social. En este sentido, consideramos imprescindible diseñar e implementar políticas educativas que promuevan y prioricen la reflexión crítica como eje central de la formación docente.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós
- Anijovich, R y Cappelletti, G (2018) La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, Nro 28, Junio 2018, pp 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires
- Por Otra Política Educativa. Foro de Sevilla. (2024). Una reflexión crítica sobre el Informe final con la Propuesta de Marco de Competencias Profesionales Docentes. El Diario de la Educación. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducati->

va/2024/12/30/una-reflexion-critica-sobre-el-informe-final-con-la-propuesta-de-marco-de-competencias-profesionales-docentes/

- Prieto, M. N. (2021) La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. Revista Huellas, Volumen 25, N° 1, Instituto de Geografía, EdUNLPam: Santa Rosa. Disponible en: <http://unlpam.edu.ar/index.php/huellas>
- Torres Hernandez, R. y. (Ed.). (2019). *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. Chiapas: Clacso

Prácticas académicas emergentes: estudiar Ciencias de la Educación en tiempos de Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

Ludmila Gutiérrez¹

RESUMEN:

El presente trabajo se propone reconstruir y analizar las transformaciones que la inteligencia artificial generativa (IAG), particularmente el modelo conversacional Chat GPT, está produciendo en las prácticas académicas de estudiantes universitarios. Enmarcado en un enfoque cualitativo y desde una perspectiva socioantropológica, este estudio se basa en entrevistas en profundidad que permiten indagar las maneras en que los/as estudiantes hacen uso de estas tecnologías digitales y cómo esto impacta en las perspectivas epistemológicas, metodológicas y ético-políticas que asumen en el marco de su formación docente, dando lugar a un conjunto de percepciones, valoraciones, posicionamientos y preocupaciones éticas. El trabajo se inscribe en el campo de las ciencias sociales y busca constituirse como un pequeño aporte a la comprensión situada de un fenómeno complejo que interpela de manera creciente a la educación superior en nuestro país. Enmarcado y acompañado por un Proyecto de Investigación más amplio aprobado por Secyt UNC (2023-2027) acerca de los sentidos y estrategias de la inclusión de tecnologías digitales en la educación superior; en su fase inicial, el estudio ha comenzado a revelar algunos hallazgos preliminares que plantean interrogantes y abren nuevas líneas de análisis.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Artificial Generativa (IAG) - Prácticas emergentes - Estudiantes universitarios - Formación docente

Introducción.

En los últimos años, la madurez de las herramientas de Inteligencia Artificial (IA), que abarcan tan solo una de las ramificaciones del gran universo de las tecnologías emergentes en su porvenir, y en particular las de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se ha desarrollado con disruptiva velocidad. Paralelamente, sus usos, valoraciones y efectos en las prácticas de la vida social como objeto de estudio, no han dejado de cobrar relevancia dentro del ámbito académico, lo que ha exigido una renovación profunda de herramientas conceptuales para el análisis del papel transformador de las tecnologías digitales en el campo educativo actual. En tanto problemática pública global,

¹ Correo electrónico: ludmila.gutierrez@mi.unc.edu.ar - Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

y como desafío intelectual educativo que progresivamente comienza a ser asumido, las herramientas de IAG están produciendo giros teóricos y metodológicos en todas las disciplinas. Desde diferentes perspectivas en el campo de las ciencias sociales y, particularmente, en el campo pedagógico, su debate y análisis se vincula directamente a las relaciones y el trabajo en torno al conocimiento.

En este marco, sin lugar a duda, el período que atravesamos representa un verdadero punto de inflexión en cuanto a las maneras en que la IA atraviesa la Educación Superior, proceso del cual subyacen reconfiguraciones, marcas y aspectos emergentes. La llegada de los modelos conversacionales como Chat GPT, su incorporación como herramienta en diferentes campos del conocimiento, junto con la exploración de funciones o atributos —que hasta ahora eran impensados— para alojar y distribuir esos conocimientos, ha introducido debates y *“preguntas críticas sobre la validez, la veracidad y la ética del conocimiento producido por máquinas (...) que vislumbra un gran impacto en el desarrollo de ciencia como ejercicio exclusivamente humano”*.²

En este marco, están suscitando diversas hipótesis asociadas a las transformaciones en las prácticas de estudio y en los códigos que constituyen y estructuran la vida académica, abriéndose nuevas direcciones para investigar y reflexionar en torno a las dimensiones del *hacer* y *ser* estudiante en la universidad. Sin embargo, es aún escaso el número de investigaciones centradas en las prácticas emergentes de estudiantes universitarios —particularmente de aquellos en formación docente— en relación con los diversos repertorios y efectos ambiguos a partir del uso de IAG.

En esta presentación se consideran estudiantes de tres carreras en Ciencias de la Educación: Licenciatura, Ciclo de Licenciatura, y Profesorado; las tres coinciden en formar profesionales del campo de las ciencias sociales y humanas, capaces de desarrollar conocimientos para trabajar con propuestas pedagógicas, ya sea desde su producción, evaluación o materialización en las prácticas de enseñanza. Así pues, durante toda su trayectoria académica, dichos estudiantes desarrollan decisiones epistemológicas, éticas y políticas que luego derivarán en impactos sobre sus prácticas pedagógicas.

Sabemos que la pedagogía constituye un entramado complejo y dinámico de intervenciones teóricas y políticas. Si nos detenemos a mirar en su interior, advertimos que las expectativas en torno a estas herramientas pueden leerse como proyecciones: es decir, las interpretaciones sobre la inclusión de estas tecnologías en las prácticas académicas de hoy, podrían incidir en la manera en que formulen su proyecto pedagógico-didáctico-político el día de mañana.

Marco teórico

Algunos de los aportes teóricos que se retomaron destacan que cuando hablamos de Inteligencia Artificial, se trata de una categoría que no está definitivamente delimitada. Por el contrario, sus definiciones son múltiples y complejas. En este trabajo, desde una mirada enfocada mucho más allá que en su valor técnico-instrumental, se adhiere a lo expresado en la publicación del hub de al hub de América Latina y el Caribe de la red FAIR de investigación en Inteligencia Artificial Feminista, *“Bajo la etiqueta de inteligencia artificial (IA), podemos englobar narrativas, imaginarios, ecosistemas, intereses geopolíticos,*

2 Pérez Palencia, 2024, p. 11240

un campo de estudio, un conjunto de tecnologías".³ Comprendiendo que todo esto incluye, además, costos e impactos ambientales y políticos concretos. Tal como explica Crawford (2022) en su atlas, *"Estos sistemas no son abstractos en absoluto. Son infraestructuras físicas que están transformando la Tierra, a la vez que alteran la forma en que vemos y entendemos el mundo"*.⁴

Es así que consideramos preciso avanzar hacia un posicionamiento que comprenda la IA en la amplitud de su término, como una serie de cálculos algorítmicos y automatizaciones, pero también como materialidades: desde instituciones con su capital industrial concentrado, hasta toneladas de cableado y consumo de energía eléctrica. Además, se trata de *"tecnologías para la producción de nuevos conocimientos que (...) [como herramienta] facilita la búsqueda en espacios de conocimiento complejos"*.⁵ En este sentido, su potencia radica en que actúan como catalizadores que podrían ampliar las posibilidades para el trabajo en torno al conocimiento.

Las prácticas, por su parte, se abordan como prácticas sociales con lógicas específicas, siguiendo los desarrollos teóricos de Bourdieu. Desde esta concepción estructural-relacional, las mismas están orientadas, tanto por estructuras objetivas como por experiencias de los actores sociales que, a su vez, generan representaciones de ellas como sujetos de las mismas. Por ende, estas serán comprendidas, no como producto de la reflexión consciente de ciertas reglas o fines, sino en términos de *"principios de percepción y de acción nunca explícitos"*.⁶ Desde esta perspectiva, se asume que las prácticas académicas se configuran como espacios de apropiación, elaboración y producción de conocimiento en condiciones históricas y sociales determinadas.

Metodología

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo y posee un carácter exploratorio, debido a un contexto de constante avance de los desarrollos tecnológicos. Hasta el momento, la selección de participantes se centró en estudiantes con experiencia previa en tecnologías de IAG. Las estrategias de recolección de datos incluyeron entrevistas en profundidad estructuradas en bloques temáticos que sistematizan subtemas relacionados con el problema de investigación.

Este enfoque implica reconstruir, no solamente la manera en que las prácticas se despliegan, esto es, los usos académicos concretos y los márgenes de acción habilitados para hacer algo con estas herramientas; sino también cómo esos usos son interpretados, valorados y percibidos en relación con los procesos de aprendizaje y al oficio de estudiante universitario.

Resultados

En esta etapa inicial de la investigación se han realizado 5 entrevistas en profundidad durante el período 2023-2025. Los hallazgos preliminares reflejan un panorama heterogéneo en cuanto al uso de la IAG por parte de estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación, observándose también variaciones significativas a lo largo del tiempo estudiado. Aunque los resultados son preliminares, podemos advertir algunas

3 Red FAIR LAC, 2022, p. 14.

4 Crawford, 2022, p.42.

5 Costa et al., 2023, p. 7.

6 Edelstein y Coria, 1995, p. 24.

recurrencias que permiten conjeturar acerca de aspectos emergentes en sus prácticas con estas herramientas. A continuación, se sintetizan algunos de ellos:

Respecto al acceso e introducción a la IAG, los/as estudiantes han llegado a ella través de plataformas digitales como YouTube, TikTok, Twitter o Instagram; no hay referencias significativas a espacios académicos como espacios de un primer encuentro. Además, inicialmente los usos son exploratorios y se asocian con herramientas del bagaje previo y familiaridad con tecnologías digitales que ya poseen. Hasta aquí, una primera hipótesis comienza a delinearse: las experiencias formativas previas con tecnologías digitales configuran huellas de apropiación que median el uso de IAG.

Por su parte, las interacciones con la IAG son diversas; hay quienes utilizan la herramienta de manera instrumental, priorizando exclusivamente su utilidad técnica. Mientras tanto, otros destacan en sus prácticas un componente más interactivo o humanizado: *"Le hablo como si fuera que hay una persona ahí atrás"*,⁷ ubicando la herramienta en el rol de apoyo estratégico o colaborador en su proceso de aprendizaje. Además, expresan que su comprensión del funcionamiento de la IAG mejora significativamente con la práctica, ajustando el lenguaje utilizado y sus códigos de intercambio para obtener respuestas más relevantes y aprendiendo el dominio técnico de la herramienta. Estas diferencias no solo muestran diversos modos de aprovechamiento del modelo conversacional, sino también cómo cada perspectiva influye en las dinámicas de producción de conocimiento con IAG y los límites que cada estudiante construye para eso: *"Para mi la respuesta se va construyendo con la IA (...) nosotros somos los que tenemos que desarrollar o dar los argumentos"*.⁸

Por otro lado, en las entrevistas se manifiesta ambivalencia hacia la confianza en las respuestas de la IAG, notando una imparcialidad que es considerada peligrosa. Como señala un estudiante, *"el chat no se posiciona"*,⁹ lo cual genera una percepción de neutralidad que, si bien puede ser algo que no se advierte rápidamente en otras disciplinas, plantea desafíos cuando se trata de interpretar fenómenos sociales complejos o elaborar producciones teóricas de manera crítica y reflexiva. Allí, dicha imparcialidad que caracteriza a la herramienta se convierte en un obstáculo para la profundidad del análisis. El constante proceso de verificación que ellos/as realizan revela una tensión entre la confianza y la necesidad de comprobación de veracidad de las fuentes, lo cual plantea dudas sobre cómo esta tecnología podría ser útil sin comprometer la profundidad, la autonomía y el rigor analítico que caracteriza las prácticas educativas en el nivel superior.

A pesar de subyacer cambios significativos a lo largo de estos tres años en las percepciones producto del carácter versátil de este fenómeno, los/as estudiantes relatan la importancia de concebir la IAG como una herramienta más que está disponible, que puede ser involucrada en sus prácticas académicas, facilitar, potenciar o colaborar con este proceso en mayor o menor medida, pero, en ningún caso, como sustituta de su autoría académica, sus habilidades cognitivas o su autonomía de aprendizaje.

Conclusiones /Discusión

Finalmente, estos hallazgos son un punto de partida, a partir del cual se pretende complejizar el esquema de análisis en línea con nuevos ejes identificados. A su vez,

7 Estudiante de Ciencias de la Educación, Entrevista N°2, 15 de marzo de 2024.

8 Estudiante de Ciencias de la Educación, Entrevista N°4, 23 de septiembre de 2024.

9 Idem

estos ejes están atravesados de manera transversal por un conjunto de preocupaciones éticas de la IA en las que se vuelve de suma importancia profundizar. De esta manera, pretendemos avanzar con una mirada integral sobre los procesos de formación pedagógica y, al mismo tiempo, con una producción de conocimiento situado y crítico desde la universidad pública, ante un fenómeno que avanza con poderosa ubicuidad y que, sin duda, implicará la necesidad de tomar nuevas decisiones colectivas.

Referencias Bibliográficas

- Costa, F., Mónaco, J. A., Covello, A., Novidelsky, I., Zabala, X., & Rodríguez, P. (2023). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa: Tres escalas y dos enfoques transversales; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Instituto de Investigaciones en Comunicación; Question; 3; 76; 12-2023; 1-24
- Crawford, K. (2022). Atlas de la inteligencia artificial. Poder, política y costo planetario. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gutiérrez, A. B. (2005). Investigar las prácticas, practicar la investigación, en Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Lion, C.; Kap, M. y Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 130-155.
- Pérez Palencia, M. G. (2024). Epistemolog-IA: la confluencia de la Inteligencia Artificial y la Epistemología en el desarrollo científico contemporáneo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 11236-11257. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13264
- Red FAIR LAC. (2022). Inteligencia artificial feminista: Hacia una agenda de investigación para América Latina y el Caribe. Editorial Tecnológica de Costa Rica. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
- UNESCO; Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. París-Caracas: UNESCO, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038679>.

La noción de lugar como articulador entre teoría y praxis en los procesos de enseñanza y aprendizaje del proyecto arquitectónico.

Carlos Jesús Pizoni¹, Miriam Gladys Liborio²

RESUMEN:

Esta ponencia da cuenta de algunos avances de la investigación en curso: *La noción de lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del proyecto arquitectónico: La influencia y los aportes conceptuales de Martin Heidegger* (SeCyT, UNC)

La obra de Martin Heidegger habilita el reconocimiento de una crisis entre la arquitectura concebida como disciplina y aquella ejercida profesionalmente. Frente a ello, se propone una reflexión sobre la noción de lugar como dimensión clave para recomponer la relación entre teoría y práctica. Se aborda la enseñanza y el aprendizaje del proyecto arquitectónico no solo como respuesta técnica, sino como una forma de habitar situada, cargada de sentidos culturales, simbólicos y emocionales.

El trabajo se inscribe en una tradición que, desde Vitruvio hasta autores contemporáneos, ha enriquecido la arquitectura con aportes filosóficos. En particular, se destaca la influencia del pensamiento de Heidegger, cuyas nociones de habitar, técnica, obra de arte y lugar han impactado en autores como Solà-Morales, Frampton, Norberg-Schulz, Pérez Gómez y Silvestri, entre otros. Se pone énfasis en cómo estas conceptualizaciones son retomadas en América Latina, especialmente en Argentina y Brasil, donde se vinculan directamente con obras concretas.

La metodología es de tipo hermenéutica permitiendo establecer vínculos entre textos, obras y proyectos que intenta recuperar la centralidad de la noción de lugar como categoría que fortalece la enseñanza del proyecto arquitectónico.

PALABRAS CLAVE: Lugar y Habitar – Teoría y praxis – Heidegger – Proyecto arquitectónico.

1 Correo electrónico: carlospizoni@hotmail.com - Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño - Universidad Nacional de Córdoba.

2 Correo electrónico: miriamliborio@gmail.com - Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño - Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción.

El abordaje propuesto por esta investigación –centrado en la noción de lugar como articulador entre teoría y praxis en arquitectura– ofrece una contribución a los debates en torno a la formación docente, en lo que respecta a la enseñanza del proyecto en los primeros niveles de la carrera. En un escenario caracterizado por transformaciones aceleradas, fragmentación institucional y exigencias diversas del mercado profesional, el campo de la docencia en arquitectura enfrenta tensiones estructurales entre prácticas instaladas y nuevas demandas pedagógicas.

En la enseñanza del proyecto arquitectónico, especialmente en los primeros niveles de la carrera, persisten prácticas docentes fuertemente instaladas que tienden a reproducir modelos heredados de formación. Muchas de estas prácticas se sostienen sobre un imaginario del proyecto como destreza individual, donde el conocimiento se transmite de manera tácita, mediante la corrección o la imitación, más que a través de procesos reflexivos y argumentativos.

Una tendencia frecuente es que los docentes repliquen las formas en que ellos mismos creen haber aprendido a proyectar, sin problematizar los contextos, los supuestos teóricos, la mediación tecnológica o los dispositivos pedagógicos que modelaron esas experiencias. Esto da lugar a una enseñanza basada en lógicas de transmisión vertical y autorreferencial, que deja poco margen para el debate crítico o la exploración situada.

El objetivo propuesto por la investigación es desnaturalizar las formas heredadas, habilitando otras maneras de enseñar a proyectar, que integren dimensiones filosóficas, históricas y culturales. Esto significa formar docentes que no solo transmitan saberes técnicos, sino que puedan acompañar procesos de pensamiento proyectual críticos, abiertos a la pluralidad, la incertidumbre y la transformación.

Marco teórico

Una práctica pedagógica situada

Heidegger (1927) plantea que el ser humano es un ser-en-el-mundo (In-der-Welt-sein), es decir, un sujeto implicado, situado y alojado en un contexto., no un sujeto aislado que piensa el mundo desde afuera. Esta idea es clave para la formación en arquitectura: no se enseña a proyectar desde un lugar neutral, sino desde un modo de estar-en-el-mundo que incluye afectos, cultura, historia, es decir lugar. Esta afirmación desestabiliza toda enseñanza que se basa en transmitir fórmulas fijas o replicar modos proyectuales descontextualizados. En cambio, nos convoca a una práctica pedagógica situada, donde el estudiante es compelido a debe construir sentido en diálogo con su mundo.

Por este motivo Heidegger profundiza el sentido del habitar y señala que: “habitar es la manera en que los mortales son sobre la tierra” (Heidegger, 1951:2). Esta idea invita a pensar el proyecto arquitectónico como una forma de habitar, y, por tanto, la enseñanza del proyecto como un proceso de acompañamiento en la comprensión del habitar propio y del otro. Enseñar no es imponer un cómo, sino desplegar un proceso donde el estudiante pueda descubrir y construir un modo de habitar el mundo con otros.

Por último, en relación con la práctica docente, Heidegger (1947): sostiene que la tarea del educador es más difícil que la del educando porque enseñar implica, inexorablemente

dejar prender. Esta afirmación pone en crisis a las prácticas docentes -a veces instaladas en las disciplinas proyectuales- que suponen que enseñar es mostrar 'cómo se hace'. Entendemos que Heidegger nos propone un dejar-ser, en la apertura a lo que el otro puede llegar a ser.

El lugar como categoría pedagógica: una mirada desde Heidegger

Christian Norberg Schulz (1979, 1983, 2000) y Kenneth Frampton (1974,1995) fueron pioneros en dar cuenta de las aportaciones de Heidegger sobre la cuestión del lugar. Estas conceptualizaciones habilitan a comprender y logran teorizar sobre la relevancia de la noción de lugar, para pensar una arquitectura ligada a un aquí y ahora.

João Batista Vilanova Artigas incorpora la noción de lugar de Heidegger para dar fundamento a su propia obra (Vilanova Artigas, 1967). De manera similar, Horacio Pando, Amancio Williams y Alfredo Casares (1979), relacionan teorizaciones de la arquitectura muy próximas al pensar de Heidegger, con proyectos y obras de arquitectura local (Boggio Videla, 2008).

El pensamiento de Heidegger sobre la noción de lugar resuena en textos de arquitectos relevantes para el campo disciplinar: Rafael Moneo (1995), Alberto Pérez Gómez (2016), Graciela Silvestri (2005), Francisco Liernur (2006), Roberto Fernández (2007, 2012, 2015), Alfonso Muñoz Cosme (2008) y Josep Maria Montaner (2011). En los casos mencionados -y más allá de las miradas particulares de los autores-, esta cuestión del lugar es protagónica al momento de pensar tanto en la arquitectura en general, como en la práctica del proyecto en particular.

En este sentido, es relevante el antecedente generado por de Solà Morales (1995) cuando se sirve del pensamiento de Gilles Deleuze y Félix Guattari para una mejor comprensión de una compleja realidad arquitectónica, urbana y metropolitana, que se manifiesta sobre el inicio del siglo XXI con una permanente referencia a afirmaciones y razonamientos propuestos por Heidegger. Por su parte, Fernández (2012) incorpora conceptualizaciones heideggerianas cuando reflexiona sobre el impacto de la noción de lugar en el proyecto arquitectónico, al considerar que las geografías y culturas que convergen en América aportan el rasgo distintivo a obras y proyectos emblemáticos.

Finalmente cabe señalar, que las primeras décadas del siglo XXI son escenario de una crisis de la arquitectura, caracterizada por ciertas divergencias entre el ámbito disciplinar y el ámbito de la práctica profesional (Silvestri, 2011). La problemática aquí planteada tiene que ver con las valoraciones, roles, participación y omisiones que ostentan distintas dimensiones arquitectónicas respecto del lugar: la técnica, el habitar, el soporte físico geográfico, lo cultural, lo social, lo político, el mercado, etc. En este contexto se puede afirmar que la cuestión del lugar es aquella que se presenta sostenidamente, enriqueciendo la arquitectura y el proyecto, tanto en el ámbito de las teorizaciones como de la enseñanza de la arquitectura y en la práctica profesional del proyecto.

Metodología

El trabajo de investigación adoptó un enfoque cualitativo y se sustenta en una perspectiva hermenéutica que permite articular teoría y praxis mediante la interpretación de textos, proyectos y obras de arquitectura cuyos atributos den cuenta de la importancia del lugar en la toma de decisiones proyectuales. Desde este enfoque intencional y situado, se

busca problematizar críticamente el vínculo entre el pensar y el hacer arquitectónico.

Esta estrategia busca construir una comprensión profunda y situada del proyecto arquitectónico como práctica cultural, anclada en lo humano, y contribuir a la formación en arquitectura desde una mirada crítica y reflexiva.

Resultados

La tarea realizada permitió generar estructuras narrativas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje del proyecto, en los que la noción de lugar se destaca a través de sus características y potencialidades; consolidándose así, como una dimensión protagónica de lo arquitectónico en un sentido amplio. Al sumar trabajos de campo y visitas a obras habitadas, también fue posible establecer instancias de diálogo entre estudiantes, profesores, usuarios y profesionales. Esta cuestión ha permitido enriquecer los procesos proyectuales, gracias a las nuevas estrategias didácticas implementadas con alumnos. Como consecuencia de esto los proyectos se relacionan de manera más efectiva, con dinámicas que proponen en una tensión positiva en la relación entre teoría y praxis.

A partir de los resultados obtenidos hasta el momento, se inició la catalogación de un banco de lugares, -predominantemente urbanos- en los que se destacan cualidades y contextos de interés para el desarrollo de proyectos académicos o de práctica profesional asistida. De igual modo, está previsto producir material didáctico en el que se protocolicen algunas de las dinámicas con las que se viene trabajando. Ambos insumos se incorporarán a las cátedras involucradas en esta investigación y quedarán a disposición para otras que las consideren de interés.

Conclusiones / Discusión

Esta investigación es el medio para continuar desarrollando la trayectoria en investigación de los integrantes del equipo con más experiencia. Por otra parte, posibilitó el inicio y continuidad en la formación como docentes-investigadores de otros integrantes.

La puesta en relación de esta investigación con otros trabajos de autores iberoamericanos –Ferraz Leite Ludzik (2024), Moreno Pérez (2024)– que actualmente están en desarrollo, permite constatar el interés común del campo disciplinar de la arquitectura por aumentar la sintonía entre academia y profesión. Por tal motivo, es importante comprender que el presente está dando lugar a la construcción de una hermenéutica cuyo sentido es relacionarse con lo arquitectónico como articulador de aquello que se piensa y lo que se concreta como objeto construido. Trabajar sobre esta cuestión permite, además, acotar una realidad sobre expuesta con datos e imágenes –que en general están mediados por tecnologías; una situación que pospone repetidamente la necesaria experiencia encarnada en el lugar y con sus modos de habitar, entendidos estos, como insumos fundantes de la arquitectura.

Finalmente, se considera valioso trabajar para instalar durante el periodo inicial de formación en arquitectura, la necesidad incorporar la diversidad de contextos y actores que forman parte de lo arquitectónico-urbano, siempre situados en tiempo y lugar. Esto permite que el proyectista comprenda la necesidad de no solo servirse de los insumos de la cultura disciplinar, sino en gran medida de la propia realidad con la que debe interactuar.

Referencias Bibliográficas

- Biondi, S. (2007). Una visión hermenéutica de la teoría de la arquitectura en México. Limusa.
- Boggio Videla, J. M. (Ed.). (2008). Hablan de Diseño. Concentra.
- de la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía Hermenéutica: Heidegger y Gadamer. Teología y Vida, XLVI, pp. 122-138.
- Diez, F. (2007). Arquitectura de proposición y arquitectura de producción. <https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/114/proposiconporduccinup2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, R. (2011). Mundo diseñado. Para una teoría crítica del proyecto total. Universidad Nacional del Litoral.
- Fernández, R. (2012). Proyecto Americano: apuntes para definir modos de proyecto en su contexto geocultural. Anales del IAA, 42 (1), 23-38. <http://www.iaa.fadu.uba.ar/ojs/index.php/anales/article/view/70/59>.
- Ferraz Leite Ludzik, A. (2024). Acción hermenéutica. La construcción de un discurso teórico argumental sobre la obra de Eladio Dieste, pequeña muestra hermenéutica aplicada en el campo disciplinar de la arquitectura. Astrágalo, 35, 123-142. <https://revistascientificas.us.es/index.php/astragalo/issue/view/1361>
- Frampton, K. (1996). Theorizing a New Agenda for Architecture. An Anthology of Architectural Theory 1965-1995. En Kate Nesbitt (ed.), On Reading Heidegger (pp. 442-446); (Original publicado en 1974). Princeton Architectural Press.
- Frampton, K. (1999). Estudios sobre cultura tectónica: poéticas de la construcción en la arquitectura de los siglos XIX y XX (Traducido por Amaya Bozal Chamorro). Akal. (Original publicado en 1995).
- Heidegger, M. (1997). Ser y Tiempo (Traducido por Jorge Eduardo Rivera C.). Editorial Universitaria (Original publicado en 1927).
- Heidegger, M. (1994). Conferencias y artículos (Traducido por Eustaquio Barjau). Serbal. (Original publicado en 1954).
- Liernur, J.F. (2006). Máquinas arcaicas. La obra de Rafael Iglesia en Rosario, Argentina. Arquitecturas de autor, (38), 4-6.
- Moneo, R. (1995). Inmovilidad substancial. <http://www.arranz.net/web.arch-mag.com/7/circo/24.html>
- Montaner, J. M. (2011). La experiencia del lugar. Ernesto Nathan Rogers, Enrico Tedeschi, José Antonio Coderch y Lina Bo Bardi. Cuadernos de proyectos arquitectónicos, (2), 39-45.
- Moreno Pérez, J. R. (2024). La posibilidad de un discurso narrativo para una teoría de la arquitectura como hermenéutica. Astrágalo, 35, 109-122. <https://revistascientificas.us.es/index.php/astragalo/issue/view/1361>
- Muñoz Cosme, A. (2008). El proyecto de arquitectura: concepto, proceso y representación. Reverté.
- Norberg Schulz, C. (1979). Kahn, Heidegger and the Language of Architecture. Oppositions, (18), 28-47.
- Norberg Schulz, C. (1983). Heidegger's Thinking on Architecture. Perspecta: The Yale Architectural Journal, (20), 61-68.
- Norberg Schulz, C. (2005). Los principios de la arquitectura Moderna. Sobre la nueva tradición del siglo XX (Traducido por Jorge Sainz). Reverte. (Original de 2000).
- Norberg Schulz, C. (2008). El pensamiento de Heidegger sobre la arquitectura. Discusiones Filosóficas, (13), 93-100 (Original publicado en 1983).
- Pérez Gómez, A. (2016). Attunement: architectural meaning after the crisis of modern

science.The MIT Press.

- Pérez Gómez, A. (2022, 11 de abril). Coming Back to Architecture [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rsTzPkNVblw>
- Perrotti Poggio, J. (2018). La formación de jóvenes investigadores en Arquitectura: saberes, vínculos y deseos [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. <http://www.iaa.fadu.uba.ar/omp/index.php/iaa/catalog/view/tesis5/tesis5/12>
- Pizoni, C. (2021). Heidegger y la arquitectura: una mirada hermenéutica para interpretar prácticas teóricas. Universidad de Mendoza.
- Sabugo, Mario (2019, 25 de octubre). Verdad, método y arquitectura una lectura historiográfica de Hans Georg Gadamer [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kbmnxBSn-U0>
- Silvestri, G. (2006). Arquitectura y modos de habitar. En Jorge Sarquis (compilador), Sombras nada más entre tu vida y mi vida (pp. 65-74). Nobuko. (Original publicado en 2005).
- Silvestri, G. (2011). Velos. Belleza natural, forma moderna y paisaje (original publicado en 1997). En Graciela Silvestri (compiladora), Ars pública. Ensayos de crítica e historia de la arquitectura, la ciudad y el paisaje (pp. 23-48). Nobuko.
- Silvestri, G. (2006). Arquitectura y modos de habitar. En Jorge Sarquis (compilador), Sombras nada más entre tu vida y mi vida (pp. 65-74). Nobuko. (Original de 2005).
- Solà Morales, I. (1996). Diferencias. Topografía de la arquitectura contemporánea (primera edición en 1995). Gustavo Gili.
- Vilanova Artigas, J. (2014). Arquitectura e construção. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/14431/%20PAULISTA-13.pdf>. (Original de 1967).

Sobre el efecto de atender los afectos en la formación docente inicial.

Verónica Mariel Sargiotti Pieretto¹

RESUMEN:

El presente trabajo recoge los resultados de una investigación llevada a cabo en el año 2024, en el marco de la Maestría de Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En ella se indagó acerca del impacto de un seminario de Desarrollo emocional en un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Córdoba. A partir de una metodología de cualitativa, de corte exploratorio, se realizaron entrevistas en profundidad y análisis de documentación que permitieron arribar a conclusiones que revisten especial interés para la formación docente inicial, y en consecuencia para los estudiantes de los niveles obligatorios del sistema educativo. Los resultados obtenidos luego del análisis realizado permiten afirmar que los contenidos trabajados y la metodología utilizada para el dictado del Seminario han impactado positivamente en la instauración del vínculo pedagógico, han mejorado el estado de bienestar emocional de las cursantes y la apropiación de saberes al interior y al exterior de dicho seminario.

PALABRAS CLAVE: Apropiación de Saberes – Bienestar Emocional – Formación Docente – Vínculo Educativo

Introducción.

El movimiento de educación emocional e inteligencia emocional y social, junto a la psicología positiva y lo que da en llamarse neuroeducación, ha generado importante cantidad de material que afirma el estrecho vínculo entre el desarrollo emocional, la calidad de las interacciones docente-alumno, la mejora en los aprendizajes y el estado emocional general de las personas. Pruebas de ello pueden encontrarse en las extensas revisiones realizadas por Extremera y Fernández Berrocal (2003, 2004). Por otra parte, desde otras líneas de investigación (PISA, 2017; Nobile, 2012) se han establecido correlaciones positivas entre el establecimiento de relaciones favorables entre docente y estudiantes y el mejor desempeño de estos últimos; resultando así que algunas particularidades de la esfera emocional del vínculo pedagógico aparecen como facilitadoras de los procesos de aprendizaje. Se comprenden entonces las sugerencias de algunos teóricos para brindar a los futuros educadores un bagaje de contenidos y experiencias que prácticamente se encuentra ausentes en las carreras de formación docente (Clouder, 2013). Sumado a ello, en los últimos años, investigadores de diversos campos han realizado estudios enfocados en la validez de algunas propuestas de programas de formación en diversos aspectos de

¹ Correo electrónico: versargiotti@gmail.com - Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora de Fátima

la esfera emocional, en docentes en ejercicio, llegando a establecer correlaciones directas entre la implementación de programas y la mejora en las competencias emocionales de los mismos. Ante este estado de cosas, adquiere especial importancia indagar enfoques y prácticas de enseñanza alineados con promover el desarrollo emocional, para tratar de evidenciar las posibilidades de su transmisión y recreación en la formación docente inicial; así como el impacto que ejercen tanto en los aprendizajes como en el desempeño del futuro rol.

La investigación llevada a cabo ha sido una de las primeras, de las que se tiene conocimiento en el país, en recabar y analizar información acerca del impacto, en la formación docente inicial, de experiencias formales en desarrollo emocional en una carrera de formación docente en la Ciudad de Córdoba. La investigación se enfocó en las percepciones de las estudiantes respecto a los alcances en el vínculo pedagógico, el bienestar emocional y la apropiación de saberes. La pregunta que guio todo el proceso de investigación quedó delimitada de la siguiente manera: ¿Cuáles son las percepciones de las estudiantes de educación superior del Instituto Nuestra Señora de Fátima, acerca de las incidencias de una experiencia de formación en desarrollo emocional en el vínculo pedagógico, el bienestar emocional y la apropiación de saberes?

Los objetivos establecidos a partir de esta pregunta fueron:

Objetivo general:

- Revelar y describir las percepciones de las estudiantes de educación superior del Instituto Nuestra Señora de Fátima, acerca de las incidencias de un seminario de formación en desarrollo emocional en el vínculo pedagógico, el bienestar emocional y la apropiación de saberes.

Objetivos específicos:

- Identificar factores, condiciones y/o prácticas del cursado por el seminario, que operen favorablemente en la instauración del vínculo pedagógico.
- Identificar factores, condiciones y/o prácticas del cursado por el seminario, que operen favorablemente en el desarrollo del bienestar emocional al interior y al exterior de la institución.
- Identificar factores, condiciones y/o prácticas del cursado por el seminario, que operen favorablemente en la apropiación de saberes.
- Explorar relaciones posibles entre el cursado del seminario el vínculo pedagógico, el bienestar emocional y la apropiación de saberes.
- Identificar incidencias sobre la práctica profesional que las estudiantes atribuyen al cursado del seminario.

Marco teórico

La tradición escolar argentina, asentada sobre el racionalismo Kantiano, no ha podido despojarse de la desconfianza hacia la dimensión afectiva del ser humano. Durante los años de surgimiento y consolidación de nuestro sistema educativo, las vinculaciones entre educación y emocionalidad resultaron en el orden del control, la represión y la sublimación de las pasiones (Dussel, 2006); y no fue sino hasta el surgimiento del movimiento de la Escuela Nueva que la dimensión afectiva cobró relevancia especial para

la educación de los niños. La consolidación de dicho movimiento, en franca oposición al racionalismo de la escuela tradicional, puso sobre el tapete la necesidad de concebir y formar a niños y jóvenes desde una concepción integral que superara el encorsetamiento hacia la razón (Brailovsky, 2019). Más cercano a los principios humanistas, y desde un posicionamiento ético, la vida afectiva comenzó a cobrar mayor relevancia en la escena educativa, al punto que, al día de hoy, resultan casi inexistentes posiciones pedagógicas que nieguen a la afectividad como un componente significativo de la vida escolar y de sus miembros. La discusión se encuentra centrada, más bien, en el lugar que ésta debe ocupar en la educación, el tratamiento que de ella debe hacerse en las instituciones, y la finalidad que se persigue con su puesta en escena.

Entre el gran conglomerado de teorías, enfoques y corrientes que abordan la emocionalidad en el escenario educativo, para esta investigación se realizó una categorización que constó en la delimitación de cuatro grandes posicionamientos: neuropsicopedagógico, político-pedagógico, socioeducativo y psicoeducativo. Estos se entienden como la confluencia de discursos disciplinares y propositivos, así como perspectivas teóricas y prácticas sobre qué lugar deben tener las emociones en el espacio educativo (Nobile y Gamba 2024). De este modo pudieron leerse las implicancias y aportes que el cursado por el seminario significó para sus cursantes.

Metodología

Se emplearon herramientas de un enfoque metodológico cualitativo de tipo exploratorio, en tanto posibilitaban el alcance de los objetivos propuestos y la respuesta a la pregunta de investigación. Lo que esta investigación pretendió fue identificar y ahondar en aquellas percepciones y representaciones que las estudiantes se formaron acerca del impacto que generó el cursado por el seminario en las variables: vínculo pedagógico, bienestar emocional y apropiación de saberes. Se estableció como estrategia de análisis de datos un proceso de ida y vuelta entre la lectura bibliográfica, el análisis de documentación, y la administración y análisis de las entrevistas semiestructuradas. La investigación se llevó a cabo en la Institución Nuestra Señora de Fátima, una institución de formación superior del profesorado estatal, de gestión privada, que se encuentra asentada en un barrio de clase media de la ciudad de Córdoba, Argentina. Se optó por una muestra intencional conformada por estudiantes que cursaron y aprobaron el seminario; esto comprendió a estudiantes del Profesorado de nivel inicial que cursaron en los años 2023 y 2024.

Resultados

Factores, condiciones y prácticas que las estudiantes han señalado como incidentes en:

- El vínculo pedagógico: Necesidad de un diálogo bidireccional en donde exista empatía, confianza y respeto de ambas partes; y una cercanía afectiva e involucramiento que denote una preocupación e interés genuino por los estudiantes, más allá de lo estrictamente académico. Otros factores valuados positivamente refieren a la necesidad de un estado de equilibrio del docente, de reflexividad y adaptación.
- El bienestar emocional: Aceptación de sí mismo, amor propio, capacidad de darse cuenta de lo que se siente y la posibilidad de hacer algo con aquello que se perciba como dañino o causante de malestar. Aparece también la aceptación de los demás hacia uno mismo. Respecto a los condicionantes del bienestar en el aula se destacan: el vínculo con los estudiantes, el contexto físico, la actitud del docente y la actitud del

estudiante. Siendo la actitud del docente el factor que mayor impacto causa en este bienestar.

- La apropiación de saberes: necesidad de adaptar el contenido y hacerlo interesante para los estudiantes, el docente debe contextualizarlo y valerse de diversas estrategias de enseñanza. Los contenidos y actividades que se presentan a los estudiantes deben ser significativos, tanto cognitiva como afectivamente. Es necesario en acompañamiento emocional a lo largo de su proceso de aprendizaje, el cuidado hacia las situaciones que atraviesa, y la empatía y honestidad.

Conclusiones / Discusión

En primera instancia debe considerarse que la muestra de población resultante pertenece al profesorado de nivel inicial y a una institución que puede, por su propia cultura, posibilitar prácticas cercanas a las que el seminario propicia. Esto deriva en la necesidad de realizar investigaciones de este tipo de experiencias en otros profesorados, contextos e instituciones.

Se sostiene fuertemente la imposibilidad de establecer una situación educativa en el que sea posible establecer un vínculo desde la neutralidad, o la desnudez de los afectos. La emocionalidad se considera constitutiva de las situaciones de enseñanza y aprendizaje; se halla presente en todo escenario educativo, se la haga o no visible. Desafectivizar los vínculos escolares produce un efecto violento de negación del otro en tanto ser humano. Por otra parte, no es posible llevar adelante una función educadora subjetivante en estados o ambientes de profundo malestar; por ello, resulta esencial instaurar espacios de formación docente destinados al trabajo con la emocionalidad. Por último, una enseñanza que vehicule aprendizajes será una en la que estén presentes: la confianza, la aceptación, la emocionalidad, el cuidado y la empatía. Se deberá entonces apuntalar la necesidad de una formación específica para docentes, en contenidos referidos a la emocionalidad, que ofrezca mecanismos y experiencias posibles de ser realizadas a partir de una formación básica. Poner en escena a la emocionalidad involucra el trabajo con los vínculos; la preocupación y el cuidado del otro; la búsqueda de bienestar personal y colectivo; y el logro de aprendizajes que permitan mayores grados de libertad.

Referencias Bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez M.; Boilini, M.; Eniz, N.; Palazzolo, F. y Schluskelblum, C. (2023). *Pedagogía del cuidado. La construcción de la cultura del cuidado en la escuela actual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19. Pp. 95-114.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Dussel, I. (2006). "Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo". En Graciela Frigerio & Gabriela Diker (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos

Aires: Del Estante Editorial.

- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018). *Colección aprendizaje emocional y social. Aportes para pensar desde la escuela*. Tomo I. Recuperado en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Colecciones/AprendizajeEySocial/Tomo01-2018.pdf>
- Nobile, M. (2012). Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. RBSE – *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>
- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Sargiotti, V. (2024). Experiencias de desarrollo emocional para la resolución de problemáticas en la formación docente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4 (1), 193-210. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.66>
- Souto, M. (2023). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Análisis de las prácticas de enseñanza de las/os profesores de Comunicación y de las producciones realizadas en los entornos digitales, por las/os estudiantes de instituciones de nivel medio, con orientación en comunicación de la ciudad de Córdoba.

Laura Vargas¹, María Eugenia Rodríguez², María Lucrecia Romero³

RESUMEN:

La investigación presentada se inscribe en el campo de la comunicación/educación y da continuidad a proyectos anteriores vinculados al Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. El estudio se enfoca en analizar las prácticas docentes y las producciones estudiantiles en entornos digitales, en tres escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba con orientación en comunicación. Las asignaturas analizadas son "Producción en lenguajes" y "Comunicación, cultura y sociedad", abarcando los últimos tres años del ciclo orientado.

El proyecto busca comprender cómo los docentes implementan los diseños curriculares y cómo los estudiantes traducen estos lineamientos en producciones concretas mediadas por tecnologías digitales. Se propone una metodología cualitativa con técnicas como entrevistas, observaciones y análisis de programas y producciones estudiantiles. La primera fase contempló el análisis comparativo entre los programas escolares y el diseño curricular oficial. La segunda fase se centrará en entrevistas a docentes y el estudio de producciones estudiantiles.

Este trabajo tiene como objetivo aportar al campo de la comunicación/educación describiendo cómo se desarrollan las clases, cómo se seleccionan los contenidos y cómo se manifiestan las competencias digitales en las producciones de los alumnos. El proyecto pretende generar conocimiento relevante para mejorar la enseñanza en instituciones educativas de nivel medio y fortalecer la formación docente en comunicación.

1 Correo electrónico: laura.vargas.972@unc.edu.ar - Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNC

2 Correo electrónico: eugenia.rodriguez@unc.edu.ar - Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNC

3 Correo electrónico: lucrecia.romero@unc.edu.ar - Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNC

PALABRAS CLAVE: Comunicación- Educación - Producción y Cultura

Introducción.

La presente investigación se enmarca en el campo de la comunicación/educación y es una continuación con los proyectos que se vienen realizando en años anteriores, que se ha trabajado en la formación que reciben quienes realizan el profesorado en Comunicación Social, en cómo administran y ponen a disposición de sus clases, es decir práctica docente, todas las herramientas digitales y pedagógicas. Siguiendo esta línea dónde se encuentran ejerciendo la docencia, por lo cual consideramos de interés continuar con un nuevo proyecto, con una nueva meta que será abordar las prácticas educativas específicas de los/as comunicadores/as en tres instituciones educativas con orientación comunicación de la Ciudad de Córdoba: IPEM 207 Eduardo Raúl Requena, Instituto Secundario Brigadier San Martín, IPEM 185 Perito Moreno. En estas se analizarán concretamente las asignaturas de “Producción en Lenguajes” y “Comunicación, cultura y sociedad”, ambas se encuentran en 4° (cuarto), 5° (quinto) y 6° (sexto), a la orientación de Comunicación.

Objetivos generales y específicos

Objetivos generales

- Describir y analizar las características que adquieren las prácticas docentes y las producciones de los estudiantes en espacios curriculares “Producción en lenguajes” y “Comunicación, cultura y sociedad”, mediados por los entornos digitales, en el ciclo orientado de comunicación en tres escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba.

Objetivos específicos

- Describir las características de las prácticas docentes de las/os profesores de Comunicación, en los espacios curriculares “Producción en lenguajes” y “Comunicación, cultura y sociedad” del ciclo orientado de Comunicación.
- Analizar los programas de las asignaturas “Producción en lenguajes” y “Comunicación, cultura y sociedad” en las Instituciones seleccionadas.
- Analizar y comparar las producciones⁴ de las/os estudiantes de las asignaturas mencionadas y su mediación en los entornos digitales.

Marco teórico

El presente marco teórico examina la inserción de los egresados del Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba en el campo educativo, considerando las actuales transformaciones tecnológicas, sociales y pedagógicas. Se utiliza el concepto de “campo social” de Bourdieu (2007) para entender el “campo educativo” como un espacio de relaciones y disputas donde los docentes en formación deben posicionarse y asumir sus dinámicas.

⁴ Con producciones nos referimos a lo que realizan las y los estudiantes, y a los recursos que utilizan, tanto como recursos narrativos como tecnológicos.

Los diseños curriculares del Ministerio de Educación de Córdoba (2011) son clave, pues establecen objetivos para la enseñanza de la comunicación interpersonal, institucional, intercultural y mediática, y promueven la formación crítica de los estudiantes como productores de sentidos mediante el uso de tecnologías digitales. La práctica docente se define como una actividad situada, ética y políticamente cargada (Edelstein, s.f.), que antecede al individuo (De Lella, 1999), pudiendo ser reproductora o crítica del sistema educativo.

Históricamente, el surgimiento de los profesorados en Comunicación en Argentina a fines de los 90 se debió a cambios estructurales y a la demanda laboral, consolidando un campo transdisciplinar Comunicación/Educación (Da Porta, 2004), con planes de estudio más flexibles (Catino, Morandi & Ros, 2005). Desde 2001, la exigencia de títulos docentes impulsó nuevos profesorados (Farías, 2016) y la incorporación obligatoria de las TIC en la formación (Gamberini, Pasquariello & Gaité, 2016), demandando nuevas competencias. En este contexto hipermediatizado, la expansión de las TIC ha reconfigurado la producción y circulación del conocimiento (Castells, 1999; Verón, 2013), afectando lo cultural y lo educativo (Hjarvard, 2016). Los docentes deben actuar como curadores de contenidos (Kaplún, 2002), y las narrativas multimodales y transmedia (Jenkins, 2008; Scolari, 2013; Vassallo de Lopes & Orozco Gómez, 2014) ofrecen enfoques pedagógicos que promueven la participación y la producción colaborativa. Finalmente, se reconoce que los estudiantes, con una relación intuitiva, pero a menudo acrítica con las tecnologías (Lugo, 2016), requieren entornos digitales de aprendizaje que fomenten la autogestión y el aprendizaje autónomo y colaborativo (Edu Trends, 2014; Raposo, 2013).

Metodología

Cualitativa: según Murillo (2008), este tipo de investigación se caracteriza por buscar la aplicación de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento y los resultados de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad.

Nivel de estudio: Descriptivo. Con el objeto de medir la presencia, características o distribución de un fenómeno dentro de la población de estudio.

Métodos: Por las características de este proyecto se aplica la metodología cualitativa de trabajo. Recolectando información de individuos y contextos aplicando técnicas referidas a este método de investigación.

Técnicas e Instrumentos: Entrevistas, observación no participante, focus group, análisis de datos, documentos, programas, producciones.

Población y Muestra: IPEM 185 - Perito Moreno, IPEM 207 - Eduardo Raul Requena, Escuela Brigadier General San Martín, cuarto, quinto y sexto año de las asignaturas Producción en Lenguajes y Comunicación, Cultura y Sociedad. Ciclo lectivo 2024/2025.

La investigación se desarrolla en dos fases. En la primera fase, se solicitó y analizó la programación 2024 de las asignaturas *Producción en Lenguajes y Comunicación*, *Cultura y Sociedad* correspondientes a los niveles de cuarto, quinto y sexto año en tres instituciones:

IPEM 185 "Perito Moreno", IPEM 207 "Eduardo Raúl Requena" y la Escuela "Brigadier General San Martín". El análisis se realizó a partir del diseño curricular oficial del Ministerio de Educación de Córdoba, que establece los lineamientos pedagógicos generales (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc.) que los docentes deben seguir para elaborar sus programas. Se confeccionó una grilla comparativa para contrastar el diseño curricular con los programas institucionales, identificando coincidencias y divergencias en los diferentes componentes. En este proceso, se advirtió que algunas instituciones integran contenidos de estas asignaturas con otras áreas, como Arte o Geografía.

En la segunda fase, se llevarán a cabo entrevistas en profundidad con los docentes para profundizar en la fundamentación pedagógica de los programas. Posteriormente, se recopilarán producciones estudiantiles con el fin de analizar la correspondencia entre lo planificado en los programas y las prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa permitirá identificar similitudes y diferencias en el abordaje curricular entre las distintas instituciones.

Resultados

El proyecto SECyT iniciado en 2013-2014 abordó el uso de portafolios digitales como herramienta para reflexionar y compartir las prácticas docentes en el marco del Taller de Práctica Docente I y II del Profesorado Universitario en Comunicación Social. La investigación se centró en los aprendizajes y capacidades de autorreflexión y autoevaluación de los estudiantes. Los resultados destacaron la relevancia del portafolio como dispositivo innovador para el seguimiento y análisis de las prácticas educativas de los futuros docentes en Comunicación.

En una segunda etapa, el foco se desplazó hacia el uso del blog como herramienta dentro de los portafolios digitales, explorando cómo los entornos digitales favorecen la producción de contenidos multimediales y el desarrollo de estrategias comunicativas transmedia. Estas herramientas se incorporaron no sólo como recursos de formación, sino también como instrumentos aplicables a la enseñanza en el futuro desempeño profesional.

Posteriormente, el equipo desarrolló el proyecto Consolidar titulado *Cartografía de inserción de egresados del profesorado en Comunicación Social*, centrado en la ubicación geográfica y el desempeño docente de los graduados. Se constató que el 80 % se desempeña en la ciudad de Córdoba, y el resto en otras provincias como Catamarca, La Pampa, Río Negro, Santa Fe y Santiago del Estero. Asimismo, se observó una inserción transversal en los niveles secundario y superior, tanto en instituciones públicas como privadas, mayoritariamente en espacios curriculares vinculados a la orientación en Comunicación y en Lengua y Literatura.

Este recorrido investigativo fue presentado en congresos académicos y publicado en el libro *Tramas y sentidos al educar en las otras ciencias sociales* (UNCuyo). A partir de los avances logrados, el equipo propone una nueva etapa centrada en el análisis específico de las prácticas educativas en tres instituciones de la ciudad de Córdoba con orientación en Comunicación: IPEM 207 "Eduardo Raúl Requena", Instituto Secundario "Brigadier General San Martín" e IPEM 185 "Perito Moreno". El estudio se enfocará en las asignaturas "Producción en Lenguajes" y "Comunicación, Cultura y Sociedad" en los niveles de 4.º, 5.º y 6.º año.

Conclusiones / Discusión

Este proyecto busca generar aportes al campo de la comunicación y la educación en el nivel medio. Se propone analizar cómo los docentes de comunicación diseñan y desarrollan sus clases, y cómo estas se reflejan en las producciones digitales de los estudiantes en las asignaturas "Producción en lenguajes" y "Comunicación, cultura y sociedad". La investigación profundizará en las prácticas de enseñanza, la construcción y selección de contenidos para los programas, y el acompañamiento en las producciones estudiantiles. Además, se busca comprender el proceso de apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, su traducción en la producción de sentidos, y el desarrollo de competencias digitales visibles en sus trabajos.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Catino, M., Morandi, A., & Ros, C. (2005). *La formación docente en las universidades argentinas*. Editorial La Crujía.
- Da Porta, E. (2004). Comunicación/educación: recorridos y desafíos en el campo académico. En G. Orozco Gómez (Ed.), *Educomunicación: más allá del discurso* (pp. 65-76). Universidad Autónoma de Barcelona.
- De Lella, C. (1999). *Práctica docente y formación universitaria*. Paidós.
- Edelstein, G. (s.f.). *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Farías, M. (2016). Profesionalización docente en Comunicación. *Revista Question*, 1(49).
- Gamberini, V., Pasquariello, S., & Gaite, E. (2016). *La formación docente en comunicación*. *Revista Question*, 1(49).
- Hepp, A., Hjarvard, S., & Lundby, K. (2015). *Mediatization: theorizing the interplay between media, culture and society*. *Media, Culture & Society*, 37(2), 314-324.
- Hjarvard, S. (2016). *The mediatization of culture and society*. Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Lugo, M. T. (2016). *Juventudes y cultura digital*. Editorial Ariel.
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba*.
- Raposo, M. (2013). *Entornos de aprendizaje: Conceptualización y diseño*. *Revista Pixel-Bit*, (42), 13-27.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia*. Deusto.
- Vassallo de Lopes, M. I., & Orozco Gómez, G. (2014). *Narrativas transmedia y cultura participativa*. Paidós.
- Verón, E. (2013). *La semiosis social 2*. Paidós.

Experiencias

Tramas en la Formación Docente.

Mariela Anabel Agüero¹

RESUMEN:

Esta experiencia intenta exponer algunos interrogantes respecto de la tarea que se lleva a cabo en el nivel Superior, en los Institutos de Formación Docente (IFD), fruto de la tarea que desempeño desde algunos años como Asistente Técnico Territorial del nivel, y como Referente de la Dirección General de Sistemas y Tecnología Educativa de la provincia de La Rioja.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente - Nivel Superior - Plan Rosario Vera Peñaloza

Introducción.

Esta ponencia invita a preguntarnos sobre un tema por demás importante: la formación docente en el contexto actual, con un enfoque particular en la práctica, y, además, con una invitación a reflexionar cuestiones que desde mi experiencia pude apreciar. Para tomar contacto con la problemática, planteo tópicos que considero necesario tener en cuenta puesto que contextualizan la temática. En la provincia de La Rioja se implementa un Plan de Alfabetización, que en líneas generales trata de revertir los resultados que muestran dificultades por parte de los estudiantes en todos los niveles, a la hora de comprender lo que leen y resolver situaciones, por ello se propone como política educativa, el Plan Rosario Vera Peñaloza² (RVP), con la alfabetización como eje transversal a las prácticas educativas. Resignificar los sentidos de las propuestas pedagógicas integrados a una currícula, que considere el contexto y la diversidad.

Objetivos:

- Promover un espacio de reflexión crítica entre profesionales de la educación, expertos y docentes en formación para analizar los desafíos de la Formación Docente, con énfasis en la práctica, en el contexto, las diversidades.
- Fomentar la reflexión conjunta acerca de la profesionalización docente, la equidad educativa, y la adaptación de los currículums a las demandas sociales y económicas considerando las tensiones actuales.

Presentación

A partir de mi incorporación en la Sede de Supervisión de la Zona II, en el año 2023 pude observar en la dinámica de las instituciones a cargo, una tarea comprometida, pero en una franca desarticulación, inconexas -como islas- sin haberse reunido al menos una vez

1 Correo electrónico: maguero@educacionlarioja.com - Dirección General de Sistemas y Tecnología Educativa, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja. Sede de Supervisión Zona II.

2 El Plan Rosario Vera Peñaloza es un programa educativo integral para la provincia de La Rioja, que busca mejorar la calidad educativa en todos los niveles, desde el nivel inicial hasta el superior. Se basa en la innovación pedagógica y tecnológica, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación para todos los riojanos

a compartir experiencias, necesidades, fortalezas, etc. Lo que conlleva a que problemáticas comunes, no puedan resolverse por falta de acompañamiento y de diálogo entre ellas. Esta intervención se basa en la necesidad de abordar cuestiones que son inherentes a la formación docente, y que considero aportan desde una mirada positiva, a la tarea que despliegan las instituciones a cargo de la formación de docentes noveles, en base a los lineamientos del Plan RVP, a la cooperación, la colaboración y la construcción conjunta de saberes en torno a la gestión de sus instituciones, cual redes de aprendizaje, tendiendo a la implementación del plan provincial.

La finalidad de mi presentación se vincula directamente con la necesidad de aportar al diálogo y consenso respecto de los ejes que se abordan: A) las tensiones en la formación docente. B) las transformaciones en la formación docente. C) los desafíos actuales con énfasis en la práctica. En instancias de mesa de trabajo con los equipos de gestión de los IFD y sus jefes de Grado, en el marco de lo que establece el Plan RVP.

Mi tarea consiste en asistir en lo pedagógico a las diversas instituciones de Nivel Superior de la Zona II, del Ministerio de Educación de la provincia de la Rioja por lo que interactúo con docentes y equipos de gestión de todos los Institutos de Formación docente y Técnico-Profesionales que componen la Zona, abarcando dos departamentos de la provincia: Chilecito y Famatina, en un total de siete Institutos. En esta tarea de asistencia técnico-pedagógica a las instituciones participa todo el equipo que compone la Sede de Supervisión, en un total de 4 personas conjuntamente con el Sr Supervisor, aunque este trabajo es de mi exclusiva autoría.

En este sentido creo necesario advertir que adhiero a una perspectiva crítico-reflexiva, complementando mi ponencia con el enfoque socio-constructivista acerca del hecho educativo, siendo estas ideas/aportes, construcciones a partir de la asistencia y seguimiento de la diversas instituciones a cargo, se plasman en un Proyecto de mejora a cargo de la Sede de Supervisión, donde se abordan algunas variables, como las que se comparten en esta ponencia, para dar lugar en otro apartado, a las cuestiones puntuales que hacen a la realidad e identidad de cada institución.

Reflexiones finales

Considero que la formación docente se encuentra en un punto de inflexión, marcada por tensiones estructurales, culturales y epistemológicas. Permítanme destacar tres de ellas, en primer lugar, hablaré de *teoría vs. práctica*. Una de las tensiones más persistentes es el equilibrio entre la formación teórica y la práctica. Por un lado, en el marco de las políticas educativas, los programas de formación buscan proporcionar una base sólida en teorías pedagógicas, didácticas y disciplinares. Por otro, la realidad de las aulas exige habilidades prácticas, resolución de problemas en tiempo real y una comprensión profunda del contexto sociocultural de los estudiantes - formación que muchas veces no reciben en los institutos formadores- y que cobren sentido en la práctica, impactando en los resultados de estas, observables en las mediciones de los diversos dispositivos del sistema. Esta dicotomía genera una brecha que, en muchos casos, deja a los docentes noveles sintiéndose poco preparados para enfrentar la complejidad del aula.

En segundo lugar, considero pertinente abordar la cuestión de la *estandarización vs. diversidad*, a la que están sometidos los institutos formadores. Al interior del sistema educativo, la formación docente está sujeta a estándares y currículos rígidos, diseñados para

garantizar calidad y homogeneidad. Sin embargo, las aulas son espacios diversos, cambiantes, complejos, con estudiantes de diferentes orígenes, necesidades y expectativas. Esta tensión nos lleva a plantearnos el interrogante de: ¿cómo formar docentes capaces de responder a la diversidad sin perder de vista los estándares mínimos de calidad?

Por otro lado, haré referencia a la *tecnología vs. tradición*, como aspectos enfrentados, en puja; uno disruptivo, el otro conservador, con un gran público de adeptos si se quiere - en el caso de los docentes que se resisten a la incorporación de las TIC en sus prácticas-. Lo cierto es que la irrupción de las tecnologías ha transformado las expectativas sobre la formación docente, los modos de hacer docencia, de pensar y diseñar las propuestas pedagógicas de manera drástica. Herramientas como la inteligencia artificial, las plataformas digitales y el aprendizaje híbrido exigen a los docentes poseer nuevas competencias. Sin embargo, muchos programas de formación siguen anclados en enfoques tradicionales, lo que genera una desconexión entre lo que se enseña y las demandas del siglo XXI. Estas tensiones no son problemas a resolver de manera simplista, sino oportunidades para repensar la formación docente desde una perspectiva más integrada, dinámica y situada.

En los últimos años, y para bien, hemos sido testigos de transformaciones significativas en la formación docente, muchas de ellas impulsadas por las tensiones antes mencionadas, otras por la autoformación de los docentes formadores y especialistas en el campo de la educación. Permítanme destacar tres tendencias clave advertidas desde mi experiencia, en el recorte de instituciones a las que hago referencia más arriba:

Por un lado, es posible observar un claro enfoque en la *práctica reflexiva*. Cada vez más, los programas de formación están poniendo énfasis en la práctica reflexiva como un pilar central. Esto implica que los docentes no solo "hacen" en el aula, sino que analizan críticamente su práctica, identifican desafíos y proponen mejoras.

El escenario postpandemia motivó la *Integración de la tecnología como herramienta pedagógica* y esto ha impactado de manera significativa en la formación docente, pues en muchos casos obligó adaptar o modificar los currículos en busca de proveer de habilidades vinculadas a la alfabetización digital a los estudiantes. Hoy, los futuros docentes no solo aprenden a usar herramientas digitales, sino a integrarlas de manera significativa en sus prácticas pedagógicas.

Los programas como el Plan que se implementa en la provincia buscan fomentar formación situada y contextualizada y contribuir a preparar a los docentes para contextos específicos. Esto incluye trabajar en comunidades vulnerables, en aulas multiculturales o en entornos rurales (formación situada). La renovación pedagógica de la propuesta escolar, impulsada desde una perspectiva sistémica, situada y sensible al contexto.

- ¿Cómo podrían los institutos de formación docente en Argentina rediseñar sus planes de estudio para preparar a los futuros educadores frente a los desafíos del siglo XXI, como la integración de tecnologías emergentes y la educación inclusiva, mientras se enfrentan a las restricciones presupuestarias y la polarización política del país?
- ¿Qué estrategias pueden implementar los institutos de formación docente, en colaboración con los ministerios de educación, para fortalecer la profesionalización do-

cente y garantizar una educación de calidad en un contexto de inestabilidad económica y cambios en las políticas educativas nacionales?

A pesar de los avances logrados, la formación docente enfrenta desafíos preocupantes, vinculados a los interrogantes antes formulados, especialmente en lo que respecta a la práctica como instancia de conexión placentera con la vocación perseguida. Voy a destacar tres desafíos clave y algunas estrategias para abordarlos, en base a los escenarios observados en nuestra provincia y en los dos departamentos mencionados:

En primer lugar, podríamos comenzar por preparar/educar a los docentes para la incertidumbre. Por otro lado, *cerrar la brecha entre teoría y práctica*, pero no desde una mera cuestión discursiva, sino desde una plena conciencia del lugar al que pertenecemos, desde una mirada local, con el conocimiento y reconocimiento de las carencias y potencialidades que como región tenemos. Y por último y no menos importante, fomentar la formación y consolidación de comunidades de aprendizaje profesional.

La formación docente es un campo en constante evolución, marcado por tensiones que nos desafían, transformaciones que nos inspiran y retos que nos invitan a actuar con creatividad y compromiso. La práctica docente, como corazón de este proceso, debe ser el eje que articule en una perfecta armonía a la teoría, la tecnología como herramienta y el contexto del territorio riojano, promovido a través de políticas educativas que interpreten de forma atenta, crítica y contextualizada las heterogeneidades y desigualdades locales y regionales, priorizando la atención a los sectores más vulnerables. formando con absoluta responsabilidad, profesionales capaces de transformar vidas a través de la educación.

Es preocupación central lograr a través de articulaciones continuas y dinámicas, con la Sede de Supervisión de Zona II, una puesta en ejecución de nuevas propuestas, refuncionales, con la alfabetización como eje vertebral de las prácticas en los IFD, de los docentes nóveles, que, egresados con esta impronta, puedan producir un efecto multiplicador, más eficiente de las políticas educativas provinciales.

Referencias Bibliográficas

- Cassany, D. (2002). Construir la escritura. Paidós.
- Dirección General de Educación Primaria. (2024). Resolución 0057 – Plan Educativo Provincial Rosario Vera Peñaloza. <https://direcciongeneraldeeducacionprimaria.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/05/resol.-0057-plan-educativo-provincial-rosario-vera-penaloza-1.pdf> (direcciongeneraldeeducacionprimaria.wordpress.com in Bing)
- Gutiérrez, A. (2003). Alfabetización digital. Barcelona: Gedisa.
- Majó, J., & Marqués, P. (2001). La revolución educativa en la era Internet. Barcelona: CissPraxis.
- Millán, J. A. (2000). Internet: guía para principiantes. Barcelona: Anagrama.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s. f.). Alfabetización digital. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (s. f.). Formación docente. Argentina. gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/formacion-docente>
- Piazzentino, R. E. (2021). Configuraciones de la formación docente inicial en Argentina (2015-2019): de las competencias a la fabricación de resultados. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.672> (Trabajo original publicado el 28 de septiembre de 2021)
- Rodríguez, A. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Madrid: Síntesis.

Las prácticas de asesoramiento pedagógico como dispositivo de formación docente.

Eliana Barberis¹, María Belén Santillán Arias², Elisa Zabala³

RESUMEN:

En el presente relato de experiencia pretendemos sistematizar parte del trabajo del Equipo de Asesoramiento Pedagógico Comunicacional de la Facultad de Derecho de la UNC, poniendo especial foco en la renovación de la plataforma Virtual Moodle realizada en los años 2024 y 2025. Este proceso implicó para el Equipo poner en tensión posiciones construidas y asumir decisiones en torno a cuestiones pedagógicas, didácticas, comunicacionales e institucionales. Transitar esta experiencia, permitió también abrir preguntas sobre el vínculo entre asesoramiento y formación en la tarea de asesoramiento.

Organizamos este escrito a los fines de capitalizar el camino transitado, reflexionar sobre la experiencia y socializar las apuestas y dificultades más significativas que se presentaron en el proceso.

PALABRAS CLAVE: Dispositivos de formación - Asesoramiento - Derecho - Aulas Virtuales.

Introducción.

La apuesta a la incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en general y las aulas virtuales en particular en la educación universitaria tiene ya una larga trayectoria en la Facultad de Derecho. En el año 2016 inicia el proyecto “Aulas virtuales como complemento a la presencialidad” (Resolución Decanal 1379/2016) que fomenta la creación y uso por parte de las Cátedras de aulas virtuales que se integren a las propuestas de enseñanza presenciales.

En el año 2020, y en contexto de pandemia de COVID-19, la Facultad puso en marcha un plan de virtualización de la enseñanza que tuvo como objetivo central la creación y puesta en funcionamiento de aulas virtuales para todas las asignaturas de cada una de las carreras. Si bien algunas de las asignaturas, en el marco del mencionado proyecto, ya contaban con aulas virtuales, su uso a partir de ese año creció exponencialmente poniendo de manifiesto para muchas de las Cátedras de la institución, las posibilidades que estos entornos brindan a los espacios tradicionales de enseñanza.

A los fines de capitalizar la experiencia del período de virtualización, durante los años 2024 y 2025 se llevó a cabo una renovación del campus virtual de la Facultad (que supuso no

1 Correo electrónico: ebarberis@unc.edu.ar - Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Córdoba.

2 Correo electrónico: mbsantillanarias@unc.edu.ar - Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Córdoba.

3 Correo electrónico: ezabala@unc.edu.ar - Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Córdoba.

sólo la migración de aulas virtuales sino también su vinculación con el sistema de gestión Guarani) a través de un trabajo conjunto entre el Equipo de Asesoramiento Pedagógico Comunicacional (Secretaría Académica de la Facultad), la Dirección de Informática de la Facultad y la Prosecretaría de Informática de la UNC. Este proceso implicó poner en tensión diferentes cuestiones vinculadas a definiciones pedagógicas, didácticas, comunicacionales e institucionales, que procuramos exponer en esta ponencia.

Presentación:

Una de las primeras cuestiones que interesa preguntarnos, es el vínculo entre asesoramiento y formación, ya que lo que se plantea como trabajo de asesoramiento, muchas veces deviene en formación docente, sin que sea esa la intención explícita. En particular, interesa profundizar la relación entre las instancias propuestas para acompañar el trabajo de los/as profesores/as y la construcción de un dispositivo de formación permanente de carácter situado.

Pensar el asesoramiento como intervención a partir de la construcción de dispositivos concretos, supone delimitar qué se entiende por intervención y por dispositivo. Así, acordamos con Nicastro y Andreozzi (2003) cuando definen a la intervención como:

“un “venir entre”, un “interponerse” y, en este sentido, ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. Pensar al asesor como tercero, o en otras palabras en su papel de intermediario, supone considerarlo como un provocador que promueve, a través de un dispositivo de trabajo determinado, el surgimiento de aquel material que se convertirá en objeto de análisis”. (p. 10)

Por otra parte, suscribimos a la noción de dispositivo de formación planteada por Souto (1999), desde una mirada didáctica:

“un dispositivo de formación implica siempre la combinatoria de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al pasar y participar en ellas realizando distinto tipo de actividades y también permite que los docentes puedan planificar y proyectar la formación compleja de manera articulada. Dispositivo que habla de la anticipación de un camino abierto que surge de la disposición de ciertos elementos, en el sentido de una virtualidad más que de una materialidad, dispositivo para posibilitar que los sujetos se dispongan a aprender utilizando como herramienta un artificio que conjuga tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales que tiene la función de posibilitar aprendizajes. Un dispositivo es una virtualidad que toma realidad en tanto instituciones, grupos y sujetos lo utilicen.” (Souto M.; 2019: 9)

Estas dos definiciones, nos permiten pensar que las variadas instancias propuestas por el Equipo en el marco de la tarea de asesoramiento (intervención) para dar respuesta a demandas de diverso orden, se encuentran de alguna manera articuladas en la medida en que, como Equipo, sostenemos un posicionamiento teórico y metodológico desde el cual las planteamos. En este sentido, nos animamos a pensarlo como dispositivo de

formación docente continua⁴.

Al respecto, la renovación de la plataforma Moodle fue la excusa para desarrollar cursos y talleres destinados a docentes y adscriptos, con el objetivo de que conozcan y se interioricen acerca del nuevo funcionamiento de Moodle y las posibilidades técnicas y didáctico-comunicacionales que ofrece esta versión renovada. Estos cursos y talleres acompañan la transición hacia el nuevo sistema y el desarrollo de competencias digitales esenciales para la enseñanza de los/as docentes. También, y a la par de dichos cursos, se vienen desarrollando acciones de asesoramiento para acompañar y orientar a las Cátedras desde espacios de experimentación, en torno a las opciones tecno-pedagógicas que ofrece la nueva plataforma. Estos espacios permiten a los docentes explorar innovaciones disciplinares y metodológicas que aprovechen al máximo las posibilidades de dicho entorno virtual de enseñanza y aprendizaje y abren la posibilidad de incluir otras plataformas en diálogo con Moodle.

En este marco, cabe señalar que uno de los mayores desafíos que se presentó, fue el de trascender el uso de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como repositorios, para avanzar hacia la creación de propuestas de enseñanza presenciales que dialoguen de forma coherente con los EVA a los fines de potenciar los procesos de aprendizaje complejos propios del nivel superior. Así, se comenzó a trabajar en instancias de acompañamiento desde una perspectiva que considera, entre otras, la dimensión tecnopedagógica, entendida como la integración coherente y significativa entre los aspectos pedagógicos (objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas, evaluación) y los componentes tecnológicos (herramientas, plataformas, recursos digitales) En palabras de Guardia (2020)

“Se recupera el concepto de diseño instruccional y se integra en una expresión más actual, la de diseño tecnopedagógico, cuyo objetivo no busca sólo dar una dimensión integral al proceso, sino también una dimensión más integradora con relación al uso de la tecnología con finalidades pedagógicas y didácticas. Este enfoque ayuda al profesorado a diseñar desde un punto de vista más holístico e integral, en el marco de un programa o de una etapa educativa concreta. Además, tiene por objetivo que se tome consciencia de que no es más importante el diseño de los contenidos que el diseño metodológico o la tecnología que se utilizará, sino la capacidad de integrarlo todo al servicio de las necesidades de aprendizaje y de acuerdo con el perfil del alumnado.” (p. 47)

Al respecto, entendemos esta dimensión como central para el abordaje de la relación entre: los contenidos propios de la disciplina del Derecho, las estrategias pedagógicas y comunicacionales, y las potencialidades que ofrecen las tecnologías digitales en el diseño de las aulas virtuales. Por ello, en los diversos espacios de acompañamiento se procuró

4 En el Equipo se opta por la denominación “formación docente continua” para aludir a “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli; 1987: 23). Así, entendemos que en las propuestas de formación docente se ponen en juego posiciones y supuestos en torno al tipo de formación que se considera valiosa y pertinente, el sujeto a formar, los contenidos valiosos a ser ofrecidos, entre otros aspectos. Asimismo, se considera a los/as docentes como sujetos activos y críticos que pueden mirar sus prácticas de manera reflexiva y construir propuestas de mejora. También, y dado el constante avance del conocimiento, se entiende fundamental ofrecer contenidos valiosos ligados a los nuevos modos de enseñar y aprender para que la propuesta de formación sea actualizada y pertinente a la época. Por eso, se realiza cada año una revisión de los contenidos, las metodologías y herramientas a ofrecer a los/as docentes. Asimismo, se busca poner a disposición de los/as profesores/as una formación que retome sus necesidades, preocupaciones y la especificidad de su objeto disciplinar, es decir una mirada desde lo jurídico, para contextualizar los saberes ofrecidos.

que cada Cátedra pudiera apropiarse del espacio a partir de decisiones pedagógicas y didácticas que guíen el proceso. Propusimos entonces, por un lado, abordar preguntas fundamentales acerca de: el qué, el por qué y el cómo del aprendizaje en la actualidad de los y las estudiantes; los nuevos modos de lectura y de acercamiento al conocimiento; y los dispositivos a través de los cuales acceden a las aulas virtuales. Por otro, reflexionar acerca de las potencialidades de las herramientas y entornos tecnológicos, pero también sobre sus lógicas y limitaciones:

"(...) la tecnología ya no es concebida como un puente a través del cual se transmiten contenidos, sino que se transforma en un territorio donde ocurren las interacciones que posibilitan los aprendizajes. Esta idea es clave en las decisiones de diseño, ya que da un marco claro a la inclusión de medios, aplicaciones y recursos digitales que configuran la propuesta." (Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M., 2014:33)

En esa línea, las apropiaciones del nuevo espacio y las propuestas construidas desde las Cátedras fueron muy variadas: desde aulas virtuales con una estructura de organización de documentos y contenidos hasta aquellas que propiciaron instancias de participación, actividades, acceso a contenidos y espacios de comunicación.

Reflexiones finales

Para finalizar, recuperamos las palabras de Sabulsky, Bosch y Zamanillo (2024) respecto de este contexto post pandemia como punto de inflexión que permite re pensar las prácticas de enseñanza en la educación superior:

"La pandemia ha sido un punto de inflexión estratégico, un momento crítico para enfrentar cambios que rompan con la inercia de las instituciones y sus actores (Didriksson Takayanagui, 2023; Brunner y Alarcón, 2023) (...) La educación superior es mucho más proclive a la continuidad que al cambio radical, moderada como está por su proverbial capacidad de fagocitación de las amenazas y de digestión de las oportunidades (Pedró 2023)."

Al respecto, si bien entendemos que el cambio en las instituciones (y en particular la universidad) es algo que en general ofrece resistencias, entendemos también que en tanto las propuestas de formación sean planteadas desde un enfoque situado que trascienda lo meramente teórico, hay mayores posibilidades de que los docentes se vean convocados y diseñen propuestas de enseñanza que recuperen las potencialidades tanto de la presencialidad como de la virtualidad.

En virtud de ello, podemos pensar que todas las instancias planteadas desde el Equipo, si bien son pensadas desde la mirada del asesoramiento, implican también decisiones ligadas a la formación continua de los/as docentes que desafían al Equipo y abren preguntas e interrogantes al respecto. Puede verse así este pasaje del asesoramiento a la formación y lo complementario de la relación, desde una mirada que apoya una formación cuyos sentidos son construidos en la experiencia y en las prácticas concretas y no en teorías externas que se pretenden aplicar en escenarios situados.

En efecto, un gran desafío que se esperamos poder concretar a mediano plazo, es la sistematización del camino recorrido hasta el momento con la propuesta de formación continua de los docentes, para organizarlo en un trayecto de formación con formato de

Diplomatura, compuesto por módulos que ofrezca una capacitación teórico - práctica con impronta renovada. En esta propuesta, se parte de reconocer el potencial de los cursos realizados hasta el momento y la necesidad de expandir la propuesta de formación y certificarla, tanto para los docentes de la Facultad como de otras Facultades.

Por último, cabe señalar que todo este recorrido supuso y supone desafíos también en términos organizacionales y comunicacionales ya que significó entrar en contacto no sólo con otras áreas de la Facultad sino también de la UNC. Al respecto, coordinar esfuerzos en pos de un mismo objetivo implica tener en cuenta las condiciones operativas y de personal de cada área, los tiempos académicos que no siempre coinciden, las formas de comunicar las decisiones (tanto al interior de los equipos como a estudiantes y docentes), entre otras cuestiones que, a su vez, muchas veces se encuentran atravesadas por susceptibilidades, propias de los vínculos humanos.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2008). Investigación y formación docente. Laborde editor.
- Birgin, A. (comp.) (2016). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós.
- Guàrdia, L. (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos. Barcelona, UOC
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del Asesor. Paidós.
- Sabulsky, G.; Bosch, C. y Zamanillo, A (2024) La formación para la innovación en la universidad: el caso de la Diplomatura Enseñar a Distancia en la UNC en <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/boletinaulacavila/>
- Souto, M. y otros (1999). Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas - Fac. de Filosofía y Letras. Colección Formación de Formadores. N° 10. UBA. Buenos Aires.
- Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En Revista Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-16 DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Schwartzman, G.; Tarasow, F.; Trech, M. (comp.) (2014). De la educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, Flacso Argentina.

La investigación narrativa y la mejora de las prácticas educativas en escenarios complejos: ESCUCHAR(NOS), NARRAR(NOS), TRANSFORMAR(NOS).

Sandra Di Siena¹, Pablo Marchisio², Ruth Romero³

RESUMEN:

La siguiente ponencia tiene por objetivo exponer y poner en diálogo, experiencias educativas realizadas en la Carrera de la Licenciatura en la enseñanza del inglés, relacionadas a la investigación narrativa como dispositivo de análisis y mejora de la práctica educativa y en el marco del trabajo final de carrera.

En el contexto de la educación contemporánea, los escenarios de enseñanza-aprendizaje se caracterizan por su creciente complejidad. Factores como la diversidad cultural, las desigualdades estructurales, las tensiones institucionales y los procesos de subjetivación docente y estudiantil interpelan permanentemente las prácticas educativas. Frente a estos desafíos, la indagación narrativa emerge como una estrategia metodológica potente, no solo para comprender dichas prácticas, sino también para transformarlas a partir de la construcción de la propia reflexividad de la práctica docente.

Desde este espacio, reuniremos voces comprometidas con la investigación como motor de transformación educativa. Invitaremos a reflexionar sobre el potencial de la investigación narrativa como metodología disruptiva: una que no solo describe realidades, sino que las construye desde el diálogo, la escucha activa y el compromiso con la equidad. ¿Cómo convertir las historias y relatos personales en motores de cambio social y educativo? ¿De qué manera la biografía puede ser un territorio de resistencia y esperanza? ¿Se pueden deconstruir las formas hegemónicas de hacer investigación? Estas son algunas de las apuestas que queremos compartir con la convicción de que investigar es ante todo un acto de responsabilidad con el mundo que habitamos y transformamos.

PALABRAS CLAVE: Investigación Narrativa - Experiencias- Deconstrucción y Construcción - Disrupción -Transformación Docente.

1 Correo electrónico: sandradisiena66@gmail.com, sdisiena@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: paul1978marchisio@gmail.com, pmarchisio@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

3 Correo electrónico: ruthromero@ubp.edu.ar, ruth-romero04@hotmail.com - Universidad Blas Pascal

Introducción

El campo de la investigación educativa ha estado históricamente atravesado por enfoques que privilegian la objetividad, la medición y la generalización de los resultados. Sin embargo, estos marcos, de clara filiación positivista, han mostrado ciertas limitaciones para comprender la naturaleza compleja, situada y subjetiva de los procesos educativos. En respuesta a ello, la indagación narrativa (Clandinin & Connelly, 2000) emerge como una alternativa epistemológica y metodológica que no sólo cuestiona las lógicas tradicionales, sino que propone una forma distinta de producir conocimiento educativo. Esta ponencia propone una reflexión en torno a nuestra propia experiencia dentro de la licenciatura en la enseñanza del inglés en la cual proponemos que los futuros licenciados puedan construir sus propios saberes a partir de una mirada post-cualitativa (St. Pierre, 2011) que alienta la escucha atenta y sensible, la escritura de sí mismos y la inclusión de lenguajes artísticos en la investigación. Esta mirada implica una deconstrucción del paradigma clásico de investigación y la emergencia de un enfoque narrativo que, en diálogo con la teoría de la complejidad de Edgar Morin (1998) permite repensar la formación docente como un proceso dialógico, relacional y ético.

La investigación narrativa (Bolívar, 2012) se basa en la premisa de que las experiencias humanas se estructuran, significan y comunican en forma de relatos. En el campo educativo, esto implica reconocer que docentes, estudiantes y otros actores institucionales construyen sus identidades profesionales, sus saberes pedagógicos y sus decisiones didácticas a través de historias que dan cuenta del modo en que habitan el aula y la institución. Esta perspectiva se inscribe en una epistemología cualitativa, interpretativa y situada, que asume que el conocimiento educativo no es neutro ni universal, sino contextual, plural y encarnado.

De esta manera la narrativa se convierte en un dispositivo de análisis de las prácticas educativas en contexto. El carácter de “dispositivo” de la narrativa implica que no se trata meramente de una técnica de recolección de datos (como una entrevista o un diario de campo), sino de un marco de inteligibilidad que permite problematizar las prácticas, interrogar los sentidos construidos en ellas y visibilizar tensiones, contradicciones y posibilidades de cambio.

A través del relato, es posible acceder a dimensiones que los abordajes más estructurados suelen obviar: emociones, dilemas éticos, saberes tácitos, gestos, silencios, y formas de resistencia. En este sentido, la narrativa no solo analiza lo que ocurre, sino también lo que podría haber ocurrido y lo que aún puede transformarse. Los escenarios educativos complejos exigen enfoques que superen la linealidad y la rigidez de modelos tradicionales. La narrativa permite capturar la multiplicidad de voces y temporalidades que coexisten en las instituciones, reconociendo el carácter inacabado, contradictorio y dinámico de la práctica docente. Desde este enfoque, las historias no son “evidencias” que confirman hipótesis previas, sino acontecimientos discursivos que producen sentido y que abren nuevas formas de leer, escribir y actuar en la escuela.

Uno de los aportes más significativos de la investigación narrativa es su potencial reflexivo y transformador. Al narrar sus propias experiencias, los y las docentes se convierten en sujetos epistémicos capaces de revisar críticamente sus prácticas, resignificar sus decisiones pedagógicas y generar nuevas formas de intervención. La escritura, lectura y escucha narrativa, en este marco, se convierte en un acto político y pedagógico que

empodera: una forma de resistencia, de construcción de comunidad y de defensa de la dignidad profesional.

Presentación

Presentaremos la experiencia de investigación narrativa, hermenéutica e interpretativa en el marco del trabajo final de la carrera de nuestra Licenciatura. Lo haremos de manera polifónica, en un entramado textual a tres voces: la de *Sandra, Paul y Ruth*. *Sandra* es licenciada en ciencias de la educación y tutora también del proceso investigativo en dicha licenciatura. *Paul* es un profesor de inglés y tutor a distancia que ha optado por las formas narrativas y evocativas de investigación para su propio proceso de tesis doctoral. Finalmente, *Ruth*, es egresada de la licenciatura y ahora profesora de la misma y ha vivido en su propia experiencia la propuesta investigativa en esta carrera a distancia. Esta tríada de voces que narran su propia experiencia con este enfoque de investigación nos invita a pensar las formas narrativas de conocer desde tres núcleos centrales.

En primer lugar, abordaremos los fundamentos epistemológicos y ontológicos que sustentan la construcción de saberes docentes a partir de la experiencia vivida, sentida y reflexionada. Esta perspectiva se apoya en la escucha atenta y activa como práctica investigativa, en contraste con los enfoques hegemónicos y lineales que han dominado históricamente la producción científica. Apostamos por una forma de conocer que reconozca la subjetividad, la complejidad y la dimensión situada del saber pedagógico. En segundo lugar, exploraremos también la potencialidad y tensiones que supone este modo de investigar para potenciar las voces de los docentes. En tercer lugar, miraremos también lo recorrido en esta experiencia a partir de la vivencia en primera persona de ser investigador narrativo, postcualitativo e inspirado en las artes. La invitación a transitar este modo de conocer y de investigar intenta ser una propuesta desafiante, disruptiva y transformadora de las prácticas de docentes de inglés en formación y perfeccionamiento profesional.

En el marco de nuestra carrera, la perspectiva narrativa atraviesa todo el cursado de la misma, pero especialmente está presente en el trayecto del trabajo final de investigación, una especie de tesina anclada en los propios intereses y vinculado a la práctica docente en la enseñanza del inglés. Dicho trabajo final es realizado durante el cursado de tres espacios curriculares: Narrativas Pedagógicas 1: Marco teórico y antecedentes, Narrativas Pedagógicas 2: metodologías y Narrativas Pedagógicas 3: Trabajo Final. Este recorrido se hace en transversalidad con el resto de las asignaturas, que aportan tanto marcos teóricos como propuestas de escritura narrativa. La finalidad central de esta propuesta de formación es, como lo dijimos anteriormente, la de proponer una deconstrucción de los enfoques tradicionales de investigación educativa, basados muchas veces en un ideal de cientificidad heredado de las ciencias naturales y que ha tendido a simplificar los fenómenos pedagógicos a través de variables aisladas, escalas y modelos predictivos. Esta perspectiva ha operado bajo el supuesto de que el conocimiento válido es aquel que puede medirse, replicarse y generalizarse. Como sostienen Carr y Kemmis (1988), esta lógica técnica deja de lado el carácter interpretativo y ético de la práctica docente, reduciendo al docente a un mero ejecutor de teorías externas. Al centrar el foco en la eficacia y la evidencia cuantificable, este enfoque invisibiliza dimensiones fundamentales de la práctica: la incertidumbre, el juicio situado, el saber pedagógico implícito y la dimensión afectiva de la enseñanza.

Dando un giro epistémico, nuestra propuesta de realizar el trabajo final de carrera en el marco del paradigma de investigación narrativa se presenta como una respuesta crítica y transformadora frente a estos enfoques reduccionistas. Desde esta perspectiva, narrar no es solo contar lo que se hace, sino crear las condiciones para sentipensar la experiencia desde dentro, desde las voces de quienes la habitan. En lugar de buscar la verdad única de los hechos, se trata de explorar sentidos, trayectorias y tensiones que configuran la identidad profesional docente. La narrativa desplaza el foco desde el control sobre la realidad hacia la comprensión profunda de las prácticas. Como sostienen Clandinin y Connelly (2000), los relatos docentes permiten comprender cómo se entrelazan biografía, contexto, emociones y conocimiento pedagógico en la construcción del ser docente. Es en este contexto es que la experiencia pedagógica de trabajo final de carrera pretende:

- Deconstruir la investigación tradicional.
- Acercar la investigación narrativa e interpretativa a la docencia.
- Ofrecer otra mirada, otro discurso, otro saber desde el cual se puede avanzar hacia un proceso de cambio.

Reflexiones finales

Sostenemos como docentes e investigadores, que deconstruir los modelos tradicionales de investigación en educación no implica rechazar la tradición en términos investigativos, sino más bien abrirnos a la posibilidad de integrar nuevas formas de producir conocimiento que respondan mejor a la complejidad del fenómeno educativo. La investigación narrativa, en diálogo con la teoría de la complejidad de Edgar Morin (1998), se sustenta en una comprensión no reduccionista de la realidad. Morin propone un pensamiento complejo que no fragmenta ni simplifica los fenómenos, sino que los aborda en su multidimensionalidad e interconexión. Desde esta perspectiva, adherimos a su propuesta —y a su utopía— de imaginar y construir una forma de pensar que integre lo diverso, lo contradictorio y lo incierto, reconociendo que el mundo está conformado por redes dinámicas y entrelazadas. Esto permite imaginarnos una pedagogía situada, ética y relacional, que pone en el centro a las personas, sus historias y sus contextos. Narrar la experiencia no es solo una forma de conocerla, sino también de transformarla colectivamente. Por ello invitamos a compartir el relato de nuestra experiencia educativa, desafiando y poniendo en tensión nuestra práctica cotidiana con estos nuevos saberes contruidos colectivamente a partir de la escucha, el diálogo y apostando a la transformación educativa. Esos saberes de experiencia “construidos en territorio constituyen la materia prima sobre la cual trabaja la investigación narrativa para producir saber pedagógico, para difundirlo y validarlo” (Alliaud y Suárez 2011). Para concluir, queremos tomar la voz de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), escritora nigeriana y autora de la charla TED “El peligro de la historia única”, para posicionarnos frente a la hegemonía de los relatos totalizantes y lineales. Su advertencia resuena con fuerza en el campo educativo: el riesgo de una única historia no radica solo en su simplicidad, sino en su capacidad de perpetuar estereotipos, silenciar diferencias y consolidar desigualdades.

Desde una mirada narrativa, este llamado se vuelve urgente. Reconocer la pluralidad de voces y relatos no es solo una elección metodológica, sino un gesto ético, estético y profundamente político. Es abrir las puertas a múltiples formas de habitar el mundo y las aulas, de narrar lo vivido y de imaginar lo posible. La investigación narrativa, en este

sentido, se convierte en una herramienta para descolonizar el saber, para devolverle cuerpo, historia y dignidad a quienes han sido históricamente silenciados.

Referencias Bibliográficas

- Adichie, C. N. (2009, julio). *The danger of a single story* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial S A.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Bolívar, A. (2012). *Narrar la educación: la narrativa como método de investigación educativa*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1), 1-19.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 611-625). SAGE Publications.

Inglés en el Profesorado – “Working Together”.

María Gabriela García¹

RESUMEN:

El Proyecto es realizado por estudiantes de 1er año de la Carrera de Profesorado de Educación Primaria, del Instituto Domingo Sarmiento de La Calera, en el Seminario Inglés en el Nivel Primario.

Este tiene como objetivo brindarles la posibilidad de experimentar el aprendizaje de estructuras y vocabularios básicos y esenciales de la lengua inglesa mediante procesos lúdicos donde ellos mismos protagonizan un rol activo y comprometido desde un enfoque comunicativo para luego crear materiales didácticos que puedan ser utilizados en la enseñanza del idioma en niveles primarios.

Los estudiantes de Nivel Superior vuelven a transitar el aprendizaje del inglés que la mayoría ya experimentó en el nivel secundario, pero esta vez desde una mirada en donde el juego, el disfrute, la comodidad y la comunicación asumen un rol protagónico.

El juego es una actividad esencial en la infancia, los niños experimentan y aprenden el mundo y el mundo de los otros, jugando. El juego muchas veces cobra un rol significativo en la enseñanza ya que mediante experiencias de disfrute y placer ayudamos a que la magia del aprendizaje ocurra y perdure sin miedos.

El proyecto “Working together” apunta hacia la articulación del inglés en los niveles primario, secundario y superior del Instituto Domingo Faustino Sarmiento. En el caso puntual del nivel superior los alumnos son guiados por la profesora para experimentar el proceso de aprendizaje mediante juegos y actividades que involucran movimientos y participación activa en todas las clases. El desafío es mostrar a los alumnos que podemos aprender desde diferentes miradas y que incluso la diversión y el disfrute pueden formar parte del proceso. En este sentido se vuelve fundamental la necesidad de activar conocimientos previos de los alumnos mediante nuevas propuestas y trabajar en enraizar y complejizar sobre esas estructuras desde un lugar de disfrute.

A partir de estas experiencias de aprendizaje, se les pide a los alumnos trabajar de manera grupal en la creación de materiales didácticos orientados a determinadas edades de nivel primario en donde ciertas estructuras gramaticales y vocabularios se encuentren comprometidos. Dichos materiales deben reflejar creatividad y originalidad en sus formas y presentaciones, mostrando el compromiso y la autenticidad de sus autores.

El material realizado está destinado a ser presentado y trabajado en algunos de los grados de nivel primario del instituto con el objetivo de enriquecer las clases de inglés del nivel primario y poner en contextos reales los trabajos realizados por el nivel superior y así tener la posibilidad de analizar y debatir sobre las diferentes reacciones y respuestas que se manifestaron en el aula.

PALABRAS CLAVE: Inglés – Juego – Disfrute – Aprendizaje- Articulación.

¹ Correo electrónico: mariagabrielagarcia2511@gmail.com - Instituto Domingo Faustino Sarmiento

Introducción

Los estudiantes de 1er. año, del Instituto de Formación Docente Instituto Domingo Faustino Sarmiento, realizan el proyecto “Working Together” en el espacio curricular de inglés en este ciclo lectivo 2025.

La propuesta es promover el aprendizaje del inglés a partir de métodos lúdicos que involucren disfrute y comodidad, trabajando siempre desde un enfoque comunicativo.

Presentación

El proyecto se crea a partir de la necesidad de articular la enseñanza del inglés en todos los niveles de la institución para garantizar una enseñanza gradual y significativa donde los alumnos aprendan y compartan sus experiencias con el resto de los niveles.

En el nivel superior se trabajan estructuras y vocabularios básicos del idioma desde un lugar de compromiso y participación activa motivando la actitud creativa y la autenticidad de los estudiantes.

La experiencia positiva del aprendizaje del inglés en cada clase se convierte en el disparador más importante para la creación de materiales didácticos donde la imaginación de los estudiantes y su voluntad creativa adquieren un rol fundamental.

Los materiales realizados por nuestros estudiantes son utilizados en contextos reales. Los alumnos de nivel primario de la institución son el público elegido para poner en práctica dicho material y poder de esta forma analizar, reflexionar y debatir sobre las reacciones que se observaron y trabajar en futuras producciones.

De esta manera los alumnos de nivel primario y nivel superior comparten un espacio de aprendizaje donde se espera que el juego y la alegría de aprender sean relevantes.

Las intervenciones en el nivel primario, sus fechas y contenidos son planificadas en conjunto con la profesora de dicho nivel para optimizar aprendizajes.

Reflexiones finales

Aprender inglés a través del juego y el disfrute no solo es posible, sino que también es muy efectivo. Cuando nos divertimos, nuestro cerebro se relaja, baja el estrés y se abre al aprendizaje de manera natural. Los juegos, las canciones, las historias interactivas o las actividades creativas mejoran nuestro vocabulario y pronunciación y fortalecen la motivación y la confianza.

El disfrute transforma la experiencia del aprendizaje en una experiencia cercana y significativa en donde comunicarse, expresarse y conectar con el mundo se vuelve una aventura.

Referencias Bibliográficas

- Pinter, Annamaria (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Sistematización de una experiencia: acompañamiento a maestros principiantes

Maria Mercedes Jiménez-Narváez¹

RESUMEN:

Se presenta un avance de la sistematización de experiencia de la Estrategia de Acompañamiento a Maestros y Maestras Principiantes entre los años 2021 y 2024. El reconocimiento de la inserción profesional docente como una de las etapas características de la profesión, con problemáticas particulares y retos diferenciados, ha llevado a pensar en los estudiantes de últimos semestres y egresados como personas que requieren alternativas formativas distintas. La sistematización tiene como propósito principal identificar las características de la metodología utilizada —el taller pedagógico—; en los encuentros se toma como punto de partida la identificación de los principales problemas que viven los maestros en sus primeros años de ejercicio profesional y a partir de esto, se eligen temáticas y actividades para el desarrollo de los talleres. En las cuatro cohortes del período de análisis, con número variable de sesiones y de participantes, se ha identificado una recurrencia en los problemas que más los afectan: la gestión del aula (manejo de grupo y control de disciplina), trabajo con estudiantes con capacidades diversas, gestión de emociones y enfrentar en general, la realidad escolar. Con esta sistematización, se espera aportar en la reflexión sobre la inserción profesional docente y las estrategias formativas que se requieren para apoyar a los maestros y maestras principiantes.

PALABRAS CLAVE: Inserción Profesional Docente - Taller Pedagógico - Sistematización de Experiencias Pedagógicas.

Introducción

Estudiar para ejercer la docencia y empezar a trabajar en ese campo, representa un momento de la vida de cualquier profesor que corresponde a la etapa de la carrera conocida como *Inserción profesional docente*. Es un tránsito de ser estudiante dirigido a un profesional autónomo (Vonk, 1995), también implica la transición de joven a adulto. Algunos autores la ubican entre el primero y el tercer año de ejercicio profesional o incluso hasta los primeros siete años en el ámbito universitario. A nivel mundial, los estudios son numerosos y sirven de referencia en este tema (Veenman, 1984; Marcelo, 2008; Ávalos, 2009; Boerr, 2013; Cruz y Jiménez-Narváez, 2023).

Desde el Grupo PiEnCias se adelantan estudios concentrados en esta etapa, la identificación de problemas que viven los recién egresados de las licenciaturas y la búsqueda de alternativas para acompañarlos. Aunque al inicio se hizo énfasis en el área de ciencias

¹ Correo electrónico: maria.jimenez@udea.edu.co - Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Grupo PiEnCias

naturales, luego se amplió a otras áreas, encontrando de manera llamativa, que varias de las problemáticas y tensiones que viven los maestros en la inserción profesional son similares. (Jiménez, 2018; Jiménez et al, 2021; Mejía, Arenas y Jiménez, 2023), sobresaliendo la gestión de aula, el trabajo en aulas diversas, el relacionamiento con otros actores de la comunidad educativa, entre otros.

Entre los años 2021 y 2024 se realizaron cuatro cohortes de la “Estrategia de acompañamiento a maestros y maestras principiantes de la Facultad de Educación”, basada en el —taller pedagógico— como dispositivo de formación. Actualmente se realiza una sistematización de esta experiencia², que tiene como eje principal la identificación de las características metodológicas que se ha utilizado, incluyendo la forma de trabajo del equipo profesoras de aula y universitaria³ participantes del diseño y desarrollo de esta propuesta formativa.

Por ello, se considera que esta experiencia puede aportar en las reflexiones del eje temático N° 4, en tanto, comprender esta etapa de la carrera da insumos para analizar la formación inicial y continua de maestros; así mismo, para pensar en las características que se pueden tomar en cuenta para el diseño de procesos formativos, más allá de cursos o llamadas “capacitaciones”, lo que se ha encontrado es que los y las maestras requieren espacios donde se privilegie el diálogo, la escucha y compartir saberes.

Presentación

En Colombia, la carrera docente está dividida en tres “subsistemas”: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada (MEN, 2013), no se habla de inserción profesional, solo se hace referencia al seguimiento a los egresados. No obstante, siguiendo las experiencias de otros países (Marcelo, 2008; Boerr, 2013; Nossar y Sallé, 2017; Alen y Sardi, 2009; Azevedo, Fernandes y Bonifácio, 2014) y reconociendo las características del contexto, se evidencia la necesidad de comprender qué pasa en el ingreso y permanencia de los docentes en el sistema educativo.

El concepto de inserción profesional docente es complejo y dinámico, Tardif y Borges (2013), sugieren verlo desde dos dimensiones: como búsqueda de empleo y como fase de entrada y de aprendizaje. Veenman (1984) y Huberman (1989) sentaron las bases para comprender este tema. Veenman acuñó el término “choque con la realidad” o “choque de transición” (p. 154), para referirse al momento en el que el docente se enfrenta a situaciones para las cuales siente que no lo prepararon, la confrontación entre las expectativas que trae de la formación inicial y la realidad escolar que le demanda una serie de habilidades, conocimientos que necesita (re)-aprender de manera acelerada.

Por ello estudiar esta fase de la carrera es interesante y novedoso en Colombia. Desde el 2015 se adelantan proyectos y actividades sobre inserción profesional y en el 2021, la Facultad de Educación a través del Departamento de Extensión, reconociendo la responsabilidad social que tiene, asume la Estrategia de acompañamiento a maestros y maestras principiantes, como una de las actividades que ofrece cada año para los egresados.

Esta Estrategia de Acompañamiento se desarrolla con Talleres Pedagógicos (Hernández,

2 Esta sistematización forma parte de los compromisos del año sabático de la autora

3 El equipo está conformado por: Luz Stella Mejía, Adriana Torres, Carolina Arenas, Margarita Ruiz, Yesenia Quiceno, Laura Valencia, Valentina Ramírez, Daniela Jaramillo, Manuel Ocampo.

2015). Se programan encuentros (entre 4 a 8), el sábado con duración de 3 horas; la convocatoria se hace de manera abierta, voluntaria y gratuita. Una vez configurado el grupo, los primeros talleres se orientan al reconocimiento de las características de los participantes y la identificación de los principales problemas que manifiestan. Luego se desarrollan actividades en correspondencia con los temas priorizados por el grupo de participantes. En el último, se valora el proceso. Desde agosto del 2024, los talleres se complementan con un programa radial, llamado “Bitácora Maestra: en sintonía con la docencia”⁴.

Ahora bien, dado que la información de estos talleres estaba dispersa, se propuso hacer la sistematización de esta experiencia como “un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo-compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (Jara, 2018, p. 55). Para ello, se están siguiendo las sugerencias de Jara (2018):

1. Punto de partida: haber participado de la experiencia, reconocer los registros desde los cuales se puede trabajar.
2. Formular un plan de sistematización: ¿para qué queremos sistematizar? (definir el objetivo); ¿qué experiencia se quiere sistematizar? (delimitación del objeto); ¿qué aspectos centrales nos interesan? (definir un eje); ¿qué fuentes de información se van a utilizar? y ¿qué procedimientos se van a seguir?
3. Recuperación del proceso vivido: incluye un momento reflexivo, cronológico que permita identificar momentos significativos.
4. Reflexión de fondo ¿por qué pasó lo que pasó? Es decir, el análisis de la información obtenida y la interpretación crítica del proceso.
5. Puntos de llegada: la formulación de conclusiones y la toma de decisiones frente a la manera cómo se hará la comunicación de la experiencia.

Esta metodología es un camino posible para develar las características de lo que se ha realizado y los resultados ayudarán a seguir aprendiendo de esta temática. Al momento de este escrito, la sistematización va en la fase 4; se han organizado los archivos físicos y electrónicos de lo sucedido, así mismo, se complementó con entrevistas narrativas de los integrantes del equipo. En los talleres han participado un promedio de 20 egresados en cada cohorte. Los temas privilegiados: búsqueda de empleo, gestión de aula, gestión de las emociones, educación inclusiva y evaluación.

Reflexiones finales

La Estrategia de acompañamiento con las características del Taller Pedagógico, ha permitido configurarse como una alternativa de formación que responde a las necesidades de los participantes, de manera flexible, dinámica y se ajusta a las problemáticas de esta etapa de la carrera docente. También ha representado un camino satisfactorio para reflexionar sobre la formación y la investigación con y sobre los profesores, aportando elementos epistemológicos y metodológicos para comprender más la docencia.

⁴ Se emite por la Emisora Cultural de la Universidad de Antioquia y está en YouTube: <https://www.youtube.com/@PiEnCiasUdeA>

La información obtenida hasta el momento muestra que el diseño de las agendas de los talleres, son un insumo potente para desplegar desde ahí un banco de actividades para trabajar temáticas que son de interés para los maestros principiantes. Se espera más adelante compartir esta información como parte de los productos de la sistematización.

La inserción profesional docente ofrece elementos para repensar la formación inicial de maestros y a la vez, la formación continua, para mirar hacia el futuro y preguntarse, ¿cómo aprendemos mejor los profesores y profesoras?, en la búsqueda de la cualificación tanto del desarrollo profesional como del bienestar docente.

Referencias Bibliográficas

- Alen, B. y Sardi, V., (2009). (Coord.) *Un caso de la práctica: somos todos docentes nuevos*. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 43-59. <https://www.ugr.es/~recfpro/re-v131ART3.pdf>
- Azevedo, A.; Fernandes, C.; Bonifácio, R. (2014). Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da américa latina. *Formação Docente Belo Horizonte*, 6 (10), 31-44, jan./jun. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Boerr, I. -Editora- (2013). *Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes*. En: Pedagogía Joven. Revista del Departamento de Profesores Jóvenes. Colegio de Profesores de Chile A.G. El camino de convertirse en profesor o profesora. 20. 10-11.
- Cruz, G. y Jiménez-Narváez, M. (Orgs.) (2023). *Formación e inserción profesional docente en contexto: Debates entre Brasil y Colombia*. Paco Editorial. <https://www.pacolivros.com.br/formacao-e-insercao-profissional-docente-em-contexto>
- Hernández, A. (2015). El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo (Ed). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (pp. 71 – 106). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 4ta Reimpresión.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Primera Edición. Bogotá. <https://cepalforja.org/sistema/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Jiménez Narváez, M. M. (ed.). (2018). *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/9416>
- Jiménez, M. et al (2021). Maestros egresados de la Universidad de Antioquia: vivencias y desafíos en tiempos de la covid-19. En: *Polifonía para pensar una pandemia* / Adriana Marcela Torres Durán; Adriana Milena Ruiz García; Ana Milena Velásquez... et. al. -- Medellín: Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y

Humanas. ISBN 978-628-7519-31-2 (versión e-Book) Vol 2. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2rcnq4j>

- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante Inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Mejía, L., Arenas, C. y Jiménez, M. (2023). La educación inclusiva: un reto para los maestros principiantes. En: Giseli Barreto Cruz, Maria Mercedes Jiménez-Narváez. *Formação e inserção profissional docente em contexto: debates entre Brasil e Colômbia*. (pp. 181-193) Jundiaí [SP]: Paco editores. <https://www.pacolivros.com.br/formacao-e-insercao-profissional-docente-em-contexto>
- Nossar, K. y Sallé, C. (2017). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles*. Uruguay: Consejo de Formación en Educación – OEI – Administración nacional de educación pública.
- Tardif, M. y Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros. En E. Correa Molina, M. Cividini, R. Fuentealba y I. Boerr (Coord.), *Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente*. (pp.19-44). Santiago: Metas Educativas 2012.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143 -178.
- Vonk, J. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers. *Revista española de pedagogía*, 53(200), 5-22.

Escuela secundaria e inclusión ¿qué aportamos desde la formación docente?

Andrea María Marcela Soto¹

RESUMEN:

El estudiante con discapacidad es un sujeto pedagógico nuevo dentro de las instituciones de nivel secundario, las cuales desde el año 2017 se han encontrado con el gran desafío de lograr una inclusión real y efectiva en términos pedagógicos. Este desafío pone en relieve cuestiones básicas para las cuales ni la escuela ni los docentes están preparados, y generan un sin número de interrogantes, desde aquellos que rondan a las características propias del estudiante y su diagnóstico, hasta aquellas referidas a la construcción de propuestas de trabajo en el aula.

Considerando que la formación docente inicial tiene como gran ausencia el abordaje del sujeto con discapacidad y la demanda de las escuelas asociadas de un acompañamiento en esta área, se propone la construcción de una línea de trabajo entre escuelas-instituto que apunte a fortalecer las prácticas docentes destinadas al estudiante con discapacidad y al mismo tiempo reflexionar sobre el currículum como elemento atraviesa todos los niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: Formación docente - Nivel secundario - Inclusión- Currículum.

Introducción

Ante la urgencia de trabajar en el aula con estudiantes con discapacidad y la ausencia de conocimiento sobre la temática, el nivel secundario se siente desbordado frente al nuevo escenario escolar; y es ante esta incertidumbre que recurren a los institutos de formación docente solicitando apoyo pedagógico y formación docente continua en el área de educación especial. Esta cuestión nos lleva a pensar ¿cómo se aborda la inclusión en el nivel secundario considerando la desactualización curricular en el área? ¿Qué podemos ofrecer desde los institutos superiores de formación docente?

El IFD N°1 es un instituto de gestión estatal con amplia trayectoria en la formación docente en la ciudad de Corrientes, fundado en el año 1971 y referente en la formación docente de Educación Especial al contar con tres profesorados con distintas orientaciones:

- Profesorado en Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales.
- Profesorado en Educación Especial con Orientación en Sordos e Hipoacúsicos.
- Profesorado en Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual.

¹ Correo electrónico: andreamariasoto@gmail.com - Instituto Superior de Formación y Capacitación Docente N°1

También cuenta con cuatro profesorados de nivel secundario en ciencias sociales: Ciencias Políticas, Economía, Historia y Geografía, siendo todas carreras de 4 (cuatro) años de duración y cuyos diseños curriculares datan de los años 2013-2014. Este dato resulta relevante, ya que la Resolución 311 del Consejo Federal de Educación, la cual garantiza la inclusión de los/as estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, fue emitida en diciembre del año 2016. Esto implica que los diseños curriculares vigentes no contemplaron la inclusión educativa y el amplio abordaje que la misma implica, como contenido necesario en la formación docente inicial.

Es así como nos encontramos con escuelas secundarias cuyos docentes reclaman con urgencia herramientas pedagógicas para abordar en el aula con estudiantes con discapacidad y un sistema formador que ha quedado en jaque con un currículum prescripto desactualizado y sin iniciativa de mejora en el futuro inmediato, y donde el currículum en acción cobra un sentido relevante al erigirse como espacio de posibilidades reales. Por tal motivo, y considerando la relación escuelas asociadas-instituto formador como territorio de formación docente, surge la propuesta de la charla taller “Educación inclusiva y discapacidad”, siendo los objetivos de este:

- Brindar apoyo pedagógico en cuestiones relevantes de la práctica docente, el estudiante con discapacidad y el fortalecimiento de la educación inclusiva.
- Fortalecer la impronta de la educación inclusiva, desde la discapacidad y la convivencia escolar.
- Conocer las fortalezas y debilidades Institucionales.
- Repensar las prácticas escolares desde una mirada inclusiva.

La propuesta está destinada a los docentes de nivel secundario de nuestras escuelas asociadas, es decir, aquellas escuelas que trabajan mancomunadamente con nosotros en el campo de la práctica, al recibir a nuestros practicantes y residentes en sus aulas.

Presentación

Los principios que construyen la propuesta

La propuesta del taller fue diseñada considerando tres principios fundamentales:

- La *formación docente* como un proceso que no culmina una vez finalizada la carrera de grado, sino como un trayecto que el docente debe continuar con el fin de perfeccionar y actualizar sus conocimientos.
- Establece un nuevo escenario de acción en donde se conjugan el espacio escolar y el instituto formador en una dinámica de trabajo en conjunto que nos permite redefinirla como un *territorio educativo*, considerando los factores socio-político-institucional que en ella se entretajan (INFoD, 2015). Desde esta perspectiva, las escuelas dejan de ser un espacio para “aplicar” y legitimar lo aprendido en el instituto formador; convirtiéndose en un territorio de formación y reflexión compartido, en donde el conocimiento es construido considerando las situaciones de aprendizaje, las características institucionales y las prácticas de enseñanza que la atraviesan.

- El currículum como construcción compleja y como campo de reflexión sobre la práctica y los sujetos pedagógicos que el mismo contempla.

Su puesta en marcha

Hasta el momento el taller “Educación inclusiva y discapacidad” se llevó a cabo en un colegio secundario de la ciudad, trabajando en tres etapas:

1. *Preactiva*: En donde se dialogó con los directivos y la asesora pedagógica fortaleciendo algunas líneas de trabajo en el taller, principalmente las relacionadas a las estrategias en el aula.

2. *Activa*: Realización del taller, el cual contó con la presencia de 73 docentes y en donde se trabajó de la siguiente manera:

- Se presentó la idea de la construcción de una escuela inclusiva atravesada por la justicia curricular y prácticas docentes que contemplen la heterogeneidad del aula.
- Se reconocieron y compartieron experiencias llevadas a cabo por los docentes y que involucraron a estudiantes con discapacidad.
- Se presentó ideas y herramientas de trabajo para el abordaje pedagógico del estudiante con discapacidad.

3. *Postactiva*: Análisis y puntos críticos de su puesta en marcha, en donde se resaltó la buena predisposición de los docentes ante la propuesta de trabajo y su descontento ante situaciones concretas que los afecta a nivel profesional y personal:

- Casos de denuncias por discriminación por no aprobar a estudiantes con discapacidad.
- La ausencia del Estado en generar propuestas que acompañen la inclusión escolar.

Quedando pendiente realizar otra jornada para profundizar las herramientas de trabajo en el aula, reconociendo la necesidad de abordarlas considerando las características disciplinares. Siendo en Matemáticas donde surgieron más interrogantes, algunas en torno a lo didáctico: ¿Cómo abordamos operaciones complejas con estudiantes que presentan una discapacidad intelectual? Y otras vinculadas al régimen académico y la trayectoria escolar: ¿Cómo considero la aprobación de un estudiante que no logra los objetivos mínimos de aprendizaje? Esta última pregunta generaba descontento ante políticas educativas planteadas desde el Ministerio de Educación de la Provincia y ante la cual nosotros, como instituto formador, no tenemos injerencia directa.

En la actualidad está previsto una continuidad del taller en otras escuelas secundarias y profundizar algunas cuestiones de acuerdo con las realidades institucionales.

Reflexiones finales

La experiencia que está siendo llevada a cabo nos deja un sin número de interrogantes en torno a la inclusión educativa, cuestión compleja que debe ser analizada desde distintas aristas: currículum- formación docente- escuela secundaria- inclusión son sin dudas algunas de ellas.

¿Por qué es necesario pensar el currículum? Porque pensar el currículum en términos de construcción histórica, política y social nos permite un análisis más amplio y crítico sobre lo que el mismo implica en la actualidad. Es así, cómo es posible alejarnos de la perspectiva modélica, en donde el currículum es un modelo de la práctica docente (Gvirtz y Palamidessi, 1998) y podemos analizar las dimensiones que nos ofrece en relación con la inclusión escolar:

- *Currículum y práctica pedagógica, inclusión con excelencia educativa:* Siendo la escuela el espacio donde históricamente se ha transmitido el conocimiento socialmente válido y donde los sujetos han socializado, también se ha convertido en un terreno de tensiones entre el currículum, la justicia y la equidad; en donde nos toca preguntarnos ¿en qué medida el currículum acompaña la realidad social? ¿Cuál es la pertinencia y la relevancia de los saberes y las prácticas pedagógicas en el contexto actual? (Finocchio, 2017).

- *Currículum en perspectiva, impacto y pertinencia en el presente y proyecciones futuras:* En este sentido Finocchio (2017) señala que “la masificación del acceso escolar ha estallado su orden ampliando los límites de la escuela y obligando a ésta a trabajar con nuevos sujetos que ya no se corresponden a los tipificados por el perfil históricamente esperado”(s/p), y es así como el adolescente con discapacidad se erige como el nuevo sujeto pedagógico del nivel secundario, el cual trae consigo la necesidad de repensar el aula y las prácticas docentes.

- *El currículum como construcción política y deliberativa,* la construcción de la educación inclusiva incluye que los docentes seamos capaces de concebir el currículum alejado de la tradición burocrática e intentar construirlo con una impronta deliberativa (Englund, 2015), en donde los docentes deberíamos tener un papel decisivo en la elección de los contenidos y en la manera de enseñarlos, cuestión relevante que debemos reflexionar en la formación docente, en donde muchas veces caemos en la reproducción del conocimiento, olvidándonos de nuestra función productora del mismo ¿cómo podemos dar herramientas a nuestros docentes cuando no somos capaces de producir experiencias genuinas de aprendizaje en nuestras aulas?

Las dimensiones antes planteadas nos llevan a reflexionar sobre el impacto real que tiene el currículum en el escenario actual, y si pensamos en términos de formación docente en donde la desactualización en términos curriculares es un hecho, nos toca pensar qué experiencias de aprendizajes nutren nuestro currículum en acción, cómo nos situamos ante una realidad educativa en donde impera la idea de inclusión, pero en donde faltan herramientas para la misma.

Ante el imperativo que nos presenta el nivel secundario actual, con la necesidad de acompañar las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, es necesario que los institutos formadores reflexionemos sobre nuestra tarea: ¿cómo podemos nutrir la formación docente de experiencias que sirvan para la inclusión? y algo que merece un análisis mucho más profundo, pero lo cual está íntimamente ligado a nuestras prácticas y atraviesa el currículum ¿cómo concebimos en la formación docente la inclusión educativa? ¿Qué idea-representación de inclusión transmitimos como formadores de formadores? .

La cuestión escuela-inclusión es siempre un campo de cuestionamientos, en el cual se erigen una serie de barreras las cuales algunas son fáciles de identificar, como las mate-

riales al ser evidentes la falta de infraestructura edilicia que contemple las necesidades y características del estudiante con discapacidad, por otro lado, están aquellas que se hacen presente de manera más sutil, pero no por ello son menos poderosas (Palacios, 2008). Allí podemos encontrarnos con las representaciones docentes sobre su rol, o la concepción misma de enseñanza-aprendizaje que acompaña su práctica; las cuales colapsan al encontrarse con un sujeto educativo que provoca y quiebra todo lo aprendido y nos plantea la necesidad de pensar y pensarnos en un nuevo rol. Este nuevo rol implica la construcción de aulas heterogéneas que contemple la diversidad de sujetos y que acompañe trayectorias escolares tan disímiles como pedagógicamente válidas, y es ante esto donde se presenta el desconcierto en el nivel secundario ¿cómo se debe evaluar los aprendizajes? ¿Cómo se construyen propuestas de aprendizajes inclusivas? ¿Cómo se establece la relación pedagógica con un estudiante con discapacidad?

Por último, Bauman (2001, como se citó en Goodman 2007) señala:

las crisis del currículum y de la educación no son un problema interno, una cuestión de fallas en la práctica o en las investigaciones, sino una cuestión amplia de posicionamientos: las personas – y, en ese caso, las personas que tienen que ver con el currículum– están buscando soluciones en el lugar errado (p.2)

Esto lleva a pensar si estaremos pensando la idea inclusión en los términos adecuados, si la concepción misma de la escuela con las disciplinas de enseñanza no es en sí misma contraria a la idea de inclusión en términos reales, aquella que apunte a desarrollar las potencialidades de las personas con discapacidad y le brinde las herramientas para vivir en la sociedad actual.

Referencias Bibliográficas

- Englund, T. (2015) Toward a deliberative curriculum? Nordic Journal of Studies in Educational Policy. Traducción del inglés a cargo de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del ENS en Lenguas Vivas "Sofía E. B. de Spangenberg", dictada por la Profesora Sandra Lauría.
- Finocchio, S. (2017). *Clase 3: El currículum hoy. Dimensiones para pensar su construcción*. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Goodson, Ivor (2007). Currículo, narrativa y el futuro social. En Revista Brasileira de Educação (35), 241-252.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Capital Federal. AIQUE
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015). La organización de la función de apoyo pedagógico a escuelas. Documento de trabajo. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/LA_ORGANIZACION_DE_LA_FUNCION_APOYO_PEDAGOGICO_A_ESCUELAS.pdf
- Ithuralde, R. E., Vargas, M., Barrionuevo, V. A., Brizuela, E., Panosetti, P. A., Rodini, R. R., y Ruiz, M. (2019). "La construcción de un currículum situado para la formación docente en

la provincia de Santiago del Estero, Argentina". Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy, 55, 101-131.

- Palacios, Agustina (Año 2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Primera edición: octubre 2008. Grupo editorial CINCA.

La pedagogía de la expresión y su metodología ludocreativa como posibilidad transformadora de la realidad educativa actual.

Carla Zambra¹

RESUMEN:

Esta experiencia, es llevada a cabo en el contexto de un colegio bilingüe. Integra estudiantes y docentes de primaria, así como al equipo directivo. Revela una realidad educativa donde se evidencia cuán necesario es dar un cambio en la formación docente, dado que los métodos aplicados no dan respuestas a las necesidades y demandas. Expone la importancia de asumir responsabilidades institucionales, favoreciendo la aplicación y discusión de la Pedagogía de la Expresión y su respectiva Metodología Ludocreativa, además de la voluntad de transformación personal y profesional de los docentes. Se comprueba en aulas y en diálogo con los involucrados, que dicha aplicación ofrece posibilidades únicas que no aparecen en otras metodologías, y que refieren a un habitar las aulas desde la alegría, el compromiso, la creatividad y la libertad. Observamos, a partir de esta experiencia, que la aplicación de la Pedagogía de la Expresión produce transformaciones a nivel educativo y en los proyectos de vida de las personas.

PALABRAS CLAVE: Expresión - Aprender- Creatividad -Identidad.

Introducción

La experiencia implicará la aplicación metodológica de la Pedagogía de la Expresión, en aulas de segundo a sexto grado de primaria, así como la discusión pedagógica permanente en el ámbito institucional, atendiendo las diferentes necesidades manifestadas por los docentes, como un modo innovador de intentar solucionar algunos conflictos y carencias presentes, respetando las posturas filosóficas y pedagógicas de los involucrados, entendiendo el gran valor de todas ellas. La atención y disponibilidad ante estas necesidades y oportunidades, fue llevando a esta experiencia en vivo proceso de crecimiento. Los resultados finales, dependerán de los deseos, capacidades, formación y voluntad de cambio de quienes integran la experiencia. Ésta será considerada como una globalidad, aunque se analizará bajo tres enfoques complementarios, que serán los siguientes:

- Aplicación metodológica en aula, (como docente a cargo o en acompañamiento a docentes).
- Discusión y reflexión con docentes.
- Seguimiento y evaluación con directivos y coordinadores.

¹ Correo electrónico: Carlazambram@gmail.com - FLALU Uruguay

Estas tres dimensiones dan una visión amplia de la situación del centro; como caja de resonancia de lo que sucede en el país y la región, donde se percibe la urgencia de un nuevo rol docente tanto a nivel público como privado. El centro posee un proyecto humanista e integrador, que intenta resolver con honestidad y responsabilidad las acuciantes dificultades actuales referidas a la educación, desde una mirada integradora de metodologías activas complementando la educación tradicional. Existe una apertura a nuevas formas de visualizar la situación educativa y una escucha atenta, claves para permitir el diálogo permanente. Es éste un gran punto a favor de un cambio de paradigma, dado que existen planteos y cuestionamientos permanentes, lo que otorga un aire nuevo y “permisos” institucionales que, generan más confianza en los docentes abiertos al cambio.

La vinculación con el eje seleccionado se abordará desde distintos ángulos.

Por un lado, la comprobación de mejoras en el comportamiento, así como un mayor interés y atención de los estudiantes, que comienzan a manifestarse con relación a la aplicación de la Metodología Ludocreativa ya desde la primera aplicación, lo que sugiere un gran impacto en las personas.

Por otra parte, el movimiento que realiza el docente desde una situación de autocompasión, hacia un lugar de esperanza y bienestar. El hecho de estar presentes en el aquí y ahora con sus estudiantes, en una construcción conjunta de identidades y saberes, sustituye el tan temido burn out.

Estas relaciones con la formación docente se producen a partir de las transformaciones que urge realizar, y al estrecho vínculo con carencias en los sistemas de formación docente, que no logran dar respuestas certeras a la gran apatía de la educación actual, y que aparentan no focalizarse en los estudiantes; ni como sujetos de derecho, ni como seres integrales en un mundo absolutamente dinámico, que requiere de una permanente adaptación. Esta es viable en tanto comprendamos que el ser creativos abre puertas, permitiéndonos un aprendizaje continuo que favorece a estudiantes, docentes y a la sociedad toda.

Los objetivos principales de esta experiencia son:

- La apertura al diálogo con colegas que están transitando dificultades en su práctica cotidiana, (con costos personales muy altos, sin poder disfrutar plenamente de su labor, y solicitando ayuda a la institución y otros colegas), colaborando con ellos en la aplicación de la Pedagogía de la Expresión.
- La aplicación metodológica en aulas de primaria, con el fin de generar espacios de convivencia y aprendizaje donde puedan estar presentes la lúdica, la expresión y la reflexión profunda.
- El intercambio con el equipo multidisciplinario, donde poder analizar las innumerables ventajas que ofrece la aplicación de una secuencia metodológica que, desarrollada rigurosamente, conlleva una reafirmación identitaria, un bienestar general y un gran disfrute por los procesos de aprendizaje.

Presentación

La Metodología Ludocreativa, aplicada en esta experiencia, cuenta con la lúdica, la expresión y la creatividad como instrumentos pedagógicos que promueven los aprendizajes desde una perspectiva integral. Existe una secuencia que se desarrolla en cinco fases consecutivas. Iniciamos con la lúdica, seguimos por un desafío creativo en un área de expresión. Continuamos con la identificación del conflicto pedagógico, seguido de la investigación y la posterior conceptualización. En términos neurológicos, esta propuesta habilita que distintos neurotransmisores entren en juego favoreciendo una sensación de bienestar. Respetamos al estudiante en su hacer, que, mediante posteriores resignificaciones, llegará a procesos más complejos de abstracción.

Las emociones afloran permanentemente en el proceso creativo de una manera espontánea, siendo reconocidas en su yo más profundo por el estudiante. Por ello en el aula disminuyen los niveles de estrés y la tensión, relacionados con el cortisol, o aumentan el placer y la relajación asociados a la dopamina y la serotonina.

El mundo de las emociones humanas tiene una estrecha relación con el mundo de la lúdica y el juego. No obstante, cabe destacar que las emociones no son sólo impulsos, sino que se encuentran diseñadas para reforzar químicamente a la memoria semántica y episódica. De hecho, no somos más que un recipiente lleno de acontecimientos emocionales y sentimentales que determina en gran medida nuestra cognición. (Jiménez, C.p.50) Hablar de formación docente es hablar de enseñanza y de aprendizaje en el aula, entre otras cosas. Estos aprendizajes sucederán en tanto se favorezcan y se den un sinnúmero de condiciones, tanto internas como externas. De muchas formas se intentan resolver las dificultades actuales, con recursos puntuales con apoyaturas de diversa índole; filosóficas, pedagógicas, tecnológicas, artísticas, y todo lo que complemente el gran vacío que la didáctica tradicional deja.

Desde la perspectiva teórica de la Pedagogía de la Expresión, para llegar al lenguaje que reorganiza, pone en su lugar y aclara el pensamiento; hay un pasaje previo por el lenguaje simbólico. El arte mediando a través de la creación.

En esta metodología, la decodificación simbólica de lo creado, tanto como el uso del lenguaje, son esenciales. Primero habrá una "lectura" de lo creado, para luego pasar al lenguaje oral y escrito, que define, clasifica, explicita, analizando en profundidad. Este almacenamiento de conceptos en la memoria será más efectivo por su vinculación con la emoción y la evocación.

Cuanto mayor cantidad de memoria almacenada tengamos, seremos capaces de tomar decisiones más acertadas, dado que los datos y experiencias previas juegan un papel muy importante en la toma de decisiones a futuro. Como docentes, deberíamos prestar mucha atención a este hecho, y a los proyectos de vida de nuestros estudiantes. Éstos serán positivos y ricos en tanto los conduzcan por un camino de responsabilidad y bienestar, cuidándose y cuidando a los otros y al entorno.

El ser reflexivo y creativo no viene de repetir frases de otros. Habilitamos el existir desde un lugar físico y mental donde poder realizar sucesivos ensayos que permitan tanto el autoconocimiento como el error y el acierto. Esto no está habilitado desde la visión de una formación docente tradicional, donde se parte de contenidos, temas y unidades.

Reconocemos el papel activo de quien aprende y conocemos los intrincados procesos emocionales y cognitivos que se suceden para aprender. La regulación de emociones y el autocontrol, muchas veces le son exigidos a los estudiantes, perdiendo de vista el hecho de que no siempre es viable, olvidando que son un modo de marcar su existencia en el aula. Es por ello por lo que las animaciones pedagógicas en las cinco áreas de expresión que propone la metodología habilitan este existir, desde un lugar amable y contenedor, para ir construyendo identidad. “Conjugando las artes plásticas, escénicas, musicales, recreativas motoras y narrativas folklóricas..., el docente tiene en las manos los instrumentos para concebir el cotidiano pedagógico”. (Dinello, 2007 p. 131)

Estas posibilidades lúdicas y expresivas de la experiencia tienen, además, un sustento fisiológico, dado que actividades como la expresión artística, reír y abrazar, estimulan la producción de oxitocina. Sabemos que el hipocampo aumenta de tamaño con el ejercicio, y que con ello beneficia la memoria; hay aquí otra razón para moverse más allá de la diversión. Sin embargo, aún en formación docente, se continúa proponiendo el modelo de niño sentado por horas, a veces vislumbrando un poco de acción en el recreo o en su clase de educación física. Continuamos ignorando la fisiología de nuestras infancias...

Si la amígdala dispara los miedos o ansiedades en clase, y eso no permite aprender en un ambiente de calma; pues bien, habré de pensar en soluciones tales como generar climas de aula donde los sistemas de placer y recompensa sean más interesantes que el móvil que tienen los estudiantes en el bolsillo. Es muy delicado y complejo comprender que muchas veces, no estamos abiertos a asumir nuestras propias limitaciones. Asumimos, erróneamente, que la formación docente está cristalizada.

Es este un hecho inviable, dado que no ocurre en ningún ámbito. La propuesta de Aprender a Aprender Creativamente y para toda la vida, es un hecho indiscutible propio de esta pedagogía. Sin embargo, uno de los grandes temores de los docentes y de las instituciones, es no poder visualizar cómo el docente será capaz de garantizar un abordaje temático desde esta perspectiva metodológica. En la experiencia presentada vemos cómo la secuencia antes citada acompaña los procesos naturales de aprendizaje, y en intercambios semanales en los encuentros con coordinadores, vamos evaluando y registrando las diferentes situaciones.

La metodología para la implantación de la experiencia consiste en:

- Aplicación rigurosa en segundo y tercer año.
- Asistencia en la aplicación a docentes de cuarto, quinto y sexto año que comienzan a ensayar la metodología (redes de apoyo).
- Asistencia a formaciones internas y externas, diálogos y sostén institucional.
- Evaluación permanente.

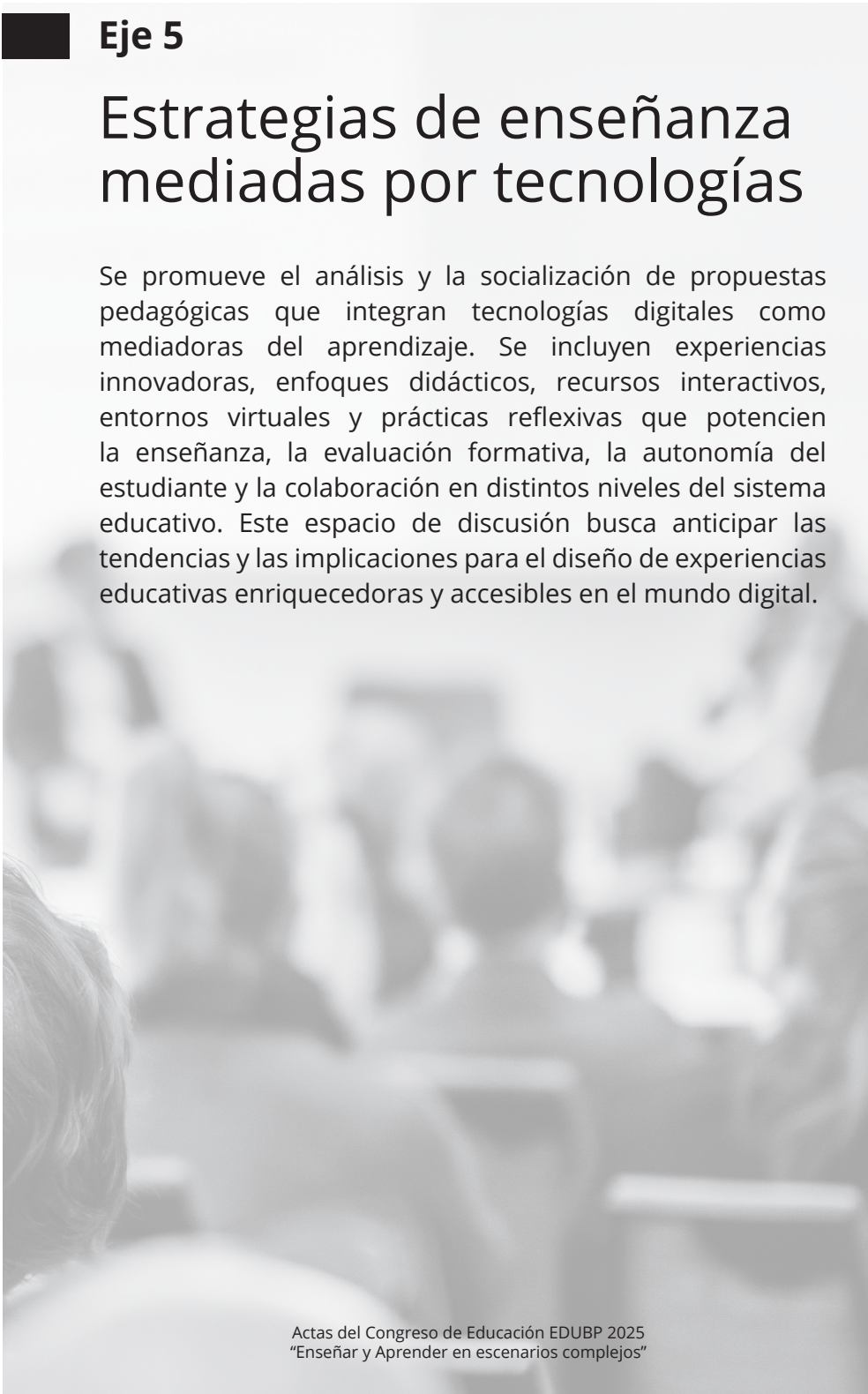
Reflexiones finales

Se evidencia un impacto primario positivo en las personas que participan de la experiencia. En los estudiantes, hay evidencias claras de una mejora de las funciones ejecutivas. Esto es clave en lo que refiere a la posibilidad de organizar, regular sus emociones y planificar. En los docentes, aparece la esperanza de poder mejorar situaciones conflictivas y de apatía de sus estudiantes, reduciendo el estrés de ambas partes. En cuanto al equipo de dirección, se hace patente el apoyo, apoyando formaciones para docentes en

esta pedagogía. En cuanto a estrategias futuras para continuar mejorando la experiencia, proponemos una formación específica en la institución, ya avalada por coordinación, dado que aún quedan docentes que se resisten a los cambios, si bien la curiosidad por el impacto generado comienza a aparecer tímidamente. La inclusión de maestros, niños y dirección en este proyecto reflejan que, por medio de la acción, la formación docente permanente y la reflexión conjunta, llegamos más lejos y con mejores resultados en función del bien común, que en este caso refiere a aprender desde la alegría y de un modo significativo.

Referencias Bibliográficas

- Dinello, R. (2007) Tratado de Educación. Editorial Grupo Magró.
- Jiménez, C (2012). La Neuropedagogía Lúdica- hacia la construcción de una nueva disciplina- 1er Congreso Internacional de Neuropedagogía Lúdica. Fundación Ecosófica de Colombia.



Eje 5

Estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías

Se promueve el análisis y la socialización de propuestas pedagógicas que integran tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje. Se incluyen experiencias innovadoras, enfoques didácticos, recursos interactivos, entornos virtuales y prácticas reflexivas que potencien la enseñanza, la evaluación formativa, la autonomía del estudiante y la colaboración en distintos niveles del sistema educativo. Este espacio de discusión busca anticipar las tendencias y las implicaciones para el diseño de experiencias educativas enriquecedoras y accesibles en el mundo digital.

Investigaciones

Mediaciones tecnológicas en la enseñanza del Derecho: experiencias y reflexiones docentes.

Eliana Barberis¹, María Belén Longo², María Belén Santillán Arias³

RESUMEN:

Esta ponencia se inscribe en el Programa de Investigación *“Las prácticas de enseñanza del derecho. Concepciones pedagógicas; núcleos jurídicos y metodologías de enseñanza”* (Res. CIJyS 28/2024) y en el Proyecto de Investigación *“Las prácticas de enseñanza del Derecho en la Universidad. Concepciones pedagógicas; núcleos jurídicos y metodologías de enseñanza”* (Res. Secyt 258/2023).

Se retoma el marco categorial CONUME, para analizar decisiones que diversas cátedras toman respecto a la inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza, desde una perspectiva didáctica y comunicacional. El análisis se centra en prácticas docentes de profesores de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba que incorporan las tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza, especialmente en relación con los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en tiempos de inteligencia artificial generativa.

El objetivo de la ponencia es sistematizar y compartir recurrencias identificadas en los primeros acercamientos al campo de estudio, recuperando y analizando trabajos anteriores como insumo para mirar críticamente las prácticas de enseñanza. Se recuperan voces de docentes de la Facultad desde encuestas (Pereyra y Ruiz Juri, 2024) y entrevistas en profundidad (Ruiz Juri, 2022).

Reconociendo que la enseñanza del Derecho implica una compleja interrelación entre concepciones pedagógicas, núcleos jurídicos y metodologías, este estudio busca comprender cómo se reconfiguran las prácticas docentes en el ámbito jurídico actualmente.

PALABRAS CLAVE: Prácticas Docentes. Tecnologías. Enseñanza del Derecho. Inteligencia Artificial. Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje

1 Correo electrónico: ebarberis@unc.edu.ar - Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba

2 Correo electrónico: belen.longo@unc.edu.ar - Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba

3 Correo electrónico: mbsantillanarias@unc.edu.ar - Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba

Introducción.

Analizar la relación entre las prácticas de enseñanza y las tecnologías es un tema recurrente en la investigación educativa. En nuestro caso, compartimos el interés y pretendemos aportar a la reflexión desde una mirada situada en un contexto particular, tanto disciplinar como enfocado a un nivel de estudio específico: la enseñanza del Derecho en las universidades y en particular en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba. Reconocemos que la enseñanza de lo jurídico ha estado históricamente asociada a formatos tradicionales centrados en la clase magistral, la autoridad del docente y la transmisión de un saber cerrado, lógico y jerárquico, propio de un modelo unidimensional del Derecho (Martínez Paz, 1995). Sin embargo, en los últimos años — especialmente desde la pandemia de COVID-19— se intensificó la incorporación de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza, generando transformaciones en las prácticas docentes. Éstas también se vinculan con nuevos paradigmas que cuestionan las concepciones tradicionales sobre qué es el Derecho y cómo se produce (y reproduce) el conocimiento jurídico. Lo que lleva a poner en tensión formas clásicas de enseñar y aprender Derecho, abriéndose a nuevas posibilidades pedagógicas y también a desafíos.

Retomando interrogantes claves de la investigación *¿cómo impactan los procesos de digitalización en las prácticas de enseñanza? ¿qué mediaciones técnicas se incluyen en las propuestas?*, pretendemos profundizar en las características que asumen las prácticas de enseñanza del Derecho mediadas por tecnología, explorando las posibilidades comunicativas que ofrecen y cómo éstas permiten superar los límites del aula presencial. Asimismo, buscamos conocer si la utilización de múltiples lenguajes y formatos influye en la transmisión y el aprendizaje de los contenidos jurídicos.

Esta ponencia se enmarca en el Programa de Investigación *“Las prácticas de enseñanza del derecho. Concepciones pedagógicas; núcleos jurídicos y metodologías de enseñanza”* (Res. CIJyS 28/2024) y en el Proyecto de Investigación *“Las prácticas de enseñanza del Derecho en la Universidad. Concepciones pedagógicas; núcleos jurídicos y metodologías de enseñanza”* (Res. Secyt 258/2023). El objetivo del texto es complejizar la mirada construida en la red conceptual CONUME, elaborada por María Ruiz Juri en su tesis doctoral (2024) y que opera como marco categorial de referencia, focalizando en esta línea de trabajo. Para ello, analizamos entrevistas y encuestas realizadas a docentes de la carrera de Abogacía de la UNC. Concretamente, sistematizamos y compartimos algunas recurrencias que se identifican en los primeros acercamientos al campo de estudio, puntualmente a través de la recuperación y análisis de trabajos anteriores que sirven de insumo para mirar críticamente las prácticas de enseñanza. De esta forma, se recuperan las voces de los docentes de la Facultad desde encuestas (Pereyra y Ruiz Juri, 2024) y entrevistas en profundidad realizadas a docentes de materias de referencia en la carrera de Abogacía (Ruiz Juri, 2022).

Marco teórico

Para abordar y analizar los aportes de los docentes, partimos de la red conceptual CONUME (Ruiz Juri, 2024), que se constituye como eje de análisis. En dicha red, la autora busca operacionalizar una de las hipótesis de nuestra investigación “en la enseñanza del Derecho se ponen en juego concepciones pedagógicas, núcleos de contenidos y metodologías de enseñanza y la singular y situada articulación entre estas tres dimensiones, en un contexto específico, da lugar a diferentes perfiles docentes, rasgos profesionales en la enseñanza y formas de proponer a los estudiantes la relación con los conocimientos”. (Ruiz Juri y Barberis; 2025).

Para complejizar esta red e incorporar la mirada acerca de la relación entre las prácticas de enseñanza del Derecho y las tecnologías, recurrimos a categorías elaboradas por autores de referencia permiten analizar las entrevistas y encuestas.

Tomamos aportes de Maggio, Lion y Perossi (2014; 2019; 2021) quienes estudian la relación entre prácticas de enseñanza y tecnologías. Desde esta mirada, retomamos el carácter epocal de las tecnologías como producciones culturales integradas en contextos sociohistóricos que deben ser comprendidas en instituciones educativas concretas con culturas institucionales situadas (Maggio, Lion y Perossi; 2014: 103).

En esta perspectiva y desde los aportes de Maggio y Lion (2019) reconocemos que analizar los modos de aprender y abordar las prácticas de enseñanza como objeto hoy, supone atender a las exigencias epistemológicas y metodológicas que configuran las tecnologías, cuando forman parte de una trama política y didáctica más que instrumental. Asimismo, nos interesa abordar en línea con Maggio (2012) el sentido didáctico con que los/as docentes incorporan la tecnología a su práctica y el valor que ésta tiene en la construcción del campo disciplinar. Ello, en función de la celeridad con la que las tecnologías interpelan nuestras vidas y atraviesan los modos de enseñar y aprender en el sistema educativo actual.

Desde este marco, proponemos analizar en concreto las prácticas de enseñanza del Derecho de la Facultad de Derecho de la UNC que incorporan tecnologías. Debemos tener en cuenta que tradicionalmente éstas se caracterizan por una tendencia arraigada hacia un enfoque formalista. Prevalece la transmisión de contenidos conceptuales, se privilegia la clase expositiva y las competencias promovidas, en el mejor de los casos son instrumentales y sin propiciar habilidades cognitivas y/o expresivas complejas (Manelli, 2024). En este contexto, nos interesa conocer qué características asumen aquellas que incorporan tecnologías y, a partir de ello, conocer cómo se ven modificadas por esta inclusión.

Si consideramos al Derecho desde una perspectiva multidimensional (Martínez Paz, 2003) la realidad social constantemente cambiante; con una necesaria contextualización y apertura, enriqueciéndose del aporte de diferentes ciencias, para dar mejores respuestas a los problemas que se presentan” (Basualdo, 2022). No es posible hacer un acercamiento crítico de las prácticas de enseñanza sin considerar el contexto atravesado por tecnologías y los cambios que éstas producen en la construcción y comunicación del conocimiento.

Conscientes de que la mera incorporación de tecnologías no produce cambios significativos en la enseñanza y aprendizaje, incluso en algunos casos pueden entorpecer. En este sentido, acercarnos a las experiencias y voces permite comprender en contexto qué sucede en las aulas de la Facultad y conocer las condiciones en que se producen las prácticas de enseñanza y la construcción del conocimiento.

Santillán Arias y Longo (2022) refieren:

Con los cambios de paradigmas y en un contexto social cambiante y complejo, marcado por la aceleración en los modos de comunicar y producir conocimientos y un alumnado cada vez más diverso que habita y accede a espacios físicos y virtuales de inte-

racción, emergen estructuras académicas que buscan dar respuesta a estos cambios, acompañar la formación de sujetos acorde al contexto cultural contemporáneo. (p.4)

Es nuestra intención acercarnos a estas experiencias y ofrecer categorías que permitan reflexionar y mejorar las prácticas.

Metodología

Trabajamos con un enfoque exploratorio cualitativo para describir y comprender determinadas prácticas de enseñanza y recuperar las voces de docentes que miran críticamente sus propuestas y comparten sus saberes. Se accede a la información a través de entrevistas, encuestas, análisis documental y observaciones. Este diseño obedece a que el objeto de estudio son prácticas docentes con tecnologías, y consideramos que el enfoque cualitativo posibilita acceder a las perspectivas de los docentes desde sus propias palabras, los documentos que elaboran y las clases que dictan obteniendo coherentes con nuestro objeto de estudio.

El recorte empírico es la Carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. La investigación parte de una muestra que considera asignaturas de diferentes disciplinas jurídicas⁴ con el fin de construir una muestra representativa.

En esta ponencia analizamos cuatro entrevistas realizadas a los docentes de Derecho Romano, Derecho Penal I, Introducción al Derecho y Derecho Constitucional. El recorte se justifica porque, por un lado, estas asignaturas pertenecen al primer año de la carrera, lo que permite observar el ingreso a la disciplina en estudiantes noveles; por otro lado, los/las docentes entrevistados/as tienen una trayectoria consolidada, lo que permite relevar transformaciones en prácticas instaladas en una facultad de más de 400 años.

Las encuestas abordan preguntas sobre la incorporación de la Inteligencia Artificial generativa en las propuestas y los cambios en los usos del Aula Virtual. Los datos obtenidos, si bien limitados por la estructura del instrumento, permiten un primer acercamiento a decisiones de las cátedras al respecto.

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas y encuestas, emergen líneas temáticas convergentes que configuran los principales hallazgos de esta fase exploratoria. Surgen patrones consistentes entre ambos instrumentos, permitiendo identificar ejes centrales que estructuran las prácticas docentes contemporáneas en el contexto institucional estudiado.

Mediación tecnológica en los procesos de enseñanza

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) emergen como dispositivos transversales en las prácticas de todos los docentes participantes. Esto se manifiesta en las respuestas de las encuestas y en los relatos de las entrevistas, donde se documenta el uso de aulas virtuales, herramientas interactivas.

4 Derecho Privado- Derecho Civil (Derecho Romano, Derecho Privado II (Obligaciones civiles y comerciales) y Derecho Internacional Privado), Ciencias Sociales y Humanas que introducen o acompañan el estudio del Derecho (Introducción al Derecho), Derecho Penal (Derecho Penal I (Parte general del derecho penal)), Derecho Procesal (Teorías Generales del Proceso), Derecho Público (Derecho Constitucional y Derecho Administrativo), asignaturas complejas que integran Derecho Privado, Público y Penal (Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y Derecho de los Recursos Naturales y Ambiental), Derecho Comercial (Derecho de la Navegación, el Transporte y las Comunicaciones)

La generalización de estas prácticas tecnológicas en un contexto caracterizado por la diversidad docente constituye un hallazgo significativo. Sin embargo, el análisis en profundidad revela que la utilización predominante no supera la función de repositorio digital. Son pocos los/as docentes que reconocen usar la plataforma Moodle para realizar actividades de aprendizaje o promover el intercambio colaborativo. La dimensión comunicacional de la plataforma no parece ser explotada en estos casos. Se evidencia un manejo técnico-instrumental de las tecnologías, pero una limitada apropiación pedagógico-didáctica que permitiría un uso más potente, capaz de generar diálogos fluidos en las propuestas de enseñanza tanto en modalidad presencial como virtual.

Extensión del aula y flexibilización espacio-temporal

Se observa una superación progresiva de los límites del aula presencial tradicional, acompañada de la emergencia de estructuras académicas adaptadas a entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje.

Enriquecimiento tecnológico de las prácticas de enseñanza

Los docentes incorporan diversas tecnologías digitales (aulas virtuales, herramientas interactivas, clases grabadas, materiales multimedia y presentaciones digitales) con el propósito de ampliar el acceso al conocimiento y fomentar la participación estudiantil en los procesos formativos.

Diversificación de recursos didácticos y formatos

En vinculación con el punto anterior, se registra una ampliación del repertorio de recursos didácticos empleados. Los docentes implementan cuadros conceptuales, esquemas, casos prácticos, simulaciones, dramatizaciones, videos y textos digitales, configurando modalidades de acceso al conocimiento que trascienden las formas tradicionales del lenguaje oral y escrito.

Tensión entre paradigmas tradicionales e innovadores

Se documenta una transición progresiva desde modelos expositivos hacia propuestas más participativas, aunque estas coexisten con prácticas pedagógicas tradicionales. Este fenómeno se enmarca en el contexto institucional de la facultad como institución tradicional dentro de la UNC, históricamente sustentada en la transmisión y construcción del conocimiento a través de formatos convencionales: simultáneos, presenciales, orales y escritos.

Formación docente

Ambos instrumentos convergen en evidenciar una necesidad compartida de formación docente continua en tecnologías emergentes. La experiencia pandémica visibilizó la urgencia de repensar las tecnologías educativas en función de las características de los estudiantes contemporáneos. En las encuestas emerge la temática puntual de formación docente en inteligencia artificial generativa como área de interés prioritario.

Conclusiones / Discusión

Los avances presentados constituyen un aporte del equipo de investigación en su aproximación comprensiva a las prácticas de enseñanza desde la red conceptual CONUME. Los hallazgos contribuyen a la profundización de esta línea investigativa y generan conocimiento transferible a otras vinculadas a la enseñanza universitaria y la integración de tecnologías.

La recuperación de voces docentes permitió acceder a saberes, experiencias y perspectivas que configuran un conocimiento situado sobre las prácticas de enseñanza del Derecho en la Facultad. Este acercamiento visibiliza dinámicas educativas propias de la formación jurídica contemporánea y habilita la construcción de nuevas preguntas y líneas de análisis. En este escenario, la incorporación de tecnologías —cuando se apoya en decisiones pedagógicas fundamentadas— constituye una oportunidad para enriquecer el vínculo con el conocimiento jurídico, promoviendo una comprensión más compleja, contextualizada y multidimensional del Derecho. De allí la necesidad de continuar investigando y elaborando marcos teóricos y metodológicos que permitan dar cuenta de estas transformaciones y contribuir al diseño de propuestas de enseñanza más inclusivas, críticas y situadas.

El recorrido investigativo muestra un campo fértil para profundizaciones, apoyados en la disposición expresada por los/las docentes participantes. Esta ponencia constituye un primer avance exploratorio que permite visibilizar tendencias, reconocer desafíos, proyectar nuevas líneas de indagación y construcción colectiva para seguir pensando críticamente la enseñanza del Derecho en el contexto universitario actual.

Referencias Bibliográficas

- Basualdo, R. A. (2022, 31 marzo). *El desafío de formar profesores en Ciencias Jurídicas críticos y reflexivos*. Sitio web de Pedagogía UBP. <https://pedagogia.ubp.edu.ar/2022/03/31/el-desafio-de-formar-profesores-en-ciencias-juridicas-criticos-y-reflexivos/>
- Lion, C., & Maggio, M. (2019). *Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos: Aportes desde la investigación*. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>
- Longo, M., & Santillán Arias, M. (2022). *Comunicación y enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Material de cátedra, Profesorado en Ciencias Jurídicas*. Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M., Lion, C., & Perosi, M. V. (2014). *Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica*. *Revista Polifonías*, Universidad Nacional de Luján, 3(5).
- Manelli, M. (2024). La enseñanza del derecho en Argentina: Agendas, discusiones y perspectivas en la investigación sobre educación jurídica. *Revista de Educación y Derecho*, 29. <https://doi.org/10.1344/REYD2024.29.44830>
- Martínez Paz, F. (1995). *La enseñanza del Derecho: Modelos jurídico-didácticos*. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, Instituto de Educación.
- Martínez Paz, F. (2003). *La construcción del mundo jurídico multidimensional*. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba. <https://www.acaderc.org.ar/wp-content/blogs.dir/55/files/sites/55/2020/11/artelmundojuridico.pdf>
- Ruiz Juri, M. (2024). *Las prácticas de enseñanza del Derecho en la carrera de Abogacía de la UNC*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba. En imprenta.
- Ruiz Juri, M., & Barberis, E. (2025). *Diseño tecnopedagógico de las prácticas de ense-*

ñanza del Derecho basado en CONUME y en las trayectorias docentes. *Revista Jornadas sobre Experiencias en Investigación*, 3(1), 177-183. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/rjei/article/view/48566>

- Santillán Arias, M. B., & Longo, M. B. (2025). Prácticas de enseñanza del derecho con tecnologías en la U.N.C. *Revista Jornadas sobre Experiencias en Investigación*, 3(1), 190-195. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/rjei/article/view/48568>

Educación en emergencia: claves que nos dejan los consumos mediáticos de las generaciones jóvenes.

Marcela Farré¹

RESUMEN:

El presente estudio se inscribe en la intersección entre dos campos, comunicación y educación. Desde el primero, recientes investigaciones sobre los hábitos de consumo informativo en jóvenes muestran el dominio de las plataformas interactivas como YouTube y otras redes sociales (Albarello, 2024; Farré y Abisi, 2025). La interacción mediada por la tecnología ha transformado el paradigma comunicativo, base de toda relación pedagógica. Un rasgo del nuevo ecosistema digital es que se habilita la participación colectiva a través de plataformas, sin necesidad de intermediación ni voz de autoridad. Los contenidos están a disposición, conformando lo que Pierre Lévy (2006) denomina “inteligencia colectiva”, y esto sin dudas tiene su concomitancia en el campo educativo.

A la hora de obtener información, los estudiantes universitarios eligen lo que hoy se llaman “medios emergentes”, caracterizados por la posibilidad de interacción (Sun et al, 2024; Chavez et al, 2024; Scolari, 2024). Ahora bien, ¿qué atributos valoran en estos dispositivos? Las investigaciones destacan, entre otros, la autonomía y la conexión emocional y afectiva que se genera en los públicos o *affective publics*, donde las formas narrativas facilitan la adhesión (Papacharissi, 2020). Estos hallazgos permiten echar luz sobre posibilidades didácticas que consideren aquellos rasgos valiosos para los jóvenes en este contexto. Estos se vinculan con conclusiones de investigaciones educativas que postulan la necesidad de un modelo “regenerativo” (Intriago Murillo, G. et al, 2023).

En esa línea, este trabajo destaca las posibilidades que ofrece el modelo interactivo “Online Plus” de la plataforma MiUBP en la Universidad Blas Pascal, donde interacción, conexión y autonomía son valores distintivos.

PALABRAS CLAVE: Educación Emergente – Comunicación – Plataforma Interactiva

Introducción.

El panorama educativo actual se desenvuelve en un contexto en constante evolución, un ecosistema digital que no se limita a un cambio tecnológico, sino que redefine las prácticas culturales y transforma su sentido (McLuhan, 1969; Scolari, 2015). La transformación del paradigma comunicativo, hoy caracterizado por la interacción y participación

¹ Correo electrónico: mfarre@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

colectiva, impacta de lleno en la educación y lleva a explorar estrategias pedagógicas que permitan navegar y transformar estos escenarios complejos en oportunidades de aprendizaje significativo.

La investigación sobre la forma en que los jóvenes consumen información hoy (Albarello et al, 2024; Reuters, 2024) muestran el nacimiento de propuestas que no están alineadas a lo que tradicionalmente se reconocía como “medios”: YouTube, Instagram, TikTok, Spotify y otras plataformas hoy son elegidas para informarse acerca de asuntos de diversos intereses personales, no solo de actualidad (Abisi y Farré, 2025). Son los hoy llamados “medios emergentes”, cuya característica principal es la interacción y constante evolución.

Pero los cambios no son tecnológicos, son humanos. Las preferencias de consumo mediático hablan de necesidades también emergentes: búsquedas autónomas, sin intermediarios, libertad; usos de dispositivos múltiples y en simultáneo; necesidad de una función curadora de la enormidad de contenidos; valoración de la cercanía y transparencia, convertidas en garantía de confiabilidad. En este marco, la educación también se ve impulsada a procesos de cambio, con propuestas emergentes, no solo a través de la adopción de nuevas herramientas sino de un cambio de paradigma.

El problema central que aborda esta ponencia radica precisamente en las oportunidades y desafíos de esta transformación para una educación en emergencia, es decir, en evolución. El objetivo es analizar los atributos que las generaciones jóvenes valoran en los medios emergentes, para extraer conclusiones valiosas y proponer aplicaciones didácticas en el ámbito pedagógico, donde la confianza y la conexión emocional se han convertido en atributos centrales. Se trata de aspectos clave para una educación “regenerativa” (Intriago Murillo, G., 2023), que valora la innovación a la luz de los contextos y necesidades individuales.

Aportando a ese modelo, este trabajo acerca ejemplos concretos y analiza los valores presentes en la plataforma MiUBP para la modalidad Online Plus vigente desde 2023, entendiendo que la transformación comunicacional no es solo tecnológica: es humana.

Marco teórico

Cruce de paradigmas: comunicación y educación emergentes

El presente trabajo se inscribe en la intersección de dos campos de estudio cruciales para comprender los desafíos y oportunidades de la educación contemporánea: la comunicación en el ecosistema digital (McLuhan, 1969; Scolari, 2015) y los modelos regenerativos de educación (Intriago Murillo, G., 2023). La irrupción de los medios emergentes (Scolari, 2024) ha reconfigurado las maneras en que las generaciones jóvenes se relacionan con el conocimiento, la información y el aprendizaje. Esta transformación paradigmática exige una “educación en emergencia”, entendida como un campo pedagógico dinámico y adaptable que responda a estas nuevas realidades.

La base de este marco teórico reside en la comprensión de los consumos informativos de las generaciones jóvenes (Albarello, F. et al, 2024), con una clara preferencia por las plataformas digitales y redes sociales. Son “medios emergentes” en constante transformación y adaptación (Sun et al, 2024; Scolari, 2024), que no deben describirse solo en su

aspecto material tecnológico, sino también por los procesos cognoscitivos que tienen lugar en ellos (Chavez et al, 2024).

Consumo de medios emergentes

La investigación de Abisi y Farré (2025) destaca una serie de atributos que los jóvenes valoran en estos medios, principalmente YouTube, que es la más nombrada:

- Credibilidad y confianza ante enunciadores a los que se les reconoce un "ethos" basado en el saber y el saber contar, con un estilo llano y poco formal.
- Conexión emocional y humor: El enunciador no habla como autoridad sino como "amigo", abriendo su subjetividad incluso para reírse de sí mismo. Al dar lugar a los aportes en vivo de la audiencia, genera la sensación de ser parte de una comunidad. En esto, la inmediatez y el tiempo real es un factor fundamental.
- Agendas alternativas: Se abordan temas o enfoques no hegemónicos, aspectos ausentes en los medios tradicionales.
- Independencia y libertad: A la par que aprecian la sincronía, valoran la libertad del *consumo on demand* que ofrece la misma plataforma, junto con la movilidad posible porque la información puede estar en sus manos a través de los dispositivos móviles.
- El consumo multitasking, donde es posible consumir información mientras se hacen otras actividades.
- Función curadora: Muchos de estos medios ofrecen contenido que resume y selecciona información desde otras fuentes, lo cual posee un valor crucial en tiempos de saturación y economía de la atención.

Los criterios mencionados llevan a una redefinición de qué significa "estar informado", lo que ha generado una reflexión crítica a los medios tradicionales.

Un modelo de educación regenerativo

Desde la pedagogía, es posible repensar estrategias que admitan formatos basados en la cercanía, el lenguaje cercano, la interacción y el saber con foco en el interés de los estudiantes, adaptados a los nuevos modos de consumo de información. Las investigadoras ecuatorianas Intriago Murillo et al (2023) hablan de un modelo de educación regenerativa, paradigma que busca transformar y renovar el proceso de enseñanza y aprendizaje e integrar los avances tecnológicos para adaptar el contenido a los intereses y estilos individuales, ofreciendo retroalimentación inmediata.

En un ecosistema comunicativo en evolución (Scolari, 2015), las especies siguen patrones de supervivencia, como la de adaptación, que las impulsa a realizar ajustes para acomodarse en el nuevo entorno. Pero también hay patrones de regeneración, que implica realizar cambios profundos para restaurar las funciones fundamentales e integrarse de manera armoniosa a un entorno cambiante. Es lo que propone el paradigma regenerativo de la educación, que entiende la innovación tecnológica no como herramienta sino como transformación del paradigma atendiendo a la complejidad (Intriago Murillo et al, 2023).

Enseñanza Online Plus

El modelo de enseñanza Online Plus de la Universidad Blas Pascal, creado en 2023 para las carreras de Comunicación y otras, tuvo el objetivo de ofrecer a estudiantes jóvenes -muchos recién salidos de secundaria- clases sincrónicas, que superaran las dificultades del tradicional modelo Online para este segmento de estudiantes, que antes de la pandemia elegía cursados presenciales. La expansión del modelo virtual y las limitaciones económicas naturalizaron la opción de cursar estudios universitarios sin moverse de las localidades de origen, donde no existía una universidad física.

El modelo Plus tiene clases sincrónicas que también se graban para quedar disponibles *on demand*. Los criterios de selección docente incluyen el saber hacer profesional y competencias tecnológicas para gestionar dinámicas de clases mediadas por tecnología, donde se proponen actividades grupales e individuales. Estas no son obligatorias y están disponibles para realizar y enviar de manera autónoma. La plataforma responsiva admite el cursado desde dispositivos móviles, lo que ofrece libertad de moverse sin dejar de ser parte de la construcción de conocimiento.

Esta modalidad posee atributos que coinciden con los que valoran los jóvenes en sus búsquedas de información: se trata de una plataforma interactiva, posee la doble propuesta de la emisión en vivo y *on demand*; en su versión sincrónica, se estimula la conexión emocional de *affective publics*, como explica Zizi Papacharissi (2020). La tecnología usada permite un consumo libre, autónomo, multitasking.

Metodología

Esta investigación se basó en un estudio cualitativo y exploratorio. Se realizaron dos grupos focales con doce estudiantes de carreras de grado en Comunicación de la UBP, para indagar sus hábitos de consumo informativo en medio. A la vez, se analizaron las percepciones de los estudiantes de la modalidad Online Plus de estas carreras a través de dos entrevistas grupales y del análisis de las encuestas cuantitativas de 2024.

Se trianguló esta información con el estudio bibliográfico y con el análisis descriptivo de las cuentas de redes referenciadas por algunos estudiantes por su valor pedagógico. Esto permitió obtener resultados de investigación pertinentes para arribar a conclusiones y realizar una discusión propositiva.

Resultados

A partir de los valores identificados para los medios emergentes, se observa que también la educación presenta una oportunidad para repensarse frente a procesos de enseñanza y aprendizaje en desarrollo. El conocimiento profundo que muchos jóvenes presentan sobre una diversidad de fenómenos a partir de sus consumos en redes sociales evidencia que la "lectura en pantalla" (Albarelo, 2022) no está reñido con el saber.

La exploración de los hábitos de los estudiantes revela que existen nuevos referentes de enseñanza que ocupan el lugar de las voces de autoridad institucionales. Su influencia es grande, como también su saber. Entre los mencionados se destacan el mexicano Luisito Comunica describe costumbres de ciudades del mundo a más de 44.000.000 de seguidores en YouTube y casi 34.000.000 en Instagram; otras cuentas de interés: Abogado Penalista Brandy (Tik Tok argentino con 600.000 seguidores); Matemáticas con Juan (español con 2.000.000 de seguidores en YouTube), Pupina Plomer (historiadora

cordobesa con 188.000 seguidores en Instagram); Borja Fernández Zurrón con su cuenta Memorias de Pez, donde explica geopolítica a más de 2.670.000 de usuarios en YouTube; o el español Charly Okey que expone sobre geografía ante 1.400.000 en Instagram, entre tantos otros que los estudiantes mismos podrían aportar. Son experiencias de educación emergente, con los mismos valores de los medios elegidos por los jóvenes.

Puede afirmarse que el modelo de enseñanza Online Plus de la Universidad Blas Pascal representa una regeneración del sistema pedagógico institucional. Ha conseguido restaurar las funciones educativas para sujetos de aprendizaje jóvenes que comenzaron a evidenciar otras necesidades, que el tradicional modelo Online no satisfacía, como la interacción. El Plus es un formato caracterizado por la pluralidad de posibilidades, con clases en directo que, a la vez, quedan disponibles *on demand*. La participación sincrónica aviva el sentimiento de ser parte del grupo, lo cual se refleja en la creación de grupos de amistad por fuera de la clase, también con los docentes. El Online Plus ofrece alternativas para distintos usos: sincrónico o a demanda; realizar o no actividades; cursar mientras se realizan otras actividades (consumo multitasking), etc. Esto convierte a la nueva modalidad en una respuesta regenerativa ante la transformación del ecosistema de la educación virtual; es una alternativa para jóvenes estudiantes. El Online Plus de la Universidad Blas Pascal restaura funciones educativas tradicionales con la incorporación de nuevas estrategias. Es decir, allí donde el entorno digital muestra la ineficacia de modelos tradicionales, la educación se regenera con innovación.

Conclusión/ Discusiones

Integrar los atributos valiosos del ecosistema de medios emergentes en la pedagogía significa adoptar un enfoque dinámico, interactivo, personalizado y flexible en el aula, que no es la mera adopción de tecnología.

Si la credibilidad y confianza atraen a los estudiantes hacia referentes con saber y capacidad de narrar de manera cercana, convendrá revisar la voz de docente como diferente de una instancia de autoridad única, fomentando el aprendizaje entre pares. Sin embargo, convendrá desarrollar la evaluación crítica de fuentes. La búsqueda de conexión emocional potenciada por un lenguaje cercano y con uso de humor requiere también personalidades seguras de sí mismas, dispuestas a mostrarse auténticamente. El estilo menos formal y las dinámicas lúdicas son ocasión para ejercitar esa conexión.

El interés por temas y enfoques alternativos lleva a revalorizar los intereses de los estudiantes e incorporar sus puntos de vista. La independencia tiene un valor central para los jóvenes. Proveer materiales accesibles en línea y generar diversidad de canales de acceso al conocimiento puede favorecer el aprendizaje, dando autonomía para elegir los tiempos y formatos de trabajo. Sin dudas, la función de resumen o curadora es la gran estrella en la era de la economía de la atención. Los estudiantes buscan el resumen. Sin embargo, la misma propuesta pedagógica puede enseñar a editar y curar a través de propuestas de traspaso de información de un formato a otro (por ejemplo, una historieta o infografía) para distintos tipos de públicos.

Un aspecto que no ha sido abordado aquí es el rol de la Inteligencia Artificial Generativa en la interacción. Sin dudas, implica un desafío adicional, al poner al usuario estudiante frente a un interlocutor que le da el saber que quiere, cuando quiere. No es tema de esta investigación. Pero es posible aproximar una respuesta provisoria a partir de sus hallaz-

gos, sabiendo que la conexión emocional y el humor son valores propiamente humanos que todavía sostienen el vínculo comunicacional, puerta para el aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Abisi, J. M. y Farré, M. (2025). Medios emergentes: Claves de los nuevos consumos informativos de estudiantes de Periodismo y Comunicación en Sudamérica. Doxa Comunicación. Universidad San Pablo Ceu. En prensa.
- Albarello, F. (2024). Investigar en Red: una experiencia de inteligencia colectiva en Latinoamérica. Chasqui. (155). 195-210.
- Albarello, F. (ed). (2022). *Mutaciones: hábitos de información y estudio de jóvenes en universidades argentinas*. UNR Editora, Rosario.
- Chavez, M., Fortanell, B., & Martínez, D. (2024). Modelo multidimensional para el estudio de los medios nativos digitales. Albores, 3(4), 23-41. <https://doi.org/10.61820/alb.v3i4.1327>
- Intriago Murillo, G. A. et al (2023). Procesos educativos regenerativos: Una sociedad compleja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4100-4115. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5632
- Lévy, P. (2006). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Ed. Em Saúde. En Biblioteca Digital Juan Comas, consulta 4 de agosto de 2025, <http://bdjc.ia.unam.mx/items/show/45>
- McLuhan, M. (1969). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Papacharissi, Z. (2020). Affective Publics: Solidarity and Distance, en Deana A. Rohlinger, and Sarah Sobieraj (eds), *The Oxford Handbook of Digital Media Sociology*. Oxford University Press, pp 61.75 <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197510636.013.6>
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*, (Barcelona), Gedisa.
- Scolari, C. (2024). *Sobre la evolución de los medios. Emergencia, adaptación y supervivencia*. Ampersand.
- Sun, S., Kang, J., & Shen, B. (2024). Emerging media: a transdisciplinary synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 48(4), 285-301. <https://doi.org/10.1080/23808985.2024.2348477>

El impacto de las TIC en la enseñanza y aprendizaje en la Escuela Secundaria, como Emergencia Educativa.

Celeste Marina Fasio¹, Ana Guillermina Martiniau²

RESUMEN:

En la actualidad nos presentamos ante una emergencia educativa, en la cual nos encontramos con estudiantes espectadores y docentes con el síndrome de burnout. El arribo de las nuevas tecnologías en las aulas de escuela media nos llevó a una crisis en varios aspectos. Con nuestra investigación pretendemos dar un pantallazo a la realidad actual que se vivencia en las escuelas de la Zona Andina y Trasandina.

PALABRAS CLAVE: Nativos digitales, TICS, Tecnología Educativa, Contexto Educativo

Introducción.

A lo largo de nuestra carrera docente desarrollada en escuelas secundarias, nos preguntamos ¿Nos encontramos ante una emergencia educativa?

Así también, la atención promedio de una persona es cada vez menor. Hemos pasado de una atención sostenida a una que se reduce progresivamente, en gran parte debido al uso constante de la tecnología y a la adicción a la dopamina que esta genera. La disminución del tiempo de atención afecta transversalmente a los nuevos estudiantes-espectadores; tanto es así que el docente, para mantener su interés, debe convertirse en una especie de “showman”, luchando por captar estos pocos minutos de atención.

Enmarcados en este contexto, surgieron las siguientes preguntas que guían nuestra investigación actual, pensadas específicamente desde el campo de la Educación Secundaria.

Desde un análisis del rol del estudiante:

- ¿Cómo podría modificar el uso de las tecnologías la forma en que nuestros estudiantes aprenden?
- ¿Cómo podría modificar el uso de las tecnologías la forma en que nuestros estudiantes miran el mundo?

1 Correo electrónico: profefasio@gmail.com - Universidad Nacional de La Plata.

2 Correo electrónico: profe.guillermina.m@gmail.com - Universidad Nacional de Río Negro.

- ¿Los estudiantes, en las clases, son espectadores? Si lo son, ¿son espectadores activos o pasivos?

Desde un análisis del rol del docente:

- ¿Qué estrategias podrían elaborar los docentes a partir de comprender cómo es la mirada de sus estudiantes?
- ¿Qué implicancias tiene el estrés laboral actual en los docentes y cómo afecta su desempeño?
- ¿De qué manera el sistema educativo actual ejerce presión extrema sobre los docentes?

Marco teórico

Con la llegada de los teléfonos inteligentes se dio un cambio en la interacción con los estímulos, ya que los dispositivos proporcionan una fuente constante de estos; sonidos, imágenes, luces intermitentes, generados por la estimulación constante. La sobrecarga sensorial dificulta que los niños y adolescentes encuentren interés en actividades menos estimulantes como jugar con juguetes, o leer material educativo. La vida cotidiana enfrenta el reto de captar la atención en un entorno que prioriza recompensas instantáneas y agitación constante.

Según Raspall, esto puede tener un impacto negativo en el desarrollo ya que las actividades que requieren paciencia, esfuerzo y constancia se ven desplazadas por el atractivo inmediato del mundo digital. Esto genera un desinterés hacia interacciones reales y actividades que no ofrecen gratificación instantánea.

Ante las críticas formuladas tanto desde el ámbito académico como desde la opinión pública, los docentes suelen ser señalados por su aparente resistencia a la innovación pedagógica, particularmente en relación con el uso del teléfono celular y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Sin embargo, invitamos a preguntarse ¿qué sucede efectivamente dentro de las instituciones educativas?

Las prácticas educativas se encuentran en constante transformación. Para los docentes, lograr que los estudiantes presten atención en clase resulta fundamental, lo que los impulsa a buscar instancias de capacitación, nuevos saberes y estrategias de enseñanza que se adapten a formas narrativas contemporáneas. Sin embargo, la labor docente no se limita al aula: también se extiende a espacios institucionales, como reuniones de área, encuentros de coordinación, la elaboración de proyectos interdisciplinarios y la búsqueda permanente por mejorar tanto el estado de las escuelas como las prácticas que en ellas se desarrollan, esto no solo quedó dentro del espacio institucional, sino que se traslada al espacio personal.

Comienza a resonar con mayor frecuencia el término “docente carpetero”, entendido como aquel que solicita licencias médicas o psiquiátricas, en su mayoría debido al aumento del estrés laboral. Esto invita a reflexionar: ¿qué lleva a un docente a que su vida laboral influya tan negativamente en su salud física y mental? Con frecuencia se olvida que la docencia es una profesión de riesgo, que puede derivar en trastornos psicológicos vinculados al estrés y al agotamiento, así como en afecciones físicas tales como lesiones musculoesqueléticas, problemas vocales o bruxismo. El denominado “síndrome del

docente quemado” (burnout) se manifiesta en un contexto donde se espera que el educador permanezca de pie durante jornadas de ocho horas o más, manteniendo la atención de grupos numerosos, enfrentando la desmotivación de los estudiantes, cumpliendo exigencias institucionales que muchas veces exceden sus funciones formales, y lidiando con formas de violencia que emergen tanto dentro como fuera de la escuela. Esta violencia se ve agravada por una imagen social distorsionada y la deslegitimación de la figura docente, que puede propiciar reacciones hostiles por parte de la sociedad.

Una de las problemáticas actuales radica en que el avance tecnológico ocurre a un ritmo acelerado, mientras los recursos disponibles resultan cada vez más escasos y la mente de nuestros estudiantes parece transformarse más rápidamente de lo que podíamos prever. En este contexto, emerge la advertencia de una “emergencia educativa”.

En el caso de la Escuela Secundaria de Río Negro, la situación se agrava con la eliminación de la materia de informática del plan de estudios, bajo la suposición errónea de que los jóvenes dominan la tecnología por el solo hecho de haber nacido en un entorno digital.

Los docentes enfrentan diariamente el desafío de elaborar estrategias que favorezcan un aprendizaje efectivo en sus estudiantes, desafío que se intensifica con la creciente incorporación de herramientas de inteligencia artificial, como ChatGPT, plataformas de Meta, entre otras, que los estudiantes comienzan a utilizar con mayor frecuencia. Si bien la tecnología puede facilitar ciertos aspectos del aprendizaje, también puede obstaculizar el desarrollo óptimo de la cognición, ya que muchos estudiantes optan por la vía del “copiar y pegar” en lugar de aprovechar estas herramientas para aprender, analizar críticamente y desarrollar habilidades necesarias para su futuro.

En cuanto a políticas públicas, Argentina implementó el Plan Conectar Igualdad (2010–2017) con el objetivo de promover la inclusión digital, y actualmente continúa con programas como “Juana Manso” (2021) y “Conectar Igualdad II” (2022). No obstante, la realidad escolar evidencia múltiples dificultades para la implementación efectiva de estas iniciativas, tales como la falta de financiamiento, problemas en el mantenimiento y la reposición de equipos, escasez de material didáctico adecuado, aulas equipadas con computadoras obsoletas, estudiantes que, por necesidad, venden los dispositivos entregados, o que no acceden a los cursos ofrecidos. A ello se suma la falta de conectividad y de acceso estable a internet. En este contexto, las problemáticas cotidianas del aula distan considerablemente de los objetivos y alcances formales planteados por dichos programas.

Metodología

En la presente investigación buscamos dar una aproximación a la problemática del vínculo de los estudiantes y los docentes, en relación con el uso de las TIC y las herramientas digitales en la Educación Secundaria.

Se lleva a cabo un trabajo de campo consistente en entrevistas a docentes y observaciones de clase de la Zona Andina, de distintas escuelas pertenecientes a la Escuela Secundaria Río Negro en San Carlos de Bariloche. Así también buscamos incluir escuelas pertenecientes a la Zona Trasandina de Chile, Puerto Montt y cómo se vivencia la realidad actual del sistema educativo de un lado y del otro de la cordillera, enmarcado por las políticas educativas correspondientes a cada país.

Emergencia educativa					
Problemas	Hipótesis	Objetivos	Unidad de análisis	Dimensiones variables	Criterios/ indicadores/ fuentes
¿Cómo podría modificar el uso de las tecnologías la forma en que nuestros estudiantes aprenden? ¿Qué estrategias podrían elaborar los docentes a partir de comprender cómo es la mirada de sus estudiantes y cómo les afecta?	El estudiante como espectador. El docente con síndrome del quemado “burnout”. El problema de la inmediatez.	Indagar cerca de las prácticas en las que se desenvuelven, en el marco de tecnologías educativas, por parte de los docentes en la ejecución de sus labores. E indagar sobre el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.	Estudiantes y docentes de escuelas secundarias en la zona Andina y Trasandina.	Docentes en ejercicio (generacional). Estudiantes de nivel secundario (políticas educativas nacionales).	Como indicadores tomamos entrevistas, encuestas y observación de clases.

Resultados

Avances

Si bien se pondera más el uso de las TICs, con docentes comprometidos con la nueva realidad tecnológica, se da cuenta de una constitución distinta en los estudiantes, la diferencia entre lo ideal y lo real en nuestras aulas. El accionar de los estudiantes va desde el hacer por costumbre, haciendo eje en los conocimientos previos, pero muchos se quedan en la observación cuál espectadores pasivos.

La labor docente se centra en transformar ese espectador y hacerlos partícipes de su aprendizaje, construir una mirada crítica. En un mundo donde todo es bullicio, notificaciones, inmediatez nos debemos a la tarea de entrar con nuevas estrategias pedagógicas para que los estudiantes se apropien de su aprendizaje, ya que buscan resultados inmediatos y se resisten a procesos más complejos.

Conclusión / Discusiones

Necesitamos detenernos para encontrar la respuesta de ¿Qué aproximación tienen

nuestros estudiantes al aprendizaje? Tenemos estudiantes analfabetos digitales, analfabetos de los programas o aplicaciones que creemos esenciales que aprendan para que tengan como herramientas, pero a su vez saben usar en simultáneo aplicaciones, ventanas superpuestas, prestando atención a dos o más fuentes a la vez. Tenemos estudiantes con trayectorias diferentes a las que teníamos hace 10 años y con intereses totalmente cambiantes año a año.

Otras preguntas que surgen son ¿Qué enseño?, y ¿para qué?, lo cual pone en jaque a los docentes, los cuales elaboran distintas estrategias para las prácticas educativas y cambios en su planificación año a año, buscando dar en la tecla a propuestas de enseñanza que se adapten a las distintas necesidades de grupos de estudiantes heterogéneos captando su atención.

El gran desafío de la didáctica contemporánea es cómo despertamos a nuestro estudiante espectador del letargo de mantenerse como observador pasivo a tomar las riendas protagónicas de su aprendizaje y entenderse como autor, protagonista y partícipe de su propia vivencia. Los docentes se encuentran en un momento de emergencia educativa bajo la presión social y la presión de las propias políticas educativas.

Referencias Bibliográficas

- Belinche, D. (2017). *Diez formas de arruinar una clase*. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata; Papel Cocido y Malisia Editorial. <https://doi.org/10.35537/10915/76899>
- Fernández Massara María Belén (2017). *Intersticios: representaciones docentes sobre la integración pedagógica de las TIC*. En Praxis educativa, Vol. 21; mayo-agosto 2017, pp 48-57.
- Haberkorn Leonardo (2016). *La carta del profesor uruguayo que conmueve al mundo de la educación*. El informante. Infobae. <https://www.infobae.com/sociedad/2016/09/13/la-carta-del-profesor-uruguayo-que-conmueve-al-mundo-de-la-educacion/>
- Raspall Lucas (2017). *Neurociencias para educadores*. Editorial Homo Sapiens.
- Rossi Fabian (2024). *Weretilneck: ¿Por qué prohibir un teléfono celular?* <https://www.mejorinformado.com/regionales/2024/8/22/weretilneck-por-que-prohibir-un-telefono-celular-128436.html>
- La ESRN 46 (2025, 15 de marzo) *"Restringió el uso del celular en el aula"*. Bariloche Opina. <https://www.barilocheopina.com/noticias/2025/03/15/79114-la-esrn-46-restringio-el-uso-del-celular-en-el-aula>

La fotografía documental como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Regional de San Juan-Argentina en estudiantes de sexto año de la educación secundaria (1923-1934).

Ruth Mabel Gálvez Robles¹

RESUMEN:

La Educación hace posible la integridad cultural de las personas y las prepara para los cambios sociales, cimiento fundamental de las reformas políticas y económicas, en las que se preparan las sociedades; para encarar los retos del siglo XXI. Esta investigación es el resultado de la tesis doctoral del Doctorado en Educación perteneciente a la Universidad Católica de Cuyo; y partió de la necesidad de rescatar lazos conectores iconográficos del pasado y la recuperación de un aspecto valioso perteneciente al patrimonio histórico provincial de San Juan. La fotografía documental del Cantonismo, se convirtió en un valiosísimo objeto de estudio, a partir de una estrategia pedagógica innovadora, con perspectiva educomunicativa latinoamericana, basada en la lectura de las imágenes mediadas por tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje, donde se resignificaron los discursos históricos con estudiantes de sexto año de la Educación Secundaria y Artística. Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades, espacio curricular "Historia de San Juan desde el siglo XX a la actualidad". El objetivo general fue analizar los resultados de la estrategia pedagógica fotografía documental, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Regional de San Juan (Argentina) del Cantonismo (a partir de tres períodos de gobierno (1923-1934), en el año 2019. La investigación se ubicó dentro del enfoque cualitativo con un abordaje que constituyó un estudio de caso único/simple. La estrategia pedagógica permitió corroborar el valor de la fotografía documental digital, que radicó en su cualidad de representación de la realidad mediante su observación y análisis.

PALABRAS CLAVE: Fotografía - Documental - Digital - Tecnología.

¹ Correo electrónico: ruthgalvez.unsj@gmail.com - Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)

Introducción.

La investigación partió de la necesidad de rescatar lazos conectores iconográficos del pasado y la recuperación de un aspecto valioso perteneciente al patrimonio histórico provincial. La fotografía documental digital de San Juan se convirtió; en un valiosísimo objeto de estudio ya que, de todos los medios de representación fija fue la que ofreció mayor analogía con la realidad, y allí donde residió su fuerza y potencialidad.

La propuesta se basó en una estrategia pedagógica mediada con tecnologías digitales, y una perspectiva educomunicativa latinoamericana, estuvo sustentada en la pedagogía de la imagen, para reconstruir y resignificar los discursos históricos de la época, con estudiantes de sexto año de la Educación Secundaria y Artística. Orientación: Ciencias Sociales y Humanidades, perteneciente a la Formación Específica y al espacio curricular “Historia de San Juan desde el siglo XX a la actualidad” (Educación, 2017), en la que se promovió el análisis de fotografías documentales digitales de un archivo que fueron seleccionadas, sistematizadas y digitalizadas, para ser socializadas y aplicadas en pantallas. Los estudiantes pudieron resignificar discursos históricos que se encontraban plasmados en fotos mediadas por la tecnología digital, donde posteriormente se diseñó; un Museo Virtual Interactivo.

El objetivo general fue:

- Analizar los resultados de la estrategia pedagógica fotografía documental digital, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Regional de San Juan (Argentina) del Cantonismo (período 1923-1934), en 2019, en cursos de sexto año del Nivel Secundario.

Los objetivos específicos fueron:

- Interpretar los discursos resignificados sobre el Cantonismo obtenidos de la estrategia pedagógica implementada desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes.
- Identificar las representaciones de ciudadanía que construyen los discursos de la estrategia pedagógica implementada en 2019.

Se abordó el período histórico correspondiente a la época Cantonista (movimiento populista), a partir de tres períodos de gobierno (1923-1934), que concuerda con los gobiernos de Federico Cantoni (1923-1925), Aldo Cantoni (1926- 1928) y Federico Cantoni en (1932-1934), quienes cumplieron la función pública como gobernadores en la provincia de San Juan y senadores a nivel nacional.

Marco teórico

Inscribir este estudio en el campo de la “edukomunikación” es asumir una posición epistemológica compleja; ya que posicionarse desde la “Educación” y la “Comunicación” como campos de estudio mancomunados a un fin común, es aún para muchos un hecho complicado, entendiendo que ninguna de las dos perspectivas puede estar ausente una de la otra, son inescindibles y deben responder a las necesidades de un contexto social y político determinado.

Esta investigación se realizó desde una perspectiva latinoamericana, crítica y emancipadora. El movimiento denominado “Educomunicativo” se sustenta en los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire (Freire P. , 1967), originado en Latinoamérica (Freire P. , 2013) y (Freire P. , 2017) , el cual se extendió luego a España por iniciativa de R. Aparici; A. Pantoja Chaves, J. Ferres y demás representantes de esta línea de investigación, que “se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc.” en (Aparici, Roberto, 2010), donde se promovió el análisis de fotografías documentales digitales mediada por tecnologías digitales para el aprendizaje, (Huergo, 1999).

Metodología

Para la investigación y de acuerdo al objeto de estudio que es la “fotografía documental”, se adoptaron los postulados de Sabino (Sabino, 1996, pág. 42) citados por Paulina Emanuelli (2013, págs.,73-83), expresados en momentos: 1-Momento Lógico, 2-Momento Metodológico, 3- Momento Técnico, 4-Momento Teórico y 5- Momento Final.

La presente tesis académica posee un alcance según el proceso, que responde al decir de Hernández Sampieri (Hernández Sampieri, 2000), en (2008: p.100 citado por Emanuelli), a un diseño descriptivo-interpretativo e inductivo, (Vasilachis de Gialdino, 1992a: 43), en (Vasilachis, 2009).

Siendo el tipo de investigación cualitativa se empleó la propuesta metodológica hermenéutica documental, de acuerdo al objeto de estudio la “fotografía documental digital”, destacando que los momentos no son estancos sino dinámicos y su secuencia dentro del proceso investigativo fue cíclico (interpretando, recolectando y diseñando). Se incorporó el procesador de voz a texto titulado “Dictado” y el software: Atlas.ti (Atlas. ti, 2024); y se construyó Teoría Fundamentada (Glaser, 1967). Su abordaje constituyó un estudio de caso único/simple.

Las “unidades de análisis” fueron las entidades que se consideraron el foco principal en esta tesis: los estudiantes, siendo estas unidades el objeto que se observó y se recolectó para aprender sobre las “unidades de observación” que fueron las fotografías documentales digitales mediadas por la tecnología y los discursos reconstruidos/resignificados por los mismos (Freund, 1976). El archivo fotográfico digital, diseñado con formato Museo Virtual Interactivo creado con la plataforma Wix, (herramienta que permitió aplicar galerías de imágenes, fuentes, vectores, animaciones y un sitio web específico), estuvo conformado por 1075 (fotos) con su significación histórica (hitos), política y social de la época, y que fueron analizadas durante las jornadas-taller de aplicación estratégica pedagógica.

Las dimensiones de análisis se relacionaron con el Diseño Curricular (Morabes & Martínez, 2019), para la enseñanza de Historia de San Juan desde el Siglo XX hasta la actualidad, que organiza los aprendizajes en torno a tres dimensiones (San Juan, 2017): Dimensión Política, Dimensión Económica y Dimensión Social y Cultural. Estas dimensiones analíticas fueron una forma de entender y comprender lo educativo, convirtiéndose al mismo tiempo en unidades de observación que respondieron a los contenidos curriculares (Dussel, 1997).

Resultados

Se destacan los siguientes resultados:

- Se promovió un proceso de producción de conocimiento relevante, socializado y sistematizado, a partir de la relación foto-historia, con una estrategia pedagógica: fotografías documentales digitales del período Cantonista, mediadas por tecnologías digitales para el aprendizaje, para su observación, análisis y posterior diseño de Museo Virtual Interactivo.
- Se contribuyó al mejoramiento de la enseñanza de la historia a partir de una estrategia innovadora y estética, como es la fotografía documental digital, con una práctica reflexiva que potenció la enseñanza y el aprendizaje.
- Se evidenció el aporte educativo con tecnologías digitales, donde los estudiantes desarrollaron habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo y colaborativo.
- Se diseñó con los estudiantes un Museo Virtual Interactivo creado en el sitio Wix, como referencia con un conjunto de herramientas que se adaptaron a las necesidades comunicativas, donde se crearon y gestionaron para su socialización y acceso, plantillas y videos, que fueron incorporados a la plataforma.

Conclusión/Discusiones:

El estudio del Cantonismo a partir de la estrategia pedagógica fotografía documental digital, permitió abonar e incorporar el lenguaje digital como herramienta para la observación y análisis de fotos en la propuesta didáctica y de este modo optimizar el aprendizaje de los estudiantes, a través de la innovación en la práctica docente con tecnologías digitales.

La incorporación de las condiciones de producción de las imágenes a nivel tecnológico (como soporte-recurso para observar las fotografías) y el rescate documental, como asimismo su trascendencia a nivel educativo y pedagógico.

El diseño de un Museo Virtual Interactivo sobre la fotografía digital Cantonista, el cual potenció el aprendizaje significativo, la autonomía del estudiante y la colaboración de dos niveles del sistema educativo (el nivel secundario en estudio junto con el universitario para la creación de piezas audiovisuales), donde se incorporaron cuatro videos, con audios y textos explicativos para enriquecer la experiencia, proporcionando información detallada del período estudiado y su accesibilidad.

La reflexión sobre la relación: política/derechos ciudadanos, sus formas de circulación, de enseñanza y el contexto cultural a través de un recurso innovador, donde se produjo la identificación y documentación de registros fotográficos, tanto como relatos e historias personales de los habitantes de la ciudad de San Juan de antaño.

La capacidad de generar una dinámica de construcción y recuperación de la memoria a través de la educación de la mirada, a partir de hitos históricos reflejados en las fotos y su utilización dentro de la estrategia como recurso didáctico, donde primó el desarrollo

de una conciencia crítica autónoma y la verificación del valor y utilización de fotografías documentales digitales, como estrategia pedagógica.

La recomendación final es que la fotografía documental digital complementa la formación de actuales y futuros profesores de historia -u otras asignaturas- y su posible implementación en la provincia de San Juan, como una “Política Pública Educativa”, sea efectiva para la mejora de la preciada y buscada calidad educativa provincial y nacional.

Referencias Bibliográficas

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (Comps.). (2006). *Educación y la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Vol. I, Primera edición, segunda reimpresión; E. Manantiales, Ed.; Trad. al español). Buenos Aires, Argentina: FLACSO, OSDE.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Ed.). España: Siglo XXI.
- Freund, G. (1976). *La fotografía como documento social* (Primera ed.; Editions du Seuil, Ed.). Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Hernández Sampieri, R. (2000). *Metodología de la investigación* (6ª ed.; M.-H. I. A., Ed.; Trad. al español). México, D.F.: McGraw-Hill Education. ISBN: 978-1-4562-2396-0.
- Huergo, J. (1999). *Comunicación y educación: un acceso al campo* (Vol. I, Primera ed.; J. Huergo & M. B. Fernández, Eds.). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ed. Universidad.
- Morabes, P., & Martínez, D. (2019). *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/educación* (Vol. I, Primera ed.; EDULP, Ed.). La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad de La Plata (EDULP).
- Sabino, C. (1996). *Los caminos de la ciencia* (B. Panamericana, Ed.). Caracas, Venezuela: Ed. Panapo.
- Vasilachis, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa* (Forum, Ed.). Forum.

Los materiales didácticos y su incidencia en los procesos de estudio y de aprendizaje en la modalidad a distancia.

María Eugenia Méjico¹, María Ruiz Juri², María Helena Saddi³

RESUMEN:

Esta investigación de la Universidad Blas Pascal (UBP) se centró en la experiencia de estudiantes y docentes con los materiales didácticos en la carrera de Abogacía bajo la modalidad a distancia, buscando identificar estrategias de aprendizaje efectivas. Utilizando una metodología cualitativa que incluyó encuestas y entrevistas a docentes, se analizó cómo los estudiantes interactúan con los materiales de estudio, que se consideran mediadores clave en el aprendizaje autónomo.

Los resultados preliminares muestran que los docentes valoran positivamente el asesoramiento pedagógico para la elaboración de los materiales, destacando su claridad, dinamismo y enfoque práctico. A su vez, identificaron dificultades en los estudiantes, como problemas en la comprensión de consignas, la redacción jurídica, el uso de lenguaje técnico y el pensamiento crítico. También observaron que los estudiantes tienen poca participación en los espacios de tutoría sincrónica y en la entrega de actividades no obligatorias.

Como conclusión, se resalta la necesidad de seguir investigando para mejorar la producción de materiales didácticos, con el fin de aumentar la retención estudiantil. Se espera que los hallazgos contribuyan a optimizar la enseñanza del Derecho a distancia y beneficien a otras carreras universitarias en esta modalidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Universitaria - Educación a Distancia - Materiales Didácticos - Enseñanza del Derecho

Introducción.

Investigaciones actuales en el ámbito de la enseñanza universitaria del Derecho dan cuenta de la complejidad cada vez mayor de enseñar en nuevos y complejos escenarios. Particularmente, en el ámbito de la modalidad a distancia se tornan claves dos pilares: la elaboración de materiales didácticos y el espacio de las tutorías.

1 Correo electrónico: mmejico@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: mruizjuri@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

3 Correo electrónico: msaddi@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

En este trabajo se comparten resultados preliminares de un proyecto de investigación en curso que tiene como objetivo conocer qué sucede en el encuentro del estudiante con el material didáctico de las asignaturas de la carrera de Abogacía de la Universidad Blas Pascal (Córdoba, Argentina) bajo la modalidad a distancia. Este trabajo se lleva a cabo en el marco del CIADE-ED (Centro de Investigación Aplicada y Desarrollo de la Educación) perteneciente a la UBP.

El objetivo de esta investigación es analizar recurrencias y diferencias en las experiencias y perspectivas de los estudiantes al estudiar cada asignatura, enfocando la mirada en las actividades de aprendizaje y contenidos curriculares de los materiales didácticos. A su vez, se busca identificar los recursos y estrategias didácticas más efectivos para el aprendizaje desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

En este contexto, es clave señalar la incidencia que tienen los diferentes componentes del diseño didáctico del material de estudio en la UBP en los procesos de estudio y aprendizaje, como son los objetivos, las actividades de aprendizaje, el desarrollo de contenidos, la bibliografía básica y complementaria, los recursos gráficos y audiovisuales, las clases en video, entre otros.

Particularmente, las actividades de aprendizaje pueden integrar diversas clases de consignas y preguntas que alientan a diferentes procesos cognitivos y desarrollo de competencias. Las investigaciones dan cuenta de la importancia de diversificar las actividades de aprendizaje para que promuevan genuinas comprensiones (Litwin, 2008). Con relación a los contenidos curriculares, éstos se pueden presentar en diferentes soportes y lenguajes tales como textos, sonidos, imágenes, etc. La diversidad de lenguajes y el tratamiento desde la forma (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2007) posibilita alentar la comprensión cabal de los diferentes temas que se desarrollan. Actualmente es preciso considerar distintas maneras de aprender que presentan los estudiantes y desarrollar materiales didácticos acorde a dichas necesidades (Maggio, 2018). ¿Qué características presentan las asignaturas de la carrera de Abogacía que se dictan a distancia en la UBP? ¿Cómo interactúan los estudiantes con esos materiales y recursos? Estas preguntas posibilitan profundizar sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos desde sus perspectivas y las de los docentes de la carrera.

Marco teórico

La enseñanza es comprendida como un proceso social y complejo donde intervienen dimensiones culturales, psicológicas, antropológicas, políticas, éticas, entre otras. En este entramado complejo la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo de las tutorías son claves en el marco de una propuesta de educación a distancia.

Por su parte, el aprendizaje es un proceso complejo que consiste en un cambio relativamente estable en las conductas, actitudes y conocimientos de un estudiante (Carretero, 2013). Con respecto a los procesos de aprendizaje su complejidad es abordada actualmente desde diferentes campos del conocimiento tales como la Neurociencia, la Psicología, la Antropología, la Sociología y la Pedagogía brindando herramientas para comprender la importancia de considerar la perspectiva de los estudiantes en el diseño de los materiales didácticos y de los contenidos curriculares y las actividades de aprendizaje que los conforman.

Los materiales educativos son recursos elaborados o seleccionados con finalidad didáctica y pueden integrar diferentes componentes como actividades de aprendizaje y contenidos curriculares a través de distintos soportes y lenguajes. En la educación a distancia, especialmente, estos materiales cobran protagonismo dado que son mediadores fundamentales en los procesos autónomos de aprendizaje.

Los contenidos curriculares son construcciones culturales relacionadas con diferentes temáticas y disciplinas (Gvirtz y Palamidessi, 2008). El desarrollo curricular implica tomar una serie de decisiones relacionadas con los contenidos y las competencias. Se denomina "contenidos de la enseñanza" a todo lo que se enseña. Para recibir esta denominación, el contenido debe ser pensado, seleccionado y organizado. Entre los contenidos se incluyen las informaciones, los procedimientos, los valores y las actitudes. Esto tiene lugar en un contexto social y cultural determinado. A su vez, la incorporación y la asimilación de contenidos no se produce de forma pasiva. Los sujetos que aprenden reconstruyen y reelaboran los contenidos, otorgándoles significado y atribuyéndoles sentido.

Para que esto sea posible, los docentes crean condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos y competencias que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas. En este marco, las actividades de aprendizaje son acciones que llevan a cabo los estudiantes y se orientan a partir de consignas que elaboran los profesores. Se trata de aquellas tareas que desempeñan los estudiantes en pos de aprender determinados contenidos, desarrollar competencias, siempre a los fines de lograr los objetivos previstos. De esta manera, se convierten en una oportunidad para que puedan vivir experiencias necesarias para su propia transformación.

Metodología

Las decisiones metodológicas de esta investigación fueron seleccionadas en coherencia con el problema de investigación que consiste en reconocer recurrencias y diferencias en los usos que realizan los estudiantes del material didáctico de las asignaturas de la carrera de Abogacía en la modalidad a distancia. Esto exigió optar por estrategias metodológicas que permitan la comprensión de estos procesos de estudio y aprendizaje en el mayor nivel de profundidad que sea posible lograr y se lleva a cabo para ello un estudio explicativo de corte cualitativo.

En consecuencia, se analizan testimonios a partir de encuestas, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, considerando la narrativa y el análisis del discurso de los estudiantes. Es decir, se toman en cuenta diferentes estrategias metodológicas para la construcción de la evidencia empírica (Sautú, 2003). Asimismo, no se pierde de vista la perspectiva contextual y la de las condiciones que enmarcan las prácticas educativas en la institución universitaria. En este sentido, tal como propone Litwin (2008), el análisis de las formas de enseñanza en la institución universitaria es una preocupación central en las investigaciones didácticas. Al respecto, la autora señala que "el lugar, el modo y las condiciones donde se inscriben esos problemas no implica solo el reconocimiento del punto de partida, sino que se constituyen en el ámbito que da significación a las prácticas" (Litwin, 2008, p. 17).

Las estrategias metodológicas implementadas son las siguientes:

- Rastreo bibliográfico y antecedentes de otras investigaciones: se procedió a consultar fuentes bibliográficas que aborden esta temática, por una parte, lo referido a antecedentes y por otra a producciones, a fin de conocer el estado del arte.
- Caracterización de materiales de estudio de las asignaturas: se analizaron los materiales de estudio, haciendo foco en los contenidos, las clases de actividades y los recursos utilizados.
- Análisis de encuestas: se procedió a retomar las encuestas institucionales respondidas por los estudiantes a fin de recabar información valiosa para esta investigación y así hacer un primer diagnóstico de la información con la que se cuenta.
- Elaboración y administración de nuevas encuestas: se diseñaron especialmente para profundizar en determinados aspectos relativos a la modalidad a distancia.
- Entrevistas a docentes: se realizaron entrevistas a los docentes tutores para conocer su perspectiva.
- Grupos focales con estudiantes: se prevé realizar grupos focales conformados por estudiantes.

Resultados

En esta contribución nos interesa hacer foco en la perspectiva de los docentes sobre cómo sus estudiantes interactúan con el material y las tutorías. Se implementaron encuestas a 76 docentes de los que respondieron 22. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a 6 docentes.

Con relación al proceso de elaboración de materiales, destacan de manera positiva el asesoramiento del área pedagógica comunicacional al momento de producirlos. Se identifican los siguientes aspectos:

- Aporte a la organización de la tarea: resaltan que el asesoramiento promovió una producción ordenada.
 - Trabajo en equipo: valoran la interacción con el equipo pedagógico, ya que mejora la calidad del material.
- En relación con las fortalezas de los materiales producidos, los docentes identifican algunos aspectos relevantes:
- Claridad y dinamismo: se valora la integración con otras herramientas y la claridad conceptual del material.
 - Enfoque práctico: se menciona como fortaleza la vinculación del contenido con situaciones reales o simuladas.
 - Guía para estudiantes: los materiales cumplen un rol orientador en el estudio autónomo.
 - Revisión periódica: valoran la posibilidad de actualizar periódicamente los materiales ante cambios normativos o doctrinales, aspecto fundamental en la enseñanza del Derecho.

En relación con la enseñanza del Derecho bajo la modalidad a distancia, los docentes coinciden en que las dificultades más significativas que advierten en los procesos de aprendizaje de los estudiantes son:

- Inconvenientes en la comprensión de consignas.
- Falencias en la redacción y argumentación jurídica.

- Carencia de lenguaje técnico.
- Poca capacidad de análisis y juicio crítico.
- Uso indebido de Inteligencia Artificial Generativa.
- Plagio y copia entre estudiantes.
- Falta de lectura y estudio.

Desde la UBP se habilita un espacio semanal de encuentro sincrónico entre el docente y los estudiantes. En relación con la frecuencia en que los estudiantes se conectan en dicho espacio, la mayoría de los docentes manifiesta que los estudiantes a veces se contactan y que las principales razones son para consultar sobre:

- Contenidos.
- Organización del cursado.

En relación con la entrega de las actividades de aprendizaje para su corrección (no obligatorias para regularizar el cursado) la mayoría de los docentes señala que son pocos los estudiantes que las entregan. A su vez, en relación con la evaluación de las asignaturas que pueden entregarse en etapas conforme avanza el proceso de estudio, los docentes coinciden en que en su mayoría la entrega de una sola vez.

Se les consultó a los docentes en relación con sus experiencias positivas en el cursado de las asignaturas y destacan las siguientes:

- Valor del formato audiovisual de los materiales de estudio para explicar temas clave.
- Importancia de la comunicación activa ya que los estudiantes que se contactan con más frecuencia tienden a lograr mejores aprendizajes.

Con respecto a experiencias negativas, entre las principales se menciona, para el caso de los estudiantes de primer año, algunas dificultades en la comprensión de los temas complejos a causa de deficiencias en la formación previa, aspecto coincidente con investigaciones en educación superior relacionadas con los factores que tienen mayor influencia en la retención. (García de Fanelli, 2015)

Conclusiones / Discusión

Como corolario de esta contribución, se destaca en primer lugar, la gran predisposición de los docentes que participaron de las encuestas y las entrevistas. Si bien es bajo el porcentaje de quienes respondieron a la encuesta, quienes lo hicieron se manifestaron agradecidos de poder participar.

Sin dudas la enseñanza, el estudio y los aprendizajes en la modalidad a distancia requieren dar continuidad a investigaciones con estas características que logren destacar las dimensiones que resultan más significativas para analizar y realizar propuestas de mejora.

Se pretende que los resultados de esta investigación impacten sobre la producción de los materiales para la enseñanza diseñados para la carrera de Abogacía y hacerlo extensible a todas las carreras de grado que se dictan bajo la modalidad a distancia de la UBP. Asimismo, se espera que los hallazgos y conclusiones contribuyan a promover mayores índices de retención en la carrera de Abogacía bajo la modalidad a distancia. A su vez,

se espera que esta investigación realice un aporte original a la producción de materiales educativos en el ámbito de cualquier institución universitaria que dicte carreras de grado bajo la modalidad a distancia.

Referencias Bibliográficas

- Carretero, M. (2013). *Constructivismo y Educación*. Paidós.
- García de Fanelli, A. M. (2015) Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario N 7*(noviembre), pp.7-24.
- Gutiérrez Pérez, F. & Prieto Castillo, D. (2007). Capítulo 4: La mediación pedagógica. En Radio Nederland Training Centre, RNTE (Ed.), *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia* (p. 45). Ámsterdam, Reino de los Países Bajos.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la Tarea Docente*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Rios, G. y Ruiz Juri, M. (2016). *La Enseñanza del Derecho. Orientaciones para la práctica*. Ciencia, Derecho y Sociedad.
- Sautú, R. (2003). *Todo es Teoría*. Lumiere.

De una innovación educativa abrupta hacia un abordaje de innovación integrado de las prácticas educativas de las carreras de ingeniería en el nivel superior latinoamericano.

Mónica Liliana Nano¹, Gabriel Walter Ezequiel Giovanardi²,
Lucrecia Romero³

RESUMEN:

Este proyecto busca desarrollar y validar un modelo de innovación educativa integrado, orientado a mejorar las prácticas docentes en carreras de ingeniería del nivel superior latinoamericano en el contexto postpandemia. A partir del análisis de los cambios forzados que introdujo la emergencia sanitaria entre 2020 y 2022 —especialmente la incorporación abrupta de tecnologías digitales e inteligencia artificial— se propone diseñar una estrategia que permita una integración pedagógica planificada, sostenible e inclusiva de dichas tecnologías.

El enfoque metodológico es mixto y se estructura en etapas sucesivas: revisión de antecedentes, relevamiento de experiencias de docentes y estudiantes, co-diseño del modelo, implementación piloto y evaluación. El proyecto contará con la participación de actores institucionales de Argentina, Chile, México y Ecuador, y se focaliza en carreras de ingeniería, por su fuerte componente técnico y su papel estratégico en el desarrollo regional.

Como resultado, se espera producir un modelo pedagógico adaptativo, orientado a fortalecer la calidad educativa, la equidad digital y la formación de competencias transversales. Los productos incluirán recursos didácticos, publicaciones académicas, herramientas de evaluación y recomendaciones para instituciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE: Innovación educativa - Ciencias sociales – Inteligencia artificial - Educación superior

1 Correo electrónico: mnano@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: ggiovanardi@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

3 Correo electrónico: marialucromero@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

Introducción.

La pandemia de COVID-19 generó transformaciones abruptas en las prácticas educativas universitarias, especialmente en las carreras de ingeniería. La necesidad de migrar rápidamente a entornos virtuales evidenció tanto limitaciones estructurales como oportunidades pedagógicas vinculadas al uso de tecnologías digitales. En este escenario, las TIC, las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y la Inteligencia Artificial comenzaron a ocupar un rol central en las estrategias de enseñanza y evaluación. Sin embargo, este cambio no siempre se dio de forma planificada ni sostenida, lo que generó experiencias diversas entre los docentes y estudiantes.

Este proyecto se enmarca en el eje de innovación educativa en la enseñanza de la ingeniería, con un enfoque exploratorio que busca relevar las experiencias, percepciones y prácticas docentes entre 2020 y 2024. El problema central que se plantea es cómo integrar de forma significativa estas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un abordaje pedagógico inclusivo, sustentable y adaptado a los nuevos desafíos de la educación superior en América Latina.

Los objetivos del proyecto son:

Objetivo general:

- Desarrollar y evaluar un modelo de innovación educativa integrado y sostenible para la educación superior en ingeniería, que mejore significativamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos postpandemia, mediante la incorporación planificada de tecnologías educativas y herramientas de inteligencia artificial.

Objetivos específicos:

- Analizar los efectos de la implementación abrupta de tecnologías educativas durante la pandemia de COVID-19.
- Desarrollar un modelo pedagógico que combine tecnologías avanzadas e IA con estrategias docentes aplicables.
- Evaluar mediante pilotos la efectividad del modelo en instituciones de Argentina, Chile, México y Ecuador.
- Identificar barreras y facilitadores desde la perspectiva de docentes y estudiantes.
- Generar recomendaciones prácticas para la mejora continua en prácticas docentes universitarias.

Marco teórico

La transformación educativa acelerada por la pandemia puso en primer plano el rol de las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria. En particular, en las carreras de ingeniería, donde tradicionalmente primaron modelos presenciales, se abrieron nuevas posibilidades de aprendizaje mediado por tecnologías. Este trabajo se sustenta en una perspectiva socio constructivista del aprendizaje (Vygotsky, 1978), que reconoce el valor de la mediación tecnológica y la interacción social en la construcción de conocimiento.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten ampliar el acceso y la flexibilidad del aprendizaje, pero requieren una apropiación crítica por parte del docente.

En este sentido, las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) representan una evolución conceptual que centra la atención en cómo se diseñan, seleccionan y aplican las herramientas digitales para generar aprendizajes significativos (Adell & Castañeda, 2012). En paralelo, la Inteligencia Artificial (IA) comienza a tener un lugar emergente en la educación superior, con potencial para personalizar el aprendizaje, automatizar procesos y ofrecer retroalimentación adaptativa (Holmes et al., 2019).

Sin embargo, estas innovaciones también traen consigo desafíos éticos, pedagógicos e institucionales. Desde la perspectiva de la UNESCO (2021), la adopción de tecnologías en educación debe promover la equidad, la inclusión y el respeto por los derechos humanos. A nivel latinoamericano, autores como Salinas (2020) y Cabero (2021) advierten que el uso crítico y contextualizado de estas tecnologías es clave para evitar brechas digitales y reforzar prácticas pedagógicas efectivas.

En este marco, la investigación se propone analizar el impacto de estas tecnologías en las prácticas docentes postpandemia, evaluando tanto sus oportunidades como sus limitaciones para el fortalecimiento de la enseñanza en ingeniería.

Metodología

El estudio adopta un enfoque mixto, combinando estrategias cuantitativas y cualitativas para obtener una comprensión integral del impacto del uso de TIC, TAC e Inteligencia Artificial en la enseñanza de las carreras de ingeniería en la etapa postpandemia (2020–2024).

En la fase cuantitativa, se aplicará una encuesta estructurada con preguntas cerradas y escalas de valoración a docentes de carreras de ingeniería de la Universidad Blas Pascal (UBP) y de instituciones colaboradoras en Chile, México y Ecuador. La muestra estará conformada por docentes universitarios que hayan dictado asignaturas durante al menos uno de los años del período analizado. La encuesta permitirá identificar tendencias, frecuencia de uso, percepción de impacto y nivel de apropiación de tecnologías en el aula.

La fase cualitativa incluirá el análisis de entrevistas semiestructuradas a una selección de docentes clave, con distintos niveles de experiencia en el uso de tecnologías digitales, provenientes de diferentes disciplinas (informática, ingeniería, animación digital, medios audiovisuales, etc.). Estas entrevistas permitirán profundizar en las prácticas pedagógicas, las barreras percibidas, los aprendizajes institucionales y las proyecciones futuras.

Las fuentes de información incluyen los datos recolectados mediante los instrumentos mencionados, documentos institucionales y normativas educativas vigentes, así como bibliografía especializada.

Para el análisis de los datos se utilizarán técnicas estadísticas descriptivas en la fase cuantitativa y análisis de contenido temático en la fase cualitativa, siguiendo criterios de triangulación para validar los hallazgos.

El diseño metodológico permite integrar perspectivas múltiples, combinando evidencia empírica y reflexión pedagógica para informar el diseño de estrategias innovadoras en educación superior.

Resultados

El proyecto se encuentra en una etapa intermedia de desarrollo, con importantes avances en distintas líneas de trabajo. En primer lugar, se ha completado el diseño metodológico y se ha validado el instrumento de recolección de datos (encuesta a docentes), con la participación de especialistas en pedagogía, ingeniería y tecnologías educativas. Este instrumento está listo para ser aplicado a partir del 4 de agosto de 2025, tanto en la Universidad Blas Pascal como en instituciones aliadas de Chile, México y Ecuador.

Asimismo, se ha consolidado un equipo interdisciplinario que integra docentes-investigadores y estudiantes de carreras como Ingeniería Informática e Ingeniería en Telecomunicaciones. Esta diversidad ha potenciado el abordaje integral del objeto de estudio, enriqueciendo el análisis desde múltiples perspectivas.

En paralelo, se avanzó en el relevamiento bibliográfico, centrado en el impacto de las TIC, TAC e IA en la educación superior, en especial en carreras de ingeniería, con referencias actualizadas de bases como SCOPUS y UNESCO.

Estos avances sientan las bases para la recolección y análisis de datos empíricos, que se llevará a cabo en los próximos meses, consolidando así una primera etapa del trabajo con alto valor exploratorio.

Conclusiones / Discusión

A partir de los avances alcanzados, se puede afirmar que el proyecto se encuentra bien encaminado hacia sus objetivos. La articulación interdisciplinaria y el enfoque metodológico mixto han permitido abordar el fenómeno desde una perspectiva integral, considerando tanto las experiencias docentes como las transformaciones tecnológicas en la educación de ingeniería postpandemia.

La validación del instrumento de recolección de datos y la preparación para su aplicación en diversas instituciones de América Latina constituyen logros clave que permiten anticipar una recolección rica y diversa.

No obstante, se reconocen algunas limitaciones inherentes al carácter exploratorio del estudio y a la representatividad parcial de los casos seleccionados. La articulación con instituciones extranjeras, si bien valiosa, implica desafíos logísticos y culturales que podrían incidir en la homogeneidad de los datos.

Se prevé que los hallazgos no solo aportarán evidencia empírica relevante sobre el impacto de la IA y las TIC/TAC en la enseñanza superior de las carreras de ingeniería, sino que también abrirán nuevas líneas de investigación vinculadas al diseño pedagógico adaptativo contextualizado y situado.

En futuras etapas se sugiere profundizar el análisis de trayectorias docentes y estrategias institucionales, así como el seguimiento longitudinal del impacto de las tecnologías emergentes en los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Becker, F. (2010). Ambientes para el aprendizaje del siglo XXI. Cornell University.
- Bates, A. W. (2019). Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning. Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Rodríguez Rodríguez, E. (2024). ¿Qué significa innovar en educación superior? Una aproximación conceptual. *Innovaciones Educativas*, 26(40), 170–187. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4845>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). Free Press.

CONUME: Una red conceptual para el análisis de las prácticas de enseñanza del Derecho.

María Ruiz Juri¹

RESUMEN:

Esta contribución es el resultado de una investigación que tuvo por objeto analizar recurrencias y diferencias en las prácticas de enseñanza del Derecho de profesores de asignaturas representativas de disciplinas jurídicas de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNC. En función del marco teórico elaborado, del trabajo de campo y del análisis realizado se construyó la red conceptual CONUME cuyas dimensiones son: concepciones pedagógicas, núcleos jurídicos y metodologías de enseñanza. A partir de estas dimensiones se desplegaron categorías que permitieron describir y analizar las prácticas de enseñanza del Derecho con el objeto de caracterizarlas poniendo en relación las dimensiones y categorías construidas. En el análisis se avanzó en el reconocimiento de las prácticas de enseñanza del Derecho como prácticas complejas y situadas, que, según las concepciones pedagógicas, varían en función del enfoque, los roles y propósitos de enseñanza. A su vez, la enseñanza de los núcleos jurídicos varía conforme su complejidad y estructura disciplinar y se relaciona con las dimensiones y categorías didácticas. Finalmente, las metodologías de enseñanza se diferencian según su centralidad, orientación, modalidades, y el origen y finalidades de los recursos didácticos que se proponen.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Enseñanza del Derecho - Concepciones Pedagógicas- Núcleos Jurídicos- Metodologías de Enseñanza

Introducción.

Los desafíos de enseñar en la universidad son diversos y complejos, y pueden analizarse a partir de distintas dimensiones. A su vez, la articulación y múltiples tensiones entre lo social, lo político, lo institucional y lo didáctico, en el marco de una sociedad global e intercultural, sostienen prácticas de enseñanza que requieren de estudio y sistematización para poder aproximarse a su comprensión.

En esta contribución se comparte el resultado de un trabajo de investigación donde se estudiaron las prácticas de enseñanza del Derecho en la universidad para analizar recurrencias y diferencias en la forma cómo los profesores resuelven la transmisión. Los principales interrogantes que le dieron origen a esta investigación fueron los siguientes: ¿cómo conciben la enseñanza del Derecho en la universidad los profesores?; ¿cuáles son sus concepciones pedagógicas?; ¿qué núcleos jurídicos priorizan al momento de

1 Correo electrónico: mariaruizjuri@unc.edu.ar - Universidad Nacional de Córdoba

enseñar?; ¿qué caracteriza a sus metodologías de enseñanza? Estas y otras preguntas posibilitaron una aproximación para conocer los fundamentos pedagógicos, didácticos y epistemológicos del despliegue metodológico que realizan los profesores al enseñar Derecho en la universidad.

Marco teórico

Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales específicas, situadas, complejas, con resultados en gran medida impredecibles y que desbordan, en gran medida, los límites del aula. Podría decirse que una de las características principales de estas prácticas es que son prácticas de autoconciencia recíproca de los sujetos que participan en este proceso (Edelstein, 2021). La característica primordial de las prácticas de enseñanza es el trabajo en torno al conocimiento y a la tríada didáctica, es decir, a las interrelaciones entre el docente, el alumno y el conocimiento.

Asimismo, son prácticas históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos y que dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, en el interior del aula. La Figura 1 muestra un gráfico elaborado a partir del concepto de triángulo pedagógico propuesto por Houssaye J. (1988).

Figura 1 - *La tríada didáctica.*



Nota. Gráfico basado en el concepto de triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (1988).

En la tríada didáctica se observa el contexto sociocultural, institucional, disciplinar y tecnológico y es por ello que se define a la enseñanza como un proceso situado (Litwin, 2008).

A su vez, en contextos donde es cada vez más fuerte la mediación tecnológica, resulta fundamental analizar las características de la integración de las tecnologías en la enseñanza (Maggio, 2012) y analizar las mediaciones desde la complejidad (Sancho Gil, 2016).

Metodología

Las decisiones metodológicas de esta investigación fueron tomadas en coherencia con el problema de investigación; identificar y comprender rasgos comunes y diferentes de la enseñanza del Derecho en la universidad para conocer cómo resuelven la transmisión los profesores de Derecho. Esto exigió la opción por estrategias metodológicas que permitieran la comprensión del hecho educativo en el mayor nivel de profundidad que fuese posible lograr.

Esta investigación se llevó a cabo desde metodologías cualitativas que permiten observar y analizar testimonios a partir de entrevistas no estructuradas, considerando la narrativa y el análisis del discurso del profesor. Se han tomado en cuenta diferentes estrategias metodológicas para la construcción de la evidencia empírica (Sautú, 2003).

El acotamiento del campo de estudio a una unidad académica, la FD de la UNC, a un período de tiempo comprendido entre los años 2018 y 2022, y a asignaturas estratégicamente seleccionadas por su representatividad disciplinar, también constituyen características metodológicas que responden a la intención de describir y comprender determinadas prácticas de enseñanza. El trabajo de campo se centró en las siguientes estrategias:

- Entrevistas a profesores.
- Observaciones de clases.
- Análisis documental del programa de estudio de las cátedras seleccionadas.
- Análisis de la propuesta de trabajo en el aula virtual.

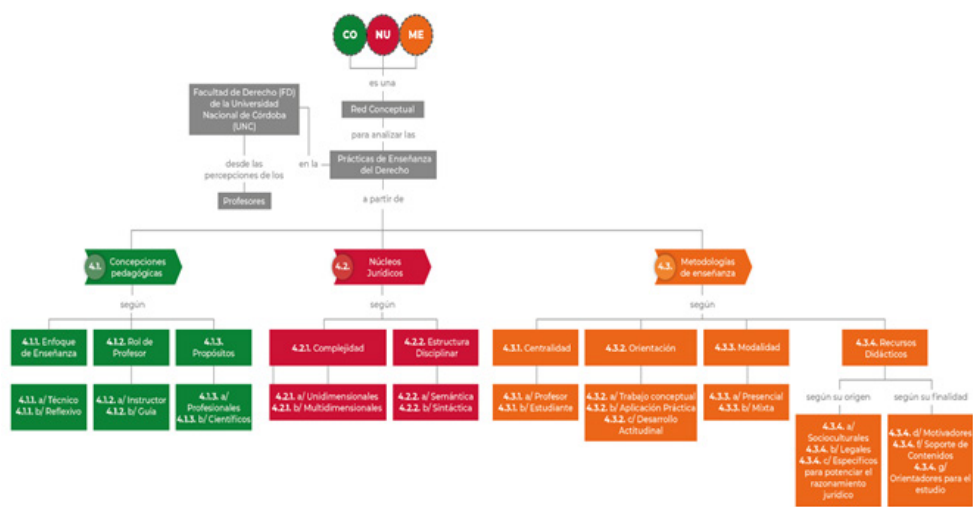
Resultados

En esta contribución se presenta una red conceptual para el análisis de las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas que posibilita un marco complejo para analizar y orientar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías ya que posibilita ir más allá de una visión artefactual (Sancho Gil, 2016) y de una integración efectiva de las tecnologías (Maggio, 2012). Las tres dimensiones que conforman la red conceptual CONUME están representadas por sus siglas y son: *Concepciones pedagógicas*, *Núcleos de contenidos jurídicos* y *Metodologías de enseñanza*, tal como se muestra en la Figura 2. Esta red posibilita establecer relaciones entre las concepciones pedagógicas, los núcleos de contenidos jurídicos y las metodologías de enseñanza.

El gráfico de la red conceptual CONUME, con sus dimensiones y categorías, se muestra en la Figura 2 conservando la misma enumeración que se utilizará en la explicación posterior. Se sugiere especialmente al lector tomar en cuenta la esta figura en la que se despliega la red conceptual CONUME específicamente para realizar el seguimiento de las relaciones que se establecen entre dichas categorías.

En el marco de la investigación se construyó progresivamente la red CONUME conformada por tres dimensiones: *concepciones pedagógicas*, *núcleos de contenidos* y *metodologías de enseñanza* y sus respectivas categorías. Esta Red apoyó el análisis y permitió establecer relaciones entre concepciones pedagógicas, núcleos de contenidos y metodologías de enseñanza y posibilitó encontrar recurrencias y diferencias en las prácticas de enseñanza de profesores de Derecho, e identificar categorías que son más significativas que otras tanto para la descripción como para las relaciones.

Figura 2 - Red conceptual CONUME.



Nota. Red conceptual CONUME para el análisis de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Jurídicas.

Respecto de las *concepciones pedagógicas*, toda práctica de enseñanza está atravesada por una teoría que le da sustento y orientación. En este sentido, hay diversas formas de nombrar el conjunto de creencias e ideas que rigen la estructura de pensamiento de los profesores. En este trabajo, dichos marcos teóricos de referencia permitieron identificar las concepciones pedagógicas construidas por los docentes a lo largo de su trayectoria; éstas les permiten estructurar un pensamiento para llevar adelante los procesos de enseñanza. Las concepciones pedagógicas pueden estar conformadas por bases teóricas científicas y también por conocimientos prácticos, cargados de historias y experiencias que le dan sentido y organización a su pensamiento, nutriéndose continuamente en la práctica y a través del intercambio y conversaciones con colegas. Las decisiones que los profesores toman sobre la enseñanza, consciente o inconscientemente, también son parte y modelan esta estructura.

El docente como sujeto reflexivo va construyendo, asimilando y adaptando a su estructura teórica diferentes concepciones y experiencias que tendrán influencia en su forma de aprender nuevas ideas, dado que las ya existentes actuarán como tamiz al nuevo aprendizaje en la planificación y gestión del aula. En este sentido, el conocimiento y las creencias de un profesor - sobre el aprendizaje, la enseñanza, el contenido de la asignatura - son, en consecuencia, elementos que determinan en gran medida la forma de enseñar de ese profesor. Si bien se acuerda con la idea planteada anteriormente, se sostiene que lejos de ser creencias inamovibles e inertes, las concepciones de los profesores son dinámicas, relativamente estables, inciden en la forma de enseñar y están en la base de la gran mayoría de decisiones que asumen. Si los profesores explicitan sus concepciones pedagógicas posiblemente puedan ponerlas en tensión y analizar cómo desde allí justifican las decisiones metodológicas que asumen.

Las concepciones pedagógicas de los profesores cambian con el transcurso del tiempo y siguen un complejo camino de desarrollo sobre lo que se enseña y sobre cómo se lo hace. Esta mirada evolutiva, por decirlo de alguna manera, quedó de manifiesto en los trabajos de distintas escuelas del pensamiento didáctico, en algunos casos de forma explícita y, en otros, de forma implícita. En función de estas concepciones, hay un acuerdo generalizado en aceptar la existencia de algunos caracteres que definen a los perfiles de los educadores, que delimitan determinadas clases de profesores, y que perfilan los avances y retrocesos de algunas formas de ejercer la docencia. En este trabajo, más que delinear estas clasificaciones interesa comprender las posibles relaciones entre las concepciones pedagógicas, los núcleos de contenidos y las metodologías de enseñanza en las prácticas de enseñanza de diferentes Ciencias Jurídicas con el objeto de poder contar con herramientas para analizar la complejidad de la enseñanza en entornos digitales, con diferentes herramientas tecnológicas.

Para continuar, los núcleos de contenidos son el conjunto de conocimientos que se espera aprendan los estudiantes en el marco de una asignatura, en relación con objetivos y un período de tiempo determinado. Estos núcleos entendidos como contenidos son construcciones culturales contextualizadas. Esta contextualización puede referir a un momento histórico social determinado, a un nivel de enseñanza, a una edad de los estudiantes, a un perfil profesional que se pretende formar.

Los núcleos de contenidos que integran la sigla CONUME, en el contexto de este trabajo, son el conjunto de conocimientos que, en el marco de una asignatura con base disciplinar y en relación con objetivos y cronogramas de tiempos determinados, constituyen los objetos de enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes. Siempre remiten a un contenido concreto y están formulados en un mayor nivel de generalización aun cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre serán singulares y relativos.

Las *metodologías de enseñanza* son la síntesis de opciones didácticas, disciplinares, psicológicas, comunicacionales que realiza el profesor al momento de enseñar. Se trata de las formas que despliega el profesor para promover aprendizajes. Aquí se toman en cuenta desde los momentos a través de los cuales se organiza la clase hasta los recursos didácticos que se incorporan, el clima del aula, la participación de los estudiantes, los diálogos que se desarrollan en el aula y fuera de ella, y demás decisiones y acciones que definen cómo se resuelve la enseñanza.

A los fines de detallar algunas categorías construidas y resultados se comparten los siguientes:

Concepciones pedagógicas (4.1)

La primera de las dimensiones, concepciones pedagógicas (4.1), es explicitada por los profesores en las entrevistas, se desarrolla en los programas de asignaturas y está implícita en cada decisión que se proyecta en las aulas virtuales. Es posible identificar que estas concepciones se hacen visibles cuando se explicitan enfoques de enseñanza (4.1.1), a través de los roles del profesor en su práctica (4.1.2.) y de los propósitos que se siguen en la enseñanza (4.1.3).

Los *enfoques de enseñanza* (4.1.1) que se evidencian e identifican con mayor frecuencia, hacen referencia a lo técnico (4.1.1.a) o a lo reflexivo (4.1.1.b) de la mirada y el

posicionamiento.

Núcleos de contenidos (4.2)

Los núcleos de contenidos (4.2) son los contenidos de la enseñanza, son constructos sociales, culturales, jurídicos, y conllevan determinados rasgos; están formulados en un nivel tal de abstracción o generalización que les permite ser comprensivos o inclusores de contenidos de diferentes asignaturas.

En un primer nivel de categorías, se identifican dos rasgos que caracterizan a estos núcleos de contenidos (4.2). Pueden ser abordados en diferentes niveles de complejidad (4.2.1), siendo los casos extremos de complejidad la unidimensionalidad (4.2.1.a), cuando el único objeto de estudio es la categoría teórica sobre un tema específico, o la multidimensionalidad (4.2.1.b) cuando el contenido que se aborda es un componente más de un fenómeno jurídico social y cultural; o según la estructura disciplinar (4.2.2) que se acentúe, la semántica (4.2.2.a) o la sintáctica (4.2.2.b).

Metodologías de enseñanza (4.3)

Las *metodologías de enseñanza* (4.3) abren una gama amplia de categorías en la red CONUME. Las *metodologías de enseñanza* (4.3) se caracterizan según el sujeto en el que se fija la *centralidad* (4.3.1), según sea el *profesor* (4.3.1.a) o el *alumno* (4.3.1.b); según la *orientación* (4.3.2), *trabajo conceptual* (4.3.2.a) *aplicación práctica* (4.3.2.b), *desarrollo actitudinal* (4.3.2.c); según la *modalidad* (4.3.3), que podrá ser *presencial* (4.3.3.a) o *mixta* (4.3.3.b) y según los *recursos didácticos utilizados* (4.3.4) y las categorías construidas a partir de allí, según su origen y su finalidad.

Conclusiones / Discusión

En el marco de la investigación realizada con profesores de la FD se evidenció que las decisiones que asumen los docentes en términos didácticos son una expresión de concepciones pedagógicas acerca de la enseñanza del Derecho y que estas concepciones se vinculan estrictamente con los núcleos de contenido que se quieren promover y con las metodologías de enseñanza que se implementan. En su mayoría, los docentes enmarcados en este estudio comprenden al Derecho desde una concepción dinámica y desde una perspectiva multidimensional, contemplando diferentes dimensiones al momento de enseñar el objeto de conocimiento: social, cultural, antropológica y ética.

Se constató además que la enseñanza como actividad política y práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible y se observó que los profesores, en este contexto tan particular procuraron ayudar a los estudiantes a encontrar el sentido de la asignatura. A su vez, construyen las aulas virtuales utilizando una diversidad de recursos didácticos que posibilitaron a los estudiantes mirar el objeto de estudio desde distintas fuentes y perspectivas mostrando ciertas huellas de lo que Maggio (2012) denomina enseñanza poderosa. En esta línea, se observó a los docentes como arquitectos y anfitriones en el sentido que propone Daniel Brailovsky, arquitectos en términos de diseñar propuestas que resulten atractivas y pertinentes tanto por el contenido que trabajan como la forma de hacerlo.

Enseñar Derecho en tiempos complejos ha colocado a lo metodológico en el centro de la escena, las preguntas sobre cómo enseñar, con qué recursos, con qué metodologías si bien continúan siendo potentes, nos sitúan ante el riesgo estar acotando la mirada a

cuestiones que podrían parecer instrumentales. Se podría sostener que la pregunta por el método acompaña a la Didáctica desde sus orígenes y es una pregunta fundacional de esta Disciplina. Ahora bien, se espera con este artículo haber trabajado una noción más profunda y abarcativa en relación con lo metodológico, para seguir construyendo conceptos y alternativas para la comprensión de la enseñanza del Derecho y la docencia universitaria mediada por tecnologías, con un énfasis en la comprensión profunda de las concepciones y núcleos de contenidos, más allá de la visión artefactual.

Referencias Bibliográficas

- Brailovsky, D. (2021). Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena. <https://www.youtube.com/watch?v=nhtdQjfc9YI>
- Edelstein, G. (2021). *Documento de Trabajo. Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Elgueta, F. y Palma, E. (2020). *Aprendizaje y Didáctica del Derecho*. Tirant Lo Blanch.
- Fenstermacher, G. y Soltís, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La Transmisión en las Sociedades, las Instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Ediciones Anaya.
- Gómez Audelo, G. (2008). La pedagogía tradicional en las Facultades de Derecho de Colombia. *VIA IURIS*, 105-109.
- Gutiérrez Pérez F. y Prieto Castillo, D. (2007) La mediación pedagógica. La Crujía.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2008). *El ABC de la Tarea Docente*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación*. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Houssaye J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. *Pandemia...y después. Integración y Conocimiento*, 2(10), 203-217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097/34554>
- Sautú, R. (2003). *Todo es Teoría*. Lumiere.

Experiencias

Desafíos de enseñar y aprender en la Universidad a través de una cursada gamificada. El rediseño de la cátedra de Administración II de la FCE-UNLP.

María Paz Aude¹, Cecilia Grassis²

RESUMEN:

En la cátedra de Administración II de la FCE de la UNLP, se llevó a cabo el rediseño de la cursada implementando estrategias de gamificación que implicaron un nuevo abordaje en el trabajo de los contenidos como en el rol que las tecnologías digitales ocuparon en la cursada. Se realizaron diferentes desafíos lúdicos con el objetivo de enriquecer las instancias de aprendizaje, de abordar la masividad de alumnos, de promover el interés y la motivación de éstos e integrar el uso de espacios digitales a la cursada presencial. Los aportes de esta experiencia han resignificado el tránsito y la permanencia en la cursada por parte de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Gamificación - Desafíos - Docencia - Tecnologías Digitales

Introducción.

Este documento pretende socializar el proceso de rediseño de la Cátedra de Administración II, la cual forma parte del Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, a través de la incorporación de herramientas lúdicas en la cursada y las decisiones tomadas en torno al diseño pedagógico, el abordaje de los contenidos y las herramientas digitales para posibilitar el desarrollo de esta propuesta innovadora.

Administración II es una materia que, al estar en el Ciclo Básico de las carreras, recibe gran cantidad de alumnos, lo que lleva año a año a repensar y resignificar las experiencias de aprendizaje basadas en la masividad, las características de la cursada, los recursos disponibles, el abordaje de los temas del cuatrimestre y las instancias de evaluación propias de las materias de grado.

Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo presentar la propuesta de gamificación imple-

1 Correo electrónico: mariapaz.aude@econo.unlp.edu.ar - Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de la Plata

2 Correo electrónico: cecilia.grassis@econo.unlp.edu.ar - Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de la Plata

mentada en una asignatura del Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, sistematizar y reflexionar sobre el proceso desarrollado y los logros alcanzados, lo que permitirá un aprendizaje valioso para repensar la propuesta futura.

Presentación

Enmarcado en un proyecto de investigación sobre competencias digitales y motivada por la necesidad, detectada por el equipo docente, de generar una propuesta de aprendizaje innovadora y convocante para los alumnos, es que se comenzó a esbozar la idea de aplicar estrategias y herramientas lúdicas al recorrido de la cursada.

La búsqueda por despertar el interés y la motivación por parte de los estudiantes para el trabajo con los contenidos y pensando en facilitar y brindar nuevas estrategias de enseñanza, llevaron al equipo de comisión a replantear la propuesta de enseñanza y diseñar una estrategia de gamificación en el aula.

Comenzar a gamificar implicó cuestionar y tomar decisiones sobre muchos de los aspectos previamente establecidos, como por ejemplo ¿Cómo trabajar los mismos contenidos del Programa generando instancias de aprendizaje diferentes?, ¿Cómo integrar las tecnologías digitales a una cursada presencial en pos del diseño de las instancias lúdicas?, ¿Cómo repensar las instancias de evaluación, integrando las instancias formales y aquellas propuestas en el nuevo formato?

La propuesta de gamificación se planteó como un recurso para acompañar el objetivo general de la materia, continuar con la línea de trabajo esbozada en los trabajos prácticos y fomentar habilidades y competencias vinculadas tanto al abordaje de los contenidos como al manejo de herramientas digitales orientadas al aprendizaje.

¿Cómo se incorporaron los elementos de la gamificación en Administración II?

Con el objetivo de desarrollar en los estudiantes algunas competencias digitales que se han venido investigando en el contexto de la cátedra, se diseñó esta propuesta tomando decisiones en torno a los elementos que facilitan aplicar lo lúdico a la enseñanza y al aprendizaje. No se optó por el aprendizaje basado en juegos o el diseño de juegos serios dadas las características de la cursada y el contexto en el que esta se desarrolla, buscando complementar actividades en el aula presencial y a través del entorno virtual de la Facultad (AU24).

Administración II tiene como objetivo general: *que los estudiantes desarrollen las competencias que les permitan, en el futuro, poner en acción de manera armónica el saber (conocimientos), el saber hacer (destrezas y habilidades) y el saber ser (actitudes y valores que guían la toma de decisiones y la acción).*

A través de los diferentes desafíos planteados se buscó colaborar en el desarrollo de las *competencias digitales* de los estudiantes, de modo de enriquecer y complementar el proceso de aprendizaje dentro de la cátedra. Se apuntó al abordaje de las competencias de:

- Información y alfabetización: incluye la búsqueda, evaluación y gestión de información y contenido digital.

- Comunicación y colaboración: interactuar, compartir y colaborar con tecnologías digitales, ciudadanía digital, etiquetas y gestión de la identidad digital.
- Creación de contenidos digitales: desarrollo, integración y rediseño de contenidos digitales, licencias y derechos de autor, programación (Vuorikari, 2022).

Con la intención de que se recuperen los saberes previos de los estudiantes de modo que puedan confrontarlos con el conocimiento que estaban adquiriendo y se fomente la experimentación y la aplicación práctica de los conceptos en situaciones cotidianas, se creó el *sistema de desafíos* como complemento a las clases teóricas y prácticas.

El *sistema de desafíos* consistió en asignar consignas individuales y/o grupales al finalizar una unidad, de modo que los estudiantes pudieran:

1. Aplicar conceptos relevantes de la unidad vista; tanto para profundizar aquellos que son estructurales como para abordar aquellos temas más secundarios.
2. Fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, a través de consignas abarcativas y que podrían aplicarse a cualquier contexto organizacional.
3. Desarrollar competencias digitales relacionadas con los desafíos y el uso de las herramientas digitales disponibles.
4. Aplicar en la práctica las decisiones tomadas en torno a las organizaciones.

Previo al comienzo de la cursada se plasmaron una serie de decisiones en torno a (Zarazúa, 2023):

Metas y objetivos: El objetivo de la propuesta fue profundizar los contenidos más importantes de la asignatura desarrollando al mismo tiempo competencias digitales. Cada desafío tuvo una meta específica relacionada al tema y la actividad a realizar. En la Tabla N° 1 se detallan los objetivos y consignas de cada desafío.

Reglas: Las reglas básicas que rigieron para todo el juego fueron las siguientes:

- El desafío debe realizarse de manera autónoma, no se puede consultar a los docentes.
- Debe cumplirse el plazo para la entrega, sin prórrogas.
- Para la entrega debe utilizarse el medio especificado, no se aceptarán desafíos por mail en ningún caso.
- Cada desafío debe resolverse de manera individual o colaborativamente, de acuerdo con la consigna. Si así se especifica, puede elegirse el modo.
- Se aceptarán re entregas solamente si se especifica en la consigna.

Narrativa: Si bien no se desarrolló una narrativa específica que diera contexto a los desafíos, se trabajó con escenarios de la vida cotidiana para buscar ejemplos de los temas, como por ejemplo las series de televisión que veían, reels de Instagram, noticias que encontraran, películas que habían visto.

Recompensa: Cada estudiante que cumplía satisfactoriamente un desafío recibía una insignia diseñada ad hoc. Además, obtenía una retroalimentación de la actividad realizada, a través del mismo medio que la había entregado (Por ejemplo, entorno Moodle, Padlet, Instagram).

Libertad de elegir y de equivocarse: La retroalimentación de cada desafío aclaraba los errores o complementaba el análisis realizado, aclarando si debía re entregarse o no para obtener la insignia. Cada estudiante podía participar de uno o más desafíos, pero en ningún caso se invalidaban las insignias obtenidas si dejaban de realizarlos.

Status visible: Se plasmó en el entorno virtual, la obtención de Insignias y recompensas, pero no se generó ningún listado o ranking para no alentar la competitividad entre los estudiantes.

Retroalimentación: Se otorgaba un feedback inmediato o con muy breve retraso para quienes participaban de los desafíos, ya sea la entrega de la insignia o los comentarios para reflexionar sobre lo entregado.

Cooperación y competencia: Los desafíos planteaban la posibilidad de trabajar en equipos o de manera individual, no se contempló la competencia entre equipos ni entre estudiantes.

Restricción del tiempo: Se limitaba el tiempo de la realización de los desafíos como parte de las condiciones del juego, siendo el plazo máximo el fin de la semana en que se trabajaba cada tema. Algunos desafíos se resolvieron en la clase de teoría y se entregaban allí mismo.

Progreso: Como la plataforma no brindaba la posibilidad de hacer público el progreso de manera continua, se establecieron 2 momentos en que se publicaron las insignias obtenidas, antes de cada evaluación parcial. Asimismo, se destacaron a los estudiantes que habían obtenido todas las insignias a través de historias de Instagram.

Sorpresa: Los desafíos incluían diferentes actividades nuevas dentro de la cursada, que eran desconocidas.

Tabla N° 1: Objetivos, consignas e insignias de los desafíos

Nº	Objetivo del desafío	Consigna	Insignia
1	Identificar la influencia de las heurísticas e ilusiones mentales en la toma de decisiones en las organizaciones.	Compartir en un muro de Padlet un recurso existente en internet (nota periodística, video, reel, etc.) que muestre una de las heurísticas o ilusiones mentales vistas en clase, explicando el ejemplo e identificando correctamente la fuente.	

Nº	Objetivo del desafío	Consigna	Insignia
2	A partir de la evolución de la disciplina vista en clase y el contexto actual, reconocer los desafíos futuros de la gestión. Distinguir información real y relevante de, por ejemplo, publicidades o noticias falsas.	Buscar, elegir, compartir y justificar una publicación de una red social que presentara un desafío para la gestión actual o futura.	
3	Identificar casos reales de organizaciones que integran a sus estrategias los Objetivos del Desarrollo Sostenible.	Buscar, elegir, compartir y justificar un ejemplo de aplicación de la Brújula de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) en una organización. El ejemplo debe compartirse en el muro de Padlet con la fuente correctamente identificada.	
4	Aplicar una de las herramientas de análisis del contexto de una manera creativa y original.	Elaborar un material multimedia que, de manera creativa, explique y aplique a una organización definida una de las técnicas de diagnóstico externo. Se entrega vía plataforma Moodle. Grupal.	
5	Identificar recursos y capacidades como fuente de ventajas competitivas.	De las selecciones nacionales dadas (Generación Dorada de basquet, Las Leonas de hockey, Los Pumas de rugby, la selección nacional de fútbol), elegir una e identificar los recursos y capacidades que la llevaron a triunfar.	
6	Comprender el diseño y evaluación de estrategias en el marco del proceso de administración estratégica y su rol como fuente de ventajas competitivas.	Crear un esquema gráfico que sintetice las distintas estrategias corporativas observables en una organización a su elección. Deben proporcionar una breve explicación que incluyera 2 condiciones que permitieron a la empresa llevar adelante esa estrategia. Las fuentes utilizadas deben estar correctamente citadas. Entrega vía plataforma Moodle. Grupal.	

Nº	Objetivo del desafío	Consigna	Insignia
7	Identificar características de la cultura organizacional y la relación entre ellas y con la estrategia organizacional.	Crear un collage compuesto por al menos 4 imágenes o videos cortos que representaran las características y/o funciones de la cultura de una organización real o ficticia. Se debía incluir una breve explicación de cada elemento. Grupal.	
8	Generar una síntesis teórica usando IA.	A partir de un texto complementario, solicitar a una IA que genere una síntesis teórica. Se deben formular al menos 4 preguntas para guiar la interacción y obtener un resumen preciso del artículo. Se propusieron las siguientes IAG para realizar la actividad: Chatgpt, Gemini, Copilot, smallpdf. Se debía entregar el resumen proporcionado por la IAG junto a la interacción realizada, justificando la aceptación o rechazo de las respuestas.	
9	Comprender la importancia de la trama de poder y el sistema político en las organizaciones como variable y condicionante clave para la efectiva implementación de la estrategia.	Seleccionar un fragmento de un episodio de ciertas series sugeridas e identificar qué tipo de agente con influencia es, cuál es su fuente de poder y qué medios o sistema utiliza para ejercerlo.	
10	Relacionar y reflexionar sobre los temas vistos en la unidad.	Crear un afiche donde se observen al menos 2 temas vistos en la unidad y su relación con temas de otras unidades. Grupal.	

Asimismo, se crearon y asignaron insignias relacionadas a lo trabajado en la clase práctica:

- *Insignia desempeño destacado o esfuerzo suficiente* en cada trabajo práctico entregado.



Fuente: Elaboración propia.

- Insignia exposición oral para destacar a aquellos grupos que expusieron las ideas principales al finalizar la clase, contribuyendo a la participación y aprendizaje conjunto.



Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

Aunque el análisis de resultados y la comparación de propuestas se ve condicionado por la multicausalidad del desempeño estudiantil, resulta esencial reflexionar sobre las prácticas y percepciones de quienes participan en ellas.

Se destaca que una mayor cantidad de estudiantes logró promocionar la materia o acceder a una instancia de examen final especial en comparación con años anteriores. Un aspecto relevante es el impacto positivo evidenciado en la motivación y entusiasmo por participar, inicialmente impulsado por acceder al bonus en la calificación, pero luego porque el aprendizaje “extra” que significaba. Muchos estudiantes destacaron, además, que aprendieron a usar diferentes herramientas para estudiar o generar contenido académico.

Desde la perspectiva docente se pudo obtener más información sobre producciones individuales, lo que contribuyó a un mejor conocimiento de cada estudiante y la posibilidad de realizar devoluciones personalizadas, aspectos que no se observan en las entregas de los trabajos prácticos grupales.

Concluimos que fue una experiencia enriquecedora, que permitió el desarrollo de nuevos y diferentes aprendizajes, lo que resultó en un desafío no sólo para los estudiantes, sino que también lo fue para los docentes y la manera de pensar la propuesta.

Referencias Bibliográficas

- Biggs, J. B. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*.
- 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>
- Schwartzman, G., Tarasow, F., & Trech, M. (2019). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens Ediciones.
- Vuorikari, R. K. (2022). DigComp 2.2: *The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/115376>.
- Zarazúa, I. (2023). *Gamificación: EduTrends*. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/wp-content/uploads/2023/03/09.EduTrendsGamificacion.pdf>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. " O'Reilly Media, Inc."

Dispositivos de acompañamiento para un uso apropiado de la IA en la lectura, comprensión y estudio de textos académicos.

María Fernanda Barranquero¹ - Verónica Irrazabal² - María Agustina Rocca³

RESUMEN:

El trabajo presenta el inicio de una estrategia de acompañamiento a estudiantes y docentes sobre uso apropiado de la Inteligencia Artificial (IA) para favorecer la comprensión de textos académicos. Se trata de una experiencia llevada adelante por la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Se comparten las perspectivas sobre la orientación educativa universitaria, la conceptualización de los problemas en la lectura en los primeros años, así como su rol clave en el sostenimiento de las trayectorias académicas. Se propone revisar el uso de IA que hacen los estudiantes en relación al estudio de textos académicos y ofrecer dispositivos que lo acompañen a fin de proponer usos colaborativos, complementarios y responsables. En el trabajo se describen los dispositivos creados y se comparten algunas reflexiones sobre el desafío que representa la mediación tecno-pedagógica de la inteligencia artificial en los procesos de lectura en el ámbito universitario.

PALABRAS CLAVE: Comprensión de Textos Académicos- Inteligencia Artificial- Lectura.

Introducción.

Esta iniciativa se originó, por un lado, en la preocupación docente por situaciones de plagio o resoluciones fallidas asociados al uso de IA; por otro, en intercambios sostenidos con los estudiantes informalmente acerca del uso que hacen de IA para aprender. En una encuesta hecha recientemente con un total de 37 estudiantes, un 13% dice que no usa IA, un 57% lo usa para pedirle preguntas de repaso, y un 38% para que le explique los textos. En la UP llevamos adelante un proyecto de investigación ligado a la elaboración de dispositivos que contribuyan a la mejora de las prácticas de lectura en el ámbito de las ciencias económicas (PPID E022).

En ese marco, nos preguntamos si la IA podría ayudarnos a repensar los dispositivos de acompañamiento; veíamos ahí una ventana de oportunidad para que la lectura, habilidad

1 Correo electrónico: fernanda.barranquero@econo.unlp.edu.ar - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata

2 Correo electrónico: veronica.irrazabal@econo.unlp.edu.ar - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata

3 Correo electrónico: agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata

que no es objeto de abordaje en las aulas universitarias, encuentre un mediador ajustado a las necesidades de los estudiantes en el momento en que éstos se enfrentan con textos complejos. No se trata de pensar a la IA como un reemplazo del accionar del estudiante ni del docente, sino como una herramienta complementaria y aliada del aprendizaje en contexto.

Exploramos algunas alternativas que ofrece la herramienta para cooperar con la lectura, así como también sus riesgos. Entre las alternativas encontramos funcionalidades como explicar vocabulario específico o frases complejas, crear resúmenes, identificar información clave, crear esquemas de contenido y mapas conceptuales. Todas cuestiones que facilitan la comprensión de un texto, *en la medida que haya participación de los sujetos en tales elaboraciones*. Este punto no es menor: es en la actividad del estudiante donde reside la posibilidad de colaboración, no en los resultados que arroja la IA per se. Aquí es donde surgen los riesgos: si no hay intervención humana, se puede generar una “ilusión” de aprendizaje, reemplazar comprensión por reproducción de información simplificada, y/o el abandono de la lectura directa de los textos, entre otros.

Frente a esta situación, lo primero a considerar es que la IA es una tecnología que llegó para quedarse, por lo que posiblemente la reflexión, no deba focalizarse en si debe permitirse o no su uso, sino en cómo puede encuadrarse y acompañarse para contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda, es que esta inclusión no significa sustitución (del rol de estudiante, del rol del docente) sino de hacer un aprovechamiento de la tecnología basado en una función de complementariedad y colaboración entre las habilidades humanas y la IA.

Habilidades de lectura y mediación tecnopedagógica

Con estas premisas como punto de partida, se planteó el desarrollo de una estrategia que, enmarcada en una visión de la orientación educativa universitaria señalada más arriba, tenga como destinatarios tanto a docentes como a estudiantes. Y siendo el desarrollo de las habilidades de lectura uno de nuestros mayores focos de interés, optamos por centrarnos inicialmente en esta temática.

Antes de describir las acciones iniciadas, compartimos las razones de este interés: la lectura es una habilidad que juega un papel clave en la posibilidad de apropiación de los saberes disciplinares y en el desempeño académico de los estudiantes, sin embargo, no es objeto de abordaje en las aulas universitarias porque se suele considerar que se trata de una habilidad que se aprende “de una vez y para siempre” (Carlino, 2013). Así, la lectura, como la escritura, la oralidad, entre otras habilidades centrales para el sostenimiento de las trayectorias académicas conforman lo que Ezcurra (2011) denomina enseñanza omitida. La distancia entre los textos académicos y los que se estudian en instancias previas de formación, el uso de terminología técnica, la lógica de construcción, las referencias muchas veces implícitas a otros autores, etc., hace que las habilidades de comprensión del texto de lectores no expertos se vean altamente desafiadas. A esta situación se le suman el cambio y la diversificación progresivos en las prácticas de lectura de los estudiantes que acceden a la educación universitaria, quienes están más habituados a otro tipo de textos, publicados en distintos soportes y formatos (Cassany, 2004). Lo mencionado ubica a la lectura como una habilidad compleja que requiere cierto acompañamiento para su desarrollo autónomo en las clases universitarias; de allí que pensamos que, el uso de IA desde encuadres cuidadosos puede ofrecernos alguna

forma de mediación que facilite la comprensión, a la vez que “traiga de vuelta” a los estudiantes hacia los textos. En este sentido, mediación podría considerarse tanto en términos de mediación pedagógica: por el andamiaje que puede ofrecer para promover aprendizaje, como tecnológica: por las posibilidades que la herramienta ofrece (como trabajar directamente sobre los textos, hacer preguntas, ofrecer respuestas inmediatas, ajustarlas, etc.)

Comenzamos por incluir estrategias de uso de IA en los cursos de ingreso y también ponerlas a disposición en recursos para quienes ya se encuentran cursando en la Facultad y docentes. En el Módulo de ingreso, se incluyó este 2025, una sección que aborda el uso de IA para contribuir a la comprensión de los textos. En el recurso diseñado hasta el momento, los destinatarios son tanto estudiantes como docentes, en el primer caso como guía de buenas prácticas, en el segundo, se trata de una forma de compartir con ellos usos posibles de IA que pueden socializar con sus estudiantes y/o volverlo objeto de análisis en el marco de las clases. Para las distintas instancias, las estrategias compartidas se vinculan con:

- Partir siempre de adjuntar el texto de la asignatura: se trabaja la importancia de manejarse con la bibliografía de la cátedra, explicitando que la selección de textos y autores tiene una finalidad; el problema de sustituir estos textos por otros o solo confiar en respuestas de la IA de fuentes que pueden ser no fiables.
- Cargar el programa de la materia para recuperar el valor de éste como guía y facilitar la identificación de información importante del texto
- Preguntarle qué conocimientos previos se necesitan para comprender mejor el texto y tratar de hacer un repaso antes de iniciar la lectura.
- Pedirle una lista de las palabras de vocabulario técnico que figuran en el texto y explicarlas. Tal explicación debe contrastarse con los usos que se hace de esta terminología en el texto, los apuntes tomados en clase, etc.
- Pedirle que muestre relaciones entre conceptos o ideas que aparecen en distintas partes del texto y que pueden no ser obvias para un lector no experto. Buscarlas y corroborarlas luego en el texto.
- Pedirle una lista de conceptos clave de una sección y a partir de allí que el estudiante cree un mapa conceptual usando también los apuntes de clase.
- Pedirle que elabore preguntas posibles que podría hacer el docente en relación al texto. Contrastar con los temas abordados en el programa y TPs para valorar su pertinencia.
- Intentar dar respuesta a las preguntas de forma oral o escrita y luego cotejarlas con las que te ofrece la IA como con la información que provee el texto.

En las estrategias mencionadas aparecen como constantes la *complementariedad entre los resultados que arroja la IA y la actividad del estudiante*, así como la *“vuelta al texto”* y/o los apuntes de clase para corroborar, ajustar, ampliar las elaboraciones logradas a partir de la interacción estudiante-IA. También hay una sección sobre los riesgos de no tener los cuidados necesarios al momento de trabajar con la IA así como prácticas no deseables por no ser conducentes al aprendizaje: pedirle que resuma un texto sin haberlo leído previamente y estudiar de allí, solicitar definiciones o datos precisos, copiar resultados, etc. Se explicita el problema de la fiabilidad de las respuestas, de la generalidad de la resolución en consignas que involucran casos, la deshonestidad académica, la memorización, entre otros. Puede visitarse el recurso creado aquí.

Con los docentes también se buscó poner en agenda la temática a través de una sección abocada a la IA en el newsletter mensual de la UP para avanzar luego sobre acciones de formación. La primera publicación refirió a la importancia de clarificar el encuadre y los usos que se habilitan de la IA desde cada cátedra teniendo como fuente la propuesta del MetaLab Harvard AI Pedagogy Project (puede visitarse aquí). La segunda, es el referido más arriba para que lo pongan en consideración con sus estudiantes y puede verse aquí.

Si bien se trata de una experiencia inicial, se anticipa la valoración de su funcionamiento a través de distintas instancias: las encuestas incluidas en el recurso para estudiantes, las encuestas a estudiantes y diálogos con los docentes en los dispositivos en los que se reutilicen los recursos mencionados, como UP va a las Aulas (puede visitarse aquí), Programa LEO (aquí), formación docente (aquí) y cursos de ingreso, algo que es parte de nuestras prácticas habituales en el marco de orientación desde el que trabajamos. A través de las encuestas buscamos conocer el impacto que el recurso tuvo en los estudiantes en términos de utilidad y cuáles de las estrategias ofrecidas estiman poner en práctica. En el caso de los docentes, nos interesa conocer si consideran poner a disposición el recurso en el aula y de qué manera incorporar en su planificación las orientaciones recibidas. Posteriormente, se buscará conocer el impacto que las estrategias tienen en el aprendizaje según la percepción de los estudiantes y en el resultado de las evaluaciones en el aula.

Reflexiones finales

Las acciones descritas se encuentran en marcha recientemente por lo que es aún temprano para observar algunas de sus consecuencias. Quizás como primera reflexión sea pertinente aquí recuperar la distinción que hace Maggio (2024) en relación a cuatro caminos posibles (ni únicos ni excluyentes) para el uso de la IA en la educación: anticipaciones, hibridaciones, co creaciones, y otra evaluación. La hibridación retoma lo planteado inicialmente en torno al uso colaborativo y complementario de la IA: según la autora “interactuamos cognitivamente con ella, como si fuera con un copiloto: una inteligencia artificial que sale de la opacidad y se pone a nuestro lado para ayudarnos en una situación de cooperación con nuestros objetivos.” (Maggio, 2024, p.20) Justamente, es necesario plantear un encuadre claro y explícito que ponga a la herramienta en el rol de copiloto tanto de los estudiantes, para contribuir a la construcción de conocimiento a partir de un texto, como de los docentes para traer a la lectura como objeto de abordaje en las aulas universitarias. Recuperando lo dicho al principio respecto a nuestra mirada de orientación, seguimos reafirmando que la lectura se desarrolla con la guía y el acompañamiento de otro y en contexto, de allí la necesidad de pensar la inclusión de la IA en el aula de forma integral y colaborativa con el rol de estudiante y el rol docente. En esta línea, y teniendo en cuenta las valoraciones que obtengamos, prevemos la incorporación de los dispositivos desarrollados en las distintas líneas de acción que lleva adelante la Unidad Pedagógica, buscando acercar a estudiantes y docentes mejores usos de la IA con relación a la lectura de los textos.

Referencias Bibliográficas

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381.
- Cassany D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, XXV(2), 6-23.
- Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en Educación Superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, A., Portillo, J. y Zangara, M. A. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa en la Enseñanza Media. *Propuesta de formación de docentes, TE&ET* N° Especial 37. ISSN 1850-9959 | UNLP - Facultad de Informática, 78-88. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/3065/1893>
- Maggio, M. (2024). Desafíos emergentes en la enseñanza y alternativas de reinversión. En Salvatierra, F. y Fernández Laya, N. (2024). *Construir el futuro: la IA en las políticas educativas* (pp 20-21). Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391418.locale=es>
- Pedragosa, M. A. (2015). Un modo integral de intervención en orientación educativa. *Revista institucional FCE*, 4 (8), 26-29 https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15084/pr.15084.pdf.

Aprender a traducir con IA: experiencia multilingüe para la apropiación tecnológica.

Ileana Yamina Gava¹, Candela Blanco²

RESUMEN:

En este trabajo se presenta el diseño de una experiencia educativa basada en la incorporación de inteligencia artificial generativa (IAGen) para la formación de traductores y traductoras en la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta didáctica se enmarca en un enfoque socioconstructivista y experiencial para la incorporación de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (Casablanco, 2014; Maggio, 2018) y surge ante la necesidad de fomentar el uso de las IAGen para el aprendizaje de la traducción en diversos pares de idiomas. Se implementará en un formato de taller extracurricular según los siguientes objetivos centrales: promover la apropiación significativa y creativa de herramientas basadas en IAGen para la traducción, y propiciar la reflexión y el intercambio en un contexto multilingüe. El grupo de participantes estará conformado por dos docentes facilitadoras y estudiantes de los traductorados en inglés, francés, italiano y alemán. Se realizarán actividades asincrónicas en un aula virtual combinadas con un encuentro presencial en un aula multimedia, que se articulan en cinco momentos: exploración conceptual, concientización multilingüe, análisis de herramientas específicas, exploración colaborativa de la IAGen para la traducción, y traducción interlingüística e intersemiótica (Jakobson, 1959). Esta experiencia se propone enriquecer los contenidos curriculares de traducción en la FL, anticipar transformaciones tecnopedagógicas y promover el uso ético de la IAGen en sintonía con el mercado laboral. En una próxima etapa sería útil reflexionar sobre la práctica docente y las percepciones de los participantes para realizar mejoras en la propuesta.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Artificial Generativa, Traducción, Experiencia Didáctica Multilingüe, Apropiación Tecnológica.

Introducción

Hablar de educación es pensar en tecnología. Desde sus inicios, la enseñanza se ha basado en la construcción de conocimiento, lo que ha implicado tanto el uso de artefactos—más o menos sofisticados— como la capacidad humana de adaptación y transformación. En la actualidad, esta relación se intensifica con la mediación de las tecnologías digitales, que redefinen los roles de docentes y estudiantes y las formas de enseñar, aprender y construir saberes en contextos cada vez más interconectados y complejos. En el ámbito de la formación en traducción, la integración de las tecnologías computacionales y digitales ha sido objeto de numerosos estudios y propuestas (Portilla Velazco y García Rojas, 2023; Rico, 2017; Sánchez-

1 Correo electrónico: yamina.gava@unc.edu.ar - Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

2 Correo electrónico: candela.blanco@unc.edu.ar - Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Castany, 2023; entre otros). Si bien los recursos digitales y entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje forman parte de la mayoría de las asignaturas de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), aún existe un camino a recorrer para que la práctica con tecnologías disruptivas, como la IA generativa (IAGen), sea una realidad en nuestra casa de estudios (Gava y Blanco, 2024, minuto 36). En esta institución, se ofrecen diversas carreras, entre ellas, Traductorados Públicos en cuatro lenguas: inglés, francés, italiano y alemán. Cabe resaltar que, desde hace algunas décadas, el ejercicio de la profesión en esta área disciplinar se sostiene gracias a las tecnologías digitales, y ha experimentado un gran crecimiento impulsado por transformaciones globales vinculadas al comercio internacional, los flujos migratorios y la cultura (cine, teatro, videojuegos, literatura, entre otros). Por ende, consideramos que la integración curricular sostenida y significativa de herramientas basadas en algoritmos generativos alentaría su apropiación crítica, social e individual (Moraes, 2009). A su vez, estas prácticas desafían los paradigmas actuales y pueden fomentar la creatividad y el desarrollo de competencias digitales e instrumentales para contribuir a una inserción sostenible en un mundo globalizado en constante cambio (Gava et al., 2022; González Pastor, 2024). Como sostienen Arbildo y Lévano Castro (2024) “una formación que tome como eje central la reflexión sobre la ética utilitaria, el pensamiento crítico y la formulación funcional de prompts favorecerá la integración de modelos de IA en la formación del traductor y su posterior inmersión en el mercado laboral” (p. 1, énfasis agregado).

En este escenario de cambios y avances constantes, nuestro propósito es compartir una experiencia educativa innovadora que aspira a generar un espacio de práctica multilingüe con estas nuevas herramientas, algo que a menudo resulta desafiante en las aulas de la FL, debido, por un lado, a la especificidad de las asignaturas y, por otro lado, al elevado número de estudiantes, especialmente en las cátedras del traductorado de inglés. Por lo tanto, nuestra propuesta se basa en el diseño de un taller extracurricular, auspiciado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (FL), cuya intención es fomentar el intercambio de conocimientos con el alumnado de los diferentes idiomas que se dictan en las carreras de traductorado. Esta práctica ha sido poco frecuente en nuestro contexto y aún no contamos con antecedentes documentados. Es por ello que esta iniciativa, basada en la apropiación significativa y creativa de tecnologías digitales basadas en IAGen y su uso reflexivo para la práctica traductora, podría contribuir a fortalecer un diálogo productivo entre futuros profesionales de distintas lenguas. Además, esta visibilización del diseño didáctico nos permitiría anticiparnos a los cambios y tendencias tecnopedagógicas emergentes, en sintonía con los modos de participación, exploración y producción de sentido característicos del aprendizaje transmedia (Scolari et al., 2019).

Mediante la experiencia de aprendizaje presentada en este trabajo, se espera que el grupo de participantes logre lo siguiente:

- Explorar conceptos básicos relacionados con la IAGen en el ámbito de la traducción.
- Apropiarse de las tecnologías digitales, especialmente la IAGen, para hacer un uso crítico, colaborativo y situado para la traducción en distintos pares de lenguas en el contexto de la FL.
- Identificar las potencialidades y limitaciones de las IAGen para las etapas del proceso de traducción (documentación, traducción, posesición) en contextos que simulen el trabajo profesional.
- Autoevaluar y compartir experiencias y procesos a partir del uso de herramientas de IAGen.

Presentación

Descripción de la experiencia educativa

Oportunidades de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, esta experiencia se originó a partir de nuestra intención de contribuir a la escasa integración de herramientas de traducción asistida (TA) e IAGen en el ámbito de la formación en traducción. Esta brecha podría limitar el desarrollo de competencias actualizadas en el estudiantado y reducir el potencial de las experiencias educativas multilingües auténticas y contextualizadas. Finalidad. Esta propuesta, que se implementará en formato taller, pretende brindar un espacio de aprendizaje reflexivo, independiente (centrado en la persona que aprende) y colaborativo para que cada participante pueda explorar el uso crítico de tecnologías digitales aplicadas al proceso de traducción en un contexto multilingüe. Mediante actividades que simulen prácticas profesionales, se propiciará el intercambio de experiencias con pares y la autoevaluación de las producciones.

Contexto y participantes. El taller se llevará a cabo durante la primera quincena de agosto de 2025 en la FL (UNC) y estará dirigido a estudiantes de las carreras de traducción (inglés, francés, italiano y alemán). Se prevé el uso de un aula virtual en la plataforma Moodle y un aula multimedia equipada con 100 computadoras, una para cada participante. Las facilitadoras del taller, traductoras independientes y docentes-investigadoras en el área de la didáctica de lenguas extranjeras y traducción, son las diseñadoras de esta propuesta.

Perspectiva teórica. En nuestro rol de formadoras, adherimos al concepto de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en relación con los procesos pedagógicos centrados en estudiantes que aprenden con tecnologías (Casablanco, 2014). Frente al desafío complejo de enseñar y aprender con IAGen, como sostienen Lion et al. (2024), “está la posibilidad de la transformación de los modelos clásicos de la enseñanza y el abordaje de capacidades de orden superior que no pueden automatizarse con el uso de la IA” (p. 17). Concordamos con estos autores en cuanto a la importancia de potenciar la agencia de la persona que aprende y la guía docente para el fortalecimiento de los vínculos humanos y la cocreación significativa y contextualizada del conocimiento. Por lo tanto, esta propuesta se cimienta en un enfoque socioconstructivista con énfasis en el aprendizaje experiencial, inmersivo y transformador (Maggio, 2014, 2018).

Metodología: El enfoque sociocolaborativo del aprendizaje experiencial es el pilar de esta propuesta, que se realizará en una modalidad híbrida articulada en cinco momentos.

MOMENTOS	MODALIDAD	DURACIÓN
Exploración conceptual	Asincrónica	2 horas
Concientización multilingüe	Presencial	2 horas
Análisis crítico de herramientas de IAGen específicas	Presencial	
Experimentación colaborativa con IAGen para la traducción	Presencial	
Traducción interlingüística e intersemiótica	Asincrónica	4 horas

Fuente: Elaboración propia.

En el primer momento y a modo de introducción, el grupo de participantes realizará actividades asincrónicas a través del aula virtual creada para este taller. Esta etapa incluirá un breve cuestionario de diagnóstico para conocer las expectativas sobre el taller y creencias previas sobre la temática, y una serie de preguntas disparadoras sobre las potencialidades y formas de aprender con las IAGen. Dichas preguntas les permitirán explorar material teórico-práctico³ sobre las IAGen y tres tipos de traducción: intralingüística, interlingüística e intersemiótica.

Luego, nos encontraremos presencialmente en el aula multimedia para socializar reflexiones sobre las actividades introductorias. En este segundo momento, las facilitadoras propondrán un ejercicio de concientización para encontrar lugares comunes entre estudiantes de distintas lenguas y niveles. A partir de un encargo hipotético de traducción basado un texto literario breve, la dinámica permitirá explorar las etapas del proceso traductor: análisis textual, documentación temática y terminológica, elaboración del glosario, traducción y posedición.

En un tercer momento, se analizarán herramientas de traducción automática (TA) con apoyo de IAGen con un enfoque crítico y creativo. Mediante ejemplos de *prompts*, se explorará, para cada etapa del proceso de traducción, el funcionamiento, las limitaciones y las potencialidades de las herramientas a continuación:

- Software de procesamiento de lenguaje natural
 - ChatGPT
 - DeepSeek
- IA generativa de imágenes
 - Leonardo IA
 - LuzIA
 - Ideogram
- Software de TA
 - DeepL
 - Google Translate

Se compartirán lineamientos teóricos sobre IAGen y su relación con la práctica traductora a fin de que el grupo de participantes pueda reflexionar sobre su vínculo con estas tecnologías para abordar el encargo de traducción y proponer soluciones a problemas traslativos frecuentes.

En el cuarto momento del taller, se propondrá una actividad colaborativa. A partir de un encargo de traducción, cada grupo podrá explorar usos de IAGen de texto e imagen y modelos de TA neuronal presentados en el tercer momento. Se fomentará el diálogo crítico y constructivo y el desarrollo de competencias necesarias para un uso ético, consciente y significativo de estas tecnologías en relación con la búsqueda de información, la localización y el uso de bases de datos terminológicos.

3 Scolari, C. A. (28 de enero de 2025). Las inteligencias artificiales como máquinas de traducir. ¿Hacia una poética de la traición? *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2025/01/28/las-inteligencias-artificiales-como-maquinas-de-traducir-hacia-una-poetica-de-la-traicion/>
CNN Chile. (7 de mayo de 2025). *Flavia Costa: "Estamos expuestos a un debilitamiento cognitivo de las generaciones que vienen"*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=09DSbpYyOVA>

En el quinto y último momento, a partir de un texto elegido por cada participante, se invitará a producir una traducción interlingüística al español y, luego, una traducción intersemiótica acompañada de una breve autoevaluación sobre las decisiones tomadas durante esta experimentación, conforme a estas pautas:

Traducción interlingüística e intersemiótica

Plantilla para realizar una contribución en el foro del AV

Título del texto elegido: [insertar aquí]

Texto fuente (en inglés, francés, italiano o alemán): [aquí se incluirá un extracto de 300 palabras, a elección de cada participante]

Traducción interlingüística: [traducción al español realizada con un motor de TA y poseditada por cada participante]

Traducción intersemiótica: [recurso visual inspirado en el texto elegido para la traducción, creado con una IAGen]

Autoevaluación: [decisiones tomadas durante la experimentación. Podrán incluir comentarios sobre las IAGen utilizadas, limitaciones y potencialidades de cada herramienta, ejemplos de prompts, errores de traducción identificados, entre otros]

Fuente: Elaboración propia.

Las producciones se compartirán en el foro del aula virtual. Se ofrecerá un encuentro virtual por Google Meet para evacuar dudas y facilitar la práctica.

A modo de cierre, las facilitadoras realizarán una síntesis de las producciones y elaborarán un recurso audiovisual con IAGen para compartir en el aula virtual.

Reflexiones finales

Consideramos que este taller puede abrir el camino a propuestas innovadoras que complementen los contenidos curriculares para la formación en traducción en la FL, UNC. Dada la escasez de propuestas multilingües que aborden la práctica traductora basada en las tecnologías digitales, esta propuesta nos permitiría anticipar transformaciones tecnopedagógicas y promover el uso creativo y consciente de las IAGen. En una próxima etapa, sería útil reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y las percepciones de los participantes para realizar mejoras en la propuesta.

Referencias Bibliográficas

- Arbildo, M., y Lévano Castro, S. (2024). Modelos de inteligencia artificial y formación del traductor. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 719-733. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.26977>
- Casablanco, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Estación Mandioca.

- Gava, I. Y. y Blanco, C. (28 de abril de 2025). *13er CIAMTE – Jornada 3 Sala 2 – Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología*. UTN FRCU. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SrErOBPWLmw>
- Gava, I. Y., Blanco, C. y Cobresle, K. K. (2022). El aula virtual de traducción para la formación profesional: recursos digitales para el aprendizaje interactivo. En E. E. Aveleyra y M. A. Proyetti Martino (Coord.). *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*. (pp. 1214-1225). Ediciones Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16361>
- González Pastor, D. (2024). La traducción automática y la formación de traductores en España: perspectivas desde la industria y el ámbito académico. *Mutatis Mutandis*, (17)1, 117-142. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a06>
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En R. Brower (Ed.), *On Translation* (pp. 232-239). Harvard University Press. <https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/jakobson.pdf>
- Lion, C., Bravo Aravena, S., y Torres M., E. (2024). La inteligencia artificial en la educación: Salir de la caja negra. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 23(23), 1-26. <https://doi.org/10.19137/els-2024-232303>
- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *Intercambios*, 1(1), 64-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436866>
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.
- Morales, S. (2009). La apropiación de TIC: una perspectiva. En Morales, S. y Loyola, M.I. (Comp.), *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*. (pp. 99-120). Edición de las autoras.
- Portilla Velazco, C. G., y García Rojas, Y. D. (2023). Traducción automática y posesición: las competencias específicas del traductor. Revisión de literatura del 2015 al 2022. *Mant-siari*, 1(1), 3-18. <https://doi.org/10.33539/mant.v1i1.3115>
- Rico, C. (2017). La formación de traductores en Traducción Automática. *Revista Tradumàtica. Technologies de la Traducció*, 15, 75-96. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.200>
- Sánchez-Castany, R. (2023). Thematic analysis of technological contents in Translation and Interpreting degrees in Spain. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(3), 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1139>
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>.

Implementación de asistentes inteligentes “Chat UBP” para la personalización del aprendizaje en modalidad a distancia.

Hugo Caligaris¹, Mónica Nano², María Belén Santillán Arias³

RESUMEN:

En el marco del Proyecto Equipo de Desarrollo de Soluciones con IA – Línea: Asistentes de la Universidad Blas Pascal, se diseñó e implementó un piloto de asistentes inteligentes (Chat UBP) orientados a facilitar la enseñanza en carreras de modalidad a distancia. La experiencia abarca la configuración personalizada de los bots por parte de docentes, su integración en plataformas de e-learning y la recolección de datos de interacción para robustecer la solución. Durante seis meses, se capacitó a 20 docentes de distintas disciplinas mediante talleres sincrónicos y material autoasistido, logrando que cada uno adaptase el tono, alcance y avatar de su asistente según las necesidades de su grupo y las características de la disciplina. Las encuestas de satisfacción revelaron un aumento del 35 % en la percepción de acompañamiento y un 20 % en la eficiencia al resolver dudas de los estudiantes. Este proceso sirvió para validar la arquitectura extensible de la plataforma, afinar los flujos conversacionales y establecer buenas prácticas de diseño de prompts.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Artificial Educativa - Asistentes Inteligentes - Personalización - Educación a Distancia.

Introducción

La Universidad Blas Pascal (UBP) es una institución pionera en Educación a Distancia en el país, a lo largo de más de 25 años de experiencia en la modalidad ha trabajado en la innovación constante en la producción de materiales, en las tutorías, en el desarrollo de su plataforma, entre muchas otras.

Con el auge de la inteligencia artificial, las instituciones educativas no quedaron al margen de las implicancias de este desarrollo tecnológico. Al respecto, la UBP desarrolló un intenso trabajo para la incorporación de la IA en distintos procesos, uno de ellos la gestión académica: se llevaron a cabo webinarios, cursos, charlas, conversatorios, espacios de intercambio de experiencias de uso de la IA a los fines de pensar y mejorar la enseñanza con IA.

En este contexto de mejora y apoyo a las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica, el proyecto *Equipo de Desarrollo de Soluciones con IA – Línea: Asistentes*

1 Correo electrónico: hcaligaris@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: monica.nano@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

3 Correo electrónico: msantillanarias@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

inició en 2024 una innovadora iniciativa de trabajo con inteligencia artificial en la modalidad a distancia.

La propuesta consistió en el diseño y puesta en marcha del “Chat UBP”, asistentes virtuales inteligentes que funcionan como tutores académicos virtuales basados en inteligencia artificial, diseñados para acompañar a los estudiantes en la resolución de dudas, para profundizar conceptos, practicar ejercicios, entre otros. Éstos tienen como base la mirada docente y disciplinar tanto en la configuración del asistente, así como en la supervisión de cada una de las respuestas que se brindan. Se encuentran integrados a la plataforma institucional y están disponible las 24 horas del día, brindando asistencia académica en tiempo real.

En una primera etapa, se diseñaron e implementaron asistentes inteligentes en siete espacios curriculares. Si bien esta primera iniciativa fue acotada, permitió validar su funcionamiento y afinar su configuración con miras a la escalabilidad de los asistentes a otras asignaturas y carreras.

En este sentido, se destaca la participación del docente en todo el proceso y el cumplimiento de estándares de calidad académica dado que las respuestas son revisadas y validadas por profesores. Esto evidencia el compromiso de la UBP con la incorporación de tecnologías desde un claro sentido pedagógico y didáctico. Como sostiene Maggio (2012), los entornos con alta disposición tecnológica no garantizan por sí mismos la innovación pedagógica; es la intencionalidad didáctica la que los convierte en oportunidades para el aprendizaje significativo.

A partir de estos resultados, entre mayo de 2025 y agosto de 2025, la segunda fase escaló la propuesta de asistentes virtuales a más asignaturas, cubriendo un espectro más amplio de temáticas en modalidad a distancia. También se capacitó a los tutores de cada materia en el uso y ajuste de Chat UBP.

Vinculada a los objetivos del proyecto —capacitación de docentes en ingeniería de prompts, integración fluida de los asistentes en plataformas de e-learning y análisis de indicadores de interacción—, la experiencia ha demostrado la viabilidad de ofrecer un canal de consulta 24/7 adaptable al tono y contenidos de cada carrera, al tiempo que se recogen datos útiles para medir su impacto en la percepción y el rendimiento estudiantil.

Esta experiencia da cuenta de una innovación académica profundamente vinculada a los contenidos disciplinares y desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Así, aborda “los desafíos universitarios en relación con la presencia de las tecnologías generativas como forma de dar cuenta de las hibridaciones que coexisten en las aulas y la posibilidad de existencia de fronteras borrosas entre lo humano analógico y lo humano digital” (Lion, Kap y Ferrarelli, 2023, p.1).

Para estructurar y medir su éxito, el proyecto definió los siguientes objetivos bien visibles en cada etapa:

- Capacitar a los tutores de las materias en el diseño y configuración de Chat UBP para personalizar el acompañamiento pedagógico de estudiantes en plataformas de e-learning.

- Integrar Chat UBP en las plataformas de e-learning de la Universidad Blas Pascal para ofrecer un canal de consulta 24/7 adaptado al tono y contenidos de cada asignatura en modalidad a distancia.
- Escalar la solución de asistentes inteligentes a más espacios curriculares para ampliar el espectro de temáticas cubiertas en carreras de modalidad a distancia.
- Recopilar y analizar indicadores de interacción y satisfacción estudiantil para medir el impacto de Chat UBP en la percepción y rendimiento académico de los estudiantes.
- Optimizar los flujos conversacionales y la arquitectura de la plataforma para asegurar tiempos de respuesta adecuados y una experiencia de usuario robusta en contextos de enseñanza a distancia.

A lo largo de todo el proceso, estas metas guiaron las actividades de diseño ágil, los talleres de prompt engineering, la integración tecnológica y el análisis de datos, permitiendo demostrar la viabilidad de Chat UBP como herramienta clave en la educación a distancia.

Presentación

Esta experiencia educativa representa un hito en la integración de inteligencia artificial aplicada a la enseñanza universitaria a distancia. A través de la incorporación progresiva de asistentes inteligentes y la capacitación docente, el proyecto busca responder con innovación y rigor a los desafíos emergentes de la educación virtual, potenciando el acompañamiento personalizado y la calidad pedagógica en entornos cada vez más flexibles y diversificados.

En función de esto se hace foco en:

- La necesidad, demanda u oportunidad: La dispersión horaria y el aumento de la matrícula en carreras a distancia exigían soportes automatizados que ligaran la inmediatez de respuesta con la calidad pedagógica.
- La finalidad de su implementación: Ofrecer un canal de consulta 24/7, capaz de explicar conceptos, entregar ejemplos y guiar al estudiante paso a paso.
- El contexto y participantes involucrados: Participaron docentes de carreras (Sistemas de Información, Administración, Comunicación, Diseño Gráfico y Recursos Humanos, entre otras), el equipo de desarrollo IA y el área de UX de la UBP.
- La perspectiva teórica: Basada en un enfoque constructivista y sociocultural, donde asistente actúa como mediador y promueve preguntas guiadas y andamiajes para la co-construcción del conocimiento.
- La metodología:
Para llevar a cabo la tarea se trabaja usando:
 - o Diseño ágil: Sprints de dos semanas para iterar en prompts, flujos y métricas.
 - o Talleres de ingeniería de prompts: Dos encuentros sincrónicos y un módulo autoasistido en Teams por docente.

o Pruebas piloto: Integración en MiUBP, seguimiento de logs de interacción y encuestas de percepción.

Trabajo con tutores: definiciones docentes para estudiantes en formación

De los objetivos propuestos en esta experiencia innovadora, se destaca por su importancia en el diseño de experiencias educativas, aquel que apunta a la capacitación de los tutores en el diseño y configuración de Chat UBP para personalizar el acompañamiento pedagógico de estudiantes. En este sentido, se propuso un trabajo interdisciplinario entre la Secretaría de Tecnología, en las personas de Hugo Caligaris y Mónica Nano, y la Dirección de Pedagogía representada por Belén Santillán Arias, con el fin de asesorar y capacitar a los docentes tutores para construir asistentes virtuales que respondan a necesidades, dificultades y requerimientos reales de los estudiantes.

Fundar (2024, p. 5) señala: “En este sentido, creemos que las tecnologías adquieren valor educativo cuando se emplean para construir experiencias que generan aprendizajes significativos y transformadores. Pero este proceso no es automático, requiere de diseñar e investigar la implementación de estrategias de enseñanza en que se utilice IA, que partan de un enfoque pedagógico centrado en los/as estudiantes, teniendo en cuenta la viabilidad de implementación en el contexto real de una clase concreta.”

Desde este posicionamiento se organizaron una serie de encuentros sincrónicos destinados a que cada tutor pueda establecer el objetivo pedagógico de su asistente, así como las tareas que éste debe realizar. Lejos de ser una tarea estandarizada, cada uno de los docentes realiza un trabajo reflexivo y de análisis sobre las dificultades y necesidades que identifica en sus estudiantes, consultas recurrentes, y las características del campo de formación disciplinar para poder configurar un asistente que responda específicamente a los requerimientos de formación de los estudiantes. De esta manera, todo el desarrollo de esta experiencia tiene base en las decisiones pedagógicas y didácticas que los docentes tutores toman.

A su vez, el corpus de conocimiento desde el que opera el asistente está cuidadosamente seleccionado por los docentes, así como alcances y limitaciones al respecto. Por último y no menos importante, cada una de las interacciones que suceden entre el chat y los estudiantes es posteriormente validada por el docente, quien puede hacer todo tipo de aclaraciones o correcciones en el caso de que sean necesarias. Así, cada estudiante sabe que cuenta con la mirada del docente en estas consultas.

Es sabido que en esta modalidad los estudiantes acceden a los contenidos especialmente creados de forma autónoma y con gestión del tiempo propia. En este contexto las tutorías cumplen un rol fundamental, en tanto permiten un contacto con el docente. En la UBP los estudiantes disponen de encuentros sincrónicos a través de tutorías mediante videollamada por la plataforma Teams o bien a través de la mensajería de forma asincrónica.

En este contexto, los asistentes virtuales permiten al estudiante contar con un espacio de interacción académica donde realizar consultas, comentar dudas o pedir explicaciones de conceptos o temas complejos. Pero lejos de ser un asistente virtual que responde de forma inmediata y desde cualquier punto de vista, el Chat UBP ofrece contenidos “curados” por el docente tutor.

Si bien hay aspectos por mejorar y ajustes que realizar en esta experiencia, los primeros asistentes evidencian un trabajo sostenido y sólido académicamente por parte de los tutores y camino institucional que piensa las innovaciones desde una perspectiva pedagógica y didáctica.

Reflexiones finales

La experiencia demostró que, con una adecuada capacitación y herramientas de configuración intuitivas, los docentes incorporaron asistentes personalizados que incrementaron la percepción de acompañamiento (35 %) y redujeron consultas repetitivas (40%).

Se capitalizaron aportes como la necesidad de plantillas de prompts por disciplina, la importancia de rutas de escalamiento humano y la conveniencia de análisis de logs para identificar cuellos de botella.

Es importante destacar el valor diferencial de Chat UBP: no pretende reemplazar la tutoría humana y el acompañamiento docente; los potencia mediante curaduría de contenidos, diseño de prompts y validación de interacciones. La tarea sigue siendo profundamente humana pero apoyada por nuevas herramientas disponibles.

El equipo de acompañamiento a los tutores es consciente de que la escalabilidad de Chat UBP que se proyecta requiere la formación continua de los docentes y una evaluación constante de avances y devoluciones estudiantiles, a fin de seguir profundizando los aciertos y corrigiendo errores.

El equipo planea a futuro extender el prototipo a más asignaturas, incorporar streaming de respuesta y voz, y desarrollar un módulo de evaluación automatizada del proceso de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- AI Talks. (s.f.). La revolución creativa: la historia completa de la inteligencia artificial generativa. <https://aitalks.es/la-revolucion-creativa-la-historia-completa-de-la-inteligencia-artificial-generativa/>
- AMETIC. (2024). Introducción a la IA generativa v3 e la Industrial GenAI. https://observatorio-ametic.ai/sites/observatorio/files/public/content-documents/2024-10/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20IA%20generativa_v3%20e%20la%20Industrial%20GenAI_VF.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023). IAG y aprendizaje en línea: ventajas, riesgos y retos. <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/iag-aprendizaje-en-linea/>
- Fundar; Caldeiro, G.; Chamorro, F.; González, N.; Kvitca, A.; Milillo, C. (marzo 2024). Inteligencia artificial y aprendizaje activo: Investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas. PENT FLACSO. Recuperado de https://fund.ar/wp-content/uploads/2024/03/Fundar_Inteligencia-artificial-y-aprendizaje-activo_CC-BY-NC-ND-4.0.pdf
- González Disla, M. (2023). Impacto y rol de la inteligencia artificial en la educación. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/pulse/impacto-y-rol-de-la-inteligencia-artificial-en->

gonz%C3%A1lez-disla-i2wxe

- González, M., & Méndez, J. (2022). Retos de la inteligencia artificial generativa en la educación actual. *Revista Docentes 2.0*, 12(1), 49-64. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/566/1402>
- Lion, C., Kap, M., & Ferrarelli, M. (2023). *Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza*. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 130-155. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.768>
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Nano, M., & Santillán Arias, M. (2025). Taller: Diseña tu Asistente Inteligente — Prompting para Tutores [Material de taller]. Universidad Blas Pascal
- MIT Technology Review. (2017). Ian Goodfellow. <https://technologyreview.es/listas/35-innovadores-con-menos-de-35/2017/inventores/ian-goodfellow/>
- mSchools. (2024). Qué dice la UNESCO sobre el uso de la IA en educación. <https://mschools.com/es/que-dice-la-unesco-sobre-el-uso-de-la-ia-en-educacion/>
- ServiceNow. (s.f.). What is the difference between traditional vs. generative AI? <https://www.servicenow.com/latam/ai/what-is-the-difference-between-traditional-vs-generative-ai.html>
- Telefónica. (2023). Inteligencia artificial generativa: qué es y cómo funciona. <https://www.telefonica.com/es/sala-comunicacion/blog/inteligencia-artificial-generativa/>
- Toolify. (2024). La historia personal de Ian Goodfellow, el surgimiento de las GANs y el futuro del aprendizaje profundo. <https://www.toolify.ai/es/ai-news-es/la-historia-personal-de-ian-goodfellow-el-surgimiento-de-las-gans-y-el-futuro-del-aprendizaje-profundo-2164488>
- UNESCO. (2023). Inteligencia artificial en la educación: la UNESCO impulsa competencias clave para docentes y estudiantes. <https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-en-la-educacion-la-unesco-impulsa-competencias-clave-para-docentes-y>
- UNESCO. (2023). La inteligencia artificial generativa en la educación: Documento de reflexión de la Sra. Stefania Giannini. <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania>
- UNESCO. (s.f.). Artificial Intelligence in Digital Education. <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. <https://papers.neurips.cc/paper/7181-attention-is-all-you-need.pdf>
- Virtual Educa. (2023). Oportunidades y desafíos de la IA en la educación superior: un análisis desde la UNESCO. <https://virtualeduca.org/mediacenter/oportunidades-y-desafios-de-la-ia-en-la-educacion-superior-un-analisis-desde-la-unesco/>
- Virtual Educa. (2023). ¿La inteligencia artificial reemplazará a los docentes o los convertirá en super-educadores? <https://virtualeduca.org/mediacenter/la-inteligencia-artificial-reemplazara-a-los-docentes-o-los-convertira-en-super-educadores/>

Uso de chatbots educativos con alumnos en situaciones de inclusión.

Lucía Nuria Failache¹

RESUMEN:

El presente trabajo relata el diseño e implementación de un chatbot educativo pensado para alumnos con distintas dificultades de aprendizaje. Este tiene en cuenta el contenido de la materia, las adaptaciones según el diagnóstico del alumno y las indicaciones del docente para su funcionamiento. Una vez que se constató que funcionaba correctamente, se llevó a cabo una experiencia con un alumno con un historial de rechazo a las adaptaciones necesarias por su diagnóstico de TDAH y retraso madurativo leve. La materia en la que se implementó fue física de 4to año.

La prueba con el alumno, supervisada por la docente de la materia y su acompañante terapéutica, fue satisfactoria. El alumno pudo comprender lo trabajado con el chat; este último pudo interpretar correctamente al alumno a pesar de sus limitaciones de escritura, las adaptaciones fueron correctas y el estudiante mostró interés en volver a utilizar la herramienta.

Se analizó también el funcionamiento del chat para discalculia y para un caso en el que no se requieren adaptaciones. En ambos resultó correcto el funcionamiento, por lo cual se espera realizar más pruebas con alumnos a futuro.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Artificial, Educación Inclusiva, Aprendizaje Autónomo.

Introducción

En el trabajo a continuación se presenta el diseño e implementación de una herramienta de estudio basada en el uso de inteligencia artificial. La experiencia fue llevada a cabo en la escuela ORT Almagro, perteneciente a Capital Federal, Argentina.

La herramienta diseñada, se encuentra orientada a alumnos en situación de inclusión debido a diferentes diagnósticos (TDAH, retraso madurativo leve, discalculia, dislexia). La misma consiste de un chatbot personalizable según cada materia y diagnóstico. A partir de un prompt genérico, el docente puede agregar en él los objetivos de la unidad didáctica que esté trabajando, el tipo de actividades que quiere que el chat realice y el diagnóstico del alumno. En la base de conocimiento del chat puede incluir la bibliografía propia de la materia, documentación sobre cómo adaptar el contenido según el diagnóstico, y material sobre enfoques didácticos que considere de importancia (por ejemplo: andamiaje, argumentación científica escolar, modelos y modelización).

¹ Correo electrónico: luciafailache@gmail.com - ORT Almagro

Se logra, de este modo, tener un chatbot que funciona como tutor de estudio “adaptado”. Esta herramienta tecnológica, permite que la adaptación deje de ser sólo en las evaluaciones, una situación sobre la que se recae normalmente por falta de tiempo y acompañantes. El alumno pasa a tener una herramienta que le permite tener un aprendizaje adaptado en todo momento, de fácil uso, aumentando la autonomía.

La herramienta cumple, entonces, con los fines para los que fue diseñada. Por un lado objetivos pensados en función del alumno:

- que puedan utilizar la herramienta durante su proceso de aprendizaje
- que aquellos con dificultades de aprendizaje puedan tener una herramienta pensada en sus necesidades.
- que puedan tener acceso a la herramienta sin restricciones fomentando el aprendizaje autónomo.

Por otro lado, objetivos pensados en función de los docentes.

- que los mismos puedan potenciar su trabajo con los alumnos en situaciones de inclusión.
- que puedan tener un mejor seguimiento del trabajo de los alumnos a partir del registro de los chats.

Presentación

La herramienta diseñada surge a partir de una capacitación de la Universidad de San Andrés denominada “Trayecto transforma” del Programa de Inteligencia Artificial en Educación. En el primer encuentro, se presentó un chatbot diseñado para el armado de consignas de actividades didácticas. El chat realizaba diferentes preguntas al docente, y a partir de las respuestas, armaba la consigna de la actividad.

En paralelo a la capacitación, la situación en la escuela era compleja. Un alumno con diagnóstico de TDAH y retraso madurativo leve, no tenía todavía acompañante terapéutica y rechazaba todo tipo de adaptaciones que se le querían realizar. Su desempeño en la materia Física era muy malo. En clase no era suficiente el tiempo para poder responder las dudas que le surgían, no sólo por la demanda de atención del resto de los alumnos, sino también porque el alumno no lograba comprender las cuestiones más básicas de la materia con las estrategias que estaban empleando para explicarle. Los avances en su comprensión se daban de manera mucho más lenta de lo que la materia demandaba y, por más que rendía evaluaciones con adaptaciones, no lograba la aprobación.

A causa de esta situación, surgió la idea de utilizar un chatbot personalizado para que el alumno use como herramienta de estudio. Se utilizó la IA Gemini en su versión “flash 2.5”, en el entorno propio y en POE. Para su correcto funcionamiento se diseñó un prompt que se encuentra estructurado del siguiente modo:

- Introducción: se menciona la edad y diagnóstico del alumno. A su vez, se indica tener en cuenta las adaptaciones que se encuentran cargadas en la base de conocimiento y nunca dar a conocer el diagnóstico.
- Descripción de la tarea: se establece el rol que va a cumplir el chat en el proceso de aprendizaje del alumno, los pasos a seguir cuando el alumno responde de manera incorrecta y cuando responde de manera correcta. Se pide que de retroalimentación constante e ir aumentando progresivamente el nivel de dificultad con cada avance.

- **Objetivos de la materia:** se mencionan los objetivos de aprendizaje que se busca que el alumno pueda alcanzar a lo largo de la unidad en curso.
- **Descripción de ejecución:** se indican el tipo de actividades que debe ofrecer a lo largo de la conversación. En particular, se eligieron actividades similares a las realizadas en clase: explicación del tema, resumen del tema, cuestionario o ejercicios. Se pide considerar las respuestas que va dando el alumno en los cuestionarios y ejercicios para evaluar el nivel de complejidad de las actividades futuras.

Junto con el prompt se cargaron en la base de conocimiento del chat la siguiente documentación:

- **Apunte sobre física:** incluye teoría y ejercicios resueltos para que la IA aprenda a resolverlos correctamente.
- **Documentos sobre adaptaciones:** según el caso a trabajar se le cargaron documentos con las indicaciones de las adaptaciones para cada caso.
- **Documentación de didáctica:** de acuerdo al enfoque didáctico con el que se busca encarar el trabajo. En este caso se le cargó bibliografía sobre andamiaje.

Una vez que el chat se encontraba listo para usar, se hicieron pruebas para analizar su funcionamiento antes de que lo usara el alumno. Para este momento, él ya contaba con acompañamiento en el aula en días determinados, aunque no durante toda la jornada escolar. Al analizar el funcionamiento, teniendo en cuenta las adaptaciones necesarias para el caso, se pudo observar que estas presentaban gran similitud con las realizadas por la acompañante para generar el material de estudio.

Se procedió, entonces, a realizar una prueba con el alumno, supervisada por la acompañante y docente. La prueba se llevó a cabo fuera del aula, en una oficina y se le entregó una computadora para usar durante la prueba. Se repartieron a la acompañante y alumno encuestas diferentes para que analizaran el funcionamiento del chat, mientras que la docente realizaba observaciones de la experiencia.

Al comenzar la experiencia, se le explicó al alumno cómo funcionaba el chat y se le propuso realizar una interacción de prueba, la cual fue satisfactoria. En un principio, el alumno atinaba a preguntar a la docente, a lo que se le pidió que pusiera todo en el chat. A partir de entonces, el alumno comenzó a trabajar de manera independiente con el chat. La docente supervisó el trabajo y cada cierto tiempo preguntaba al alumno sobre lo que estaba resolviendo para evaluar si estaba comprendiendo. Las respuestas fueron correctas, mostrando que el alumno estaba comprendiendo lo trabajado con el chat.

Se observó, que, si bien la evaluación se llevó a cabo en un contexto más tranquilo que el aula, ante varias interrupciones que ocurrieron, el alumno pudo volver su atención a la actividad que le proponía el chat sin problema. Ante situaciones similares en el aula, el estudiante presentaba dificultad para retomar el trabajo donde lo había dejado. En cambio, al tener el chat, releyó la conversación y pudo continuar con la actividad.

Por otro lado, se observó que el chat fue capaz de comprender las preguntas que el alumno formuló por más que no fueran correctas gramaticalmente (aspecto característico de su diagnóstico). También, fue notoria la buena recepción de la herramienta por parte del alumno, quien en varias oportunidades preguntó si iba a poder volver a usarla

en el aula o en su casa.

Una vez finalizada la experiencia, que tuvo una duración de 40 minutos, el alumno y la acompañante completaron cada uno su encuesta. En particular ella, analizó las adaptaciones y respuestas del chat en detalle cuando el alumno se había retirado.

El alumno manifestó que se sintió *“cómodo. Me llama la atención que sabe explicar bien los ejercicios. Si lo necesito usar, no descarto la posibilidad porque me ayudaría con las teorías que no entiendo”*.

Por su parte la acompañante, consideró que las adaptaciones que el chat realizaba al contenido eran muy buenas y resaltó la similitud con las adaptaciones que ella misma había realizado. En la encuesta expresó: *“Personalmente implementaría esta herramienta, en cualquier caso, dado que resulta sencilla, óptima y completamente necesaria para el apoyo académico en función de los alumnos. Considero que es sumamente útil y quizás con imágenes aumentaría su capacidad de orientación en conjunto a lo teórico. Me sentí fascinada por el potencial que tiene la herramienta para ayudar a un mejor entendimiento de los contenidos y brindarles autonomía en lo académico a los alumnos”*.

A partir de la encuesta realizada y las observaciones se concluye que:

- Las adaptaciones del contenido fueron correctas: se cumple con lo indicado en la bibliografía cargada para el caso
- El alumno pudo usar la herramienta sin ayuda: posterior a la explicación sobre el uso del chat, el alumno no necesito la intervención docente para poder avanzar.
- El alumno pudo responder correctamente preguntas sobre lo trabajado en el chat: al indagar para evidenciar la comprensión del tema trabajado, el alumno respondió de manera correcta.
- El alumno no presentó resistencia a las adaptaciones y considera usar nuevamente la herramienta.

Luego de la experiencia satisfactoria, se procedió a analizar el funcionamiento del chat configurado para dos casos diferentes. Por un lado, se indicó un diagnóstico de discalculia y por otro, no se indicó ningún diagnóstico, es decir, un chat para alumnos que no requieren adaptaciones. Se comparó el funcionamiento para los tres casos: TDAH y retraso madurativo leve, discalculia y sin adaptaciones. Fue notable el cambio en el modo de presentar y trabajar la información para cada caso, demostrando que el chat se adapta de manera correcta según el caso.

Reflexiones finales

La experiencia realizada nos lleva a pensar sobre el impacto de las herramientas tecnológicas en la escuela y cómo la IA irrumpe en este contexto, obligándonos a reflexionar sobre los modos de uso posible que se les puede dar. La idea de la herramienta no es que sea un reemplazo del docente o acompañante, sino que sea una herramienta más que se emplea en el aula para mejorar la experiencia de los alumnos con dificultades, en el proceso de aprendizaje. El docente no debe caer en un rol pasivo por el uso de la misma, sino que tanto docente como alumno deben tener un rol activo, donde el chat no es protagonista, sino una herramienta que facilita el acceso al conocimiento.

La supervisión durante la actividad en el chat es esencial, no solo para que se haga un uso correcto del mismo, sino para poder realizar las modificaciones que sean necesarias para lograr la mejor experiencia para el alumno.

A partir del intercambio con colegas, se reflexionó sobre el impacto de una herramienta como la diseñada en la comunidad educativa dado el número creciente de alumnos con diagnósticos diversos. Los alumnos dejarían de tener solo evaluaciones o contenidos determinados adaptados, y pasarían a tener una herramienta que les permite tener un aprendizaje adaptado, personalizado según aquellas necesidades que tienen. No necesariamente es una herramienta que deba usarse en todas las clases, dado que la interacción con compañeros y el tiempo fuera de las pantallas también es valioso, por lo que puede implementarse en momentos claves del proceso de aprendizaje para afianzar los contenidos.

No sólo el chat es de fácil uso, personalizable y permite realizar modificaciones necesarias sin mucho esfuerzo, sino que, dado que emplea inteligencia artificial, ésta aprende sobre el usuario y mejora su funcionamiento en función de ello.

En vista de lo realizado, se espera poder realizar experiencias con más alumnos dentro de la escuela, para poder analizar el funcionamiento de la herramienta para distintos diagnósticos. Las pruebas futuras también implicarían el análisis de la docente de la materia y acompañante terapéutico, y posiblemente sumando personal del gabinete de inclusión de la institución.

En paralelo, se está buscando desarrollar una aplicación de interfaz propia que permita tener más funcionalidades. Dentro de la aplicación habría dos perfiles posibles de acceso: alumno o docente. El perfil del alumno tendría el acceso a los chats de cada materia. El perfil docente, por otra parte, tendría acceso a diferentes funciones que, a grandes rasgos, serían:

- la configuración del chat de cada uno de los alumnos, donde se cargaría el material de la materia, el prompt y bibliografía extra (de didáctica y adaptaciones)
- el historial de los chats de cada uno de los alumnos
- análisis o métricas generadas a partir de IA para cada uno de los alumnos.

De las funciones mencionadas, el acceso al historial de cada uno de los alumnos resulta clave para la revisión de las adaptaciones y de los diagnósticos. Los profesionales, psicólogos, psicopedagogos, que trabajan con los alumnos por fuera de la escuela, podrían tener un registro sobre el trabajo del alumno en el aula, que sería de gran ayuda para el trabajo que realizan.

Referencias Bibliográficas

- López Vargas, O., & Hederich Martinez, C. (2010). *Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia*. Revista Colombiana de Educación, (58), 14-39.

El Proyecto Institucional, integral e integrado, como experiencia educativa transformadora.

Jessica Moira Formigo¹, Andrea Fabiana Santos², Carolina Ayelén García Vida³

RESUMEN:

El proyecto integral e integrado es un modelo para la gestión eficiente del conocimiento, porque transforma la experiencia educativa promoviendo el aprendizaje profundo y significativo. Cada año una propuesta anual permite al Colegio Del Espíritu Santo, Nivel Primario, la innovación y el desarrollo de metodologías activas mediadas por la tecnología. Iniciamos en el año 2022 con el objetivo de fortalecer la enseñanza de la Oralidad, Lectura, Escritura, Matemática y Cultura Digital, en el marco de los Programas Priorizados del Ministerio de Educación de Córdoba. Desde entonces, una temática común, pero diferente cada año, es el hilo conductor que contextualiza las propuestas áulicas de cada grado.

Organizar la curricula desde este encuadre favorece la articulación entre grados, ciclos y espacios curriculares. Sitúa al estudiante como protagonista de su proceso y le permite una comprensión más profunda al interrelacionar diferentes áreas del conocimiento mediados por las tecnologías. También los mantiene motivados, porque pueden abordar temas que son de su interés, adaptándose a las necesidades individuales y conectar lo aprendido con situaciones reales. Propicia el pensamiento crítico y creativo, la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, la gestión del tiempo y la conquista de la autonomía.

Esta estrategia pedagógica focaliza en el proceso de la mano de la evaluación formativa. Así, el docente interviene en el desarrollo del aprendizaje con la retroalimentación que brinda información al estudiante y al docente, para que este pueda analizar su práctica y realizar los ajustes necesarios para favorecer la diversificación de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Proyecto Integral e Integrado - Metodologías Activas – Innovación – Fortalecimiento de los aprendizajes y capacidades.

Introducción

En el ciclo lectivo 2022, el Ministerio de Educación de Córdoba, para potenciar las Capacidades Fundamentales y el desarrollo del pensamiento lógico-matemático lanzó los Programas: *"Leer y Escribir el Mundo"*; *"Leer, Escribir y Pensar en la Cultura Digital"*; *"Pensar y*

1 Correo electrónico: jformigo@delespiritusanto.edu.ar - Colegio Del Espíritu Santo

2 Correo electrónico: fsantos@delespiritusanto.edu.ar - Colegio Del Espíritu Santo

3 Correo electrónico: cgarcia@delespiritusanto.edu.ar - Colegio Del Espíritu Santo

Contar Matemática", e integra la tecnología en los procesos de aprendizaje, promoviendo el uso de herramientas digitales para la lectura, escritura y pensamiento crítico.

A partir de entonces, diseñamos el Proyecto Institucional con una modalidad integral e integrado, con una duración anual que abarca de 1° a 6° grado. Esta herramienta permite desplegar diversas estrategias de enseñanza y metodologías activas que, mediadas por las tecnologías, despiertan, potencian el interés y entusiasmo de los estudiantes logrando alcanzar aprendizajes significativos y fortalecen las Capacidades Fundamentales.

Presentación

Partimos cada año con la Autoevaluación Institucional que nos permite analizar las evidencias recolectadas mediante diferentes instrumentos como: los resultados de las pruebas estandarizadas "Aprender"; los portafolios docentes que documentan aspectos relevantes del grupo de estudiantes, estrategias y experiencias significativas. Las observaciones entre colegas, que se valoran con la Pirámide de Wilson, entre otras. En base a estos insumos se celebran Acuerdos Didácticos y confeccionan los mapas curriculares que permite visibilizar las continuidades, cambios y profundizaciones. Estos dispositivos se revisan de manera colectiva y crítica para mantenerlos actualizados.

Mediante herramientas digitales se recolectan datos, por ejemplo, con formularios de Google. En una unidad compartida de drive se alojan planificaciones, evidencias de proyectos, capacitaciones, repositorio de lectura, informes pedagógicos de los estudiantes, etc., todo lo cual favorece el trabajo colaborativo, la socialización entre los docentes, la articulación y el seguimiento de las trayectorias.

La evaluación institucional nos ha ido marcando el rumbo, haciéndonos conscientes de nuestros logros y aspectos para la mejora. Nos permitió identificar las diferentes necesidades y problemáticas que transformamos en oportunidades. En el equipo docente, surgieron nuevos desafíos en torno a cómo motivar, despertar la curiosidad e interesar a los estudiantes para favorecer los procesos de enseñanza; cómo fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas que permitieran a los estudiantes reconocer y utilizar diversas herramientas y formatos que los conviertan en usuarios críticos y generadores de contenidos apropiados; cómo estimular el pensamiento divergente que anime a la búsqueda de nuevos enfoques, a generar múltiples soluciones o ideas, favoreciendo las habilidades socioemocionales.

Los docentes se posicionaron como actores centrales de la gestión de la enseñanza y esto derivó en la necesidad de iniciar formaciones docentes sobre cultura digital, herramientas digitales y programación que les permitiera diseñar propuestas de enseñanza en consonancia con las finalidades del Proyecto Institucional.

Desde la perspectiva teórica es integral porque aborda, desde la convergencia de las prácticas de enseñanza en diversos espacios curriculares, una demanda común: el fortalecimiento de los aprendizajes de oralidad, lectura, escritura, matemática y cultura digital. Es integrado porque las acciones e intervenciones se organizan en base a los acuerdos institucionales y alrededor de un eje o tema común que permite contextualizar los itinerarios de cada grado y espacio curricular. Todo ello se enmarca en las propuestas ministeriales que buscan transformar la educación en Córdoba a través de la innovación curricular y didáctica, con un enfoque en la inclusión y la calidad.

En cuanto al desarrollo metodológico, el Proyecto Institucional se inicia al comienzo del curso escolar y forma parte de la planificación anual. Se plasma en un organizador general, que completa cada docente luego de haber coordinado con sus colegas. Este dispositivo contiene la fundamentación, objetivos, metas, líneas de acción generales, contenidos, aprendizajes e intervenciones pedagógicas por grado y espacio curricular. Se prevén cortes evaluativos al finalizar la primera etapa y al concluir el ciclo lectivo para valorar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se presentan dos experiencias significativas:

Watercraft

En el 2024 se desarrollaron los Juegos Olímpicos de París, de allí surgió el Proyecto Institucional: *“Espíritu Olímpico”*. Alentamos, promovimos valores y actitudes positivas donde cada uno pudiera superarse fijando sus propias metas personales y de conjunto, descubriendo sus talentos y reconociendo sus limitaciones. Promovimos estilos de vida saludables. Propiciamos los valores de la visión Olímpica: la excelencia, la amistad y el respeto por uno mismo, los demás y fundamentalmente el medioambiente.

Quinto grado se vinculó al Proyecto Institucional desde el enfoque sostenible que propició esa edición de los Juegos Olímpicos, que buscaron minimizar el impacto ambiental desde alternativas integrales como el saneamiento del Sena y las energías renovables. Así nació ***Watercraft***: un proyecto áulico de mediano plazo que partió de una problemática local, la crisis hídrica que afecta a Sierras Chicas.

El recorrido pedagógico tuvo como eje el agua y desde allí se integraron los contenidos y aprendizajes del diseño curricular de Ciencias Naturales, Sociales, Tecnología, Cultura Digital, Matemática, Identidad y Convivencia, Lengua y Literatura y Artes Visuales, lo que permitió abordar la problemática con una mirada diversa, compleja y profunda que lo posibilita la interdisciplinariedad. El producto final fue la construcción de una vivienda adaptada para la recolección y reutilización del agua de lluvia, empleando Minecraft Education. La experiencia se presentó en una exposición que anualmente realiza la Cooperativa de Agua de Río Ceballos.

Los objetivos que orientaron el proyecto fueron: desarrollar competencias digitales y tecnológicas mediante el uso de entornos virtuales de construcción. Promover la conciencia ambiental y el compromiso con el desarrollo sostenible. Fortalecer la comunicación, el liderazgo, la resolución de problemas y el trabajo en equipo mediante actividades colaborativas inter-niveles. Impulsar la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico a partir del diseño y modelado de soluciones sostenibles en Minecraft Education.

Mediante una metodología activa, colaborativa e interdisciplinaria los estudiantes se convirtieron en protagonistas de sus aprendizajes. Se propuso un recorrido por etapas: Sensibilización y exploración temática: se partió del análisis de problemáticas ambientales registradas en la caminata por la Reserva Hídrica Natural Parque La Quebrada, realizada a comienzo de año. La escasez de agua abrió el debate y la reflexión sobre el uso, cuidado y distribución de este recurso. Se introdujeron los conceptos claves y la búsqueda de alternativas para contribuir con el cuidado de este recurso natural.

Estaciones de trabajo: los equipos se conformaron con estudiantes de ambas secciones

favoreciendo los agrupamientos flexibles, fomentando el aprendizaje entre pares y el desarrollo de habilidades sociales. Esta experiencia se enriqueció aún más por la articulación entre niveles donde pudimos poner en práctica los valores olímpicos. Un grupo de estudiantes de 2° año del Secundario -quienes habían participado de una competencia con la herramienta de Minecraft Educativo cuando cursaban 6° grado de primaria-, les brindaron a los estudiantes de 5° grado sus conocimientos y colaboraron con ellos y con los docentes.

Diseño y planificación de la vivienda sustentable: los grupos realizaron bocetos, croquis, prototipos de viviendas con sistemas de recolección de agua de lluvia, espacios verdes, huertas y otras iniciativas sustentables aplicando los conocimientos indagados.

Construcción con Minecraft Education: los equipos construyeron la vivienda planificada. Durante esta etapa se fomentaron las capacidades de creatividad, pensamiento crítico y el abordaje y resolución de situaciones problemáticas.

Documentación del proceso: se fue registrando en carpetas de trabajo digitales y colaborativas (Google Drive), incluyeron textos explicativos, imágenes de las construcciones, audios y videos breves. También elaboraron poster y presentaciones utilizando herramientas de diseño como material de soporte para la exposición del proyecto.

Socialización en la Expo Agua: los estudiantes presentaron el proyecto, explicaron el proceso, las decisiones de diseño y los aprendizajes obtenidos, en contextos diferentes al áulico y para auditorios reales.

Evaluación formativa: se recolectaron evidencias considerando las hipótesis, formulación de interrogantes, la participación, el trabajo colaborativo, la aplicación de los contenidos, el uso de las herramientas digitales. Se emplearon rúbricas, listas de cotejo, guías de observación, coloquios, registro fotográfico y audiovisual, pruebas orales y escritas. Hubo instancias de auto y coevaluación, fortaleciendo la metacognición y el pensamiento reflexivo.

Lecturas bajo las estrellas

El universo es la temática del Proyecto Institucional 2025, “Espíritu Universal”. Se relaciona estrechamente con la literatura porque lo ficcional crea mundos posibles de explorar y nos permite apreciar el entorno desarrollando una mayor sensibilidad.

La Agencia Córdoba Cultura propuso una noche de lectura en cada rincón de la provincia y nosotros fuimos parte de esa vivencia nocturna, como antesala al Festival de la Palabra y la Maratón de Lectura que se aproximan. En los días previos se fue presentando el evento en el Classroom de cada grado, mediante videos que iban anticipando lo que sucedería por la tardecita-noche del viernes 13 de junio. Próximo a la fecha se publicó una cartelera donde se invitaba a cada grado a una “pijamada virtual” por Meet. Cada grado disfrutó de relatos en la voz de sus docentes, con entornos y efectos que posibilitan las tecnologías digitales. Las docentes de 3° grado prepararon una cápsula digital con una invitación a leer y escribir. Las familias iban socializando las producciones en una pizarra digital, preparada para tal fin. También hubo propuestas asincrónicas de Lengua Inglesa, Artes Visuales, Educación Física y Música.

Los estudiantes esperaron ansiosos el encuentro con sus pijamas, algunos cenando en familia y otros, ya dispuestos al descanso, luego del cuento de la señora.

Las tecnologías permitieron una experiencia accesible, participativa y emotiva. Una vivencia diferente que trascendió las paredes del aula

Reflexiones finales

La mediación de la tecnología permite la creación de experiencias de aprendizaje innovadoras, diversificadas, que contempla los distintos estilos de aprendizaje y brinda ofertas variadas que consideran los distintos intereses y necesidades. Promueve la ciudadanía digital, fomentando el uso responsable y ético de la tecnología, así como la comprensión de su impacto en la sociedad.

La evaluación del Proyecto Institucional revela los múltiples aportes que se han ido capitalizando como: el fortalecimiento de la articulación entre grados, ciclos y espacios curriculares. Las habilidades que desarrollan los estudiantes desde la exploración, indagación, experimentación, conexión y aplicación de conocimientos de manera contextualizada y significativa.

Las diversas temáticas desafían a los docentes a la formación continua, a investigar, a indagar, a innovar. Los impulsa al trabajo colaborativo, a monitorear activamente el Proyecto, a tomar decisiones sobre los aspectos a fortalecer y a la búsqueda de mejores maneras de enseñar.

Distintos miembros de las familias, desde sus profesiones y/o experiencias vinculadas a las temáticas de los Proyectos, participan en conversatorios y/o talleres. Se comprometen acompañando las propuestas áulicas y/o formando parte de iniciativas institucionales.

Las experiencias obtenidas serán apoyatura para continuar integrando los recursos tecnológicos, generando relaciones de cooperación y aprendizaje entre pares: entre docentes, entre estudiantes y con otras comunidades educativas.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 01/7/025 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinto, L. (2019). XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Raíces, Río Primero en red - Museo Rural de Río Primero.

Soledad Elizabeth Gatto¹, Gisele Anabel Lépoire², Johana Magalí Esmoris³, Azul Ernestina Ludueña⁴

RESUMEN:

El historiador Eric Hobsbawm afirmaba que “la memoria colectiva es fundamental para la construcción de identidades y la comprensión de nuestra historia”. Esta idea ligada al encuadre normativo de la escuela posible que nos propone, entre otras premisas, reconocer el carácter situado de la educación, fueron el puntapié inicial para la creación del proyecto: “Raíces, Río Primero en red”. A través de esta propuesta se pretende recopilar y organizar fuentes históricas de diversa índole que nos permitan reconstruir la historia de nuestro pueblo, con el propósito de promover la preservación y difusión de su patrimonio histórico cultural. Cabe señalar que se trata de un proyecto comunitario en el que confluyen los aportes de diversas instituciones, además de nuestro instituto, contamos con el apoyo del CLE, el Centro de estudios históricos y el Museo Rural. No obstante, pese al esfuerzo mancomunado de estas organizaciones, se identificó la ausencia de un espacio virtual centralizado que contuviera y organizara el valioso material digitalizado sobre los orígenes e historia del pueblo. Contemplando que, a menudo, las colecciones físicas están expuestas a riesgos como el deterioro o la pérdida de información, la construcción de un repositorio digital y de un blog se erige como una solución para su preservación democratizando así su acceso a las nuevas generaciones y a una audiencia más amplia.

PALABRAS CLAVE: Investigación, Museo Comunitario, Repositorio Digital, Patrimonio Histórico-cultural.

Introducción

La historia de una comunidad vive en sus relatos, objetos y memorias compartidas. Consideramos que para mantener viva la memoria colectiva y el sentido identitario de un lugar, es menester preservar su historia. Esta idea ligada al encuadre normativo de la escuela posible que nos propone, entre otras premisas, destacar el carácter situado de la educación, dio origen al proyecto: “Raíces, Río Primero en red”. Reconociendo la importancia de los museos comunitarios como espacios autogestionados de construcción colectiva y memoria viva, este proyecto apuesta por la creación de un museo comunitario digital. Si bien esta iniciativa interdisciplinaria nace en el Nivel Superior del Instituto Contardo Ferrini, se extiende al resto de la comunidad como una propuesta educativa, cultural y tecnológica destinada a la preservación del patrimonio histórico-cultural de la localidad. De este modo, con el propósito de visibilizar identidades fomentando así un sentido de

1 Correo electrónico: gattosoledad@gmail.com - Instituto Superior de Formación Docente Contardo Ferrini

2 Correo electrónico: giselelepore@gmail.com - Instituto Superior de Formación Docente Contardo Ferrini

3 Correo electrónico: esmorisjohana73@gmail.com - Instituto Superior de Formación Docente Contardo Ferrini

4 Correo electrónico: azul.rocio30@gmail.com - Instituto Superior de Formación Docente Contardo Ferrini

pertenencia, se promueve la participación activa de estudiantes, docentes y vecinos. A través de esta experiencia, se busca reconstruir narrativas locales recopilando fuentes históricas como relatos orales y fotografías, que serán digitalizadas en un repositorio accesible a toda la comunidad a través de un Blog.

Objetivo general:

- Contribuir a la reconstrucción colectiva de la historia de Río Primero mediante la creación de un museo comunitario virtual a través de la producción de un Blog.

Objetivos específicos:

- Diseñar un repositorio digital con relatos orales, fotografías y documentos significativos de la comunidad.
- Promover prácticas pedagógicas interdisciplinarias y contextualizadas en la formación docente.
- Fortalecer la vinculación entre la escuela, las familias y las instituciones culturales locales.
- Estimular la investigación participativa y el uso significativo de las TIC.
- Crear un espacio virtual, Blog que permita salvaguardar el patrimonio histórico del pueblo, documentando y compartiendo sus orígenes y evolución.

Presentación

¿Cómo mantenemos viva la historia de nuestro pueblo? Cuando reflexionamos a partir de este interrogante, aparecieron potenciales respuestas en torno a las diferentes acciones desarrolladas por distintos actores sociales de la comunidad con el objetivo de conservar la memoria colectiva de Río Primero. Encontramos que se había hecho mucho, desde la creación de un museo regional hasta la redacción de un libro con historias y anécdotas emblemáticas para la localidad. Empero, pese al esfuerzo mancomunado de las diversas organizaciones que fueron haciendo su aporte a través del tiempo, se identificó la ausencia de un espacio virtual centralizado que contuviera y organizara el material digitalizado sobre los orígenes e historia del pueblo. Reconociendo que, a menudo, las colecciones físicas están expuestas a riesgos como el deterioro o la pérdida de información, la construcción de un museo comunitario digital y de un blog se erige como una solución para su preservación. Además, la digitalización permite que esta información sea más accesible para que personas de otras localidades, investigadores y estudiantes de cualquier parte del mundo puedan explorar la colección. Como consecuencia, habilitar el acceso a todo el público, eliminando las barreras físicas, no solo expande el alcance del museo comunitario, sino que también, y más importante aún, democratiza el acceso al conocimiento. Esta iniciativa nace en el Nivel Superior del Instituto Contardo Ferrini como parte de un proyecto educativo contextualizado que articula los siguientes espacios curriculares:

- Ciencias Sociales y su Didáctica (Profesorado de Educación Inicial),
- Ciencias Sociales y su Didáctica II (Profesorado de Educación Primaria),
- TIC y la enseñanza en el Nivel Primario (Tercer año de Profesorado de Educación Primaria).
- Unidad de definición institucional (Seminario) Cuarto año de Profesorado de Inglés

En cuanto a la finalidad, consideramos que su desarrollo ofrece una oportunidad para

que las futuras docentes no solo dominen herramientas tecnológicas, sino que también comprendan cómo estas pueden potenciar el aprendizaje significativo promoviendo la valoración de la identidad cultural en el aula. Presentándose como una experiencia socio-constructivista que, en conjunto y desde cada uno de los espacios curriculares involucrados, ofrece un potencial para el aprendizaje significativo y de impacto social - tecnológico. Dicha propuesta se ha planificado en diferentes etapas para acompañar y potenciar el diálogo interdisciplinario de contenidos conceptuales, teóricos y metodológicos. Esta integración permite una formación situada, crítica y creativa, en la que los y las futuros docentes se convierten en protagonistas de procesos pedagógicos transformadores, al tiempo que desarrollan competencias científicas, digitales y comunitarias.

Asimismo, como se ha mencionado previamente, se trata de un trabajo comunitario en el que confluyen los aportes de otras instituciones comunales, tales como:

- *Consejo Local de Educación (CLE)*: Colaborador en la difusión, sostenimiento y apoyo logístico.
- *Centro de estudios históricos*: Facilitador de documentos, contactos y archivos.
- *Museo Local de Río Primero*: Apoyo en la asesoría histórica y patrimonial. Facilitador de documento y archivos.
- *Municipalidad de Río Primero, Bibliotecas y Medios Locales*: Colaboradores en la difusión, sostenimiento y apoyo logístico.

Aunque cada una de las instituciones mencionadas contribuye a su desarrollo, es menester destacar el papel del Club de Amigos y el Museo Rural Regional de Río Primero. La tarea que han llevado a cabo en las últimas décadas es un antecedente fundamental, ya que atesora una vasta colección de objetos, documentos y testimonios. Por este motivo, en este primer año de implementación, nos hemos abocado a la investigación y selección de la información recabada por dicha institución. Para hacerlo nos organizamos de la siguiente manera: en mayo y junio desde Ciencias Sociales y su didáctica y TIC abordamos los contenidos conceptuales y procedimentales. A los fines de construir un sólido marco teórico y metodológico para las estudiantes de Nivel Inicial y Primario, analizamos diversas fuentes históricas y exploramos herramientas digitales. Durante julio las estudiantes de tercer año del P.E.I realizaron y grabaron entrevistas a integrantes del museo rural que representan acciones o instituciones emblemáticas en el desarrollo socio-económico del pueblo. En agosto, las estudiantes de tercer año del P.E.P fotografiaron las piezas del museo rural, describiendo datos como su procedencia y uso, estas serán inventariadas en un blog que además pueda contar la historia detrás de cada pieza. Simultáneamente, los estudiantes del P.I participan en la curación de contenidos y se encargan de las traducciones a inglés para el blog. Actualmente, nos encontramos en la fase de digitalización y organización de la información, mediante la creación y desarrollo de un espacio virtual (Blog), que habilite su acceso al público.

Respecto al encuadre pedagógico didáctico en el que se enmarca este proyecto, es preciso aclarar que se nutre de los aportes teóricos y metodológicos de diversas perspectivas epistemológicas y didácticas que apuntan al desarrollo de capacidades necesarias para la formación de ciudadanos en el siglo XXI. Como se ha expresado en líneas anteriores, se trata de una propuesta con un enfoque interdisciplinario que articula saberes vinculados a la enseñanza de las TIC y el campo de las Ciencias Sociales. Se inscribe en la perspectiva del Aprendizaje Basado en Proyectos y en Problemas entendido como “un método siste-

mático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados” (Aragay y Martínez, 2020, p.11). Considerando estos aportes, adscribimos a una perspectiva formativa de la evaluación, por lo que hemos previsto el seguimiento del proceso de las estudiantes mediante instrumentos como rúbricas y rutinas de pensamiento que les permitan monitorear su propio aprendizaje.

Por último, toma como base teórica y metodológica el Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios (Camarena y Morales, 2009), el cual destaca la importancia de la consulta amplia, la participación real de la comunidad y la apropiación social del museo como herramienta educativa y cultural.

Es preciso resaltar que este proyecto está diseñado con una visión a largo plazo, buscando ampliar y enriquecer continuamente el repositorio durante los próximos años mediante la activa participación de futuros cursos de los Profesorados de Inglés, Educación Inicial y Primaria. Para el año próximo, se prevén líneas de acción destinadas a construir acuerdos que propicien el trabajo en colaboración con instituciones escolares de nivel inicial, primario y medio. De este modo, pretendemos incorporar relatos orales y fotografías de otros actores sociales, reconstruyendo así la historia de la comunidad desde diferentes dimensiones. En este sentido, una de las líneas de acción ya definidas reside en el trabajo conjunto con los jardines infantiles de la comunidad con el propósito de recabar datos sobre cómo era el pueblo hace 50 años. Por otro lado, se espera continuar con su promoción en articulación con espacios de difusión como la municipalidad de Río Primero. Además de fortalecer el diálogo interinstitucional, esta estrategia asegura su sostenibilidad y la inclusión de nuevas perspectivas y materiales históricos, consolidando el repositorio como una fuente viva y en constante crecimiento sobre la historia de Río Primero.

Reflexiones finales

Vivenciar esta experiencia promueve el desarrollo de una serie de capacidades profesionales docentes esenciales vinculadas a la dimensión tecnológica y digital, tales como el manejo de software de edición básica y plataformas de gestión de contenido, gestión del aprendizaje y recursos en entornos digitales. Además, su carácter situado centrado en la investigación de la historia local y la preservación del patrimonio histórico- cultural de Río Primero lo hace sumamente relevante y significativo. Al trabajar con un repositorio digital, los futuros docentes no solo están aprendiendo a manejar herramientas tecnológicas, sino que están contribuyendo activamente a preservar y difundir la memoria de su propia comunidad. Esto demuestra cómo la tecnología puede ser un puente entre el pasado y el presente, conectando a las nuevas generaciones con sus raíces de una manera dinámica y accesible.

Sin embargo, la ejecución de esta propuesta no está exenta de desafíos que requieren una planificación cuidadosa para su superación. Anticipamos tres áreas principales de dificultad:

- *Gestión del tiempo*: El cronograma acotado a ciclo lectivo representa un desafío significativo, será crucial priorizar las tareas, optimizando así el uso del tiempo disponible.
- *Procesamiento de información*: La gran cantidad de datos que se recolecta y analiza es un obstáculo potencial. Esto demanda el uso de herramientas de automatización que

permitan gestionar y sintetizar la información de manera ágil.

- *Limitaciones técnicas de la plataforma*: El uso de una plataforma gratuita impone restricciones en la capacidad de almacenamiento, lo que podría afectar la gestión de toda la información recolectada. Una consideración futura sería la migración a una plataforma de pago que ofrezca mayor flexibilidad y escalabilidad para asegurar la viabilidad del proyecto en el tiempo.

Creemos que este proyecto no solo forma docentes capaces de integrar la tecnología en sus clases, sino creadores de contenido digital con un propósito pedagógico y cultural profundo, sentando un precedente valioso para la formación docente. Teniendo esto en cuenta, abordar proactivamente estos desafíos será fundamental para garantizar el éxito y la sostenibilidad de la propuesta.

Referencias Bibliográficas

- Area Moreira, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas identidades culturales de la red. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 13-20.
- Camarena, C., & Morales, T. (2009). *Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios*. Fundación Interamericana de Cultura y Desarrollo. <http://www.museoscomunitarios.org>
- Educ.ar. (s.f.). *Curación de contenidos en el aula*. <https://www.educ.ar/recursos/152031/como-curar-contenidos>
- Orihuela, J. L. (2006). *La Revolución de los Blogs: Cuando los ciudadanos toman la palabra*. La Esfera de los Libros.

Inteligencia artificial e identidades asumidas: la entrevista con personajes creados con IA.

María Laura Lachalde¹

RESUMEN:

La Orientación Vocacional, como especialidad de la Psicología y Psicopedagogía, acompaña la elaboración de proyectos a futuro, vinculados al quehacer ocupacional. Para llevar a cabo los procesos de orientación, el profesional especializado, requiere del encuentro presencial o virtual con un consultante o varios de ellos. Además de contar con variados saberes y habilidades, necesita de una práctica consciente para el encuentro con una persona que tiene una pregunta sobre su futuro. Los encuentros, según el tipo de demanda y de proceso, pueden darse a través de entrevistas individuales o diferentes metodologías grupales. Por esta razón, desde las cátedras de Orientación de la Universidad Atlántida Argentina, propusimos una actividad para realizar entrevistas simuladas a través de un recurso didáctico-pedagógico creado con inteligencia artificial. La propuesta se sostiene en dos objetivos claros. Por un lado, brindar una aproximación al rol profesional a través de una práctica simulada y una reflexión situada; por el otro, trabajar con las tecnologías emergentes para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este artículo, además de presentar el recurso, nos abocaremos a reflexionar sobre las resonancias de algunos estudiantes y las estrategias para hacer del recurso, una herramienta más confiable y práctica.

PALABRAS CLAVE: Orientación Vocacional – Entrevista - Inteligencia Artificial - Práctica Simulada.

Introducción

En el presente artículo vamos a exponer las reflexiones sobre el uso de un recurso didáctico-pedagógico, creado con inteligencia artificial, para estudiantes universitarios que cursan Orientación Vocacional. Dicho recurso fue diseñado por la profesora a cargo de Orientación Vocacional Ocupacional (Licenciatura en Psicología) y Orientación Vocacional y Educativa I (Licenciatura en Psicopedagogía) de la Universidad Atlántida Argentina.

La Orientación Educativa y Ocupacional, más conocida como Orientación Vocacional, es una estrategia que acompaña a los sujetos en la elaboración de proyectos para la vida. La crisis ocupacional puede darse en momentos significativos del ciclo vital en donde tenemos que optar por elegir entre variadas posibilidades. Situaciones del área educativa, laboral, personal y/o social ocupan nuestro quehacer como orientadores; dado que en estos ámbitos aparece la pregunta por el futuro.

¹ Correo electrónico: ml.lachalde@gmail.com - Universidad Atlántida Argentina

Mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales posibilita en Orientación, considerar al estudiante en un entorno social con avances, cambios y resistencias constantes, para prepararlo para y en un presente signado por la novedad, ya que los avances exponenciales de las tecnologías emergentes están pasando y atravesándonos hoy.

Presentación

El recurso didáctico, diseñado con IA, responde a la creación de personajes que simulan ser consultantes de orientación para que los estudiantes realicen una primera entrevista durante el encuentro teórico, sincrónico y virtual de la clase ocho. Es de carácter novedoso para la actualidad académica de los estudiantes y para el acercamiento a su práctica profesional; ya que creemos clave la preparación, práctica y supervisión profesional en la especialidad, a través del acompañamiento en las crisis ocupacionales a lo largo de la vida. En sintonía con esta consideración, nace la idea de crear el recurso porque se torna necesario generar una práctica profesional supervisada, ya que, por el momento, no contamos con dicho espacio.

Teniendo como marco teórico de referencia el modelo teórico operativo en orientación (Gavilán, 2017), consideramos de vital importancia entender a los consultantes como sujetos con características particulares, inmersos en un contexto social, económico y político en constante cambio. Consultantes que pueden demandar una atención personalizada a nivel de un proceso específico (p.125), serán eje de nuestro recurso pedagógico.

Como orientadores y educadores universitarios, creemos crucial que los estudiantes tengan prácticas conscientes que favorezcan y potencien sus habilidades, además de trabajar la singularidad de cada caso, en un tiempo y espacio determinado.

Entendemos que ser estudiante implica escuchar, leer, consultar al ChatGPT, estudiar, pero también practicar; animarse a pensar(se) y actuar como futuro profesional. Problematicar aquello que están aprendiendo, escuchar activamente, reflexionar, responder e intervenir teniendo en cuenta la singularidad de cada planteo y sujeto que tendrán en frente al momento de ser profesionales, también forma parte del quehacer estudiantil.

Practicar en disciplinas como psicología o psicopedagogía, requiere de un consultante o paciente y de un estudiante espectador, observador, que puede ver y escuchar lo que un profesional capacitado responde en una consulta de admisión. Frente a las posibilidades de intervención directa en grupos, coordinando talleres en diversos espacios curriculares o, administrando técnicas proyectivas y psicométricas en niños, adolescentes o adultos; el estudiante se enfrenta a una práctica en la que surgen miedos y expectativas propias del encuentro con otros, que pueden dar lugar a señalamientos, intervenciones o esclacimientos apresurados, o que no tengan un sostén posterior por parte de una persona idónea. El "paciente" expone su cuerpo y sus ideas, su incertidumbre, su expectativa en esa práctica y puede esperar con ansias un resultado, querer saber qué representa lo que dibujó o, incluso, quedarse pensando en alguna dinámica del taller que le haya resonado.

Por estos motivos, creemos que practicar con un personaje creado con IA, que permita mantener un diálogo directo y al instante con el estudiante, es una experiencia que nutre la práctica estudiantil y los prepara como futuros profesionales. El ejercicio en Orientación nos enfrenta, además, a aprender a apartarnos del imaginario social que sostiene que

somos quienes saben y determinan, qué ocupación es mejor para cada sujeto. Asimismo, este recurso, propicia un cuidado hacia el paciente, no exponiéndolo a una actividad universitaria.

Son siete los personajes (consultantes de orientación) diseñados. Tal como se expresa en Lachalde (2025a, 2025b), la plataforma elegida para su creación es Character.ai y el usuario donde figuran los consultantes es ProfeLachalde17 (perteneciente a la docente creadora del recurso didáctico). Cada personaje está perfilado con ciertas particularidades con el objetivo de representar la diversidad con la que, cualquier profesional, puede encontrarse en el consultorio. Hay distintas edades, realidades socioeconómicas, identidades de género, culturas, características físicas, e incluso demandas variadas a los profesionales de la orientación (estudiantes, en este caso).

Luego de clases teóricas relacionadas a proceso específico, factores claves del encuadre, diagnóstico y primeras entrevistas; actividades prácticas de comprensión sobre la bibliografía obligatoria, y de articulación teórico-práctica sobre diferentes viñetas clínicas (procesos individuales), presentamos el recurso y la actividad.

Mencionamos que cada personaje, según lo establecido por la docente, tiene diversas demandas hacia un orientador: *Mari de 17 años considera que todo tiene que fluir, y quiere dejarse llevar por el destino y el universo; *Tomi (19 años) quiere saber qué hacer el año que viene; *Marcia, a sus 36, está buscando un nuevo empleo; *Juan Manuel de 66 años quiere saber qué puede hacer cuando deje de trabajar.

Como consigna expresamos “Deberán actuar como orientadores y entrevistar a uno (o más) de los consultantes creados con IA. Piensen qué decir, preguntar o repreguntar. Es momento de simular un primer encuentro con un consultante”. “Tienen la opción, no es obligatorio, de copiar y pegar o hacer capturas de pantalla de las conversaciones mantenidas con los personajes para que las podamos corregir”. A través del chat de ZOOM enviamos los enlaces de acceso a cada personaje, para que los estudiantes eligieran a quién entrevistar. Además, esta misma información fue publicada en el Aula Virtual para que, cuando quisieran continuar practicando, tengan los enlaces de los consultantes creados hasta el momento.

El tiempo estimado de actividad se prolongó ya que, a partir del saludo automático de los consultantes, los estudiantes fueron avanzando en la conversación y probando con otros personajes; razón por la cual, solicitaron más tiempo para seguir entrevistando. Concluyendo la clase, comentaron sus experiencias y la docente intervino sobre algunas ideas generales. Hubo quienes pudieron enfocarse en un primer encuentro, indagando motivos de la consulta, expectativas del proceso, factores familiares, educativos y sociales, o estableciendo el encuadre. Otros, olvidando o no comprendiendo la consigna, interrogaron sobre posibles carreras e instituciones donde estudiar. Esto refleja un punto clave para reforzar, ya que la orientación es un proceso y no debemos centrarnos, en un primer encuentro, en datos relacionados a la oferta académica u ocupacional.

Durante 15 días, de un total de 29 estudiantes, 24 enviaron las entrevistas (Lachalde, 2025b, p.8). A pear de que la actividad fue sincrónica, establecimos una fecha de entrega límite, para posibilitar la entrevista según los tiempos de los cursantes y la motivación por practicar. Los primeros encuentros simulados con IA, fueron supervisados para incentivar

y/o problematizar en conjunto la práctica profesional. El envío casi mayoritario de la actividad no obligatoria refleja que la propuesta original encuadrada en un entorno virtual promueve la autonomía del sujeto y potencia su capacidad de análisis y pensamiento crítico, a la par que aprende aprendiendo.

Las devoluciones de la docente radicaron, como mencionamos con antelación, en trabajar con más profundidad los aspectos a considerar en una primera entrevista de orientación; en no dar por sabido ni suponer las emociones o experiencias que atraviesa el consultante; estar atentos a los imaginarios, estereotipos y sesgos que aparecen tanto en el personaje como en los estudiantes; reflexionar sobre intervenciones en las que se pretende dar una solución al problema, según ideas cotidianas, en vez de sostener y acompañar la elaboración de preguntas.

Practicar una primera entrevista de un proceso de orientación, en un cuarto año de formación, luego de -en el mejor de los casos- haber escuchado a la docente y haber leído la bibliografía, además de haber hecho actividades de articulación teórico-práctica y reflexión sobre otras entrevistas y procesos; permite una formación gradual que posiciona al estudiante como futuro profesional.

Resonancias estudiantiles

En la encuesta de cierre de cursada, uno de los temas a indagar refirió a la actividad de entrevista simulada, a través de la consigna abierta que aquí se detalla: "Menciona las resonancias de haber entrevistado a personajes creados con IA". En este escrito, hacemos hincapié en tres comentarios recibidos que nos permiten seguir pensando la estrategia diseñada y su implementación pedagógica.

Una estudiante manifestó "No hice esta actividad. Aún no me amigo con la tecnología...", mientras que otra expresó "Por mi propio posicionamiento ético, he optado por no usar IA hasta que se desarrolle un marco legal que establezca los límites y alcances de la misma [...] ¿Qué tal que la IA considere que nuestras intervenciones -erróneas o acertadas- sean intervenciones que ella misma pueda realizar cuando se presenten situaciones semejantes?". Un tercer estudiante comentó "Pasado un tiempo de interacción, [...] uno se olvida que los personajes son producto de la IA y comienzan a cobrar cada vez más identidad, lo que lleva a hablarles con una sensibilidad semejante a la que le hablaríamos a personas reales [...]."

Como docentes también aprendemos de nuestros estudiantes. Las clases eran virtuales y la variedad de actividades grupales e individuales eran mediadas por la tecnología. Aun así, no logramos anticiparnos a la posibilidad de que la estudiante no lograra percibir a la "tecnología" como una herramienta de aprendizaje.

En relación a la posición ética de la estudiante, los datos brindados para cada personaje y las respuestas que da cada estudiante, se transforman en información para la IA. De este modo, la IA incorpora estos datos, "pudiendo hacer uso de los mismos para luego actuar como un profesional de la orientación (lo cual sería riesgoso ante una consulta que alguien hiciera en un chatbot de inteligencia artificial)" (Lachalde, 2025a, p.12).

Los consultantes creados con IA tienen historias que nos permiten pensarlos como personas que pueden llegar a nuestro consultorio; cada detalle y característica del personaje está diseñado adrede. Lo que manifiesta el tercer estudiante, es un resultado esperado

por la docente: que la práctica simulada sea lo más cercana a la realidad para que los próximos graduados, se posicionen como profesionales.

Reflexiones finales

¿Qué significa “amigarse” con la tecnología? Frente a este interrogante, será tarea docente propiciar un lazo acorde a los tiempos que corren, lazo que cada sujeto pueda anudar o desanudar según sus intereses: no tenemos por qué estar atados ni ser dependientes de las tecnologías emergentes, pero sí, reconocerlas como aliadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto, incluimos en la introducción la posibilidad de formar a nuestros estudiantes para un presente, debido a que las tecnologías emergentes son parte del escenario social y subjetividad actual.

Una estrategia posible, en relación al planteo ético de la futura profesional, es que los estudiantes en vez de realizar sus preguntas e intervenciones específicas en la plataforma, (mientras mantienen un diálogo con el personaje), las escriban para ser entregadas a la docente y pensar, en conjunto, por qué respondieron de esa manera. Y en cuanto a la interacción con el personaje, incentivar a que cuente más o desarrolle con mayor profundidad lo que está expresando. Así, el estudiante no brinda datos de cómo intervenir -acertada o erróneamente- y el consultante ficticio sigue dando cuenta de su demanda e historia.

Cabe aclarar que, más allá de la información que haya brindado la docente para dar vida a cada personaje, la IA cuenta con una base de datos. El personaje responde al profesional orientador (estudiante, en este caso) según las características establecidas por la docente, pero también, según los datos que hay en la web. Esto genera que se repliquen ciertas informaciones que son imaginarios sociales y que, como profesionales, tenemos que saber registrar y problematizar junto con los estudiantes. Sesgos vinculados a la edad, la nacionalidad y cultura, el género y el valor de algunas profesiones por encima de otras.

Por estas razones, tenemos que fomentar la importancia de la profesión y promocionar el valor del acompañamiento en la elaboración de proyectos, por parte de un profesional especializado. Un *chatbot* que simule un proceso de orientación no cumple con atributos y capacidades de un ser humano profesional, empático, y con la debida formación y experiencia. Un chatbot arrojará datos, no propiciará un encuentro que aloje al consultante. Aun así, teniendo en cuenta lo manifestado por el estudiante, cada personaje creado con IA va asumiendo una identidad que genera una práctica vivida como real. Hacemos la aclaración que dichas creaciones son pensadas como sujetos que consultan, que tienen una demanda ocupacional pero no contienen ningún tipo de dato conectado a las teorizaciones y herramientas en Orientación.

Cada consultante creado para la práctica simulada de orientación permite a los estudiantes encontrarse de cara al futuro profesional, practicar, intentar nuevos diálogos e intervenciones, acrecentar su seguridad y confianza. Cada estudiante, a través de la práctica simulada, la supervisión y la reflexión, va configurando una identidad que será sostén para asumir su rol profesional.

Referencias Bibliográficas

- Character Technologies, Inc. (2023). Character.ai [Aplicación]. <https://character.ai/>
- Gavilán, M. (2017). *La transformación de la orientación vocacional*. Lugar Editorial.
- Lachalde, M. L. (2025a). Práctica mediada por inteligencia artificial: la simulación de la entrevista en orientación. *Orientación Y Sociedad*, 25(1), e085. <https://doi.org/10.24215/18518893e085>
- Lachalde, M. L. (2025b). Práctica simulada como proceso de enseñanza y aprendizaje en Orientación [ponencia]. X Congreso Marplatense Internacional de Psicología: Psicología, Estado y democracias: insistencias e invenciones en Latinoamérica. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. [https://congresopsico.mdp.edu.ar/2024/archivossubidos/0511-0034376940\(L-F-36\)202411181636.pdf](https://congresopsico.mdp.edu.ar/2024/archivossubidos/0511-0034376940(L-F-36)202411181636.pdf)

El portfolio como forma y contenido para la enseñanza y el aprendizaje del diseño tecnopedagógico.

María Eugenia Méjico¹, María Ruíz Juri²

RESUMEN:

El trabajo presenta una experiencia educativa desarrollada en el módulo "*Desarrollo Curricular y Diseño Estratégico*" de la Maestría en Gestión de la Educación en Entornos Digitales de la Universidad Blas Pascal (UBP). Esta experiencia integra el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el uso del portfolio como herramientas metodológicas clave para el desarrollo de propuestas de educación a distancia y blended learning, centradas en el diseño tecnopedagógico.

El ABP permite a los estudiantes —docentes de posgrado con diversas trayectorias— resolver desafíos reales, promoviendo la autonomía, colaboración y desarrollo de competencias. Por su parte, el portfolio digital funciona como herramienta de evaluación, reflexión y evidencia del proceso de aprendizaje, facilitando la mejora continua mediante la retroalimentación docente. Ambos enfoques se sustentan en teorías constructivistas y modelos como el TPACK, que articulan lo pedagógico con lo tecnológico.

La propuesta demuestra ser efectiva para desarrollar habilidades en el diseño de experiencias educativas innovadoras. A futuro, se proyecta mejorar los instrumentos de evaluación, incorporar gamificación y publicar portfolios destacados, así como también generar mecanismos para mejorar la implementación de estas metodologías, que potencien la implicación del estudiante, la reflexión crítica y la formación integral para afrontar los desafíos de la educación digital.

PALABRAS CLAVE: Diseño Tecnopedagógico - Entornos Digitales - Aprendizaje Basado en Proyectos - Portfolio.

Introducción

En el contexto actual de la educación, marcado por la creciente digitalización y la necesidad de enfoques innovadores, la tecnopedagogía emerge como un campo interdisciplinario crucial que combina la pedagogía con el uso de tecnologías digitales para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Universidad Blas Pascal (Córdoba, Argentina) ha adoptado, desde hace más de 25 años, una perspectiva interdisciplinaria que integra lo pedagógico, lo comunicacional y lo tecnológico en su comprensión de la

1 Correo electrónico: mmejico@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: mruizjuri@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

enseñanza y el asesoramiento tecnopedagógico a docentes contenidistas que elaboran materiales educativos bajo la modalidad a distancia y a docentes que tutorizan las asignaturas.

Este trabajo, que se enmarca en el Módulo de Desarrollo Curricular y Diseño Estratégico, perteneciente a la Maestría en Gestión de la Educación en Entornos Digitales de la UBP, presenta una experiencia educativa centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el uso del portfolio para desarrollar un proyecto de educación a distancia o blended learning basado en las etapas del diseño tecnopedagógico.

Los participantes de esta experiencia que se repite anualmente son estudiantes de posgrado con diversas trayectorias profesionales en el ámbito educativo, buscando profundizar sus conocimientos en la gestión y diseño de propuestas educativas en entornos digitales.

Presentación

La rápida evolución de los entornos educativos digitales genera la necesidad de formar profesionales capaces de integrar de manera efectiva los fundamentos pedagógicos con las herramientas tecnológicas. Al ser el objetivo general del módulo reconocer los aportes del desarrollo curricular al diseño estratégico de entornos digitales para elaborar propuestas de enseñanza que integren las tecnologías, se abordan los modelos de Diseño Instruccional, las principales Teorías del Aprendizaje y las variables de la planificación didáctica. En este contexto de enseñanza, en 2024 al comenzar el dictado con la primera cohorte, se identificó la oportunidad de poner en práctica el ABP como estrategia metodológica y el portfolio como una alternativa para que los estudiantes no solo registren su proceso de aprendizaje, sino que también desarrollen una capacidad práctica en el diseño de propuestas tecnopedagógicas. En este sentido, Barberá (2005) señala que el énfasis realizado en la práctica habitual del portfolio proporciona unos buenos hábitos cognitivos y sociales a los estudiantes. En esta mayor participación en su propio proceso de aprendizaje, los alumnos también aprenden a responsabilizarse de la dirección que toma su formación, del nivel de profundización al que deciden tratar los contenidos y de los logros conseguidos.

En este módulo del plan de estudio se concibe al ABP como una metodología pedagógica donde los estudiantes aprenden resolviendo problemas o desafíos del mundo real, a través de proyectos de investigación y creación (UNICEF, 2020). Los estudiantes participan activamente en su aprendizaje, desarrollando habilidades cognitivas, socioemocionales y promoviendo la colaboración y autonomía. En esta línea, el ABP es una metodología activa que involucra a los estudiantes en proyectos que les permiten aprender haciendo, desarrollando habilidades relevantes para su vida académica y personal.

A su vez, se comprende al portfolio como un sistema digital que permite documentar eventos o productos relevantes para el estudiante de manera crítica y reflexiva. De esta forma se va dando cuenta y mostrando evidencias de los aprendizajes logrados en un trabajo colaborativo entre el estudiante, sus compañeros y docentes.

Como se observa, la metodología del portfolio en educación y el ABP están intrínsecamente relacionadas. En este sentido, el portfolio, como herramienta de evaluación y reflexión, se convierte en un complemento ideal para el ABP, ya que permite evidenciar el

proceso de aprendizaje, la reflexión del estudiante y la integración de conocimientos en un proyecto real.

En esta experiencia educativa, la construcción del portfolio está diseñada para que los maestrandos desarrollen las habilidades necesarias para crear experiencias educativas innovadoras, interactivas y efectivas, preparándolos para el presente y futuro de la educación a distancia y el blended learning. En un mundo cada vez más digital, los gestores de la educación y los docentes necesitan herramientas avanzadas para ofrecer una educación de calidad en entornos digitales. Con la construcción del propio portfolio se busca alcanzar una formación integral que permita no solo aprender el uso de tecnologías educativas, sino también desarrollar enfoques pedagógicos que aprovechen al máximo estas herramientas tanto para la enseñanza como para el asesoramiento tecnopedagógico.

Las teorías constructivistas se constituyen en el fundamento teórico del ABP y de la construcción de portfolios. En este contexto, el aprendizaje significativo posibilita desarrollar nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente aprendidos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita el aprendizaje del nuevo contenido. Aquí se alude a un aprendizaje activo, ya que la significación del aprendizaje depende, en gran medida, de los recursos cognitivos del estudiante. Moya López (2013) sostiene que es importante que los alumnos puedan acceder al conocimiento a partir de una metodología flexible, participativa, colaborativa y constructivista.

Esta experiencia educativa se fundamenta además en la tecnopedagogía, entendida como la integración intencional, crítica y estratégica de herramientas tecnológicas en los procesos educativos, con base en fundamentos pedagógicos sólidos. Se apoya en modelos como TPACK (conocimiento tecnológico-pedagógico-disciplinar) que se relaciona con el concepto de "diseño tecnopedagógico" propuesto por Coll (2008), que enfatiza la vinculación indisoluble de las dimensiones pedagógica y tecnológica en el diseño instruccional para la formación en entornos digitales.

La metodología de enseñanza del módulo combina clases sincrónicas y asincrónicas, lecturas especializadas, foros de discusión y actividades prácticas que colaboran a la construcción de un proyecto de educación a distancia o blended learning que conforma la evaluación final del módulo. En este planteo, juegan un rol clave las actividades de aprendizaje, es decir, las tareas que desempeñan los estudiantes en pos de aprender determinados contenidos, desarrollar determinadas competencias, siempre a los fines de lograr los objetivos previstos. Las actividades son una oportunidad para que los estudiantes puedan vivir experiencias necesarias para su propia transformación. El hecho de que los alumnos realicen actividades para que puedan apropiarse de los diferentes saberes y desarrollar distintas competencias, son los instrumentos con los que el docente cuenta y pone a disposición de su clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje. Los docentes crean condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir, conocimientos y competencias que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas.

En este contexto, se sostiene una tesis muy sencilla: la clave está en lo metodológico. Con esto no se quiere de ninguna manera restar valor a la centralidad de los contenidos en la enseñanza, es decir, el "qué" de la enseñanza ni la de los destinatarios, es decir, "a quiénes se enseña", pero sí se enfatiza un principio fundamental de la Didáctica: la forma

es contenido y la forma de enseñar es contenido en sí misma.

En relación con la evaluación se la entiende como una instancia que forma parte tanto del proceso de enseñanza como del de aprendizaje, e implica asumir que cumpla con tres criterios principales: ser válida, explícita y educativa. Que sea válida implica que evalúe lo que se comprometió a enseñar y a evaluar; explícita, supone compartir con los evaluados, desde inicio del cursado, los recaudos que condicionan el éxito de los resultados; y educativa entraña promover el aprendizaje, no solo por la información que proporciona el profesor sino también por la actividad cognitiva que demanda la propia tarea evaluativa. Esa tarea debe siempre ser coherente con los objetivos y métodos de la enseñanza planificada. (Carlino, 2005)

Los maestrandos trabajan de forma tanto individual como colaborativa en la construcción de su propio portfolio, que incluye el diseño de propuestas educativas en entornos digitales, justificando sus decisiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas. Se utiliza OneDrive como herramienta de escritura colaborativa donde las docentes dejan comentarios, realizan sugerencias y escriben sus devoluciones, proporcionando así retroalimentación continua sobre el progreso del portfolio y permitiendo a los maestrandos revisar y mejorar su trabajo.

Durante el cursado del módulo y la resolución de las actividades de aprendizaje que forman el portfolio, se promueve la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, analizando las fortalezas, debilidades, estrategias utilizadas y aprendizajes adquiridos. Mediante las devoluciones de cada actividad, se promueve la mejora continua porque se identifican las áreas débiles del proyecto y se proponen acciones para fortalecerlo. Se utilizan instrumentos como rúbricas y listas de cotejo para evaluar las evidencias, permitiendo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Al llegar a la instancia de la evaluación final, el estudiante comparte el portfolio con las docentes y compañeros en una feria de proyectos, realizando una exposición oral como parte del proceso de aprendizaje y comunicación.

Reflexiones finales

La incorporación de un enfoque estratégico en el diseño de proyectos educativos se sostiene en los principios del diseño tecnopedagógico, que busca integrar aspectos pedagógicos y tecnológicos para fomentar un aprendizaje significativo. En este sentido, comprender las etapas del diseño es clave para facilitar el desarrollo de una enseñanza que no solo sea efectiva, sino que también incluya la interacción y la evaluación continua de los aprendizajes.

En esta contribución interesa destacar dos metodologías claves utilizadas: el APB y el portfolio como estrategia de evaluación. El APB implementado consiste principalmente en el desarrollo de los proyectos de EAD o blended learning. A su vez, la metodología del portfolio implica la recopilación, selección, reflexión y evaluación de trabajos y producciones del estudiante a lo largo de un proceso de aprendizaje. Se centra en el aprendizaje como un proceso continuo y en el desarrollo de competencias, permitiendo al estudiante tomar conciencia de sus logros, dificultades y estrategias de mejora.

La implementación del portfolio como forma y contenido en el módulo Desarrollo Cu-

ricular y Diseño Estratégico demuestra ser una estrategia efectiva para el aprendizaje del diseño tecnopedagógico. Los estudiantes no solo logran documentar su proceso de aprendizaje, sino que también desarrollan un producto tangible que evidencia su capacidad para integrar la pedagogía y la tecnología de manera significativa. Esta experiencia ha reforzado la importancia de un enfoque holístico en el diseño tecnopedagógico, que considere la pedagogía, la tecnología, el contenido, el contexto y trayectoria del estudiante y la evaluación.

El portfolio es una herramienta que no solo facilita el registro y la reflexión sobre el aprendizaje, sino que también se convierte en el contenido mismo a desarrollar, promoviendo el diseño tecnopedagógico con el fin de desarrollar competencias en los futuros egresados para crear experiencias educativas innovadoras y efectivas en entornos digitales.

El impacto de esta experiencia se observa en la mejora de las competencias de los estudiantes en el diseño de entornos de aprendizaje dinámicos y efectivos, lo que representa una ventaja competitiva en el ámbito educativo actual. La demanda de profesionales en tecnopedagogía es creciente, con oportunidades en instituciones educativas, empresas de tecnología educativa y organizaciones de formación corporativa.

A futuro, se planea mejorar las rúbricas para la evaluación formativa y sumativa del portfolio, así como explorar la gamificación de algunos momentos del proceso de enseñanza para aumentar la motivación. Además, se buscará promover la publicación de los portfolios más destacados en repositorios institucionales, ofreciendo a los estudiantes una visibilidad de su trabajo y una oportunidad de contribuir a la comunidad académica.

Entre los beneficios detectados de la implementación del ABP y del portfolio se observan principalmente los siguientes:

- Mayor implicación del estudiante que se convierte en protagonista de su aprendizaje.
- Desarrollo de competencias para fomentar el desarrollo de habilidades y conocimientos relevantes.
- Mayor autoconciencia por parte del estudiante que reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Mejora continua del aprendizaje y el desarrollo de estrategias para resolver problemas y sacar provecho de las oportunidades.
- Evaluación que permite una valoración formativa y holística del estudiante.
- Flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos educativos y niveles.

A la hora de implementar estas metodologías, se debe considerar principalmente:

- Definir claramente los objetivos para comunicar a los estudiantes los propósitos y criterios de evaluación.
- Proporcionar retroalimentación periódica sobre el progreso del estudiante y la calidad de sus producciones.
- Facilitar la reflexión a partir de herramientas y estrategias para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su aprendizaje.

Finalmente, y como cierre de esta contribución, interesa señalar la importancia de eva-

luar didácticamente estas metodologías y por ello, a futuro, se implementarán encuestas específicas a los estudiantes para conocer el impacto del ABP y del portfolio en sus procesos de aprendizaje e identificar así fortalezas y debilidades de estas estrategias.

Referencias Bibliográficas

- Barberá, E. (2005). *La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/centro-de-recursos/evaluacion-competencias-complejas-practica-del-portafolio>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moya López, M. Revista DIM / Año 2013 - N° 27 - diciembre - ISSN: 1699-3748. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259219512_De_las_TICs_a_las_TACs_la_importancia_de_crear_contenidos_educativos_digitales
- Sangrà, A., Badia, A., Cabrera Lanzo, N., Espasa Roca, A., Fernández Ferrer, M., Guàrdia, L., ... & Romeu Fontanillas, T. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC. Disponible en: <https://globaleducationforum.org/wp-content/uploads/2021/10/DOC-2-Decalogo-parala-mejora-de-la-docencia-online.pdf>
- Silva, J. (2017). *Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades*. Revista De Educación a Distancia, 17(53). Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/290021>
- UNICEF, El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos, Buenos Aires, julio 2020.

Diseño y uso de un Escape Room Educativo con IA: Una propuesta gamificada para la formación docente en educación superior.

Cecilia Yanel Mendez¹, LucreciaChiecher²

RESUMEN:

El presente trabajo aborda el diseño de una experiencia gamificada en formato Escape Room digital, orientada a docentes en formación y en ejercicio, con el fin de promover el pensamiento crítico, la alfabetización digital y la reflexión sobre el rol docente frente a la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en educación. A través del uso de plataformas interactivas y herramientas de IA como ChatGPT, Gemini, Eleven Labs, se propone una estrategia pedagógica innovadora, situada y replicable, alineada con el diseño de escenarios pedagógicos con IA.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Artificial, Gamificación - Escape Room, Formación Docente, Alfabetización Digital.

Introducción

La incorporación disruptiva de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo está transformando profundamente los modos de enseñar y aprender. Según la UNESCO, nos encontramos en una nueva revolución digital donde los modelos de IA generativa, como ChatGPT, ponen en cuestión el acceso al conocimiento, el rol docente y la relación entre humanos y tecnología (Giannini, 2023). Formar docentes en el uso crítico y pedagógico de estas herramientas es hoy indispensable.

Paralelamente, la gamificación se consolida como metodología activa y motivadora que favorece el aprendizaje significativo. Herramientas como los Escape Rooms combinan narrativa, resolución de problemas y colaboración, creando un entorno ideal para desarrollar competencias del siglo XXI. Las tecnologías emergentes potencian nuevas pedagogías. "Las pedagogías emergentes surgen en los contextos de la sociedad del conocimiento en red. Se basan en la integración de las tecnologías digitales, la exploración y la modificación de las pedagogías existentes y desarrollan nuevas propuestas teóricas y prácticas." (Gros, 2015, p. 63). Integrar IA y gamificación permite explorar prácticas reflexivas y situadas.

1 Correo electrónico: ceciclasenonline@gmail.com - MEED Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Universidad Nacional de Cuyo

2 Correo electrónico: lucrechie@gmail.com - MEED Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Universidad Nacional de Cuyo

Presentación

- *Necesidad - demanda:*

¿Cómo puede una experiencia gamificada acompañada por inteligencia artificial -como un escape room digital- contribuir al desarrollo de la alfabetización digital, el pensamiento crítico, y la formación docente continua?

- *Finalidad:*

Diseñar una experiencia de aprendizaje gamificada, en formato escape room digital desarrollado en la plataforma Gemini, dirigida a docentes en formación o en ejercicio. Esta propuesta busca promover la alfabetización digital, el pensamiento crítico y la reflexión pedagógica sobre el nuevo rol docente en contextos educativos influidos por inteligencia artificial (IA).

- *Contexto y participantes:*

Esta propuesta se dirige a docentes del nivel terciario y universitario, en instancias de formación inicial o continua. El enfoque se centra en experiencias prácticas y reflexivas aplicables en entornos de educación superior, priorizando un abordaje situado, colaborativo y ético del uso de IA en el aula.

- *Perspectiva teórica:*

Transformaciones digitales impulsadas por la IA

La inteligencia artificial (IA) representa una de las transformaciones más profundas en la educación actual. A diferencia de tecnologías previas, modifica las formas de producir, distribuir y validar el conocimiento (Giannini, 2023). Herramientas como ChatGPT, DALL-E o Gemini emulan habilidades humanas como escribir, resolver problemas y traducir, abriendo posibilidades para la enseñanza personalizada, la evaluación automatizada y el acompañamiento virtual. Sin embargo, también plantea desafíos éticos y pedagógicos, exigiendo revisar enfoques centrados en la repetición o la memorización. En este contexto, repensar el rol docente y las habilidades a priorizar se vuelve fundamental para una educación significativa.

Nuevos roles del docente frente a la IA

Lejos de concebir la IA como una amenaza a la figura docente, su aparición redefine e interpela críticamente sus funciones en el aula contemporánea. Tal como se plantea en los saberes abordados en los encuentros de la diplomatura y en la Guía para el Docente (2024), el rol del educador se amplía hacia el diseño de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología, promoviendo la agencia crítica del estudiante frente a los sistemas automatizados.

Entre los roles emergentes se destacan:

- Curador de contenidos: selecciona, adapta y valida la información producida o sugerida por IA.
- Diseñador instruccional: estructura experiencias adaptativas, personalizadas y significativas con herramientas inteligentes.
- Mentor ético: acompaña a los estudiantes en la reflexión sobre el uso responsable, crítico y situado de la tecnología.

- **Evaluador holístico:** complementa las métricas generadas por IA con observaciones cualitativas, instancias de metareflexión y diálogo personalizado.

Este nuevo posicionamiento docente requiere competencias digitales avanzadas, pero también una mirada humanista y pedagógica que recupere el sentido de la educación como práctica liberadora (Freire, 1996).

Gamificación y Escape Rooms

La gamificación educativa implica incorporar elementos de juego en contextos de enseñanza para *aumentar la motivación, el compromiso y la significatividad del aprendizaje* (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012). No se trata solo de jugar, sino de diseñar experiencias con objetivos pedagógicos claros, que promuevan autonomía, resolución de problemas y colaboración. Una de las estrategias más innovadoras es el escape room educativo, que propone desafíos secuenciales enmarcados en una narrativa con tiempo limitado (Veldekamp et al., 2020). Esta dinámica genera un estado de flow (Csikszentmihalyi, 1990), donde el estudiante se involucra activamente y aprende de forma inmersiva y experiencial.

Diseño de escenarios pedagógicos con IA

El diseño del escape room se basa en los siete ejes propuestos en la Guía para el Docente (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2024):

- **Propósito pedagógico:** aborda una necesidad concreta: reflexionar críticamente sobre la IA en educación y promover la alfabetización digital docente.
- **Contextualización:** se dirige a docentes del nivel superior, en formación inicial o continua, y parte de situaciones reales o simuladas.
- **Integración crítica:** la IA no es un fin, sino un medio para una experiencia educativa ética, reflexiva y contextualizada.
- **Diseño adaptativo:** el recorrido no es lineal, se ajusta según decisiones, desempeño e intereses de los participantes.
- **Participación activa:** la dinámica fomenta el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares y la construcción conjunta del conocimiento.
- **Evaluación formativa:** incluye rúbricas, devoluciones inmediatas y espacios de metareflexión, valorando procesos más que resultados.
- **Sostenibilidad:** la propuesta es replicable, con posibilidad de mejora a partir de las devoluciones de los participantes y su experiencia.

Tutoría, mentoría y docentes

Se trabajó en la construcción de un tutor y un mentor para esta experiencia gamificada. La tutora ElAlA fue creada en el modelo ChatGPT, y la mentora Mindy fue creada como agente conversacional en el modelo eleven labs. A continuación, dejamos de manera accesible en enlace el prompt de cada asistente. Mindy: prompt, ElAlA: prompt.

Triángulo pedagógico

ElAlA y Mindy son agentes conversacionales creados desde una mirada puesta en la accesibilidad, por ello con una se dialoga verbalmente y con la otra se puede dialogar desde la escritura, ambas desarrollados para cumplir funciones diferenciadas:

- **ElAlA (tutora):** basada en el modelo de lenguaje ChatGPT, proporciona información precisa, ofrece pistas y orienta técnicamente durante el juego. Responde preguntas

operativas, valida respuestas y adapta sus intervenciones al progreso del grupo.

- *Mindy (mentora)*: desarrollada mediante ElevenLabs, aporta una voz humana y cálida. Su rol es acompañar emocional y éticamente al docente jugador, proponiendo reflexiones, compartiendo dilemas pedagógicos e invitando a pensar críticamente el uso de la IA. Guía de mindfulness especializada en la reducción del estrés, la relajación y el equilibrio emocional.

Triángulo pedagógico aplicado:

- Contenido: articulado con los desafíos y pistas sobre IA educativa.
- Estudiante (docente jugador): protagoniza la acción, toma decisiones, colabora y reflexiona.
- Docente (facilitador + agentes IA): media, orienta, evalúa y retroalimenta en distintos niveles (humano y digital).

Metodología:

Se adoptó un enfoque *cualitativo-descriptivo*, ya que el propósito de la experiencia educativa fue diseñar, describir y analizar una propuesta pedagógica innovadora (escape room educativo) y no (solo) medir variables cuantificables. La experiencia se orientó a comprender el proceso de diseño y las implicancias didácticas del uso de IA en entornos lúdicos de formación docente.

Desarrollo de la Implementación

La experiencia del escape room educativo con IA se diseñó como actividad de cierre de un taller de formación docente de cuatro horas de duración, dirigido a docentes en formación. Durante el encuentro, que se desarrolló en modalidad sincrónica, las autoras del presente trabajo compartimos una breve exposición inicial sobre el uso crítico y pedagógico de herramientas de inteligencia artificial en educación, acompañada de recursos digitales y ejemplos concretos. El objetivo fue ofrecer un espacio colaborativo de exploración, reflexión y apropiación tecnológica.

A lo largo del taller, se abordaron conceptos clave sobre inteligencia artificial generativa, posibles usos en entornos educativos, y se presentaron distintos agentes conversacionales. Finalmente, se propuso a las y los participantes vivenciar de manera integrada un escape room educativo diseñado en Gemini IA, como estrategia lúdica y situada para afianzar lo trabajado y favorecer la construcción de escenarios pedagógicos mediados por tecnologías emergentes.

Escape Room

Se plantearon 3 (tres) salas con una duración estimada de 45 minutos. Se propuso a los docentes participantes recorrer tres salas consecutivas (Diagnóstico, Prototipado y Evaluación), cada una con desafíos y consignas que requerían interacción con agentes conversacionales y toma de decisiones pedagógicas.

En la Sala de Diagnóstico, los docentes debían reflexionar sobre su propia práctica y seleccionar, de un listado emergente, aquellas afirmaciones con las que más se identificaban. Esta fase promovió una introspección inicial sobre el vínculo con la tecnología. La Sala de Prototipado se centró en la exploración activa de herramientas IA. Los docen-

tes pudieron acceder a modelos, prompts y estructuras para pensar una herramienta educativa propia. Fue aquí donde la tutora ElaiA intervino activamente, ofreciendo pistas, orientaciones técnicas y retroalimentación escrita.

En la Sala de Evaluación, la mentora Mindy acompañó mediante mensajes de voz generados con ElevenLabs. Su rol fue promover la reflexión emocional y ética, generando una atmósfera de contención y pensamiento crítico. Algunas frases como: “¿Qué tipo de educación queremos construir con IA?” o “¿Quién decide qué vale y qué no vale en el aula digital?” provocaron respuestas significativas.

A lo largo del recorrido, se observó un alto nivel de implicación. Un participante expresó: “No pensé que una IA pudiera desafiarme tanto en mi rol docente.” Con esta propuesta confirmé que lo más poderoso no es la IA en sí, sino lo que el docente elige construir con ella.”. Estas devoluciones cualitativas permitieron validar la propuesta como una experiencia educativa inmersiva y valiosa.

Fue una experiencia educativa aplicada, centrada en la creación de una solución concreta para un problema educativo: cómo formar docentes en el uso crítico de la IA mediante metodologías activas y motivadoras.

Técnicas utilizadas

- *Revisión documental:* análisis de los módulos de la diplomatura, guías y documentos sobre IA, gamificación y escenarios pedagógicos.
- *Diseño de prototipo pedagógico:* construcción de una experiencia tipo escape room en la plataforma Genially que integre contenidos sobre IA educativa y fomente el trabajo colaborativo y reflexivo entre docentes.
- *Observación inicial / Prueba piloto (opcional):* si se cuenta con un grupo de prueba, se observará la interacción de los docentes con el escape room, registrando comentarios, tiempo de resolución y nivel de participación.
- *Análisis reflexivo:* se elaborará una interpretación cualitativa de la experiencia diseñada, identificando fortalezas, desafíos y oportunidades de mejora.
- *Sala de Evaluación,* el control de calidad donde verán si su invento funciona y es efectivo pedagógicamente.

Esta metodología permitió:

- Traducir los principios pedagógicos trabajados en la diplomatura en una propuesta concreta.
- Evaluar cómo se articulan los elementos de un escenario pedagógico con IA en una experiencia gamificada.
- Recoger insumos para replicabilidad y mejora continua, desde una perspectiva crítica y ética.
- Validación inicial mediante retroalimentación de docentes participantes (opcional).

La implementación ofreció múltiples ventajas: promovió una alta motivación intrínseca, aprendizaje activo y comprensión significativa de conceptos complejos sobre inteligencia artificial. La narrativa interactiva estimuló la colaboración, el pensamiento crítico y la autorregulación, mientras que Gemini permitió acompañamiento personalizado mediante IA generativa, ofreciendo retroalimentación contextualizada y dinámica.

Durante el proceso, se identificaron desafíos específicos. El diseño exigió: tiempo intensivo para probar y ajustar desafíos, equilibrando complejidad, variedad y coherencia narrativa. Gemini, si bien potente como asistente conversacional, no posee estructuras prediseñadas para trayectos no lineales, lo que demandó planificación cuidadosa. Además, surgió reticencia inicial de algunos docentes frente al enfoque lúdico y al uso de IA como mediadora educativa.

Pese a ello, la propuesta mostró: alto potencial de replicabilidad. Es adaptable a distintos niveles educativos, modular y actualizable. Permite ampliar su aplicación a otras áreas, favoreciendo una integración crítica de tecnologías emergentes en propuestas pedagógicas significativas y sostenibles.

Reflexiones finales

La experiencia presentada permitió articular teoría y práctica en un entorno formativo donde la inteligencia artificial fue pensada como una aliada, sin perder de vista que el diseño pedagógico, las decisiones éticas y la construcción de sentido siguen siendo responsabilidades indelegables del rol docente. El escape room educativo se consolidó como una experiencia, a través de estrategias potentes para vivenciar cómo integrar tecnologías emergentes en propuestas formativas significativas, promoviendo la alfabetización digital, el pensamiento crítico y la reflexión pedagógica situada.

Durante el proceso de planificación e implementación, se enfrentaron desafíos específicos que enriquecieron la propuesta. El diseño de las salas exigió tiempo intensivo para probar y ajustar los desafíos, equilibrando complejidad, coherencia narrativa y accesibilidad. Si bien Gemini IA se mostró como una plataforma potente, no cuenta con estructuras prediseñadas para trayectos no lineales, lo cual implicó una planificación cuidadosa. Asimismo, se observó cierta reticencia inicial por parte de algunos docentes frente al enfoque lúdico y al protagonismo de la IA como mediadora educativa. No obstante, la participación activa, las devoluciones cualitativas y el nivel de involucramiento expresado por los y las participantes confirmaron que el escape room funcionó como catalizador de nuevas miradas sobre el rol docente en la era digital.

Como proyección, esta propuesta es adaptable a distintos niveles y contextos educativos, ya que combina una lógica modular con una estructura replicable y abierta a mejoras. El desafío futuro será seguir compartiendo estas experiencias, promoviendo una formación docente continua que no solo enseñe el uso de herramientas, sino que habilite preguntas sobre cómo y para qué integrarlas, con sentido pedagógico, ético y humano.

Referencias Bibliográficas

- ChatGPT. OpenAI. (2024). *ChatGPT* [Modelo de lenguaje por IA]. <https://chat.openai.com>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- ElevenLabs. ElevenLabs. (2024). *ElevenLabs* [Generador de voz por IA]. <https://www.elevenlabs.io>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giannini, S. (2023). *La IA generativa y el futuro de la educación*. UNESCO.
- Giannini, S. (2023). *Repensar la educación en tiempos de inteligencia artificial*. UNESCO.
- Gros, B (2015) La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in The Knowledge Society (EKS)*. (vol. 16, n° 1), Ediciones Universidad de Salamanca. <http://digital.casalini.it/3092437>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- NotebookLM. Google. (2024). *NotebookLM* [Asistente de estudio con IA]. <https://notebooklm.google>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2024). *Guía para el Docente: Implementar un escenario educativo con IA*. Buenos Aires.
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C., & van Joolingen, W. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>

Anexos:

- Link Escape Room
- Link Form de validación
- Link Informe de Resultado
- link canción sobre experiencia

Solución de Problemas y Simulación Escénica: Método didáctico para aprender haciendo.

Lucas Emmanuel Oliva¹

RESUMEN:

Esta ponencia describe una experiencia educativa en Derecho del Trabajo y Seguridad Social para estudiantes de tercer año de abogacía en la UNC, turno noche. Se aplicaron métodos activos, como la solución de problemas y la simulación escénica, para superar el aprendizaje teórico tradicional, fomentando creatividad y análisis crítico en la resolución de casos laborales ficticios basados en situaciones reales. La diversidad del grupo, con compromisos laborales y familiares, favoreció el desarrollo de habilidades argumentativas, comprensión normativa y trabajo colaborativo. La simulación permitió dramatizar posiciones jurídicas opuestas, enriqueciendo el debate. Se exponen la metodología, resultados y reflexiones para futuras mejoras en la formación jurídica desde una perspectiva pedagógica crítica.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Activa - Solución de Problemas- Simulación- - Rol Activo del Estudiante

Introducción

En esta ponencia compartiré mi experiencia como adscripto en la materia Derecho del Trabajo y Seguridad Social de la Facultad de Derecho (UNC) y la implementación, durante el segundo semestre de 2024, de dos métodos de enseñanza diferentes: la solución de problemas y la simulación escénica.

Estas estrategias pedagógicas se aplicaron tras haber recorrido varias unidades del programa, con el objetivo de que los estudiantes no solo apliquen el contenido teórico, sino que también desarrollen su creatividad e imaginación para resolver problemas planteados. A lo largo de esta presentación, relacionaré los fundamentos teóricos de estos métodos con la experiencia práctica vivida en el aula.

Mi propósito es que esta exposición sirva como invitación para que docentes universitarios y terciarios consideren implementar métodos que, si bien son desafiantes para los estudiantes, resultan muy estimulantes y acercan a los alumnos a situaciones reales de la práctica profesional.

Finalmente, compartiré mis reflexiones sobre la experiencia de aplicación, así como las dificultades y limitaciones detectadas, que resultan pertinentes superar para optimizar la implementación de estos y otros enfoques que fomenten la creatividad y la participación activa en el aula.

1 Correo electrónico: lucas.oliva.002@mi.unc.edu.ar - Universidad Nacional de Córdoba

Previo a la implementación de los métodos

Antes de abordar la implementación de los métodos de enseñanza, es importante contextualizar al grupo de estudiantes, ya que conocer a los protagonistas del proceso educativo es fundamental. Se trataba de una materia de tercer año de la carrera de abogacía en la Facultad de Derecho (UNC), en el turno noche, con clases de 21:00 a 23:00 horas. El grupo era diverso en edad y experiencias, porque muchos alumnos combinaban estudio, trabajo y responsabilidades familiares.

Durante las clases, el nivel de participación era alto, motivado por la curiosidad de los estudiantes, quienes planteaban preguntas vinculadas tanto al trabajo del abogado como a situaciones reales, buscando relacionar el contenido jurídico con su aplicación práctica. Para potenciar este enfoque, la docente titular incorporaba fallos jurisprudenciales y notas periodísticas relacionadas con los temas tratados, invitando a los estudiantes a un breve análisis en grupos pequeños de hasta tres integrantes, realizándose durante los últimos 15 minutos de clase.

Dada la alta participación y el interés de los alumnos, la profesora, tras debatirlo conmigo, decidió traer un caso resuelto con sentencia firme para que, divididos en grupos similares, la mitad del curso redactara la demanda desde la perspectiva del abogado del actor, favoreciendo así un aprendizaje activo y contextualizado.

Método para la Acción Práctica – Solución de Problemas

La propuesta inicial surgió de la docente titular, quien planteó la implementación del método del caso, basado en la exposición de un caso real para su análisis y debate en clase. Se decidió que como actividad los estudiantes desarrollaran la demanda y la contestación, una tarea que resultó tanto acertada como desafiante. Esta dinámica implicaba que los alumnos no solo aplicaran los conocimientos teóricos, sino que además investigaran y reflexionaran antes de redactar y entregar los escritos, acercando así la experiencia al método de solución de problemas.

Este método sitúa a los estudiantes ante una problemática compleja, distinta a las actividades tradicionales de la carrera, para que descubran y analicen sus múltiples dimensiones. Como señala Davini, *el método trabaja con problemas poco estructurados o ambiguos, que requieren identificar dónde está el problema y cuáles son las cuestiones principales y relacionadas*.²

En la actividad, los estudiantes encargados de la demanda se basaron en un intercambio epistolar real entre trabajador y empleador, facilitado por el docente, para redactar la demanda laboral que debía presentarse ante la justicia. Debían identificar los derechos laborales y principios vulnerados, establecer los hechos que originaron el conflicto y precisar los rubros indemnizatorios a reclamar con sus montos respectivos.

Se fijó un plazo de entrega de una semana y media para la demanda, y dado que la mayoría carecía de experiencia previa en estudios jurídicos o en la redacción de demandas, me asignaron la función de guía y facilitador, asistiendo a los grupos para resolver dudas durante el proceso.

2 Métodos de la enseñanza, Davini, Santillana 2008

Los estudiantes solicitaron un modelo de demanda, ya que la sola referencia al artículo 46 de la Ley Procesal de Córdoba les resultaba muy abstracta para la redacción inicial. En respuesta, elaboré un modelo adaptado que cumplía con el artículo mencionado y que sirvió de guía flexible, sin incentivar la copia textual de otras demandas. Este modelo incluía preguntas orientadoras para estimular la reflexión sobre qué debían solicitar en función del caso y proteger los derechos del trabajador.

Durante el trabajo surgieron muchas consultas y dificultades para identificar correctamente los rubros indemnizatorios a reclamar. Algunos directamente eligieron lo que creían correcto, y otros me consultaron para confirmar si sus elecciones correspondían al caso concreto y a los debatidos en grupo.

En la entrega de la demanda, la docente leyó en voz alta el escrito elegido. Aunque se proporcionó un modelo conforme al artículo 46, el grupo seleccionó un modelo de demanda civil para la elaboración, sin notar que estaban solicitando algo que en el derecho laboral no compete. Tras las correcciones para adecuar la demanda a la ficción procesal laboral, se remitió para que los grupos encargados realizasen la contestación con igual plazo.

Si bien en un principio él era similar a la de la demanda en cuanto a requisitos, el problema de los grupos surgía en como debían defender la posición del demandado, alegando de que no se habían vulnerado derechos del trabajador. Algunos optaron por negar totalmente la relación laboral, otros reconocieron parcialmente algunos hechos o rubros indemnizatorios mientras negaban otros, y otros buscaron justificar el despido por acumulación de sanciones disciplinarias. Todas eran estrategias válidas; el verdadero reto residía en la redacción.

Busqué que los estudiantes se sintieran seguros de sus decisiones, ya que notaba temor a equivocarse o a la corrección pública durante la lectura en clase. Les recordé que estamos en un proceso de aprendizaje donde las ideas aportadas son valiosas y les di recomendaciones para fortalecer su confianza al redactar.

Los grupos que realizaron la contestación debieron revisar casi todas las unidades para buscar argumentos de defensa ante la demanda presentada en su contra. Cada estrategia implicó una labor analítica: quienes desconocían ciertos rubros debían entender el mecanismo de aplicación y argumentar en contra. Por otro lado, los grupos que eligieron utilizar la acumulación de sanciones como estrategia para justificar el despido crearon un relato que muestra diversas situaciones sancionatorias progresivas, donde cada sanción aumenta de gravedad hasta llegar a la máxima, que es el despido. Este mecanismo, aunque complejo, debe aplicarse de manera precisa y contar con la evidencia que lo respalde.

Respecto a la aplicación del método, analizaré si se cumplieron los requisitos esenciales para un aprendizaje basado en problemas. Primero, se planteó un problema central: los grupos que redactaron la demanda partieron de una situación fáctica concreta representada por los telegramas; los que realizaron la contestación, desde la demanda presentada por sus compañeros. Segundo, hubo protagonismo estudiantil, dado que fueron responsables de buscar información, analizar y construir su conocimiento desde el pensamiento crítico. Ejemplos de preguntas que debían responder incluían: ¿el rubro indemnizatorio que esto reclamando es viable para el caso en cuestión? ¿es correcto que

en la demanda se reclamase ese rubo indemnizatorio? ¿y si buscamos justificar el despedido con sanciones disciplinarias? Los estudiantes fueron quienes canalizaron sus ideas en base al contenido, evaluaron posibles defensas o reclamos y tomaron decisiones finales.

En tercer lugar, como adscripto designado por el docente, asumí el rol de guía, facilitando y acompañando a los estudiantes en su desafío. Mi tarea no fue dar respuestas, sino orientarlos sobre las unidades a reforzar según sus propias ideas y dudas, además de crear un entorno de confianza donde pudieran expresarse libremente, sin miedo a equivocarse o probar distintos enfoques.

El trabajo colaborativo se realizó en grupos de máximo tres integrantes, lo que facilitó la comunicación. Generalmente, uno asumía el liderazgo y era quien transmitía las dudas conmigo.

El proceso de resolución del problema incluyó varias etapas. Primero, los estudiantes debían comprender el problema e identificar datos relevantes del telegrama de trabajo útiles para la demanda. Luego, generaron alternativas e hipótesis: quienes redactaron la demanda aplicaron el derecho y los rubros indemnizatorios al caso, mientras que quienes hicieron la contestación buscaron alternativas para responder. Finalmente, los grupos seleccionaron y ejecutaron la solución más factible entre las propuestas.

Simulación Escénica – Vista de Causa

Tras la lectura de las contestaciones, el entusiasmo estudiantil motivó a la docente a proseguir con la ficción procesal, dando paso a la simulación escénica. Se dividió el aula en dos grupos: quienes hicieron la demanda de un lado y quienes realizaron la contestación del otro. Cada grupo debía presentar pruebas (documentales, informativas y testimoniales) para respaldar sus posiciones. La simulación se enfocó en una audiencia de vista de causa, donde se tomaron los testimonios.

Según Davini, *la simulación es un método que acerca a los alumnos a situaciones lo más próximo posibles a la realidad práctica, aunque artificiales, para entrenar habilidades operativas y prácticas*.³

Dada la limitación del espacio, se aplicó la simulación escénica, que replica la dinámica de audiencias dentro del aula. Se definieron roles claros: dos estudiantes como abogados de cada parte, dos como testigos y tres como jueces, conformando un cuerpo colegiado ficticio. Los abogados podían consultar a sus compañeros de grupo para formular preguntas.

El eje del debate giró en torno a la justificación del despido por sanciones disciplinarias. A pesar de la dinámica lúdica y las risas, los estudiantes se comprometieron con sus roles. Se explicó la secuencia procesal de preguntas y la posibilidad de impugnar cuestionamientos, lo que llevó a un aprendizaje práctico sobre técnicas procesales.

El veredicto ficticio favoreció a la parte actora, ya que los testimonios no respaldaron las sanciones justificantes del despido.

³ Métodos de la enseñanza, Davini, Santillana 2008.

Ahora analizaré si la experiencia relatada cumple con los requisitos propios de una simulación, según distintos autores, tomando como base el relato.

En primer lugar, la presentación y la escena. Se establecieron objetivos claros: defender posturas mediante testimonios en el marco de una audiencia simulada del proceso laboral. Se reimaginó el juicio en el aula, retomando contenidos trabajados en redacción y solución de problemas. Los roles estaban claramente definidos: abogados, testigos, juez de cámara, y otros compañeros colaboraban con posibles preguntas.

En segundo lugar, el rol docente. La docente principal y el adscripto, ambos con conocimiento del área, guiaron el proceso orientando sobre las preguntas y fomentando el debate dentro de los grupos.

Rol del estudiante. Los alumnos asumieron una participación activa, tomando decisiones que incidían en el resultado de la simulación. También se destacó el trabajo colaborativo para defender las posturas del conflicto propuesto.

Reflexiones finales

La experiencia confirma que métodos disruptivos como la solución de problemas y la simulación escénica permiten a los estudiantes adoptar un rol activo de aprendizaje, acercándolos a la práctica profesional, un desafío aún pendiente en la formación jurídica tradicional.

La aplicación de estos métodos y el acompañamiento durante las actividades favorecieron la construcción de vínculos más cercanos con los estudiantes, basados en un trato ameno y no únicamente desde la autoridad. Esto generó un espacio de confianza y contención, donde los alumnos se sintieron libres de expresarse sin temor a ser evaluados negativamente.

En cuanto a limitaciones, destaco que la actividad podría haberse enriquecido iniciando con la redacción del intercambio epistolar y no directamente con la demanda, dado que en la práctica es lo primero que se debe elaborar. Sin embargo, el tiempo limitado del semestre condicionó esta planificación. Por ello, se sugiere planificar desde el inicio el uso combinado de ambos métodos, con tiempos adecuados para cada etapa.

Respecto a las dificultades expresadas por los estudiantes, estas incluyeron la precisión en la definición y encuadre jurídico de los hechos, la formulación de escritos jurídicos y la identificación correcta de rubros a reclamar. En este sentido, considero crucial el acompañamiento docente para ayudar a descubrir rubros indemnizatorios y su aplicación concreta.

Al ver las respuestas de los chicos pienso que es importante que al momento de guiarlos y facilitarles la redacción poder mejorar con el acompañamiento, ayudarles a identificar rubros indemnizatorios y como aplicarlos en la práctica profesional, sin dejar nada por asentado.

Por su parte, respecto a la simulación, las opiniones estudiantiles agradecieron la experiencia, pero señalaron como mejoras posibles la participación de más alumnos, va-

riedad de casos y contar con ejemplos escritos como guía. Estas demandas invitan a repensar la implementación, especialmente en generar espacios seguros para superar el temor escénico.

La aplicación de la propuesta dentro del aula presenta dificultades, como la limitación del espacio físico y del tiempo disponible. Una alternativa sería usar otros espacios, como el decanato, para mejorar la escenografía, y asignar distintos casos laborales a cada grupo, permitiendo una única puesta en escena final. A pesar de estos desafíos, la experiencia demuestra que la combinación de ambos métodos es altamente enriquecedora para el desarrollo cognitivo y las habilidades prácticas de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Davini, M. (2009). Métodos de Enseñanza. Didáctica General para Maestros y Profesores. Santillana.
- Witker, J. (2019). Técnicas de la enseñanza del Derecho. (U. A. México, Ed.) México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1070/1.pdf>

El diseño de un espacio de microscopía virtual para fortalecer las prácticas de enseñanza de la asignatura Patología General de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata.

Andrea Viviana Pachamé¹, María Fiorella Alvarado Pinedo²

RESUMEN:

La presente experiencia educativa se enmarca en el curso de Patología General (PG) de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se propone el diseño de un espacio transversal de microscopía virtual (MV) como estrategia de innovación pedagógica, con el propósito de fortalecer las prácticas de enseñanza y favorecer la integración entre los contenidos morfológicos y procesuales. La propuesta responde a una necesidad concreta: mejorar el acceso, la disponibilidad y la comprensión de los cortes histológicos en un curso masivo, en el que el tiempo y los recursos disponibles para la observación microscópica son limitados. La experiencia incluyó la digitalización de imágenes histológicas, la incorporación de software especializado y el diseño de actividades que promueven la observación crítica y el razonamiento diagnóstico. La implementación se realiza en un aula virtual, como extensión del aula presencial, permitiendo a los estudiantes acceder de forma ubicua a las imágenes y materiales. La propuesta se apoya en una perspectiva crítica de las prácticas docentes, en el marco del paradigma de aula extendida. Los resultados obtenidos a partir de encuestas a estudiantes y docentes evidencian un impacto positivo en la motivación, la participación y el aprendizaje autónomo.

PALABRAS CLAVE: Microscopía Virtual, Enseñanza Universitaria, Tecnologías Digitales, Patología General.

Introducción

El presente trabajo aborda una propuesta de innovación educativa centrada en las prácticas de enseñanza, mediante la integración de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la asignatura PG de las carreras de Medicina Veterinaria y Microbiología de la FCV de la UNLP (Pachamé, 2025). La problemática principal identificada es

1 Correo electrónico: pachame01@yahoo.com.ar - Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de la Plata

2 Correo electrónico: falvarado@fcv.unlp.edu.ar - Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de la Plata

la dificultad de los estudiantes para vincular los aspectos morfológicos observados en los cortes histológicos con los mecanismos de enfermedad (patogenia). Esta situación se agrava por la escasez de recursos como microscopios ópticos, aulas equipadas y tiempo suficiente para la observación de cortes histológicos, problemática que se acentuó durante la pandemia. Migliorisi et al. (2016) y Pachamé y Portiansky (2017) ya habían abordado la implementación de MV como estrategia didáctica, sentando un antecedente relevante para esta propuesta.

El contexto de esta experiencia se enmarca en el Trabajo Final Integrador (TFI) de mi autoría de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la UNLP (Pachamé, 2025), buscando dar continuidad a una línea de trabajo que promueve la innovación en las prácticas de enseñanza y la incorporación de nuevas estrategias didácticas. La propuesta se vincula con la necesidad de transformar el aula universitaria hacia modelos híbridos y flexibles, integrando herramientas pedagógicas mediadas por TIC que amplíen las posibilidades de aprendizaje (Arce y Guiller, 2015; Salinas, 2002).

Los objetivos de esta experiencia educativa son:

Objetivo General:

- Desarrollar una innovación pedagógica sobre las prácticas educativas en el curso de PG de la FCV de la UNLP, incorporando el uso de las TIC mediante la integración de un nuevo espacio de microscopía virtual dentro del aula extendida de PG existente.

Objetivos Específicos:

- Facilitar el acceso de los estudiantes a las imágenes histológicas.
- Posibilitar la integración de la teoría con las lesiones identificadas en los cortes histológicos.
- Fortalecer las prácticas de enseñanza y los aprendizajes en la asignatura, incluyendo la observación, el análisis y el diagnóstico de lesiones en muestras de pacientes.

Presentación

La experiencia educativa consiste en el diseño e implementación de un espacio transversal de MV dentro del aula virtual de la asignatura PG, funcionando como una extensión del aula presencial (Asinsten, 2013).

Necesidad, demanda u oportunidad que originó la experiencia:

La experiencia surge de la observación de dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de PG, específicamente en la vinculación entre lo morfológico y lo procesual, es decir, en la interpretación de las lesiones histológicas y su relación con la patogenia. A esto se suma la falta de disponibilidad de microscopios ópticos suficientes, aulas adecuadas, y el tiempo limitado para la práctica presencial con los microscopios. También se identificaron problemas en la obtención, mantenimiento y conservación de los cortes histológicos físicos. La pandemia acentuó estas limitaciones, haciendo evidente la necesidad de alternativas que faciliten el acceso y la práctica, como el uso de la MV (Migliorisi et al., 2016; Pachamé y Portiansky, 2017). La experiencia se presenta como una oportunidad para complementar y fortalecer la línea de trabajo existente en la cátedra, facilitando el acceso a imágenes y promoviendo la integración de conocimientos.

Finalidad de su implementación:

La implementación de este espacio busca fortalecer las prácticas de enseñanza y los aprendizajes en PG, integrando las TIC a la propuesta educativa. La finalidad es que los estudiantes adquieran habilidades de observación, análisis y diagnóstico de lesiones a través de cortes histológicos digitalizados (Figueroa, 2015; Peña Amaro, 2007), mediante el diseño de actividades que les permitan identificar cambios morfológicos e integrar la teoría con las lesiones observadas, incluyendo autoevaluaciones interactivas, y el desarrollo de guías y tutoriales en PDF y videos explicativos para el uso del software OlyVIA y la exploración de las imágenes digitalizadas. Esto optimizará el aprendizaje, ampliará las posibilidades educativas y fomentará un aprendizaje integrador al permitir el acceso ubicuo y sin límites de tiempo a las imágenes histológicas, facilitando la vinculación entre las alteraciones morfológicas y los procesos patogénicos.

Contexto y participantes involucrados:

El contexto de la experiencia es el curso de PG, una materia obligatoria de segundo año en las carreras de Medicina Veterinaria y de Microbiología de la FCV de la UNLP. El curso tiene una matrícula aproximada de 300 estudiantes de Medicina Veterinaria y 30 de Microbiología. Dichos estudiantes previamente cursaron materias con temas teórico-prácticos de histología y anatomía básica.

Los participantes involucrados son:

- Estudiantes: cursando actualmente PG, así como estudiantes que cursaron y aprobaron la materia en ciclos anteriores.
- Docentes: Los participantes involucrados en la propuesta educativa son la autora Andrea Pachamé, quien se desempeña como Profesora Adjunta de la cátedra de Patología General, y como coautora, la Directora del TFI-EDU, Dra. María Fiorella Alvarado Pinedo. La propuesta se nutre también de valiosos aportes de la codirectora del TFI-EDU, Esp. Ana Inés Sádaba³, así como de docentes de la cátedra y estudiantes, quienes colaboraron mediante su participación en las encuestas realizadas para dicho trabajo (Pachamé, 2025).

Perspectiva teórica desde la cual se aborda:

El trabajo se sitúa en la concepción del aprendizaje significativo de David Ausubel, que considera la construcción del conocimiento por parte de los sujetos en su propio proceso de aprendizaje. Se enfoca en que "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe" (Ausubel, 1983). La práctica de enseñanza es considerada una práctica social e históricamente situada (Bourdieu y Wacquant, 1995; Ros y Morandi, 2014b). Se retoma la idea de intervención educativa como una estrategia para implementar propuestas derivadas de la investigación educativa y pedagógica, buscando la ruptura con estilos didácticos habituales y la innovación como interrupción de comportamientos repetitivos (Lucarelli, 2004; Remedí, 2004). La propuesta también se alinea con la transformación del aula universitaria hacia modelos híbridos y flexibles o aulas extendidas/expandidas, donde las herramientas virtuales complementan y amplían el espacio físico del aula, priorizando el lenguaje escrito y fomentando el aprendizaje autónomo (Arce y Barletta, 2019; Asinsten, 2013; Barbera y Badia, 2005; González, 2012).

³ La Esp. Ana Inés Sádaba no figura como coautora de esta propuesta, pero tuvo una participación fundamental como codirectora del TFI-EDU, aportando sugerencias, revisiones y acompañamiento académico durante su desarrollo.

Metodología para su implementación:

La implementación de la propuesta siguió una secuencia metodológica de etapas y estrategias, adaptadas de los Métodos de Enseñanza de María Cristina Davini (2008):

1. Exploración y definición de fortalezas: Revisión de TFI previos de la EDU presentados por docentes del curso de PG (Grandinetti, 2020; Santelices Iglesias, 2013).
2. Análisis de la situación: Se analizaron los resultados de encuestas a docentes y estudiantes para identificar problemáticas y necesidades.
3. Diseño de la innovación propuesta (Plan de actividades):
 - Diseño del espacio transversal de MV: Creación de una sección dentro del aula virtual de PG que contiene software específico de MV (OlyVIA), una histoteca virtual de imágenes digitalizadas y propuestas de actividades.
 - Selección y digitalización de cortes histológicos: Utilización del Laboratorio de Análisis de Imágenes de la cátedra de PG para digitalizar muestras, almacenadas en formatos TIF o VSI (Portiansky, 2013).
 - Generación de actividades: Diseño de actividades para que los estudiantes identifiquen cambios morfológicos e integren teoría con lesiones observadas, incluyendo autoevaluaciones interactivas.
 - Desarrollo de guías y tutoriales: Creación de guías y tutoriales en formato PDF y videos explicativos para el uso del software OlyVIA y la exploración de las imágenes digitalizadas.

Se realizaron encuestas a estudiantes que cursaron y aprobaron PG para explorar su experiencia con la MV y recoger opiniones y expectativas sobre la propuesta. Estas encuestas, diseñadas en Google Forms, fueron anónimas, optativas y presenciales, comparadas mediante un código QR. También se llevaron a cabo encuestas diagnósticas entre docentes.

Reflexiones finales

La implementación del espacio de MV representa un avance significativo en las prácticas de enseñanza de la asignatura PG. Permitirá capitalizar la oportunidad de transformar las limitaciones presenciales en ventajas de acceso y flexibilidad para los estudiantes. Las características de este espacio de MV diseñado en el aula virtual del curso (plataforma Moodle) se podrán explorar durante la presentación de este trabajo.

Aportes capitalizados y descripción del impacto:

- Superación de la disociación morfológico-procesual: La propuesta contribuye a integrar las dimensiones morfológicas y procesuales de la patología, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas como la observación, el análisis y el diagnóstico (Peña Amaro, 2007).
- Acceso equitativo y flexible al aprendizaje: La MV facilita el acceso a cortes histológicos digitalizados en cualquier momento y desde cualquier lugar, eliminando barreras

de tiempo y espacio que presentaba la microscopía óptica tradicional y la disponibilidad de aulas (Figueroa, 2015; Migliorisi et al., 2016). Esto es particularmente relevante para estudiantes con limitaciones de tiempo o geográficas.

- Enriquecimiento del modelo de aula extendida: El espacio de MV optimiza el modelo de aula extendida ya existente, sumando un recurso dinámico e interactivo que potencia el aprendizaje autónomo (Asinsten, 2013).
- Mejora de la calidad de las prácticas docentes: La retroalimentación de docentes y estudiantes fue fundamental para el diseño y ajuste del espacio de MV, lo que garantiza una propuesta más alineada con las necesidades reales de los usuarios.
- Impacto duradero: La MV se proyecta como una herramienta con un impacto significativo y duradero, no solo en PG, sino también con potencial de aplicación en otras disciplinas que requieran observación de muestras biológicas.
- Reducción de costos y riesgos: La digitalización de muestras elimina los riesgos de rotura o extravío de los cortes histológicos físicos y reduce los costos asociados a su elaboración y mantenimiento (Portiansky, 2013).

Estrategias superadoras a futuro:

- Proceso continuo de mejora: La implementación del espacio no se considera un punto final, sino el inicio de un proceso continuo de perfeccionamiento (Barraza Macías et al., 2013; Ros y Morandi, 2014a).
- Mecanismos de evaluación y retroalimentación: Es crucial establecer y mantener mecanismos de evaluación y retroalimentación constantes para ajustar y perfeccionar las estrategias, asegurando la coherencia con las necesidades de los estudiantes y los objetivos formativos. Esto incluye la continuidad de encuestas y la incorporación de las opiniones de los estudiantes para mejorar el espacio.
- Potenciar el desarrollo de actividades interactivas: Continuar desarrollando actividades que promuevan la integración de conocimientos teóricos y prácticos, fomentando una reflexión activa y un aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2001).

Referencias Bibliográficas

- Arce, D. M. y Barletta, C. (2019). Las tecnologías digitales en la enseñanza universitaria: consideraciones teórico-metodológicas para los procesos de innovación. En G. I. El Jaber (Ed.), *Memorias de las IV Jornadas de Educación a Distancia y Universidad* (1ª ed., pp. 1-14). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina.
- Arce, D. M. y Guiller, C. M. (2015). Los entornos virtuales: nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje en la universidad. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1(1), 1-8.
- Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(60), 97-113.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Barbera, E. y Badía, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 1-22.
- Barraza Macías, A., Cárdenas, T. D. J. y Hernández Rivera, C. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Universidad Pedagógica de Durango. <https://redie.mx/>

librosyrevistas/libros/como_elaborar_proyectos_de_innovacion.pdf

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. (1995). Respuestas: por una antropología reflexiva. Grijalbo.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill.
- Figueroa, R. H. (2015). Microscopía virtual: el futuro de la enseñanza en histología. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 19(5), 896–904.
- González, V. (2012). Educación y tecnologías: el desafío de construir nuevos ambientes de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 15(1), 25–42.
- Grandinetti, M. F. (2020). Estrategias de indagación en las prácticas de enseñanza de la asignatura Patología General [TFI-EDU]. UNLP.
- Lucarelli, E. (2004). Teoría y práctica de la intervención pedagógica. Novedades Educativas.
- Migliorisi, A. C., Grandinetti, M. F., Mazzuchelli, M. F., Sadaba, A. I. y Alvarado Pinedo, M. F. (2016). Implementación de microscopía virtual como estrategia didáctica en Patología General. Actas de la Jornada de Docencia Universitaria.
- Pachamé, A. V. (2025). El diseño de un espacio de microscopía virtual para fortalecer las prácticas de enseñanza de la asignatura Patología General de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata [TFI-EDU]. UNLP. SEDICI <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/179266>
- Pachamé, A. V. y Portiansky, E. L. (2017). Implementación de un espacio de microscopía virtual como estrategia didáctica en el curso de Patología General de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Actas de la Jornada de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Veterinarias.
- Peña Amaro, J. (2007). Competencias y habilidades en histología médica: el potencial formativo de la observación microscópica. Res Novae Cordubenses, 4, 31–46.
- Portiansky, E. L. (2013). Análisis multidimensional de imágenes digitales. Universidad Nacional de La Plata.
- Remedí, E. (2004, marzo 28–abril 2). La intervención educativa [Ponencia]. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa, Ciudad de México, México.
- Ros, M. y Morandi, G. (2014a). La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción. <https://es.scribd.com/document/460944469/ROS-MORANDI-La-construccion-de-proyectos-de-formacion-El-diseno-de-situaciones-de-ensenanza>
- Ros, M. y Morandi, G. (2014b). Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad [Documento de trabajo]. Especialización en Docencia Universitaria.
- Salinas, J. (2002). ¿Qué aportan las tecnologías de la información y la comunicación a las universidades convencionales? Algunas consideraciones y reflexiones. Educación y Pedagogía, 14(32), 89–105.
- Santelices Iglesias, O. A. (2013). Diseño de un programa de formación de docentes universitarios en el uso de tecnologías de la información y comunicación [TFI-EDU]. UNLP. SEDICI. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36072>

Construir y compartir para enseñar: experiencias con juegos matemáticos en el Profesorado de Educación Primaria.

Claudia del Valle Peralta¹, Stella Maris Bonyuan²

RESUMEN:

El presente trabajo se enmarca en una propuesta de articulación entre los espacios curriculares Taller Desarrollo del Pensamiento Matemático (1er año) y Matemática y su Didáctica I (2º año) del Profesorado de Educación Primaria. La experiencia, implementada desde 2023, propone el análisis y elaboración de juegos matemáticos como recurso didáctico para vincular contenidos curriculares con situaciones de enseñanza reales en el nivel primario. Los estudiantes elaboran informes matemáticos sobre los juegos abordados, desarrollan materiales concretos y sistematizan sus producciones en una Revista Virtual, utilizando herramientas digitales como Canva o Genially. Esta revista forma parte de la Instancia Evaluativa Final Integradora (IEFI), consolidando un proceso de evaluación formativa. En segundo año, se retoman los juegos desde un enfoque didáctico más profundo, integrando categorías como planificación, intervención docente y análisis de errores. La propuesta se apoya en una perspectiva constructivista y en aportes de la Didáctica de la Matemática francesa, promoviendo una formación situada, reflexiva y colaborativa. Finalmente, los juegos y revistas son compartidos con escuelas asociadas, fortaleciendo el vínculo entre la formación docente y contextos educativos reales.

PALABRAS CLAVE: Revista Virtual. Articulación. Matemática. Nivel Superior

Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de articulación pedagógica entre los espacios curriculares Taller Desarrollo del Pensamiento Matemático (1er año) y Matemática y su Didáctica I (2do año) del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente “Nuestra Señora de Fátima”. Desde el año 2023, el área de Matemática impulsa esta propuesta con el objetivo de fortalecer el vínculo entre teoría y práctica a partir del análisis y aplicación de juegos matemáticos como recurso didáctico integrando tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje y la comunicación.

La experiencia se inicia en primer año con la propuesta de analizar, en equipos, distintos juegos de cartas, dados o recorridos. Dichos juegos son examinados en relación con contenidos de los ejes temáticos trabajados en el Taller, elaborando un informe matemático que incluye no solo aspectos técnicos del juego, sino también una simulación de partida,

1 Correo electrónico: profeclaudia.t.23@gmail.com - Instituto Superior “Nuestra Señora de Fátima”

2 Correo electrónico: stellamarisbonyuan@gmail.com - Instituto Superior “Nuestra Señora de Fátima”

un análisis de posibles errores que pueden cometer los estudiantes del nivel primario en relación a los conocimientos puestos en juego, y la confección de materiales concretos para su implementación en el aula.

Estas producciones se integran en una Revista Virtual, desarrollada con herramientas digitales (Canva, Genially) y compartida mediante enlaces o códigos QR, constituyendo un producto colectivo que se presenta en la Instancia Evaluativa Final Integradora (IEFI). Durante esta instancia, cada grupo no sólo argumenta sus elecciones didácticas y matemáticas, sino que también presenta los juegos creados, los cuales se resguardan para su continuidad en segundo año.

En el espacio de Matemática y su Didáctica I, los estudiantes retoman estos materiales con una mirada más específica, focalizándose en aspectos didácticos como la planificación, la gestión de aula, la intervención docente y el análisis de errores desde el enfoque de la Didáctica de la Matemática francesa. Esta continuidad favorece un proceso de formación integral, que articula conocimientos académicos, tecnológicos y didácticos en una propuesta situada y significativa.

Finalmente, los juegos y las revistas digitales son donados a las escuelas asociadas, cerrando un recorrido formativo que recupera el valor del juego como herramienta de enseñanza, promueve el trabajo colaborativo y fortalece la integración de saberes en la formación docente.

Presentación

La experiencia formativa surge de la necesidad de articular la formación teórica con la práctica concreta de la matemática en la formación docente. Se reconoció la importancia de que los/las estudiantes del profesorado puedan analizar y diseñar propuestas lúdicas con sentido pedagógico, integrando conocimientos matemáticos y didácticos, y anticipando situaciones reales de enseñanza en el nivel primario. Además, se considera una oportunidad de resignificar el juego como recurso didáctico en el aula, no solo como entretenimiento, sino como dispositivo potente para la construcción de conocimientos matemáticos.

Esta se fundamenta en una perspectiva constructivista del aprendizaje, que reconoce al juego como un entorno significativo para la resolución de problemas, la toma de decisiones y la construcción de conocimientos con sentido. Desde el enfoque didáctico, se consideran los aportes de la Didáctica de la Matemática que promueven el análisis de situaciones didácticas, la adecuación de propuestas a los niveles cognitivos de los estudiantes y la planificación intencional de los contenidos a enseñar, en este caso la didáctica de la enseñanza Número y del Sistema de Numeración.

Si entendemos a la educación como un proceso, es fundamental considerar cada uno de sus componentes en esa misma clave. Por eso, hacia la mitad del año lectivo se entregaron diversos juegos a los distintos grupos, con el objetivo de que los analizaran, resolvieran las actividades propuestas (poniendo en juego los contenidos abordados desde cada cátedra) y diseñarán propuestas lúdicas con sentido didáctico y matemático, adecuadas al nivel primario. Este trabajo implicó un proceso de escritura que permitió a los y las estudiantes de 1º y 2º año del Profesorado incorporar y desarrollar capacidades tanto académicas como profesionales.

La incorporación de tecnologías digitales, mediante la creación de una Revista Virtual, permitió sistematizar y difundir las producciones de los grupos, favorecer el trabajo colaborativo como también la reflexión teórica y la continuidad pedagógica entre primero y segundo año. Además, esta herramienta se constituyó como un espacio de construcción colectiva, que permitió llevar a cabo una evaluación de proceso formativo de los/ las estudiantes donde quedaban plasmados las potencialidades, los errores y las correcciones realizadas por nosotras. Recibiendo así una retroalimentación formativa con el propósito de que sean conscientes de sus procesos de aprendizaje, se comprometan a convertirse en aprendices autónomos, tomar las decisiones adecuadas para optimizar el proceso y lograr el éxito. Promoviendo así una formación situada, reflexiva, creativa. Finalmente, al compartir los juegos diseñados y las revistas digitales con las escuelas asociadas, se fortaleció el vínculo entre la formación docente y los contextos reales de enseñanza.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada permitió capitalizar diversos aportes en la formación de los futuros/as docentes del Profesorado de Educación Primaria, entre ellos, la mejora significativa en las habilidades de lectura, escritura y comunicación a partir de la elaboración de informes matemáticos y el uso de la tecnología digital. Esta práctica no solo fortaleció la alfabetización académica, sino que también promovió la integración de saberes entre los espacios curriculares del área de Matemática.

La propuesta favoreció la articulación entre primero y segundo año del profesorado, anticipando modos de trabajo propios de la práctica docente y permitiendo construir una trayectoria formativa coherente y progresiva. La utilización de herramientas digitales en la creación de la Revista Virtual fomentó el trabajo colaborativo, la reflexión didáctica y la apropiación de tecnologías educativas.

Como estrategia superadora, se incorporará en segundo año el análisis didáctico de los juegos dentro de la Revista Virtual, completando así el ciclo de diseño, implementación y evaluación de la propuesta. Asimismo, se potenciará el uso de software como GeoGebra y plataformas interactivas (Mobbyt, Wordwall, Kahoot!, Quizizz, Educaplay) para enriquecer la elaboración de materiales y promover nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. También se invitará a participar a los espacios curriculares Lengua y Lenguaje Digital para enriquecer este proyecto.

Esta experiencia evidencia el valor del juego y la tecnología como dispositivos pedagógicos que favorecen una formación situada, reflexiva, creativa y significativa.

Referencias Bibliográficas

- Gobierno de la Provincia de Córdoba, (2011). *Diseño Curricular para el Nivel Primario, 2011-2020*. Disponible en: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, (2008). *Diseño Curricular Profesorado de Educación*

Inicial Profesorado de Educación Primaria. Disponible en: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf

- Ministerio De Educación. (2023) *Matemática. Actualización curricular*. Disponible en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/DAC/2023/matematica-ac.pdf>
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Área de Desarrollo Curricular del IN-FoD. (2017). *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004). Juegos en Matemática EGB 2. *El juego como recurso para aprender*. (Material para alumnos y docentes) en <http://www.me.gov.ar/curriform/matematica.html>
- Dubroff, D; Marturet, M. M. y Ingrassia, C. *Proyectar, un camino posible. Planificación y evaluación. Módulo II*.
- Panizza, Mabel. (2006). *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Análisis y propuestas*. Argentina. Editorial Paidós.
- Parra, Cecilia. Y, Saiz, Irma. (2002). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Argentina. Editorial Paidós Educador.
- Weinstein, E, González, A. (2008) *¿Cómo enseñar matemática en el jardín?* Argentina Ediciones Colihue.

La Revolución Silenciosa: Reimaginando la enseñanza impositiva con IA, ABP y evaluación formativa.

Cintia Remondino¹, María Soledad Díaz Odierno²

RESUMEN:

La presente experiencia se desarrolla en la asignatura Teoría y Técnica Impositiva III, correspondiente al último año de la carrera de Contador Público, e integra el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con tecnologías digitales e Inteligencia Artificial (IA), en un entorno de evaluación formativa sostenido por plataformas como Moodle y Microsoft Teams. El objetivo es promover un aprendizaje activo, situado y significativo, orientado a la resolución de problemáticas reales del ámbito impositivo, fortaleciendo competencias profesionales y transversales.

Desde un enfoque centrado en el estudiante, se impulsa la autonomía, la reflexión crítica y la colaboración. La IA, especialmente a través de un ChatGPT de carácter disciplinar, diseñado por los propios docentes bajo el modelo socrático de aprendizaje, se incorpora como herramienta de apoyo que guía sin reemplazar el pensamiento, estimula la metacognición y facilita la retroalimentación personalizada. La evaluación formativa, en línea con los aportes de Anijovich y Maggio, se concibe como proceso continuo, dialógico y orientador, promoviendo instancias de coevaluación, autoevaluación y retroalimentación significativa.

El diseño de la propuesta considera criterios claros, rúbricas, trabajo grupal y defensa argumentada de producciones. Esta articulación pedagógica entre ABP, IA y evaluación formativa no solo transforma las prácticas de enseñanza, sino que también alinea la formación universitaria con las exigencias de un entorno profesional cambiante, impulsando una educación crítica, ética y adaptativa a los desafíos de la sociedad digital.

PALABRAS CLAVE: Evaluación Formativa, Aprendizaje Basado en Problemas, Chat-GPT Disciplinar, Método Socrático

Introducción

Presentación del tema y del problema de investigación

La propuesta aborda una experiencia pedagógica innovadora en la enseñanza de *Teoría*

1 Correo electrónico: remondino-cintia@hotmail.com - Facultad Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Río Cuarto

2 Correo electrónico: soleodierno@gmail.com - Facultad Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Río Cuarto

y *Técnica Impositiva III* —materia obligatoria de quinto año de la carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC— a través de la integración del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la evaluación formativa y el uso pedagógico de la Inteligencia Artificial (IA), con foco en ChatGPT disciplinar como herramienta didáctica.

Problema

La enseñanza de contenidos impositivos tradicionalmente presenta desafíos relacionados con la fragmentación conceptual, la escasa vinculación con la práctica profesional y un enfoque evaluativo centrado en la calificación final. Frente a este escenario, surge la necesidad de transformar el aula impositiva en un espacio donde se promueva el pensamiento crítico, la resolución de problemas reales y la reflexión constante sobre el propio aprendizaje. El problema central que se aborda es:

¿Cómo transformar la enseñanza impositiva para que el estudiante construya aprendizajes relevantes y desarrolle competencias profesionales, a partir del uso de metodologías activas, IA y una evaluación con sentido pedagógico?

Contexto

La experiencia se implementa en una asignatura de último año de la carrera de Contador Público, en un contexto de creciente incorporación de tecnologías digitales en la educación universitaria y en medio de la demanda por perfiles profesionales que combinen conocimiento técnico con habilidades blandas. En este marco, la propuesta se desarrolla dentro de un ecosistema digital institucional que articula el uso de Moodle y Microsoft Teams, integrando además recursos basados en IA generativa como ChatGPT disciplinar, que acompañan tanto la planificación docente como el proceso de aprendizaje estudiantil.

Vinculación con el eje temático de la jornada

La propuesta se inscribe de manera directa en el eje de innovación educativa y evaluación formativa en clave digital, ya que reconfigura las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje mediante la incorporación de tecnologías emergentes, estrategias didácticas centradas en el estudiante y un enfoque de evaluación orientado al proceso, la retroalimentación continua y la co-construcción del conocimiento.

Objetivos

Objetivos generales

- Transformar el enfoque de enseñanza de contenidos impositivos, articulando el uso de ABP, ChatGpt disciplinar y evaluación formativa, para lograr aprendizajes relevantes y desarrollo de habilidades blandas en estudiantes avanzados de la carrera de Contador Público.

Objetivos específicos:

- Promover el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación y la reflexión mediante el uso didáctico del ChatGpt especializado.
- Integrar contenidos teóricos y prácticos en la resolución de escenarios vinculados al ejercicio profesional.

- Estimular el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo en entornos digitales.
- Redefinir la evaluación como proceso formativo y continuo, apoyado en rúbricas, coevaluaciones y retroalimentación mediada por el ChatGpt especializado.
- Potenciar habilidades de investigación, gestión del tiempo, metacognición y comunicación asertiva.

Presentación de la experiencia educativa

Título: *La Revolución Silenciosa: Reimaginando la enseñanza impositiva con IA, ABP y evaluación formativa*

Descripción:

Esta experiencia surge en el marco de la asignatura Teoría y Técnica Impositiva III, materia obligatoria del último año de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. Su implementación responde a la necesidad de transformar la enseñanza de contenidos tributarios, tradicionalmente asociados a una fuerte carga teórica y evaluaciones reproductivas, sin considerar la vinculación y articulación de los temas de la asignatura entre sí.

La oportunidad para innovar se consolidó a partir de la disponibilidad de herramientas de Inteligencia Artificial (IA), la consolidación del entorno virtual institucional (Moodle + Microsoft Teams), y la búsqueda constante de prácticas pedagógicas que integren teoría y práctica con sentido. Además, la demanda de los propios estudiantes por aprender de manera más activa, participativa y contextualizada generó el impulso para rediseñar la propuesta didáctica.

La finalidad principal de esta experiencia es construir un entorno de aprendizaje activo, colaborativo y situado, donde el estudiante pueda aplicar conocimientos impositivos a situaciones reales, desarrollando competencias transversales, como el pensamiento crítico, la autonomía, la argumentación y la toma de decisiones. Se busca, además, que la evaluación deje de ser una instancia aislada o meramente calificativa, para convertirse en un proceso continuo de reflexión, mejora y crecimiento personal y académico.

El contexto de implementación combina el aula universitaria presencial con entornos virtuales institucionales. Participan estudiantes del segundo cuatrimestre de quinto año de la carrera de Contador Público, acompañados por un equipo docente que asume un rol facilitador y diseñador de herramientas pedagógicas digitales. También se integra ChatGPT como IA adaptada, que orienta el proceso de investigación y resolución de problemas basado en el método socrático de aprendizaje, sin ofrecer respuestas cerradas, promoviendo así la construcción genuina de conocimiento.

Desde una perspectiva teórica, la experiencia se fundamenta en las metodologías activas de enseñanza, en particular el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la evaluación formativa como herramienta para el aprendizaje profundo, y el uso pedagógico de la Inteligencia Artificial de manera ética. Se considera al estudiante como sujeto activo y al docente como mediador y guía del proceso formativo.

La metodología combina el abordaje de un caso real complejo, dividido en etapas proce-

sales para ser trabajadas en grupos de trabajo.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada en Teoría y Técnica Impositiva III permitió comprobar que es posible transformar la enseñanza de contenidos tradicionalmente estructurados en una propuesta dinámica, reflexiva y formativa, centrada en el estudiante. La combinación de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), evaluación formativa y ChatGpt disciplinar generó un entorno donde los saberes impositivos se abordaron desde la práctica.

Uno de los mayores aportes capitalizados fue el fortalecimiento del rol activo del estudiante y del docente como guía, así como la mejora en la calidad del aprendizaje, evidenciada en la capacidad argumentativa, la autonomía, la colaboración y el compromiso de los estudiantes.

Entre las estrategias superadoras a futuro, se plantea profundizar el uso crítico y personalizado de la IA generativa, fomentar espacios de autoevaluación y metacognición digital, ampliar la experiencia a otras materias del plan de estudios y consolidar comunidades docentes que reflexionen en torno a prácticas pedagógicas innovadoras.

Como cierre fundamental, esta experiencia invita a repensar el lugar de la tecnología en la formación universitaria. Es necesario promover la alfabetización tecnológica, esto requiere una integración curricular consciente que comprenda a la IA como una herramienta pedagógica transversal, con potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma ética, crítica y creativa.

Asimismo, se vuelve indispensable avanzar hacia acuerdos institucionales que enmarquen su implementación, estableciendo criterios comunes, buenas prácticas y principios de uso ético que orienten su integración responsable en el ámbito educativo. Innovar no es sólo incorporar tecnología, sino construir una nueva cultura pedagógica que forme profesionales capaces de actuar con pensamiento crítico y responsabilidad en la era digital.

Referencias Bibliográficas

- Parte de la organización y redacción del trabajo contó con el apoyo de la herramienta de IA ChatGPT, de OpenAI, utilizada como recurso de asistencia para la estructuración, redacción y revisión de textos. OpenAI (2025). ChatGPT, modelo de lenguaje basado en inteligencia artificial: <https://chat.openai.com>
- ABP 05 elegir problema. (s.f.). [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bw_7p5drcwg
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/issue/view/767>
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>
- Area Moreira, M. (2014). *Reconstruir el discurso pedagógico para la escuela de la sociedad*

digital. <https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2014/01/ManuelArea-Escuela-Digital.pdf>

- Barrio Gallardo, A. (2012). *El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente*. Universidad de Buenos Aires. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/25/el-abp-en-derecho-privado-un-proyecto-de-innovacion-docente.pdf
- Benítez Márquez, M., Cruces, E., De Haro, J., & Sarrión, M. D. (2010). Aprendizaje basado en problemas a través de las TIC. *Investigaciones de Economía de la Educación*, (5), 1167–1184. <https://repec.economicsofeducation.com/2010zaragoza/05-59.pdf>
- Carrizo Paez, A. (2018). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) como técnica didáctica aplicada a la enseñanza del derecho*. Universidad Nacional de La Plata. <https://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/ponencias2018/jue/CARRIZO%20PAEZ,%20ANA.pdf>
- Chieche, A. (2022). *Aprendizaje basado en problemas. Elementos a considerar en una secuencia didáctica*. Material interno del curso “Enseñar en metodologías activas: El ABP y sus posibilidades para generar experiencias educativas internacionales”. Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional, UNRC.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. <http://www2.uca.es/ordenacion/formacion/docs/jifpev4-documentacion.pdf>
- González, F., & Carrillo, E. (2008). El rol del tutor. En J. Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (Cap. 4). Universidad de Murcia. http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf
- Matín Vidal, D., & Tomás, S. (2010). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque interdisciplinar entre Derecho Procesal y Derecho Internacional Privado*. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1704/Aprendizaje_basado_problemas.pdf?sequence=1
- Romero, A., & García, J. (2008). La elaboración de problemas ABP. En J. Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (Cap. 2). Universidad de Murcia. <http://www.um.es/docencia/agustinr/ie/prodcien/05-2008-capli-ElabProbl.pdf>
- Servicio de Innovación Educativa. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas tecnologías*. Universidad Politécnica de Madrid. https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Capítulo 3: Las prácticas de la evaluación. <https://practicadocentefilo.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/steiman.pdf>
- Tiramonti, G. (s.f.). *Aprendizaje basado en proyectos*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dWp1OVPz9ZU>
- UNICEF. (s.f.). *El aprendizaje basado en problemas PNEA*. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf>
- Universidad Cooperativa de Colombia. (s.f.). *Planteamiento de un problema para ABP con el uso de TIC*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xWob3CrBpTY>
- Valverde Berrocoso, J., & Ciudad Gómez, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios: Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12, 49–79. <https://www.researchgate.net/publication>

La IA como asistente de escritura en la escuela secundaria.

Adán Ariel Resiale¹, Fabiana Elisa Ríos²

RESUMEN:

La cultura digital impacta en los modos de leer y escribir. El aula de hoy necesita involucrarse reflexivamente con las herramientas digitales y la inteligencia artificial para generar aprendizajes significativos y potentes. Esto favorece la reflexión y el rol activo de los estudiantes en el uso de la IA como asistente de escritura y el diálogo acerca de sus ventajas y desventajas en la producción textual.

Nuestra propuesta se ofrece como un caso de trabajo de escritura de una reseña crítica con alumnos de Quinto Año de secundaria, en la materia Lengua y Literatura. Para ello diseñamos una secuencia didáctica que considera metodologías activas, educación digital e IAG.

El trabajo de producción textual se llevó a cabo utilizando Chat GPT como asistente, en una trama pedagógico-didáctica que hizo posibles interacciones dialógicas poderosas entre estudiantes y docentes.

La evaluación formativa acompañó el proceso de escritura mediante la retroalimentación y la reflexión sobre las habilidades puestas en juego.

Además de promover la apropiación crítica del recurso tecnológico, se favoreció la autonomía progresiva, la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades metacognitivas y el trabajo colaborativo. El análisis posterior de los borradores permitió comprender no solo cómo se escribe, sino también cómo se piensa la escritura en un entorno mediado por tecnologías emergentes.

Este caso permite discutir las implicancias pedagógicas, éticas y culturales del uso de inteligencia artificial en el aula, así como visibilizar las oportunidades que ofrecen estos entornos para ampliar el repertorio de prácticas de lectura y escritura.

PALABRAS CLAVE: Literatura, Escritura, Cultura Digital, IAG

Introducción

A pesar de que su desarrollo se remonta a varias décadas la presencia de la IA en la vida cotidiana se ha vuelto una constante y como tal ha comenzado a naturalizarse en casi todos los ámbitos sociales y personales, porque según señala Kevin Keller "...es cada vez más barata, poderosa y ubicua" (2017).

1 Correo electrónico: ascasubi777@gmail.com - IPEM N°37 "Coronel Hilario Ascasubi"

2 Correo electrónico: fabianarios11@gmail.com - IPEM N°37 "Coronel Hilario Ascasubi"

La llegada de la IA generativa con procesamiento del lenguaje natural hizo su aparición en 2022 a través de ChatGPT y su vertiginoso desarrollo a través de distintos modelos ha puesto en tensión aquellas tareas o acciones que se consideraban exclusivamente humanas. La Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología (COMEST, 2019) de la UNESCO describe a la IA como algo que implica máquinas capaces de imitar ciertas funcionalidades de la inteligencia humana, incluyendo características como la percepción, el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, la interacción lingüística e incluso la producción de trabajos creativos.

En el mundo educativo, la aplicación de la IA se considera una revolución por su potencialidad de proporcionar un aprendizaje de calidad, personalizado y ubicuo (UNESCO, 2020). Sin embargo, también se la percibe como una amenaza por su carácter potente pero poco legislado, sus vicios, sus desbalances, sus sesgos, sus dilemas éticos y planteamientos en torno a la privacidad de las personas.

Consideramos que las tecnologías no son buenas ni malas y entre el negacionismo de los tecnófobos y el fanatismo de los tecnófilos es necesario encontrar un camino más reflexivo que evite la linealidad de las conclusiones aisladas que solo ponen el acento en la tecnología y olvidan los contextos. La UNESCO señala que existe cierto peligro de caer en un determinismo tecnológico y pensar el vínculo entre los dispositivos y las personas como una relación de causa-efecto, por ello es preciso una política pública y una escuela que forme a los docentes y a los alumnos para que puedan ser ciudadanos digitales.

El IPEM N° 37 “Coronel Hilario Ascasubi”, única escuela secundaria y pública de Villa Ascasubi —una localidad cordobesa que no alcanza los 3.000 habitantes— abordó desde hace varios años la innovación educativa como una posibilidad de mejora de sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La transformación digital fue reconocida más tarde y potenciada después de su designación como Escuela Precursora 2025 dentro del programa provincial TransFORMAR@Cba. Este reconocimiento impulsó a la comunidad docente a repensar las prácticas de lectura y escritura frente al desafío que plantea la cultura digital: formar sujetos capaces de leer críticamente y producir textos complejos en diálogo con herramientas de inteligencia artificial.

El punto de partida fue la necesidad concreta de trabajar las posibilidades didáctico-pedagógicas concretas de la escritura asistida por IA en los estudiantes de Quinto Año. Así fue como se presentó el problema: *¿Podremos escribir una reseña crítica sobre el libro Stefano de María Teresa Andruetto, de manera colaborativa, utilizando como asistente a Chat GPT? ¿Cómo integrar asistentes basados en IA en los procesos de escritura?*

Se plantearon cuatro objetivos:

- Fomentar la lectura reflexiva de una obra literaria.
- Favorecer el proceso de escritura de una reseña crítica a partir de la interacción alumno-profesor-IA.
- Estimular la reflexión sobre el uso de Chat GPT como asistente de trabajo.
- Generar un espacio de diálogo acerca de las ventajas y desventajas del uso de la IA en la escritura de un texto.

Desde el marco presentado, la experiencia se alinea entonces al eje *Estrategias de ense-*

ñanza mediadas por tecnologías ya que promueve el análisis y la socialización de una propuesta pedagógica que integran tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje, sostenidas por un entramado didáctico planificado de manera reflexiva e innovadora.

Presentación

La experiencia educativa presentada, entonces, surge de una necesidad concreta detectada en el IPEM N.º 37 “Coronel Hilario Ascasubi”. Esta institución, enmarcada en un proceso de transformación pedagógica respaldado por políticas ministeriales como *TransFORMAR@Cba* y *Escuela Posible*, identificó la urgencia de repensar las prácticas de escritura frente a los desafíos que plantea la cultura digital. En este contexto, el uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) se ofrecía como una oportunidad para acompañar el desarrollo de habilidades de escritura, sin renunciar a la formación crítica y reflexiva de los estudiantes.

La finalidad de la implementación fue doble: por un lado, propiciar la lectura profunda de una obra literaria como *Stefano* de María Teresa Andruetto, y por otro, ensayar un proceso de escritura de reseñas críticas asistido por IA, que habilitara el análisis ético, funcional y pedagógico de esta herramienta tecnológica. Esta finalidad respondió a una intención más amplia: formar ciudadanos autónomos y críticos capaces de interactuar con herramientas emergentes sin perder el control sobre los procesos intelectuales implicados. Como señala Cwi (2024), “comenzamos a preguntarnos por el valor formativo de involucrar a los estudiantes en el reconocimiento de la artificialidad de los textos”.

Participaron de la experiencia estudiantes de Quinto Año, junto con su profesor de Lengua y Literatura y una colaboradora externa. Se trabajó en un marco institucional que promueve el protagonismo estudiantil, la innovación y la incorporación reflexiva de tecnologías. La experiencia también dialogó con el Plan Educativo Institucional, que sostiene el compromiso con la formación de sujetos comprometidos con su contexto y con el desarrollo local.

La perspectiva teórica que sostuvo la experiencia se basó en las metodologías activas de enseñanza, especialmente en el uso de paisajes de aprendizaje y gamificación. Estas metodologías entendidas también como tecnologías no sólo sirven como meras herramientas que transportan la información, sino que se convierten en verdaderas palancas para el desarrollo de la interacción, la colaboración y la construcción del conocimiento por parte del alumnado (Cabero-Almenara, 2020). Es decir, sitúan al estudiante en el centro del proceso, promoviendo la participación, la autonomía y el pensamiento crítico desde la acción situada y significativa. Se integraron, además, fundamentos del enfoque metacognitivo y del pensamiento crítico, así como concepciones actualizadas sobre la escritura como proceso. En este sentido, Cassany (2006) destaca que “escribir es un proceso no lineal que implica planificación, revisión, reescritura y diálogo con otros, incluidos ahora los entornos digitales”.

También se consideró el enfoque de la UNESCO (2021), que sostiene que es fundamental educar en el uso ético y consciente de la inteligencia artificial, superando tanto el miedo como la fascinación acrítica. La IA en el aula no puede ser una caja negra: debe ser comprendida, discutida y utilizada con responsabilidad, evitando caer en el determinismo tecnológico o en el deslumbramiento por lo novedoso.

La metodología consistió en el diseño y aplicación de una secuencia didáctica con múltiples momentos: análisis y debate sobre la reseña crítica como género, planificación de la escritura en diálogo con ChatGPT, producción de borradores, pausas reflexivas sobre el proceso, retroalimentación constante, revisión final, y publicación de los trabajos en el sitio web escolar. La secuencia incorporó momentos de trabajo colaborativo, escritura asistida, revisión con IA, heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Como extensión, se promovió la elaboración de guiones para piezas audiovisuales que acompañaran la reseña escrita, pensando en formatos como YouTube o TikTok.

La experiencia se constituye como un caso representativo de cómo las tecnologías emergentes pueden ser integradas de manera crítica, creativa y pedagógicamente significativa en la enseñanza de la escritura, promoviendo tanto la alfabetización digital como la autonomía intelectual de los estudiantes.

Reflexiones finales

La implementación de la experiencia permitió visibilizar, en primer lugar, el potencial de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica cuando es integrada de forma crítica y situada en contextos reales de enseñanza. El proceso de trabajo dejó en evidencia que el uso de ChatGPT, lejos de reemplazar la tarea del estudiante o del docente, puede actuar como un asistente valioso que acompaña la toma de decisiones, estimula el avance en los momentos de bloqueo creativo y favorece una escritura más consciente, planificada y reflexiva.

Uno de los principales aportes de la experiencia fue la transformación del aula en un espacio de indagación y metacognición, donde los estudiantes no solo aprendieron a escribir una reseña crítica, sino que también reflexionaron sobre cómo escriben y cómo piensan su escritura. Este cambio de foco —del producto al proceso— implicó una revisión de los roles tradicionales en el aula y habilitó un diálogo más horizontal entre docentes, estudiantes y tecnología. Como sostiene Anijovich (2019), “la evaluación formativa implica generar condiciones para que los estudiantes se conviertan en sujetos de su propio aprendizaje y no solo en destinatarios de criterios externos”.

En términos institucionales, esta experiencia marcó un avance significativo en la cultura pedagógica del IPEM N° 37, en tanto habilitó nuevas conversaciones entre pares, impulsó revisiones didácticas y evidenció la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente en el área de tecnologías emergentes. No obstante, también quedaron en evidencia ciertas dificultades iniciales, como el desconocimiento generalizado sobre el funcionamiento y las posibilidades de la IA, el uso poco ético o mecánico de la herramienta en algunos casos, y los obstáculos derivados de una conectividad deficiente, que afectó especialmente los momentos de interacción en tiempo real con ChatGPT.

Frente a estas tensiones, se asumió una actitud proactiva, promoviendo instancias de diálogo, modelización de uso ético de la IA, revisión de los borradores con criterios explícitos y tiempos de reflexión pausada. Esta dinámica permitió fortalecer habilidades como la toma de decisiones, la autorregulación del proceso de escritura, la evaluación entre pares y el uso prudente de tecnologías.

De cara al futuro, se reconocen como estrategias superadoras:

- Ampliar la capacitación docente sobre IA y alfabetización digital en contexto.
- Incorporar proyectos interdisciplinarios que involucren a otras áreas del conocimiento, como Ciudadanía, Historia o Formación para la Vida y el Trabajo, para enriquecer el análisis de las implicancias éticas y culturales del uso de estas herramientas.
- Desarrollar protocolos institucionales de uso de IA en el aula, que orienten tanto a docentes como a estudiantes en prácticas responsables y pedagógicamente significativas.
- Explorar nuevas producciones mediadas por IA, como la creación de contenidos audiovisuales, podcasts o proyectos de narrativa transmedia, que favorezcan la multialfabetización y la creatividad colectiva.

Esta experiencia consolidó una actitud pedagógica abierta a la exploración, la crítica y la construcción conjunta del conocimiento, con los pies en la realidad escolar concreta y la mirada en los desafíos del presente.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2019). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Cabrero-Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 4 (1), 1-15. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/citas/article/view/6356>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cwi, M. (2024). *La inteligencia artificial llegó a la escuela. Explorando con los chatbots en el aula*. Novedades Educativas.
- Keller, K. (2017). *Lo inevitable*. Penguin Random House LLC.
- UNESCO. (2019). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UNESCO. (2020). *Foro Internacional de la IA y los futuros de la educación, desarrollo de competencias para la era de la IA*. Digital library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000377251>
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>

Un puente entre la cultura digital y las aulas: diseño y desafíos de un curso-taller en Ciencias Sociales y Humanidades.

María Soledad Roqué Ferrero¹, Valeria Julieta Britos²

RESUMEN:

Este trabajo presenta la experiencia de diseño e implementación del curso-taller “Recursos educativos digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales y Humanidades. Desafíos e interrogantes en tiempos de IA”, el cual busca fomentar la reflexión crítica y la creación de recursos y narrativas digitales situadas en el actual escenario educativo. La propuesta expone el diseño didáctico-comunicacional a implementarse en 2025, y relata cómo el equipo de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto (TEyCA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, en colaboración con otras áreas institucionales, ha desarrollado y ajustado esta propuesta de formación docente a lo largo de tres ediciones (2023-2025), abordando las necesidades del diseño de recursos educativos digitales (RED) frente a las demandas culturales y tecnológicas emergentes. Se describen los cambios realizados desde su enfoque inicial orientado al nivel secundario, hasta su actual versión que articula con el nivel superior. Se reflexiona sobre cómo esta experiencia ha permitido responder a la escasez de recursos digitales propios en el campo de las ciencias sociales y humanas, ajustando contenidos y metodologías para empoderar a los docentes como productores de sus propios materiales didácticos.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente - Inteligencia Artificial Generativa (IAG) - Recursos Educativos Digitales (RED)- Ciencias Sociales y Humanidades

Introducción

En este trabajo reflexionamos sobre la experiencia del curso-taller “Recursos educativos digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales y Humanidades. Desafíos e interrogantes en tiempos de IA” a lo largo de sus sucesivas ediciones (2023, 2024 y 2025). Diseñada por el equipo del Área de Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto (TEyCA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, en colaboración con el área de Trayectos Formativos no estructurados de la Secretaría de la misma facultad, la propuesta fue evaluada e implementada en el marco de la Red de Formación Docente Continua del Ministerio de Educación de Córdoba.

Durante estos años de implementación, hemos revisado y ajustado no solo contenidos,

1 Correo electrónico: soledadroque@unc.edu.ar - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba / Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: valeriabritos@unc.edu.ar - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba

lecturas y material teórico, sino también los destinatarios y la estrategia de actividades. El diseño actual, a implementarse en 2025, presenta un enfoque situado y "en tiempo presente" (Maggio, 2012), centrado en las demandas del ecosistema algorítmico y la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG). Su objetivo principal, que se ha mantenido constante en las versiones anteriores, es la formación docente para la incorporación crítica y reflexiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en propuestas pedagógicas, a partir del reconocimiento de las profundas transformaciones culturales, sociales y tecnológicas que impactan de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las demandas formativas del ámbito docente en el nivel secundario. La propuesta se focaliza en la formación docente para el diseño de recursos educativos digitales (RED) en el campo disciplinar de las ciencias sociales y humanas.

El diseño del curso-taller: definiciones y articulaciones con perspectiva teórica

Una de las preocupaciones más relevantes en torno al impacto contemporáneo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, más recientemente, de la inteligencia artificial (IA), radica en su enorme capacidad para transformar realidades, subjetividades y formas de socialidad contemporáneas. Estas tecnologías se desarrollan en estrecha relación con los constructos socioeconómicos y tecnoculturales de nuestro tiempo, configurando nuevos modos de producción simbólica, circulación del conocimiento y vínculos sociales.

En este contexto, se vuelve imprescindible habilitar espacios para la reflexión crítica sobre su inclusión en las prácticas pedagógicas. Las tecnologías digitales e inteligentes no son neutrales: se insertan en entramados de poder, lenguaje y acción que impactan de manera significativa en el aula. Como señala Ferrarelli (2015), el avance de la cultura digital redefine roles tradicionales: las dicotomías entre autor/lector, usuario/productor y docente/alumno se diluyen, desafiando la centralidad del libro impreso y la autoridad docente ligada a él frente a la flexibilidad de los nuevos medios, lo que exige a toda institución educativa repensarse desde dentro.

Atendiendo a esta realidad y al compromiso de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) con la articulación entre el nivel medio y superior, en el área de TEyCA decidimos proponer un curso taller centrado en el diseño, uso y resignificación de recursos educativos digitales (RED). Pensamos una propuesta que no solo ofrezca herramientas concretas, sino que habilite espacios de reflexión y apropiación para que los docentes puedan repensar su práctica y producir materiales didácticos significativos, contextualizados y en diálogo con las realidades de sus estudiantes.

El propósito principal fue invitarlos a resignificar su rol, reconociéndose como mediadores pedagógicos activos en la cultura digital. Esperamos que pudieran diseñar propuestas que posicionen a sus alumnos como prosumidores críticos —capaces de producir y reflexionar sobre los contenidos que consumen (Ferrarelli, 2021)—, integrando herramientas del actual ecosistema digital con una mirada ética y situada.

Lo metodológico: del análisis a la producción

El curso se estructuró en torno a tres ejes de contenidos que fueron pensados para promover procesos de reflexión, análisis y producción acordes a las especificidades del campo disciplinar y a los escenarios tecnológicos emergentes proporcionando concep-

tualizaciones y herramientas de trabajo docente pertinentes: “Cultura digital y educación”, “Recursos educativos digitales y el rol del docente curador” y “Diseño de secuencias didácticas participativas con herramientas digitales”.

La propuesta metodológica se basó en el abordaje de casos y ejemplos situados, explorando problemáticas transversales —como derechos humanos, migraciones, discursos de odio e identidades—, en articulación con los contenidos mínimos del nivel secundario y los ejes de las áreas curriculares de Ciencias Sociales y Humanidades, así como los contenidos específicos de diferentes asignaturas de grado. Esta estrategia nos permitió fomentar una mirada crítica sobre la cultura digital y sus dispositivos (incluida la IA), promoviendo la construcción de propuestas didácticas relevantes, inclusivas y contextualizadas mediante la producción de narrativas digitales con sentido pedagógico.

La modalidad de cursado, en las tres versiones, y respondiendo a las demandas de la Red de Formación Docente, fue semipresencial, con 33 horas en total, distribuidas en cinco encuentros presenciales (20 hs) y actividades asincrónicas (13 hs). Para articular estos dos espacios (presencial/virtual), diseñamos un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), que propusimos no solo como un repositorio de materiales, sino como un dispositivo tecnopedagógico que conecte las dinámicas del encuentro presencial con las lecturas y procesos de trabajo de taller asincrónico.

Entendemos el AVA como una respuesta al actual escenario educativo, marcado por contextos híbridos y cambiantes que invitan a las instituciones a repensar sus prácticas hacia modelos de aprendizaje distribuidos y pluricontextualizados (Lion, 2012, citado en Roqué Ferrero, 2025), donde la noción de “aula expandida o aumentada” (Educar, 2021) se presenta como un desafío metodológico que demanda flexibilidad y colaboración entre los diferentes espacios de aprendizaje. En esta línea, extendimos un diseño de aula virtual que fuera capaz de “replicar los efectos didácticos del aula tradicional en contextos de enseñanza y aprendizaje a distancia o en línea” (Andreoni y Lion, 2014: 4).

Los hitos del recorrido: encuentros y actividades no presenciales

En el marco de la propuesta diseñada, el aula virtual se entendió como un puente articulador del recorrido entre las dinámicas presenciales, las lecturas propuestas y los procesos de trabajo propios de la metodología de taller y laboratorio de experimentación propuesta por el curso.

En consonancia, el recorrido de esta se pensó en dos grandes secciones: encuentros presenciales estructurados por eje de contenidos, y Actividades No Presenciales, organizadas por los ejes del proceso de diseño y producción.

- Encuentros presenciales: se articularon en dos momentos clave. Una primera parte dedicada a la presentación conceptual y a la reflexión colectiva, y una segunda parte enfocada en actividades colaborativas de análisis y experimentación.
- Actividades no presenciales: estas actividades extendieron el concepto de taller de producción al trabajo en el hogar durante los 15 días no presenciales. Las consignas funcionaron como guías de repaso y profundización de lecturas, y orientaron el “paso a paso” del diseño y la producción en tres etapas de Taller; Parte 1): selección y contextualización del tema; Parte 2): selección de contenidos y bocetado; Parte 3): exploración de herramientas e integración en la planificación didáctica.

En un tercer espacio dentro del AVA, organizamos un conjunto de materiales y recursos didácticos (generados ad hoc o seleccionados por el equipo) para servir de guía en el proceso de diseño en su doble aspecto, procedimental y de justificación/reflexión teórica.

Para la evaluación integradora, que consistió en la integración de un RED en una secuencia didáctica, dedicamos un encuentro específico a la tutoría personalizada. Este espacio operó como un verdadero ámbito de socialización y aprendizaje en acción en el cual pudimos realizar aportes y comentarios situados en las prácticas específicas y en los aspectos transversales de los diferentes diseños de los recursos propuestos.

La evaluación final consistió en una Actividad Integradora práctica (diseño del RED y su secuencia didáctica) y una evaluación final escrita de justificación didáctica y teórica haciendo uso de la bibliografía propuesta. Estos aspectos fueron recreados como una manera de responder a un doble criterio, el de la evaluación formal requerida por la Red provincial de formación docente y el de la evaluación de proceso puesta en valor a lo largo de todo el recorrido del trayecto formativo.

La implementación: desafíos, sorpresas y aprendizajes

A lo largo de las diferentes ediciones del curso, el equipo de capacitadoras realizó ajustes constantes al diseño original. Estos cambios, entendidos como verdaderos desafíos tecnopedagógicos, fueron tendiendo hilos entre los objetivos propuestos, las características de los docentes participantes y las dinámicas que emergieron durante la implementación. Los ajustes más relevantes se centraron en los siguientes aspectos:

- Dinámica exploratoria de las actividades presenciales: el enfoque sociocultural y constructivista que sostuvimos en el diseño nos llevó a priorizar el análisis, la exploración y la experimentación en grupo.
- Mayor carga horaria en actividades asincrónicas: el intercambio y los aportes de los pares en los espacios presenciales demostraron ser un gran catalizador para el proceso de apropiación. Esto nos llevó a potenciar la carga horaria del "aula expandida" durante las actividades asincrónicas, ya que los docentes aprovechaban este tiempo para conectar la teoría con su propia práctica y exploración crítica.
- Ampliación del público destinatario: ante demandas específicas, definimos institucionalmente ampliar el curso a docentes universitarios y adscriptos, que enriqueció los ejes disciplinares y el diseño tecnopedagógico.
- Incorporación explícita de IA (2025): integramos de manera explícita la inteligencia artificial como un eje transversal, respondiendo a las necesidades de formación en este ámbito emergente.

La evaluación es acción. Reflexiones pedagógicas y proyecciones

La evaluación del curso-taller se concibió como una instancia de producción y reflexión que dio lugar a un proceso de empoderamiento de los docentes para que generen sus propios recursos, y los compartan entre pares. A través del uso de rúbricas situadas y devoluciones personalizadas, nuestro rol como docentes-tutoras se centró en acompañar a cada participante para que lograra un resultado concreto: crear un Recurso Educativo Digital (RED) propio y pertinente a las demandas de los diferentes contextos y niveles de enseñanza.

La experiencia demostró la capacidad de los cursantes para convertirse en productores de contenido y nuevas narrativas, a la vez que en mediadores pedagógicos frente a las complejidades que desafía la cultura digital. Lo que nos permitió reflexionar sobre una profunda necesidad en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades; la escasez de materiales didácticos digitales generados por los propios docentes, un desafío que la propuesta buscó abordar de manera específica.

Como proyecciones, la evaluación y los aprendizajes del curso nos llevaron a impulsar ReD Sociales, un Repositorio de Recursos Educativos Digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales entendido como espacio de sistematización y puesta en valor de materiales y recursos didácticos digitales situados. Esta iniciativa busca capitalizar la experiencia de nuestro equipo en TEyCA, respondiendo a las demandas de un entorno educativo en constante cambio, desde una perspectiva inclusiva, abierta y colaborativa.

Referencias Bibliográficas

- Andreoni, S., & Lion, C. (2014). *La educación a distancia en entornos virtuales. Módulo 1. Entornos Virtuales de Aprendizaje, Entornos Personales de Aprendizaje en EaD*. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, FCS, UNC.
- Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Revista Austral Comunicación*, 10(2), 295–317.
- Ferrarelli, M. (2025). ¿Cómo cambiará la educación en la era de la IA? LN+.
- FCS. (2024). *Proyecto ReD Sociales: Repositorio de Recursos Educativos Digitales para la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Área de TEyCA, FCS, UNC.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Plaza Schaefer, V., Roqué Ferrero, M. S., & Britos, V. (2023/2024/2025). *Recursos educativos digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades en la escuela secundaria y Recursos educativos digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales y Humanidades / Recursos educativos digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales y Humanidades. Desafíos e interrogantes en tiempos de la IA*. FCS, UNC y Red Provincial de Formación Docente Continua, MEPC.
- Roqué Ferrero, M. S. (2025). *Tecnologías de soporte al proceso Educativo*. Módulo de Maestría en Gestión de la Educación en entornos digitales, Universidad Blas Pascal.

Fortaleciendo la competencia fonético-fonológica en alemán: Diseño de un taller virtual para estudiantes avanzados de la Facultad de Lenguas (UNC).

Sandra Trovarelli¹, Silvia Francisco²

RESUMEN:

El curso Entrená tu pronunciación: fonética alemana para estudiantes avanzados del Profesorado y Traductorado de Alemán surge de la necesidad de perfeccionar la competencia fonético-fonológica entre quienes cursan las etapas finales de las carreras antes mencionadas en la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), quienes, a pesar de contar con formación previa específica en fonética, adquirida en los tres primeros años de cursado, presentan desviaciones de la norma estándar en sus emisiones orales. Esta capacitación extracurricular y optativa se justifica por la heterogeneidad de los grupos y por el tiempo prolongado que requiere la formación de patrones de articulación nuevos, distintos a los de la lengua materna. La propuesta, a implementarse íntegramente en formato virtual, utiliza la metáfora del rompecabezas como hilo conductor para estructurar los contenidos multimediales e interactivos en Moodle. Un pilar central es el fomento del automonitoreo y la autorreflexión, habilidades metacognitivas consideradas clave para autoevaluarse.

PALABRAS CLAVE: Competencia Fonético-fonológica - Pronunciación - Alemán - Educación a Distancia

Introducción

Este trabajo describe la concepción, los principios teóricos y los avances realizados en el desarrollo de una experiencia educativa innovadora centrada en la mejora y el perfeccionamiento de la competencia fonético-fonológica en alemán. La propuesta, dirigida a estudiantes avanzados de la Facultad de Lenguas (UNC), tiene su origen durante la realización de la Diplomatura en Educación a Distancia, organizada por la Secretaría de Asuntos Académicos (UNC) durante 2023-2024. A partir de un análisis inicial FODA que reveló la persistencia de dificultades fonéticas en el estudiantado a pesar de la formación previa y la oportunidad estratégica de la modalidad a distancia para abordarlas, se constituyen los lineamientos centrales de este espacio optativo de reflexión y práctica. Un dominio competente a nivel fonético en la L2 es fundamental para asegurar una comunicación efectiva y sin ambigüedades, actuar como modelo ante otros aprendientes

1 Correo electrónico: sandra.trovarelli@unc.edu.ar - Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

2 Correo electrónico: silvia.francisco@unc.edu.ar - Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

y para contribuir a una formación de alta calidad. Una decisión estratégica en el marco de esta propuesta es la opción por el formato virtual, el cual posibilita el encuentro de estudiantes de diferentes cohortes y horarios de cursado, superando las barreras geográficas y temporales de los formatos presenciales. La Facultad de Lenguas cuenta con un Campus Virtual consolidado y con personal específicamente preparado, lo que asegura excelentes condiciones técnicas y pedagógicas para la materialización y el éxito de esta propuesta.

Presentación

La experiencia educativa “Entrená tu pronunciación: fonética alemana para estudiantes avanzados del Profesorado y Traductorado de Alemán” se origina en la necesidad de una formación complementaria para estudiantes avanzados de alemán en la Facultad de Lenguas de la UNC, a raíz de dificultades persistentes de diverso grado. En algunos casos, estas inciden directamente en la comprensión de sus mensajes y constituyen a su vez una limitante para desempeñarse de manera óptima como futuros profesores o traductores, roles que exigen un alto nivel de precisión en la producción oral. La bibliografía consultada (Dahmen, 2018; Hirschfeld y Reinke, 2018) corrobora que la construcción de la competencia fonético-fonológica es un proceso complejo influenciado por múltiples factores como la cercanía lingüística de la lengua materna, el aprendizaje previo de otras lenguas extranjeras, el nivel de lengua, la motivación, las formas de abordar el aprendizaje, el desarrollo de la competencia auditiva y la edad, entre otros. Estos factores sugieren que tres materias anuales de fonética, cursadas entre el primer y el tercer año de la carrera resultan insuficientes para modificar patrones de articulación arraigados y para consolidar un dominio fonético-fonológico sostenido en el tiempo. Para brindar respuesta a esta realidad, se gestó esta capacitación de dos meses de duración que aspira a: 1) fortalecer el dominio de los aspectos fonéticos y fonológicos del alemán, tanto a nivel segmental (sonidos individuales) como suprasegmental (ritmo, entonación, acentuación), 2) optimizar la competencia fonético-fonológica a nivel receptivo y productivo, de modo tal que se logren comunicaciones orales acordes al alemán estándar actual, vital para los roles profesionales a futuro, y 3) promover el automonitoreo y la autorreflexión sobre la propia pronunciación, dado que la posibilidad de recibir retroalimentación externa se restringe al finalizar la formación académica. Por ello, es indispensable estar en condiciones de autoevaluarse.

El diseño de esta propuesta pedagógica se basa en el uso de la metáfora del rompecabezas como hilo conductor y como recurso potente e innovador en educación (Alonso Moreno, Cappelletti, Giovannini, Jacobovich y Savransky, 2020; Contreras Michel y Sánchez Mendiola, 2022). La metáfora organiza la planificación del curso y configura el espacio virtual, aportando una clara noción de construcción progresiva y paulatina del conocimiento. En este sentido, la idea de que todas las piezas (= temas, contenidos, saberes) son importantes para lograr una comunicación final óptima (= cada pieza incide para que la figura final sea la esperada), guía la presentación de los contenidos fonéticos. Se enfatiza que, al igual que en un rompecabezas, si los fragmentos del rompecabezas (=aspectos fonéticos) no encastran, la intención comunicativa (=el rompecabezas) se verá afectada notoriamente. La necesidad de probar las piezas varias veces se traduce en la realización de actividades de ejercitación. La metáfora será explicitada al inicio del curso y su alusión será constante como marco cognitivo y motivacional.

El diseño se sustenta, asimismo, en la consideración de los diferentes estilos de apren-

dizaje. Dado que "algunos alumnos prefieren representaciones gráficas y recuerdan mejor lo que ven, otros prefieren materiales de audio y recuerdan mejor lo que escuchan, mientras que otros prefieren texto y recuerdan mejor lo que leen (...)" (Popescu citado en Sabulsky y Bosch Alessio, 2021), se opta por un enfoque multimodal. Esto implica la inclusión de recursos en diversos formatos y lenguajes para atender la diversidad de preferencias perceptivas, de procesamiento y de organización de la información. De esta manera, se amplían los modos de narrar los contenidos y se fomentan aprendizajes significativos en el entorno virtual. La creación de los contenidos se basa en recursos disponibles en la web, los cuales se transforman y enriquecen con desarrollos propios para este curso. A modo de ejemplo, para una actividad inicial se seleccionó un video en Youtube de un jugador de fútbol argentino, quien residió en Alemania. A partir de ese contenido, se realizaron actividades de análisis de su pronunciación en alemán. Genialmente sirvió de plataforma para estos desarrollos.

Finalmente, el diseño pedagógico integra las tres fases de la mediación pedagógica en la enseñanza a distancia, delineadas por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1999): 1) Tratamiento desde el tema: la estructura narrativa para presentar los contenidos se basa en la metáfora del rompecabezas, que articula coherentemente los recursos y materiales de la propuesta en un recorrido lógico y progresivo; 2) Tratamiento desde el aprendizaje: las actividades incorporan los saberes previos, promueven la interacción y la autorreflexión para que el estudiantado sea protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje; y por último 3) Tratamiento desde las formas: cobran especial importancia en el entorno virtual, los recursos expresivos y estéticos, dado que orientan la percepción y hacen más comprensible el contenido, propiciando una mediación exitosa.

Se opta por una arquitectura *escalonada* con una progresión lógica y controlada de los contenidos. Este enfoque proporciona seguridad y claridad desde el punto de vista de la autoría conceptual del curso y favorece la interacción de todos los participantes al mismo tiempo con los temas que se presentan paulatinamente. Por ejemplo, se podría comenzar con temas fonéticos a nivel suprasegmental (ritmo, acentuación, melodía) para luego avanzar hacia los de nivel segmental (sonidos individuales y sus dificultades específicas para los hispanohablantes).

En cuanto al espacio virtual en Moodle, este se compone de tres grandes bloques de interacción: a) *comunicación*: cuenta con un foro de novedades (para anuncios y comunicaciones importantes), un foro de consultas (para dudas generales), y un link a videoconferencias (para encuentros sincrónicos). b) *aspectos organizativos* del curso: a modo de orientación, el aula virtual contará con un resumen de la propuesta, un cronograma detallado (hoja de ruta), el programa del curso, y el perfil de las docentes a cargo. c) *contenidos y actividades*: en esta sección central del curso, quienes participen accederán a la bibliografía propuesta y a las diversas actividades. La sección c) requerirá la mayor atención y desarrollo por parte del equipo de las docentes contenidistas. Dado que los y las participantes poseen saberes previos significativos por haber cursado las materias de grado, se seleccionarán cuidadosamente aquellos contenidos teórico-prácticos de fonética alemana que presentan dificultades persistentes para los y las estudiantes hispanohablantes. Para la elaboración de los contenidos, se incluyeron diversas aplicaciones y recursos digitales propios de Moodle y externos a la plataforma con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje y abarcar la diversidad de estilos de aprendizaje.

Además de los componentes básicos de las secciones, se incluye una sección dedicada específicamente a la *autorreflexión*, mediante una presentación de Google Slides con diapositivas preestablecidas a completar o con tickets de salida en Padlet o Mentimeter, por citar algunos ejemplos. Esta sección es una particularidad del curso, dado que en los cursos regulares la autorreflexión no suele promoverse de manera tan explícita, sin embargo, como en este contexto resulta de vital importancia, porque en su desempeño profesional, no contarán con el feedback constante del equipo docente o de sus compañeros. Desarrollar la capacidad de autoevaluación crítica y automonitoreo es una competencia profesional clave para el aprendizaje continuo.

Un aspecto fundamental a considerar es el *rol tutorial*, ejercido en este caso por las dos docentes contenidistas. El estilo de tutoría se vincula con el diseño pedagógico (Caldeiro, Fernández Laya, Rogovsky y Trech, 2014). Para esta propuesta, se prefiere un estilo que promueva dinámicas, recupere interrogantes, genere interacción y vínculos, acompañando el proceso de aprendizaje desde el lado, sin que las tutoras se ubiquen en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Rogovsky, Odetti y Schwartzman, 2021).

El último aspecto a considerar en el diseño de esta capacitación es el referido al *sistema de evaluación*. Barberá (2006) concibe la evaluación como un constructo complejo y multidimensional. Para dar cuenta de ello, se adopta el enfoque de la evaluación del, como y para el aprendizaje (Sánchez Mendiola, 2022). La *evaluación del aprendizaje* de carácter sumativo, orientada a documentar los aprendizajes y de gran prevalencia en el Nivel Superior, tendrá lugar al final del curso y se utilizará para acreditar el taller. La *evaluación como aprendizaje* se materializa a través de un diario o blog personal, que se alinea con el automonitoreo y la autoevaluación crítica. Este instrumento permitirá a quienes participan, registrar aprendizajes, conceptos, dudas, sirviendo también como herramienta de autorregulación. La *evaluación para el aprendizaje* se concretará en evaluaciones de la producción oral de los participantes con la utilización de grillas (lista de cotejo) para la autoevaluación y para el feedback externo, brindado por docentes y compañeros del curso.

Por último, se prevé una evaluación integral del curso al finalizar la primera implementación. El diseño de esta propuesta se basa en criterios sólidos, no obstante, ello no resulta suficiente para evaluar su ejecución y el grado de satisfacción de los estudiantes participantes. En este sentido, resulta primordial conocer su experiencia sobre dimensiones pedagógica, tecnológica, de diseño de interfaz, de evaluación, de gestión y de orientación, presentadas por Flores Guerrero & López de la Madrid (2019). A los fines de realizar esta evaluación, se implementará un cuestionario con preguntas cerradas utilizando escalas como las de Likert y preguntas abiertas, que permitan la recogida de datos cualitativos.

Reflexiones finales

La capacitación *Entrená tu pronunciación* constituye una respuesta innovadora a una necesidad formativa concreta: perfeccionar la competencia fonético-fonológica en alemán entre futuros profesionales del Profesorado y Traductorado. Su implementación, prevista para el primer semestre de 2026, se configura como un espacio que potencia el cursado regular mediante una instancia de refuerzo especializada.

Uno de los aspectos más enriquecedores ha sido la creación de materiales propios, mediante búsquedas y selección de recursos auténticos. Este trabajo permitió diseñar ac-

tividades significativas, alineadas con los objetivos del curso y las necesidades del estudiantado hispanohablante.

Desde una mirada pedagógica, la metáfora del rompecabezas fortaleció la planificación y favoreció la comprensión de contenidos, integrando recursos multimodales que enriquecen el aprendizaje.

La propuesta instala un cambio en la enseñanza de la fonética al validar habilidades metacognitivas como el automonitoreo y la autorreflexión. Estas prácticas preparan a los estudiantes para sostener su perfeccionamiento más allá del aula.

A nivel institucional, esta capacitación amplía la oferta extracurricular de la Facultad para el estudiantado y, además, podría ser replicada en otros idiomas con problemáticas similares.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Moreno, L.; Cappelletti, G.; Giovannini, M.; Jacobovich, J. y Savransky, N. (2020). *El camino de Eutopía, la aventura de la transformación educativa*. Santillana. <https://eutopia.edu.ar/wp-content/uploads/2022/08/ElCaminoDeEutopia.pdf>
- Barberà, E. (septiembre, 2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Año V, Número monográfico VI, 1-13. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>
- Caldeiro, G.; Fernández Laya, N.; Rogvsky, C. y Trech, M. (2014) Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención. En: G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (Comp.). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción* (págs. 115-134). PENT FLACSO.
- Contreras Michel, N. S. y Sánchez Mendiola, M. (2022). Alineamiento del currículo, métodos de enseñanza y evaluación. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1° ed., pp. 591-604). UNAM.
- Dahmen, S. & Weth, C. (2018). *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gutiérrez Pérez, F.; Prieto Castillo, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una Educación a Distancia Alternativa*. Ciccus.
- Flores Guerrero, K. & López de la Madrid, M. C. (2019). Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: un análisis de métodos mixtos. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 92-114. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.813>
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag.
- Rogovsky, C., Odetti, V y Schwartzman, G. (2021) Tutoría en vivo, performativa o itinerante. Nuevos desafíos docentes para una educación en línea en transformación. En Encuentro internacional EDUTEC 2021. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1Js5iAq6hVIBYTZLKXbtucBjpU9xTSkQF/view>
- Sabulsky, G. y Bosch Alessio, C. (2021). Estudiar en la universidad virtualizada: una apro-

ximación a perfiles tecnopedagógicos de estudiantes. *Apertura*, 13(2), pp. 124-141. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2055>

- Sánchez Mendiola, M. (2022). Evaluación del, para y como aprendizaje. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1° ed., pp. 17-35). UNAM.

Prácticas innovadoras en el proceso de enseñar y aprender.

Helvecia Velázquez¹

RESUMEN:

Esta ponencia presenta una experiencia educativa de articulación interuniversitaria entre la Universidad de la Cuenca del Plata (Argentina) y la Universidad Iberoamericana (Colombia), desarrollada en el marco de las cátedras “Teorías Pedagógicas” de la Licenciatura en Psicopedagogía (UCP) y “Currículum” de la Licenciatura en Educación Infantil (IBERO). La propuesta fue coordinada por la Mgtr. Helvecia Velázquez y el Dr. Javier Morales, y buscó promover el intercambio de saberes y la construcción colaborativa del conocimiento mediante metodologías activas, enfoques pedagógicos situados y tecnologías digitales con sentido formativo.

El proyecto se organizó como un conversatorio virtual, diseñado como un espacio de diálogo pedagógico entre estudiantes de ambas instituciones, quienes compartieron sus trayectorias formativas, experiencias de extensión y prácticas en contextos. La propuesta apuntó a transformar el rol tradicional del estudiante, reconociéndolo como sujeto activo y reflexivo, y propició la apropiación crítica de herramientas digitales. Se adoptó una metodología cualitativa, narrativa y participativa, utilizando herramientas como Padlet, Mentimeter, Genially, Canva y Linoit para favorecer la interacción y la sistematización. Entre los principales aportes se destaca la construcción de aprendizajes contextualizados, la articulación entre teoría y práctica, y el fortalecimiento de vínculos académicos. Se concluye que las tecnologías, integradas de forma crítica y pedagógica, potencian experiencias educativas transformadoras, inclusivas y colaborativas.

PALABRAS CLAVE: Innovación Educativa, Metodologías Activas, TIC, Formación Interuniversitaria

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco del conversatorio “Prácticas innovadoras en el proceso de enseñar y aprender”, una propuesta de articulación pedagógica e institucional entre la Universidad de la Cuenca del Plata (Argentina) y la Universidad Iberoamericana (Colombia). Este espacio fue impulsado desde la cátedra Teorías Pedagógicas de la Licenciatura en Psicopedagogía (UCP) y la cátedra de Currículum de la Licenciatura en Educación Infantil (IBERO), bajo la coordinación de la Mgtr. Helvecia Velázquez y el Dr. Javier Morales respectivamente, y tuvo como propósito generar un diálogo académico interuniversitario entre estudiantes en torno a sus experiencias formativas.

A través de esta propuesta, se buscó explorar y sistematizar prácticas educativas innovadoras vividas por los estudiantes participantes, propiciando una reflexión colectiva sobre

¹ Correo electrónico: helveciavel@hotmail.com - Universidad de la Cuenca del Plata

los cambios, desafíos y posibilidades que ofrece la enseñanza centrada en el estudiante, mediada por tecnologías digitales, con enfoque interdisciplinario, colaborativo y situado. Esta iniciativa dio respuesta a una necesidad emergente en la formación docente y psicopedagógica: transformar las metodologías tradicionales hacia formatos que integren la participación activa, la creatividad y el compromiso social, a la vez que promuevan el pensamiento crítico y el diálogo intercultural. La intención de esta experiencia fue también habilitar espacios donde los propios estudiantes pudieran construir sentidos compartidos sobre la práctica docente contemporánea, desde la heterogeneidad de sus trayectorias, territorios y marcos institucionales.

La experiencia se inscribe así en un contexto de transformación educativa, atravesado por desafíos derivados de la transformación digital, las crisis socioeconómicas, los procesos de internacionalización y las desigualdades estructurales. En este escenario, se ha vuelto necesario reconfigurar los modos de enseñar y aprender, apelando a enfoques más flexibles, colaborativos, inclusivos y mediados por tecnologías digitales, capaces de generar aprendizajes significativos y culturalmente relevantes.

Fundamentación teórica

El marco teórico que sustenta esta experiencia se nutre de diversas corrientes pedagógicas que valoran el protagonismo del sujeto en el proceso educativo y promueven una visión integral de la enseñanza. Por un lado, se retoman los aportes del enfoque socioconstructivista (Vygotsky, Piaget), que plantea que el conocimiento se construye en interacción con otros, a través del lenguaje, la experiencia compartida, la mediación simbólica y el entorno social. Desde esta perspectiva, el rol del docente se resignifica como guía, mediador y facilitador de procesos formativos diversos y contextualizados.

Por otro lado, se asume el paradigma de la complejidad (Morin, 2001), que exige abordar la realidad educativa desde una perspectiva holística, transdisciplinaria, crítica y ética. Morin interpela a repensar la función del conocimiento en la vida humana, articulando lo emocional, lo racional, lo ético y lo contextual. Aplicado a la educación, este enfoque promueve una comprensión integrada de la realidad, abriendo paso a una pedagogía que no evade la incertidumbre, sino que la asume como parte constitutiva del proceso formativo.

Desde esta mirada, la innovación educativa no se reduce a la incorporación de tecnologías o a la actualización de recursos, sino que implica repensar el sentido mismo de enseñar y aprender, resignificando las relaciones pedagógicas, el currículo y las metodologías. Como sostienen Coll y Engel (2020), innovar no es solo cambiar herramientas, sino repensar el modo en que se construyen y circulan los saberes. En este sentido, la tecnología deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio al servicio de proyectos pedagógicos emancipadores, equitativos y culturalmente sensibles.

En consonancia con estas ideas, la propuesta pedagógica se orientó a promover una formación integral que articule conocimientos teóricos, habilidades prácticas y valores éticos. La centralidad del estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje fue uno de los pilares de la experiencia, al igual que la búsqueda de una enseñanza situada, crítica, participativa y abierta al diálogo intercultural. Asimismo, se retomaron los aportes de Freire (2005), quien plantea la importancia de una pedagogía dialógica, orientada a la problematización de la realidad, la conciencia crítica y la transformación social.

Presentación

La experiencia se originó ante la necesidad de dar respuesta a una creciente demanda por renovar las prácticas de enseñanza en carreras de formación docente y psicopedagógica, a partir de un enfoque más participativo, situado y acorde a los desafíos contemporáneos. En particular, surgió como una oportunidad para superar la fragmentación entre teoría y práctica, promoviendo un aprendizaje significativo basado en la experiencia y en el intercambio entre instituciones de contextos distintos. Asimismo, se detectó una inquietud compartida entre los equipos docentes por favorecer una educación más inclusiva, creativa y socialmente comprometida, que incorporara el uso pedagógico de tecnologías digitales y potenciara la interacción entre futuros profesionales de la educación de Argentina y Colombia. Fue impulsada por los docentes de cátedra como una oportunidad para fortalecer competencias vinculadas a la comunicación, la reflexión crítica, la alfabetización digital, el trabajo en equipo, la sensibilidad intercultural y el uso creativo de tecnologías al servicio de los aprendizajes.

Participaron estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía (UCP), provenientes de diversas localidades de Corrientes, Resistencia, Formosa, Santa Fe y Misiones, quienes cursan en modalidad presencial. A ellos se sumaron estudiantes del interior de la provincia del Chaco, provenientes de localidades como Quitilipi, Charata y Sáenz Peña, quienes cursan en modalidad digital. Esta diversidad territorial implicó que la cátedra de Teorías Pedagógicas se desarrollara en un formato híbrido o mixto desde el inicio del cursado. Por parte de la Universidad Iberoamericana (IBERO), participaron estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, en su mayoría residentes en comunidades urbanas y periurbanas de Colombia.

Estos contextos presentaban características socioculturales diversas, con realidades institucionales atravesadas por desafíos como la inclusión, la diversidad y el acceso equitativo a recursos. Los estudiantes compartieron experiencias centradas en la extensión universitaria, el trabajo comunitario, la intervención en instituciones educativas formales y no formales, así como la producción interdisciplinaria mediada por TIC, visibilizando sus trayectorias formativas, sus entornos educativos y las problemáticas locales abordadas desde la práctica pedagógica. Cada grupo compartió su recorrido, sus desafíos, aprendizajes significativos y perspectivas sobre las prácticas innovadoras en el ámbito educativo. Este proceso permitió a los estudiantes reconocer su voz como valiosa en la construcción del conocimiento colectivo.

El conversatorio se desarrolló con una dinámica dialógica y colaborativa, permitiendo que las y los participantes se sintieran interpelados a partir de sus propias vivencias. La actividad favoreció el pensamiento reflexivo, el intercambio horizontal de saberes y la apertura a otras formas de entender la educación. Se trató de una propuesta de formación situada, donde los contextos de origen, las realidades institucionales y las trayectorias individuales fueron insumos fundamentales para construir sentido compartido.

La perspectiva teórica adoptada parte de los enfoques socio constructivistas y del paradigma de la complejidad (Morin, 2001), valorizando la construcción colectiva del conocimiento y la riqueza del aprendizaje colaborativo. Esta mirada fundamentó decisiones metodológicas como la elección de una dinámica dialógica para el conversatorio, el uso de herramientas digitales colaborativas como mural Padlet o Linoit, que promueven la interacción y co-construcción de saberes, y la implementación de una metodología cualita-

tiva, narrativa y participativa. A partir de estos marcos teóricos, se priorizó el protagonismo estudiantil, la problematización del contexto y la generación de sentidos compartidos como ejes clave para diseñar la propuesta educativa. Desde una metodología cualitativa, narrativa y participativa, se diseñó un proceso dividido en tres fases: planificación conjunta entre docentes de ambas instituciones, desarrollo del conversatorio y evaluación participativa. En la primera etapa se coordinaron los objetivos, temáticas y modalidades de trabajo. Luego, durante la fase de implementación, se organizaron grupos de estudiantes que prepararon sus presentaciones en base a experiencias educativas reales, utilizando herramientas digitales como Mentimeter, Padlet, Genially, Canva y Linoit, que permitieron dinamizar los intercambios y registrar producciones colaborativas.

Finalmente, la instancia de evaluación incluyó una coevaluación entre pares, el uso de formularios en línea para recoger impresiones, y un foro de cierre para reflexionar sobre el proceso y sus aprendizajes. Esta metodología buscó no solo acompañar la exposición de las experiencias, sino también consolidar la reflexión crítica, la apropiación tecnológica y el trabajo interdisciplinario. Estas herramientas permitieron crear espacios interactivos, dinámicos y visualmente atractivos, que estimularon el pensamiento creativo, el análisis crítico y la participación activa.

Durante el desarrollo del conversatorio, cada grupo de estudiantes presentó una experiencia significativa, reflexionando sobre los desafíos, logros y aprendizajes construidos. Las docentes actuaron como facilitadoras, promoviendo la horizontalidad en las intervenciones, el respeto por la diversidad de enfoques, la escucha activa y la apertura al intercambio intercultural. La actividad finalizó con una instancia de coevaluación entre pares y un foro virtual de cierre, donde se compartieron percepciones, emociones y proyecciones.

Enlace de acceso a materiales trabajados: <https://lc.cx/SG6OI3>

CLASES INTERINSTITUCIONALES

"Implicancia de las TICS en la Educación de Argentina y Colombia"

Dr. Javier Mauricio Morales Bermudez
Docente IBERO

Mgtr. Helvecia Mercedes del Rocio Velazquez
Docente UCP

Miércoles 7 de Mayo 14:00 a 15:30hs.
Miércoles 4 de Junio 14:00 a 15:30hs.

CÁTEDRAS INVOLUCRADAS

- Curriculo - Lic en Educación Infantil - IBERO
- Teorias Pedagógicas - Lic. en Psicopedagogía - UCP

UNIVERSIDAD DE LA CUENCA DEL PLATA | **30 años** | www.ucp.edu.ar

9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo

Configuraciones ▾

Mostrar respuestas anidadas ▾

9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo

viernes, 2 de mayo de 2025, 16:51

En el siguiente foro compartimos nuestras vivencias de la [Clase espejo](#) con la IBERO-Colombia, como te has sentido con la temática desarrollada, lo que has conocido, como has participado, como ha sido la elaboración grupal, diseño de las actividades y cualquier otro aspecto que desees comentar.

ADELANTE!!

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Responder](#)



Re: 9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo

de Zdero Maia Josefina - miércoles, 7 de mayo de 2025, 17:16

Desde mi lugar la [clase espejo](#) fue muy significativa, pudimos conocer como es la educación en relación con las TICs en Colombia, en clase participamos en diferentes actividades y utilizando varias herramientas como el Padlet, desde mi lugar participe en todo lo propuesto y me pareció muy llevadero y acorde al tema. El diálogo entre Países fue algo importante que destaco mucho. Desde mi lugar me llevé muchas cosas nuevas y enriquecedoras para mi futuro como Lic. en Psicopedagogía

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Responder](#)



Re: 9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo

de Sanchez Luciana Evelin - miércoles, 7 de mayo de 2025, 22:11

Para mi la [clase espejo](#) fue muy significativa, logramos conocer como es la educación con relación a las tics en otro lugar que no es argentina como se maneja y que también podemos llegar a tener similitudes en diferentes aspectos de esas TICs, hemos participado de diferentes maneras ya sea de forma grupal en el padlet o de forma individual expresando que nos llevamos de la clase. También me pareció que fue una gran clase ya sea por la interacción entre países si no tambien porque logramos observar como piensan o se desarrollan la educación en otro lugar. Ojala la próxima [clase espejo](#) sea igual de significativa :)

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Responder](#)



Re: 9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo

de ytalo tamara soledad - jueves, 8 de mayo de 2025, 10:02

La [clase espejo](#), me parece muy enriquecedora, ya que pudimos compartir de que manera se desarrolla la educación en relacion a las TICs ,tanto en Argentina como en Colombia. El intercambio de conocimientos, las actividades practicas, el uso del Padlet hizo que la clase sea muy interactiva, fortaleciendo el vinculo con entre ambos Países. Esta clase me la guardo para siempre, las experiencias me fortalecen y espero con ansias la próxima clases.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Responder](#)



Re: 9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo

de Gallardo Alondra - jueves, 8 de mayo de 2025, 10:17

La experiencia de la [clase espejo](#) con la IBERO-Colombia fue muy interesante e innovadora, ya que por mi parte no había tenido una experiencia así. Me sentí muy emocionada al poder compartir un espacio con estudiantes de otro país, también al conocer otras perspectivas del uso de las TICs en relación con la educación

orte UCP



de Contrera Antonella Beatriz - jueves, 8 de mayo de 2025, 13:08

En la clase del miércoles 07-05 de la [clase espejo](#) con la Universidad IBERO- Colombia, fue una experiencia muy linda, fue para mí una nueva forma de aprender, interactuar. Desarrollamos la educación en la relación a las TICs, Ellos nos comentaron algunas dificultades como por ejemplo que en Colombia alguna personas hacen viaje de 1hs para llegar a su Universidad, cuando se requiera de presencialidad. Notamos que en los dos países (Argentina- Colombia) se estudia distintas carreras pero que tienen en conjunto, alguna materias. Los compañeros de la IBERO- Colombia, conocieron como se integran las tics en Arg. entre otros. Es una experiencia que me gustaría volver a vivirla.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Responder](#)



Re: 9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo
de Cieri Julia Nicole - jueves, 8 de mayo de 2025, 14:21

La [clase espejo](#) en lo personal me pareció excelente! Conocimos cómo se integra la tecnología en la educación en Colombia. Las actividad planteadas me parecieron súper llevaderas lo cual hizo que participe activamente en las misma y el intercambio entre países me pareció especialmente valioso. Me llevo aprendizajes para ponerlo en prácticas en mi formación como licenciada en psicopedagogía.

[Enlace permanente](#) [Mostrar mensaje anterior](#) [Editar](#) [Responder](#)



Re: 9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo
de Palacio Núñez Catalina - jueves, 8 de mayo de 2025, 15:59

La [Clase Espejo](#) con la IBERO-Colombia fue una experiencia muy interesante. Me gustó mucho conocer cómo se usan las TIC en Colombia y compararlo con la realidad de Argentina. Me sorprendió ver que, aunque hay diferencias, también compartimos muchos desafíos.

en mi grupo el trabajo fue muy bueno, cada uno aportó desde su lugar y nos organizamos bien. Me pareció una buena oportunidad para aprender, no solo sobre la temática, sino también sobre cómo trabajar en equipo y a la par con personas de otro país

Actividades de Clase espejo colocadas en Aula Virtual

"Implicancia de las TICS en la Educación de Argentina y Colombia"



Dr. Javier Mauricio Morales Benítez
Docente IBERO



Mgtr. Halvencia Mercedes del Rocio Velázquez
Docente UCP

Miércoles 7 de Mayo 14:00 a 15:30hs.
Miércoles 4 de Junio 14:00 a 15:30hs.

CÁTEDRAS INVOLUCRADAS

- Currículo - Lic en Educación Infantil - IBERO
- Teorías Pedagógicas - Lic. en Psicopedagogía - UCP



www.ucp.edu.ar

- Clase Espejo
- Actividad 1 Mentimeter
- Actividad 2: Padlet
- Actividad 3: Linoit
- 7/05 - Actividad de Repaso
- Propuestas Didácticas para Clase Espejo - 2do Encuentro
- 9/05 - Actividad Asincrónica: Foro Clase Espejo

Acceso a Foros: <https://campus.ucp.edu.ar/mod/forum/view.php?id=592544>
Fuente: Captura de imágenes de elaboración propia.

482

Reflexiones finales

La experiencia permitió evidenciar que la innovación educativa trasciende el uso instrumental de tecnologías, implicando transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas, en los roles tradicionales y en las formas de concebir el conocimiento. Se revalorizó el protagonismo estudiantil, la contextualización de los aprendizajes y la potencialidad del trabajo colaborativo interinstitucional. También se consolidó una concepción de la tecnología como herramienta para la inclusión, la creatividad, la justicia educativa y el desarrollo de competencias para la ciudadanía global.

Como aportes significativos se destacan: la apropiación crítica de recursos digitales, la articulación entre teoría y práctica, la formación de competencias transversales, la alfabetización digital crítica y la construcción de vínculos académicos que fortalecen la formación integral. Además, se valoró especialmente la posibilidad de trabajar con estudiantes de otro país, reconociendo la riqueza del intercambio cultural, el desarrollo de la empatía, la conciencia de la diversidad y la apertura a nuevas realidades educativas.

Entre los desafíos detectados, se menciona la necesidad de formación docente continua en metodologías activas, educación digital, diseño de propuestas participativas e implementación de entornos de aprendizaje híbridos. También se advierte la necesidad de superar brechas digitales, especialmente en sectores vulnerables, lo cual requiere políticas institucionales de inclusión y equidad. Como estrategia superadora, se plantea institucionalizar este tipo de espacios en los planes de estudio, promoviendo una cultura de la innovación con compromiso social, democratizando el acceso al conocimiento, fortaleciendo la internacionalización solidaria del currículum y favoreciendo experiencias significativas y transformadoras.

Referencias Bibliográficas

- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2023). La competencia digital docente: retos y estrategias de formación en educación superior. *Revista RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(70), 1-20.
- Camilloni, A. (2007) *Tareas de enseñanza y condiciones para el aprendizaje*. Paidós.
- Coll, C. y Engel, A. (2020). Innovación educativa y tecnologías digitales: más allá de las promesas. Graó.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Perkins, D. (2010). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Puiggrós, A y Marengo, R. (2013) *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes
- Salinas, J. (2021). *Metodologías activas para una educación en red: innovación docente en la universidad digital*. Octaedro.

Diseño tecnopedagógico con enfoque IBD: implementación de un EVEA en Discord para estudiantes ingresantes.

Luis Ramón Ybañez¹

RESUMEN:

Este artículo presenta una experiencia de ambientación digital implementada en el Colegio Universitario Patagónico (CUP), institución preuniversitaria pública dependiente de la UNPSJB en Comodoro Rivadavia, Argentina. La propuesta surgió ante las dificultades detectadas en estudiantes ingresantes y sus familias para integrarse al entorno digital institucional. Mediante una intervención tecnopedagógica basada en la metodología de Investigación Basada en Diseño (IBD), se desarrolló un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en Discord, orientado a fortalecer competencias digitales en un escenario híbrido. La experiencia se configuró desde una perspectiva situada, retomando aportes del socioconstructivismo, el aprendizaje situado y el conectivismo. La intervención incluyó módulos temáticos, actividades sincrónicas y asincrónicas, tutorías entre pares y participación activa de docentes y familias. Los resultados mostraron mejoras significativas en la apropiación de herramientas digitales, la autonomía de los estudiantes y el acompañamiento familiar. La experiencia demuestra que el uso pedagógico de plataformas digitales familiares favorece la inclusión, la alfabetización digital crítica y la participación activa en comunidades educativas.

PALABRAS CLAVE: I Ambientación Digital - Discord Educativo - Investigación Basada en Diseño

Introducción

La expansión acelerada de las tecnologías digitales en los sistemas educativos, intensificada durante la pandemia de COVID-19, evidenció profundas desigualdades en el acceso, uso y apropiación de los entornos virtuales de enseñanza, particularmente en los primeros años del nivel secundario. Esta situación generó la necesidad de repensar las estrategias institucionales de acompañamiento digital, en clave de inclusión, alfabetización crítica y autonomía progresiva en el uso de tecnologías educativas (Educ.ar, 2021; Área & Adell, 2021).

En este contexto, la experiencia relatada se desarrolló durante el ciclo lectivo 2023 en el Colegio Universitario Patagónico (CUP), institución preuniversitaria dependiente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en la Ciudad de Comodoro Rivada-

¹ Correo electrónico: luisramon02@gmail.com - Colegio Universitario Patagónico - Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

via, Provincia de Chubut - Argentina. La propuesta consistió en el diseño e implementación de un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en la plataforma Discord², orientado a estudiantes ingresantes a la Educación Secundaria Básica, con el propósito de facilitar su ambientación digital y el uso autónomo de herramientas institucionales como Google Workspace y aula virtual Moodle.

La experiencia se inscribe en el marco del Trabajo Final Integrador (TFI) de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales (MEED) de la Universidad Nacional del Comahue. El TFI fue dirigido por la Dra. Silvia Coicaud y codirigido por la Mg. María Laura Santori. La problemática fue inicialmente identificada durante las instancias de Práctica I y II en 2021; posteriormente, se diseñó un plan de trabajo a medida durante 2022, y se llevó adelante la implementación en 2023, ajustándose, evaluándose y sistematizándose los resultados durante 2024. Este artículo se presenta en el Eje 5 del Congreso EDUBP 2025, centrado en estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías. La experiencia fue abordada desde una perspectiva teórica situada, recuperando aportes del socioconstructivismo (Vygotsky, 1978), el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y el conectivismo (Siemens, 2004), y metodológicamente sustentada en los principios de la Investigación Basada en Diseño (IBD) (Ozollo, 2017; Coicaud, 2021).

Presentación

Necesidad Detectada

La experiencia aquí presentada constituye el resultado de un proceso formativo-investigativo orientado a resolver una necesidad educativa concreta detectada en el ingreso al nivel secundario del Colegio Universitario Patagónico (CUP). Año tras año, los estudiantes que se incorporan a la institución enfrentan dificultades para integrarse al entorno digital institucional, lo que se manifiesta en una apropiación limitada de herramientas como Google Workspace (anteriormente G-Suite), el aula virtual Moodle y otras plataformas educativas de uso habitual en la escuela.

Finalidad de la Intervención

La propuesta se configuró como una intervención tecnopedagógica situada, con el propósito de crear un entorno de ambientación digital inicial que articulara recursos accesibles, acompañamiento entre pares y un enfoque formativo progresivo. El entorno virtual fue diseñado en la plataforma Discord, seleccionada no solo por su disponibilidad multiplataforma, sino por su potencial como espacio educativo flexible, estructurado en canales temáticos, con posibilidades de comunicación asincrónica y sincrónica. Su implementación permitió centralizar la información institucional, alojar materiales, ofrecer tutorías, canalizar consultas y organizar actividades por módulos, promoviendo un ingreso gradual al escenario digital del CUP.

Contexto y Participantes Involucrados

Participaron 75 estudiantes ingresantes a primer año, 4 docentes del espacio curricular Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), preceptores y estudiantes avanzados que asumieron el rol de “pares tecnopedagógicos”. Esta figura —concebida como parte del diseño— permitió acompañar a los ingresantes desde una lógica horizontal,

2 Discord es una plataforma digital gratuita, originalmente desarrollada para comunidades gamer, que permite la creación de servidores organizados en canales de texto, voz y video. Su estructura flexible y su accesibilidad han favorecido su apropiación como entorno virtual de aprendizaje en diversos niveles educativos (Kuz, 2023)

cercana y contextualizada, favoreciendo la resolución colaborativa de problemas y la construcción de confianza en el uso de tecnologías. La intervención se articuló con la cursada presencial de TIC del primer y segundo bimestre, generando un espacio intermedio que operó como puente entre el uso cotidiano de la tecnología y su apropiación con sentido escolar.

Perspectiva Teórica

La propuesta de ambientación digital se fundamenta en diversas teorías educativas y enfoques pedagógicos que reconocen la transformación de la sociedad y la educación por las tecnologías digitales. La "sociedad red" de Manuel Castells (2006) proporciona un marco para comprender cómo las TIC redefinen las estructuras sociales y económicas, colocando al ámbito educativo en el centro del cambio hacia una sociedad interconectada. Mariana Maggio (2012) complementa esta visión, enfatizando cómo los entornos tecnológicos reconfiguran la construcción y difusión del conocimiento, y subrayando el papel central de los docentes en la integración crítica y reflexiva de la tecnología en la enseñanza. El socioconstructivismo, basado en Vygotsky (1978) y Lave y Wenger (1991), resalta que el conocimiento se construye a través de la colaboración, el diálogo y la negociación de significados en contextos sociales. Este enfoque se traduce en la creación de entornos digitales que promuevan la interacción y el intercambio, desarrollando habilidades sociales y digitales críticas. El aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso social que ocurre al participar activamente en prácticas comunitarias, lo que se aplica al diseño de actividades que reflejen situaciones de la vida real y requieran el uso auténtico de herramientas tecnológicas. El conectivismo de George Siemens (2004) es fundamental, al plantear que el conocimiento reside en la red de conexiones con personas y recursos digitales, y que la habilidad de construir y navegar estas redes es crucial para el aprendizaje en un mundo en constante evolución. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades para buscar, filtrar y sintetizar información, así como la colaboración en comunidades de aprendizaje en línea. Metodologías educativas innovadoras como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje Híbrido y el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) se integran en la propuesta. Estas metodologías, junto con el aprendizaje abierto y las pedagogías emergentes (Adell y Castañeda, 2012; Coicaud, 2019), buscan preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento, fomentando el pensamiento crítico, la solución creativa de problemas y la colaboración en entornos digitales. Finalmente, el concepto de ecosistema digital (Ozollo y Paparini, 2020) y el diseño instruccional (Sangrà y Guàrdia, 2009) guían la planificación y estructuración de la intervención.

Metodología de Implementación

La propuesta de intervención tecnopedagógica se basó en la Investigación Basada en Diseño (IBD). Esta metodología se caracteriza por su proceso iterativo de diseño, implementación, evaluación y rediseño, buscando abordar problemas educativos específicos mediante la creación de intervenciones adaptadas a las necesidades emergentes. El proceso comenzó con un análisis exhaustivo de las necesidades y dificultades de la comunidad educativa. Esto incluyó encuestas iniciales a estudiantes y familias para determinar su nivel de alfabetización digital y acceso a tecnologías. A partir de este diagnóstico, se realizó el diseño tecnopedagógico de la propuesta, definiendo objetivos, estrategias didácticas y recursos tecnológicos. La implementación se llevó a cabo en fases, empezando con un Recurso Educativo Abierto (REA) en Genially, seguido de una transición a un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) en Discord. Cada iteración del

diseño fue cuidadosamente evaluada a través de encuestas, entrevistas y observaciones directas, permitiendo realizar ajustes tanto en el contenido como en la forma de la intervención. Tal como señala Coicaud (2021), la IBD se configura como una estrategia situada que combina diagnóstico contextual, análisis de necesidades y mejora continua, permitiendo construir propuestas pedagógicas significativas en escenarios reales. En esta línea, el diseño instruccional, articulado mediante un modelo como ADDIE, que organiza la creación de experiencias de aprendizaje en cinco fases: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, guió la estructuración de contenidos y actividades para maximizar el potencial pedagógico del entorno digital. El entorno fue desarrollado en Discord, una plataforma que, si bien no está originalmente pensada para el ámbito educativo, ofrece ventajas que resultaron clave para este diseño. Entre ellas se destacan su gratuidad, su compatibilidad con múltiples dispositivos, su bajo consumo de datos y su capacidad para organizar la información en canales temáticos —textuales, sonoros y visuales— con distintas jerarquías de acceso. Estas características facilitaron la organización modular de los contenidos y la posibilidad de interacción permanente entre estudiantes, docentes y tutores. Discord permitió alojar materiales multimedia, distribuir instructivos, recibir consultas en tiempo real o diferido, coordinar tutorías por voz, y notificar novedades institucionales. Además, su familiaridad entre adolescentes —por su uso frecuente en contextos lúdicos y sociales— redujo la resistencia inicial y potenció la motivación en la exploración del entorno. La estructura del entorno se organizó en módulos progresivos que respondieron al diagnóstico institucional: reconocimiento del entorno escolar y sus canales oficiales; configuración y gestión del correo institucional; ingreso y navegación en el aula virtual Moodle; trabajo en la nube con Drive; verificación de información y cuidados de seguridad digital. Cada módulo combinó contenidos informativos (tutoriales, infografías, enlaces útiles), consignas prácticas y espacios de tutoría asincrónica, con el seguimiento activo del equipo docente. Esta dinámica propició un recorrido gradual, flexible y situado, en el que los ingresantes pudieron interactuar con herramientas clave sin la presión de una evaluación inmediata ni la fragmentación informativa que caracteriza al inicio del ciclo lectivo.

Reflexiones finales

La implementación de un entorno virtual de ambientación digital en Discord permitió generar condiciones concretas para un acompañamiento formativo durante el ingreso al nivel secundario del CUP, aportando respuestas a una necesidad institucional reiterada. La experiencia mostró que, cuando las tecnologías son pensadas pedagógicamente desde un enfoque situado, pueden operar como puentes de acceso, inclusión y participación genuina en la cultura escolar digital. Lejos de proponer una solución universal, el recorrido realizado dio lugar a un proceso de aprendizaje colectivo, sostenido por la implicación de múltiples actores y por una mirada crítica sobre las condiciones reales de apropiación tecnológica en contextos escolares.

Uno de los aprendizajes más significativos fue la potencia del enfoque de Investigación Basada en Diseño (IBD) para intervenir en problemas reales de la práctica docente, articulando teoría, metodología y acción pedagógica con un criterio de mejora continua. El trabajo conjunto entre docentes, estudiantes avanzados y referentes permitió construir un espacio intermedio, con efectos positivos tanto en los estudiantes ingresantes como en la comunidad educativa en general. La figura del par tecnopedagógico se consolidó como una estrategia replicable, especialmente en instituciones que, como el CUP, conjugan innovación académica, inclusión y transformación digital.

El proceso de sistematización evidenció la importancia de contar con propuestas de alfabetización digital inicial que no se limiten a la enseñanza de herramientas, sino que favorezcan el desarrollo de autonomía, criterio y pertenencia en el uso de los entornos digitales. La elección de Discord, lejos de ser instrumental, implicó un posicionamiento pedagógico y cultural frente a los modos en que los adolescentes se vinculan con la tecnología, recuperando su familiaridad con ciertas plataformas para reconfigurarlas en clave educativa.

Como parte del proceso de sistematización, se elaboró una guía pedagógica abierta para la implementación del entorno virtual de ambientación digital. Este recurso —con orientaciones didácticas, materiales y secuencias organizadas en módulos— queda disponible para cualquier institución o equipo docente que considere pertinente su adaptación o aplicación en contextos similares.

Finalmente, la experiencia invita a pensar la incorporación de tecnologías en el nivel secundario no como un proceso meramente técnico, sino como una construcción situada, en diálogo con los marcos institucionales, las trayectorias estudiantiles y los saberes docentes. En este sentido, el trabajo realizado se ofrece como una contribución a las discusiones actuales sobre estrategias de ambientación digital en escenarios híbridos, enmarcado en una mirada crítica, profesionalizante y comprometida con el derecho a aprender en condiciones de igualdad.

Referencias Bibliográficas

- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Las teorías y la práctica del aprendizaje: ideas para repensar la educación en la era digital. En J. Adell & L. Castañeda (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 25–45). Marfil.
- Andreoli, S. (2021). *Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. CITEP, Universidad de Buenos Aires. <https://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Castells, M. (2006). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red (4.^a ed.). Alianza Editorial.
- Coicaud, S. (2019). La investigación educativa en entornos digitales: claves metodológicas para el diseño de propuestas formativas. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (24), 12–21.
- Coicaud, S. (2021). La Investigación Basada en Diseño para propuestas de formación virtual. *Revista Locus Digital*, 2(1). <https://doi.org/10.54312/2.1.5>
- Educ.ar. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: Escuelas, hogares y pantallas*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ensenar-y-aprender>
- Fracchia, C. (2018). Diseño tecnopedagógico: claves para una planificación situada. En A. Osorio & M. Palou (Eds.), *La clase en pantalla: reflexiones para pensar la enseñanza en contextos virtuales* (pp. 43–54). Novedades Educativas.
- Kuz, A. (2023). Discord: una herramienta de aprendizaje en línea para alumnos universitarios. Estudio de caso. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 27(14), 8–23.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Ozollo, F., & Paparini, V. (2020). *Ecosistemas digitales en educación: de la cultura escolar a la cultura en red*. Ediciones Novedades Educativas.
- Sangrà, A., & Guàrdia, L. (Eds.). (2009). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Eje 6

Educación a lo largo de la vida

Este eje se centra en el análisis de políticas, programas, prácticas y experiencias vinculados a la educación continua y a la formación de posgrado. Incluye el estudio de propuestas académicas orientadas al desarrollo profesional, la actualización disciplinar y la especialización, en articulación con demandas del campo laboral, científico y educativo.



Actas del Congreso de Educación EDUBP 2025
"Enseñar y Aprender en escenarios complejos"

Investigaciones

Programa Estrategias Cooperativas para desarrollar capacidades matemáticas.

Eva Astocóndor Fuertes¹

RESUMEN:

El objetivo general del este estudio fue determinar la influencia del Programa Estrategias Cooperativas para desarrollar las capacidades matemáticas, en estudiantes del cuarto año de secundaria de una institución educativa en Comas. Se empleó un diseño de investigación cuasi experimental con un nivel explicativo y enfoque cuantitativo. La población igual a la muestra de estudio consistió en 52 estudiantes, de las secciones A y B, de los cuales 28 estudiantes de la sección A conformaron el grupo experimental, y 24 estudiantes de la sección B conformaron el grupo control. Los resultados indicaron que la aplicación del programa Estrategias Cooperativas, tiene efectos significativos para desarrollar capacidades matemáticas en los estudiantes del cuarto año de secundaria de una Institución Educativa en Comas, respaldando la hipótesis alternativa. Las conclusiones de estudio sugieren que la aplicación del programa tiene efectos significativos para desarrollar las capacidades matemáticas situaciones, razona y argumenta, elabora y usa estrategias, y comunica y representa ideas matemáticas. Aunque el estudio tiene limitaciones, como el tamaño de la muestra y falta de un enfoque longitudinal, los hallazgos son lo suficientemente robustos para informar futuras investigaciones y prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE: Estrategias Cooperativas - Capacidades Matemáticas

Introducción.

Uno de los objetivos de la educación básica peruana, citado en el Diseño Curricular Nacional por el MINEDU Perú (2009), vigente hasta la fecha, refiere “desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida”, siendo fundamental el desarrollo de capacidades matemáticas tema de creciente interés en el ámbito educativo. La competencia matemática en el marco de PISA 2022 afirma que “es la capacidad de una persona para razonar matemáticamente y para formular, emplear e interpretar las matemáticas con el propósito de resolver problemas en una variedad de contextos del mundo real”, proporcionando una idea de organización de procesos matemáticos.

¹ Correo electrónico: eva.astocondor@upn.edu.pe - Universidad Privada del Norte - Perú

En este marco, encontramos a la Institución Educativa Primero de Abril ubicado en el distrito de Comas al norte de la provincia de Lima - Perú, tiene a su cargo el nivel secundario, observándose que los estudiantes del 4° año de secundaria presentaban un rendimiento académico bajo en el área de matemática, debido a que no desarrollaban apropiadamente las capacidades matemáticas previstas para el grado. Es así, que surge la inquietud de investigar y aplicar alguna metodología, estrategia cognitiva, o programa que logre revertir la problemática, de tal forma que beneficie tanto a los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades matemáticas, como a los docentes en la aplicación de un programa creativo con bases teóricas ya sentadas, pero innovador en sus dimensiones y actividades.

En base a la problemática, se elabora el Programa Estrategias Cooperativas, diseñado en base a estrategias creativas y activas que tienen como pilar el aprendizaje cooperativo, recurso del maestro para dinamizar a sus estudiantes alcanzando metas comunes e individuales. Diversos estudios han investigado sobre el desarrollo de capacidades matemáticas (Cruz, 2019; Ipushima, 2022) y de acuerdo a su experiencia se demuestra que el desarrollo de capacidades matemáticas permite lograr una autonomía en su aprendizaje y construir sus conocimientos mediante la interacción entre sus pares y el docente.

El programa, busca generar aprendizajes significativos de acuerdo a las características y necesidades de su realidad, donde el aprendizaje es grupal - individual - grupal, fomentando la comunicación, confianza, tolerancia y liderazgo compartido. Su objetivo general es determinar la influencia del Programa Estrategias Cooperativas en el desarrollo de capacidades matemáticas en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la institución educativa Primero de Abril en Comas. Para ello, se trabajará con un grupo experimental (se aplica el programa) y un grupo control (no se aplica el programa). Así, con la organización, ejecución y resultados de la investigación se revalora el aprendizaje cooperativo y las matemáticas como pilares en el análisis de casos y toma de decisiones, contribuyendo en la formación de jóvenes reflexivos y comprometidos con su sociedad a lo largo de la vida.

Marco teórico

El rol de maestros nos otorga la responsabilidad de búsqueda de formas innovadoras de enseñanza - aprendizaje. Ello facultó a la elaboración de una metodología o programa que pueda revertir la problemática del bajo rendimiento académico en el área de matemática de los estudiantes del 4° año de secundaria. Teniendo como base a Johnson et al. (Catalán, 2023) el aprendizaje cooperativo, desde un enfoque grupal, tiene objetivos compartidos con grupos heterogéneos en donde la responsabilidad por el aprendizaje es compartida. Así, el trabajo cooperativo logra su desempeño en el aprendizaje cooperativo, el cual organiza las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje (Munayco, 2020) logrando buenos resultados en ámbito cognitivo, social y reflexivo.

El programa llamado Estrategias Cooperativas, elaborado para mejorar el nivel de aprendizaje en el área de matemática, organiza sus contenidos de acuerdo a la modificatoria parcial del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular RM N° 199-2015-MI-NEDU, considerando cuatro capacidades del área:

- Matematiza situaciones
- Comunica y representa ideas matemáticas

- Elabora y usa estrategias
- Razona y argumenta generando ideas matemáticas

La aplicación experimental del programa representa una propuesta educativa que considera los siguientes objetivos:

- Desarrollar la capacidad matemática situaciones.
- Desarrollar la capacidad comunicativa y representa ideas matemáticas.
- Desarrollar la capacidad elabora y usa estrategias.
- Desarrollar la capacidad razona y argumenta generando ideas matemáticas.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Desarrollar el liderazgo.
- Adquirir capacidades socializadoras y de convivencia

El programa inicia con la aplicación del Pretest (cuestionario de 20 preguntas), a todos los estudiantes participantes. Seguidamente se desarrolla sus diez sesiones de aprendizaje, una por semana, presentándose de acuerdo al formato del Ministerio de Educación tomando como tema transversal la conciencia medioambiental, aprobada en la matriz de problematización de la institución educativa en donde se realizó la investigación. El grupo experimental aplica el programa de Estrategias Cooperativas en el desarrollo de cada sesión de aprendizaje, y el grupo control tiene acceso a los mismos contenidos sin aplicar las estrategias cooperativas.

El programa contempla la aplicación de 4 estrategias cooperativas

- Investigación Grupal Cooperativa (IGC). Los estudiantes se agrupan en pares, por afinidad, seguidamente el docente une dos pares, de acuerdo a sus habilidades y capacidades ya logradas, contando cada grupo con 4 integrantes. Se analiza material audiovisual interactivo, expresando la problemática en un modelo matemático, interpretándolo de manera oral y escrita, planificando y ejecutando en la recreación grupal de situaciones.
- Interpretando Situaciones Matemáticas (ISMA). Se trabaja en pares, analizando situaciones reales, en formato texto, sintetizando la información en tablas, fichas u organizadores gráficos, estableciendo relaciones entre ideas que conlleven a la determinación de conclusiones.
- Cooperador de Aprendizaje Grupal (COAG). Trabajan en grupos de 4 integrantes, eligiendo al compañero cooperador, investigan sobre una problemática del entorno, planificando acciones resolutivas. El compañero cooperador se reúne con los otros cooperadores para compartir saberes y recibir el apoyo del cooperador docente, luego regresan a sus grupos y comparten lo aprendido.
- Enseñanza Aprendizaje Integrada (EAPI). En grupo analizan la situación problemática, y de manera individual extraen datos, los organizan, plantean y desarrollan situaciones que impliquen cálculo matemático. En un tiempo determinado, comparten sus estrategias y resultados, siendo orientados por sus mismos compañeros para alcanzar el logro grupal.

Estas estrategias se fundamentan en extraer y compartir datos, organizar y plantear estrategias, y ejecutar resoluciones en base a juicios de valor, sin ánimo de competencia sino cooperativamente en el hecho de aprender (meta alcanzada individual) y asegurarse de que todos aprendan (meta alcanzada grupal).

Tabla 1

Organización de sesiones programadas en el grupo experimental

Dimensión VD	Indicador	Sesión	Título de Sesión	Dimensión VI
Matematiza situaciones	Relaciona elementos y propiedades geométricas de diversas fuentes de información, y expresa modelos de cuerpos geo-métricos compuestos basados en poliedros, prismas y de revolución (cono y esfera).	8	Los residuos sólidos y su comportamiento matemático	EAPI
	Examina modelos basados en cuerpos geométricos compuestos y de revolución al plantear y resolver problemas.	10	Aminorando la con-tami-nación en base a conte-nedores	IGC
Comunica y representa ideas matemáticas	Lee, escribe y compara números racionales en notación científica utilizando potencias de 10 con exponentes enteros (positivos y negativos).	3	Calidad de aire en Lima	COAG
	Expresa un decimal como notación expo-nencial y científica.	1	Analizando la con-tamina-ción por CO2 en el mundo	IGC
	Describe la naturaleza de las solu-ciones (no tiene solución, una so-lución, infinitas soluciones) en un sistema de ecuaciones lineales.	7	Aplicación del siste-ma de ecuaciones en situacio-nes coti-dianas	ISMA
	Expresa enunciados generales re-laciona-dos a las propiedades del poliedro, pirámi-de, cono y esfera.	9	Organizando la basura en mi institución	COAG

Dimensión VD	Indicador	Sesión	Título de Sesión	Dimensión VI
Elabora y usa estrategias	Realiza cálculos de suma, resta, multiplicación y división, con notación exponencial y científica al resolver problemas.	2	Calculamos valor de CO ₂	ISMA
	Realiza operaciones con intervalos al resolver problemas.	4	Analizamos la calidad de aire	EAPI
	Aplica los diferentes métodos de resolución de un sistema de ecuaciones lineales, sustitución, igualación y reducción.	6	Consecuencias de la emanación de CO ₂	COAG
	Selecciona y combina estrategias para resolver problemas de área y volumen de cuerpos geométricos compuestos y de revolución.	10	Aminorando la contaminación en base a contenedores	IGC
Razona y argumenta generando ideas matemáticas	Justifica con intervalos las operaciones como la unión, intersección, diferencia, diferencia simétrica y el complemento.	4	Analizamos la calidad de aire	EAPI
	Generaliza que todo número irracional es un decimal infinito no periódico.	5	Determinando el incremento de temperatura	

Al finalizar las diez sesiones de aprendizaje, se aplica el Postest (cuestionario de 20 preguntas) al grupo experimental y control.

Metodología

La investigación presenta como variable dependiente a las capacidades matemáticas, y como variable independiente al programa Estrategias Cooperativas. Para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades de índole matemático, fue necesario elaborar un instrumento que determine el nivel de desarrollo de capacidades matemáticas, que orienten al desarrollo integral de la matematización de situaciones, la comprensión y representación de ideas matemáticas, la elaboración y uso de estrategias, y el razonamiento y argumentación de ideas matemáticas. Por ello se midió a la variable dependiente por medio de un cuestionario de preguntas dicotómicas (Correcto = 1 e Incorrecto = 0).

El estudio se clasifica como una investigación de diseño cuasi experimental, implicando la presencia de un grupo de control, los cuasi experimentos se utilizan cuando no es posible utilizar sujetos de forma aleatoria, es decir están preelegidos (Arias, 2020). Su enfoque es cuantitativo, ya que sus mediciones y conclusiones están dadas en forma numérica las cuales merecen interpretación a partir de sus datos. El nivel o alcance es explicativo pretendiendo determinar la influencia de la variable independiente sobre la dependiente.

La población de estudio estuvo conformada por 52 estudiantes del 4° año de educación secundaria de una Institución Educativa en Comas, Lima, en los que se desea comprobar que el programa Estrategias Colaborativas influye significativamente en el desarrollo de capacidades matemáticas. Se trabajó con un muestreo no probabilístico ya que al ser una población pequeña (52 individuos), la población fue igual a la muestra, 28 estudiantes de la sección A (grupo experimental) y 24 estudiantes de la sección B (grupo control).

Para el análisis de la variable dependiente, se empleó como instrumento el Cuestionario, con un total de 20 ítems, con niveles y rangos determinados como en inicio (de 0 a 8 puntos), en proceso (de 9 a 12 puntos), logro previsto (de 13 a 16 puntos), y logro destacado (de 17 a 20 puntos), midiendo el logro de las capacidades matemáticas geométricas en función a la variable independiente.

Los datos recopilados se analizaron utilizando técnicas estadísticas apropiadas, incluyendo a la U de Mann Whitney que nos permitió medir a grupos independientes y aplicado a las pruebas de pretest y posttest por separado a estos grupos de estudio. Es importante, tener en cuenta las limitaciones del estudio como el tamaño de la muestra. Y resaltar las estrictas pautas éticas garantizando el bienestar de los participantes y la integridad de la investigación.

Resultados

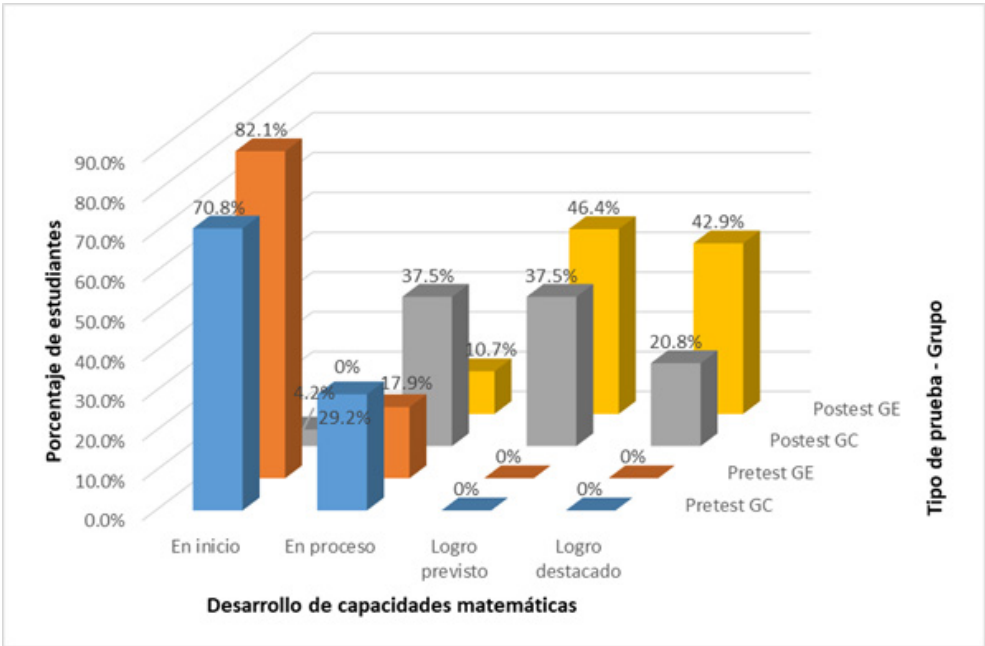
Resultados descriptivos de la variable Capacidades Matemáticas

Tabla 2

Desarrollo de capacidades matemáticas, grupos control y experimental, pretest y posttest

Desarrollo de capacidades matemáticas	Grupo			
	Control (n=24)		Experimental (n=28)	
	<u>Pretest</u>			
	f	%	f	%
En inicio	17	70,8%	23	82,1%
En proceso	7	29,2%	5	17,9%
Logro previsto	0	0%	0	0%
Logro destacado	0	0%	0	0%
	<u>Posttest</u>			
	f	%	f	%
En inicio	1	4,2%	0	0%
En proceso	9	37,5%	3	10,7%
Logro previsto	9	37,5%	13	46,4%
Logro destacado	5	20,8%	12	42,9%

Figura 1
Desarrollo de capacidades matemáticas, grupos control y experimental, pretest y posttest



En el pretest, en la tabla 1 se observa que los resultados iniciales del desarrollo de capacidades matemáticas, tanto para el grupo control y experimental son similares, dado que, la mayoría se encuentra en el nivel inicio, siendo el 70,8% en el grupo control y el 82,1% en el grupo experimental. Se puede concluir que: el grupo control y experimental presentan condiciones iniciales similares, es decir no tienen diferencias significativas.

En el posttest, en la tabla 1 se aprecia que después de la aplicación del programa Estrategias Cooperativas, los resultados finales del desarrollo de capacidades matemáticas, tanto para el grupo control y experimental son diferentes, en el grupo control solo el 20,8% alcanza el nivel de logro destacado y el 37,5% en el nivel de logro previsto, mientras que en el grupo experimental el 42,9% de estudiantes se encuentra en el nivel de logro destacado y el 46,4% en el nivel de logro previsto. Se puede concluir que: el grupo control y experimental tienen diferencias significativas.

Análisis inferencial

Tabla 3

Prueba de Mann-Whitney para probar la hipótesis general según rangos y estadísticos de contraste

	Rangos			Estadísticos de contraste ^a	
	Capacidades de la Biología	N	Rango promedio	Suma de rangos	Capacidades matemáticas
Capacidades matemáticas	Pretest-GC	24	26,94	646,50	U de Mann-Whitney 325,500
					W de Wilcoxon 731,500
	Pretest-GE	28	26,13	731,50	Z -,194
					Sig. Asintót. (bilateral) ,846
	Posttest-GC	24	19,56	469,50	U de Mann-Whitney 169,500
					W de Wilcoxon 469,500
	Posttest-GE	28	32,45	908,50	Z -3,081
					Sig. Asintót. (bilateral) ,002

Nota: a. Variable de agrupación: Test y grupo.

En el pretest, en la tabla 2 se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p = 0,846$ mayor que $\alpha=0,05$ ($p > \alpha$) y $Z = -0,194$ mayor que $-1,96$ (punto crítico), se concluye que, los estudiantes al inicio presentan resultados similares en cuanto a las capacidades matemáticas, es decir no hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental.

En el posttest, en la tabla 2 se observa los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p = 0,002$ menor que $\alpha=0,05$ ($p < \alpha$) y $Z = -3,081$ menor que $-1,96$ (punto crítico), es decir sí hay diferencias significativas entre el grupo control y experimental, comprobándose de este modo que: la aplicación del Programa Estrategias Cooperativas influye significativamente en el desarrollo de capacidades matemáticas, en los estudiantes del cuarto año de secundaria de la Institución Educativa Primero de Abril en Comas.

Conclusiones / Discusión

El estudio realizado ha demostrado que, la aplicación del programa Estrategias Cooperativas tiene efectos significativos para desarrollar capacidades matemáticas en los estudiantes del cuarto año de secundaria de una Institución Educativa en Comas ($Z=-3,081$ y $p=0,002$). Estos hallazgos respaldan la hipótesis alternativa y son coherentes con investigaciones anteriores en el campo.

La importancia de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativas ha sido claramente establecida, alcanzando sus objetivos propuestos, en beneficio individual y grupal, reflejándose en el desarrollo de capacidades cognitivas y personales aplicables a lo largo de la vida.

El estudio tiene limitaciones como el tamaño de la muestra sin embargo los resultados son lo suficientemente robustos como para informar futuras investigaciones y prácticas educativas. Se recomienda que estudios futuros exploren esta influencia en diferentes contextos y grupos de edad, y que investiguen factores adicionales que puedan influir.

Referencias Bibliográficas

- Catalán, M. et al (2023). *Aprendizaje cooperativo, trascendiendo el aula convencional*. Revista Horizontes, 7(27), 86-98. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.499>
- Cruz, C. (2019). Estrategias para el desarrollo de capacidades del área de matemática. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. <https://hdl.handle.net/20.500.13080/5759>
- Johnson, D. y Johnson, R. (2015). *Aprendizaje cooperativo: mejorar la enseñanza universitaria basando la práctica en teoría validada*. Journal on Excellence in College Teaching, 25(3&4), 85-118. <https://www.researchgate.net/publication/284471328>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Ipushima, D. (2022). Desarrollo de competencias matemáticas en tiempos de virtualidad. Revista Horizontes, 6(26). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.458>
- Laura, L. (2021). Competencias matemáticas y estrés en estudiantes de secundaria en la Provincia de Huancayo. Universidad Nacional del centro del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/6692>
- MINEDU (2023). PISA 2022 Desarrollo de la competencia matemática. Aportes pedagógicos. Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Informe-pedagogico-PISA-2022.pdf>
- Munayco, Y. (2020). *Aprendizaje cooperativo y su relación con las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria del área de matemática*. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/10741>
- Resolución Ministerial 281-2016 (2016). Por lo cual se aprueba el Currículo Nacional de la educación básica. Ministerio de Educación del Perú. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/151791/_649-2016-MINEDU_PARTE_1_-_17-12-2016_01_14_54_-RM_N__649-2016-MINEDU__parte_1_.pdf?v=1531982164
- Resolución Ministerial 159-2017 (2017). Por lo cual se modifica el Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado por Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU. Ministerio de Educación del Perú. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/152030/_159-2017-MINEDU_-_09-03-2017_02_18_29_-RM_N__159-2017-MINEDU.pdf?v=1591144358

Experiencias

Enseñanza por competencias en el nivel de posgrado: definiciones institucionales y experiencia de asesoramiento pedagógico-comunicacional a docentes en la UBP.

María Silvia Corbalán¹, Valeria Moschetta², Dana Abraham³

RESUMEN:

La ponencia presenta la experiencia de implementación del enfoque de competencias en el nivel de Posgrado en la Universidad Blas Pascal, caracterizada por su modelo pedagógico basado en el “saber y el saber hacer”. En primer lugar, se da cuenta de los soportes teóricos que sustentan el enfoque de competencias, su evolución y complejización en los contextos actuales. Luego, se desarrolla la experiencia de definición de competencias a nivel institucional en la Universidad Blas Pascal, consignándose la normativa y fundamentos técnicos en que se apoya, así como las áreas institucionales implicadas. Se reseñan diferentes instancias e instrumentos aplicados en el proceso de construcción colaborativa de estos “saberes prácticos movilizados por saberes teóricos” que es llevado adelante desde la Secretaría de Posgrado de la Universidad, en articulación con la Dirección de Pedagogía y las Direcciones de carreras, buscando consolidar el modelo pedagógico y su materialización en los contenidos de las carreras de posgrado (ya sea proyecto o carrera aprobada). Finalmente, se comparten algunos aprendizajes y propuestas de acciones que buscan fortalecer el trabajo colaborativo ya iniciado, a fin de lograr la formulación primero y el desarrollo, después, de competencias –como “combinación de conocimientos y capacidades”- para un mejor desempeño de estudiantes y egresados de posgrado en su ámbito profesional.

PALABRAS CLAVE: Competencias - Posgrado - Experiencia – Trabajo Colaborativo

Introducción.

La experiencia que se presenta recupera parte del proceso que se viene desarrollando en los últimos años (período 2018-2025) con el objetivo de hacer efectiva la enseñanza y aprendizaje por competencias, en el ámbito del Posgrado en la Universidad Blas Pascal.

1 Correo electrónico: marcorbalan@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

2 Correo electrónico: valeria_moschetta@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

3 Correo electrónico: dabraham@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

Se enmarca en el Eje 6 por cuanto se trata de una experiencia vinculada a la formación de posgrado.

En el año 2018 se instala en la Universidad objeto de estudio, la propuesta de enseñar por competencias, la que resulta formalizada institucionalmente mediante la Resolución Rectoral N° 124/2018 que especifica tres tipos de competencias a desarrollar: disciplinares, tecnológicas y actitudinales. Su definición integra el conocimiento de los contenidos científicos y el fundamento teórico propio de un campo disciplinar; como asimismo capacidades tales como formas de actuar, de pensar y de relacionarse de modo íntegro en contextos de desempeño complejos. En la normativa, se estipuló la siguiente: Una competencia es un saber práctico fundamentado por un saber teórico; implica procesos complejos para actuar idóneamente en distintos contextos. Una competencia combina conocimientos y capacidades (Universidad Blas Pascal, 2021). Se abrevió para la misma, en los desarrollos de Tobón (2007), así como en la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) y el proyecto Tuning Latinoamérica (González, Wagenaar y Benitone, 2004).

En aquella instancia, desde el Vicerrectorado Académico y con el apoyo de la Dirección de Pedagogía, se impulsaron estas bases para el asesoramiento pedagógico, didáctico, comunicacional y metodológico necesario para desarrollar materias por competencias en el nivel de grado, quedando pendiente estas definiciones para el nivel de posgrado. Tales bases fueron sistematizadas en un documento de difusión interna denominado: Universidad Blas Pascal: Proyecto Competencias (2021), documento que inicialmente operó como un manual de trabajo y guía para los/as docentes. En 2024 se definió que el trabajo de asesoramiento iniciado se extendiera al nivel de Posgrado, y en ambos casos involucre 3 momentos clave para su diseño (Universidad Blas Pascal, 2021): #1er momento: Relevamiento de competencias; # 2do momento: Cruzamiento de información; # 3er momento: Escritura de las competencias. Basado en el lema institucional “saber y saber hacer” el proyecto de enseñanza y aprendizaje por competencias, en el ámbito del Posgrado, requiere de la formulación de competencias disciplinares, tecnológicas y transversales para el desempeño profesional futuro entendiéndolo como “desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto” (Tobón, 2007, p.4).

La experiencia que se presenta tiene por objetivos:

- Brindar una aproximación al proceso que se viene realizando en el nivel de grado y la transición hacia el posgrado;
- Compartir las prácticas en el trabajo colaborativo inter-áreas que se está llevando a cabo en Posgrado;
- Analizar críticamente el proceso en marcha, a fin de valorizar progresos realizados y delinear ajustes necesarios, así como estrategias a implementar para su mejora.

Presentación

Antecedentes

El trabajo de asesoramiento pedagógico y comunicacional sobre enseñanza por competencias, iniciado en 2021 con los Directores/as y docentes de grado, sentó las bases

necesarias para afrontar el desafío de su diseño en las carreras de posgrado, además de constituirse en la oportunidad para su desarrollo e implementación. La enseñanza por competencias en el nivel del posgrado, no solo tiene el objetivo de cumplimentar requisitos reglamentados por la entidad nacional evaluadora Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante CONEAU), sino que se alinea a la misión institucional y al diálogo permanente que debe existir entre Universidad y comunidad (en sentido amplio), y en especial con los futuros ámbitos laborales de quienes se están formando. Un diseño de enseñanza por competencias da cuenta de esta continuidad o “tensión” necesaria entre la formación universitaria y las capacidades y desempeños complejos que se ponen en juego en el mundo laboral.

Contexto y participantes involucrados

En el contexto institucional de referencia, la formulación de competencias para las carreras de posgrado implica trabajar en colaboración, entre diferentes áreas:

a. La Secretaría de Posgrado que tiene a su cargo “la organización, coordinación, promoción y control de las actividades académicas y administrativas de las Carreras de Especialización, Maestría y Doctorado, tanto en modalidad presencial como a distancia” (Universidad Blas Pascal, 2023, p.2). La Secretaría es el área que inicia el proceso para la formulación de competencias, facilitando el contacto institucional con los otros actores implicados.

b. La Dirección de Pedagogía: integrada por pedagogas, comunicadoras, diseñadores y expertos en multimedia quienes trabajan en interdisciplinariedad para el diseño y elaboración de materiales educativos, que se dispondrán en la plataforma educativa para dar inicio a procesos de enseñanza y aprendizaje. Desarrollan el contacto más estrecho con los/as docentes contenidistas, quienes en un lapso aproximado de entre 3 y 5 meses, elaboran los materiales de estudio. Previo a la elaboración de contenidos, se trabaja la definición de competencias disciplinares, en colaboración directa con las Direcciones de carrera.

c. Las Direcciones de las carreras de posgrado (en funcionamiento y nuevas carreras): quienes son “responsables de la conducción académica y administrativa de las carreras” (Universidad Blas Pascal, 2023, p. 5) y gestionan el proceso de formulación de competencias disciplinares en colaboración con sus equipos docentes y el asesoramiento pedagógico designado a tal fin.

Perspectiva teórica desde la cual se aborda

El concepto de “competencias” ha ido cambiando en las últimas décadas al igual que los contextos laborales. La propia evolución del mundo del trabajo ha orientado el modo en el que éstas se han ido introduciendo en el ámbito educativo, estimulando la definición de perfiles profesionales, para cuya elaboración deben implicarse tanto los actores del mundo educativo, como del mundo empresarial, los propios estudiantes, organizaciones profesionales, etc.

Stroobants (1998, citado de Bautista-Cerro Ruiz, 2007, p. 7) afirma que las competencias entran en el mundo de la Pedagogía en el nivel de la formación profesional por su proximidad al mundo laboral. La educación basada en competencias aparece, así, como un nuevo sistema, en oposición a la formación tradicional más centrada en la transmisión

de conocimientos, lo que además facilita el acercamiento entre la formación que reciben los estudiantes y el mercado laboral en el que tendrán que realizar su desempeño profesional.

De entre las variadas conceptualizaciones disponibles sobre competencias, se resalta la siguiente: "Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz" (proyecto Definición y Selección de Competencias, DeSeCo- de la OCDE, 2002). El enfoque elegido persigue el desarrollo de habilidades, valores, aptitudes, etc. y busca potenciar la autonomía del estudiante, de quien se pretende sea protagonista de su proyecto formativo. Recuperando también el lema institucional, se subraya la definición de Le Boterf (2000), cuando remarca que "la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, no está hecha de migajas de saber hacer, sino que es un saber combinatorio y que no se transmite, sino que el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados"; en la misma línea que Tobón (2007) cuando alude a un desempeño idóneo, de modo integrado y en escenarios complejos.

Metodología para su implementación

Para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, es necesario que se pongan en juego procedimientos previos para su elaboración, en diferentes instancias:

1) Convocatoria inicial al espacio de formulación de competencias disciplinares y construcción de equipo, por parte de la Secretaría de Posgrado.

2) Asignación de pedagogas por parte de Pedagogía, y puesta en contacto con la Dirección de carrera.

3) Asesoramiento pedagógico didáctico y comunicacional con Direcciones de carreras que incluye: i) asesoramiento uno a uno con cada Director/a en donde se brinda orientación en base a materiales seleccionados para la formulación de las competencias disciplinares considerando principalmente las fuentes primarias de relevamiento y su redacción técnica. Respecto de las fuentes primarias se consideran: perfil del egresado, contacto con colaboradores de organizaciones y empresas afines, egresados, docentes, estudiantes, entre otras fuentes posibles, las que aportan a la selección de conocimientos, habilidades, y capacidades necesarias para este ejercicio de formulación. En la redacción técnica, hay 3 componentes específicos a considerar: "Verbo de desempeño + Objeto de conocimiento + Finalidad + Condición de calidad" (Universidad Blas Pascal, 2021, p. 3).

El asesoramiento contempla instancias de encuentro presenciales y/o virtuales entre el equipo pedagógico y la Dirección de carrera, que incluyen material de guía e implican feedback a partir de borradores compartidos, hasta arribar a una primera propuesta por parte de la Dirección. ii) La posterior revisión conjunta de la propuesta de competencias con la Secretaría de Posgrado, previo a su envío a CONEAU en el marco de los programas de carreras nuevas o de su integración en los módulos de

las carreras ya en funcionamiento. iii) Para el caso de las carreras en marcha, el asesoramiento incluirá, además de los pasos explicitados, su integración a cada módulo de carrera.

4) Asesoramiento pedagógico didáctico y comunicacional con Docentes de carrera, previa puesta en contacto desde la Secretaría de Posgrado y la Dirección de la carrera con el/a docente que iniciará la integración de las competencias a su módulo. En esta instancia, cada docente seleccionará las competencias que sean consistentes con el programa que enseña y diseñará actividades y evaluación que contemplen las competencias formuladas, explicitando su vinculación para cada unidad. La perspectiva del asesoramiento pone énfasis en la construcción de casos prácticos que lleven a los/as estudiantes a pensar su intervención en un escenario concreto de su quehacer profesional.

A modo de ejemplo, se comparten algunas de las competencias disciplinares formuladas en el proceso de creación de una carrera nueva: Maestría en Gestión del Turismo (Universidad Blas Pascal, 2025):

- Diseñar estrategias que promuevan el respeto, la comprensión mutua y la inclusión en la experiencia turística, evaluando el impacto de la interculturalidad en el turismo y aplicando habilidades de comunicación intercultural.

- Crear, gestionar y dirigir estratégicamente organizaciones, emprendimientos y proyectos turísticos, formulando modelos de negocio innovadores en el campo, para contribuir al desarrollo económico y social de las comunidades, con énfasis en la sostenibilidad y la responsabilidad social.

En ambos ejemplos se respetan los componentes de la estructura de una competencia, siendo relevante también considerar un aspecto distintivo: además de referir a un desempeño situado de ciertas habilidades / capacidades, la competencia admite la inclusión de las condiciones de calidad que deberán considerarse para poder dar cuenta del nivel de desempeño en la acción llevada a cabo.

En la actualidad el equipo se encuentra trabajando con las Direcciones en el proceso de redacción de competencias, y en el futuro inmediato se deberá acentuar el trabajo de relevamiento de fuentes primarias.

Reflexiones finales

El proceso reseñado revela algunos aprendizajes en el nivel de grado: fuentes utilizadas, orientaciones brindadas a los/as docentes, modos de abordajes e incluso resolución de conflictos y/o tensiones (inseguridades, falta de experiencia previa, etc.) que pudieran suscitarse en esa construcción. Todo ese bagaje previo configuró una plataforma desde la cual generar el nuevo proceso en el nivel de Posgrado. Las primeras experiencias en las carreras de posgrado muestran la necesidad de continuar trabajando en colaboración, recuperando ese trayecto, pero atendiendo a las necesidades específicas del nivel. En esa línea, se prevén acciones tales como mejorar el documento de orientaciones utilizado al momento del asesoramiento pedagógico y como guía brindada a las Direcciones de carrera. Ello requerirá incluir, además de bibliografía de apoyo actualizada, ejemplos de competencias propias de carreras de Posgrado –con los que ya contamos– así como

generar otras instancias/modalidades de asesoramiento (por ej. instancias grupales de trabajo colaborativo) que pudieran surgir como demanda en estas primeras experiencias que se están llevando adelante.

También apuntamos robustecer la instancia de relevamiento de información primaria de modo que se fortalezca el diálogo con el campo profesional y el mundo laboral partir de la recolección de datos que permitan reconocer las (siempre dinámicas) necesidades de la profesión. Aquí las Direcciones de carrera cumplen un rol primordial en tanto nexo calificado entre el mundo académico y el laboral.

Finalmente, apuntamos a generar un proceso específico entre las áreas implicadas con deslinde acciones, tiempos y recursos, que nos brinde un marco operativo y, al mismo tiempo, cuente con la flexibilidad suficiente para realizar ajustes, de acuerdo a los aprendizajes experimentados.

Referencias Bibliográficas

- Referencias bibliográficas
- Bautista -Cerro Ruiz, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas. Acción pedagógica, N° 16. Enero-Diciembre 2007, pp. 06-12
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, (35), 151-164.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article7824>
- Tobón, S. (2007). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Universidad Blas Pascal. Rectorado (2018). Resolución Rectoral N° 124/2018.
- Universidad Blas Pascal. Vicerrectorado de Asuntos Académicos y Dirección de Pedagogía. (2021). Proyecto Competencias [Documento interno].
- Universidad Blas Pascal. Consejo Superior (2023). Reglamento General de Posgrados. Resolución del Consejo Superior N°19/2023.
- Universidad Blas Pascal. Secretaría de Posgrado (2025). Planes de estudio de la Maestría en Gestión del Turismo, presentada como carrera nueva en abril de 2025.

La alquimia del enseñar: Entre el saber y el ser.

Claudia Irene Haefeli¹, Mauro Alberto Curi², Liliana Mónica Raviolo³

RESUMEN:

En el contexto de la formación continua y de posgrado, esta ponencia presenta una experiencia de articulación entre la transposición didáctica —proceso fundamental para adaptar el saber experto al saber enseñado— y el coaching ontológico, integrando herramientas que amplían la capacidad del docente para observarse, observar al Otro y generar espacios de aprendizaje significativos.

A partir del trabajo desarrollado por Pupa Consulting, esta propuesta se llevó adelante en programas de actualización para docentes y equipos directivos, orientados a fortalecer prácticas pedagógicas más conscientes y sensibles a la subjetividad y la emocionalidad de los actores educativos.

El propósito de esta experiencia es explorar cómo la combinación entre el saber conceptual y la capacidad de observación del contexto y del sujeto que aprende puede enriquecer la tarea docente, generando prácticas más humanas y transformadoras. Desde esta perspectiva, las herramientas del coaching ontológico —como la formulación de preguntas, la escucha activa, la observación y la autoobservación— permiten al educador reconocerse como un observador situado, que actúa e interpreta desde sus propias disposiciones y creencias, legitimando al aprendiz desde su perspectiva individual y social.

Al integrar estas herramientas en el campo pedagógico, el docente no solo facilita el conocimiento, sino que se convierte en un generador de contextos de aprendizaje más integrales, promoviendo un enfoque educativo que acompaña el desarrollo profesional y personal a lo largo de toda la vida.

PALABRAS CLAVE: Transposición Didáctica - Coaching Ontológico - Integralidad Educativa - Formación Continua.

Introducción.

La presente ponencia propone un diálogo reflexivo entre dos enfoques complementarios en la educación contemporánea: la transposición didáctica y el coaching ontológico. Mientras que la transposición didáctica se enfoca en transformar el saber experto en saber enseñable, el coaching ontológico aporta herramientas para explorar el ser, ampliando la capacidad del docente para observar(se) y generar contextos de aprendizaje

1 Correo electrónico: irenehaefeli@hotmail.com - Pupa Consulting

2 Correo electrónico: mauro.curi@gmail.com - Pupa Consulting

3 Correo electrónico: liliraviolo@hotmail.com - Pupa Consulting

sensibles a la subjetividad, la emocionalidad y la singularidad del sujeto que aprende.

Esta experiencia se inició en el ámbito de la formación docente en la provincia de Córdoba, Argentina, en asignaturas como Práctica Docente y Didáctica General, donde los ponentes comenzaron a explorar cómo estos dos enfoques podían dialogar y nutrirse mutuamente. Estas primeras experiencias en los profesorados constituyeron una estructura de base, que no sólo sirvió de ensayo y validación práctica, sino que permitió consolidar una mirada integral sobre el acto educativo.

Posteriormente, y con el trabajo sostenido de nuestra consultora, esta línea de acción se amplió hacia procesos de capacitación a docentes y equipos directivos, a través de programas de formación continua y capacitaciones en coaching educativo y educacional. En ese camino, se profundizó el eje de la integralidad, abordando no sólo el cómo se enseña, sino quién enseña, considerando las disposiciones emocionales, corporales y lingüísticas, y cómo se configuran realidades posibles en cada aula o institución.

En este sentido, la propuesta se inscribe claramente en el eje de Educación a lo largo de la vida, ya que sostiene que la formación docente no concluye con la titulación inicial. Por el contrario, propone que el ejercicio de enseñar requiere un proceso permanente de revisión, aprendizaje y transformación personal. Las herramientas del coaching ontológico encuentran allí un espacio legítimo y necesario, ya que permiten a docentes y directivos ampliar su capacidad de observación, reflexión y gestión de sí mismos, facilitando procesos de cambio sostenido en la práctica profesional. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el marco de programas de formación continua y de posgrado, donde el desarrollo profesional se cruza ineludiblemente con el desarrollo personal.

El objetivo central de esta iniciativa es mostrar que es posible integrar herramientas del coaching ontológico a la transposición didáctica, como una transformación en la manera de concebir la práctica educativa. La experiencia invita a resignificar la figura docente como facilitador de conocimiento y generador de mundos posibles, promoviendo prácticas pedagógicas más humanas, conscientes y transformadoras.

Presentación

La experiencia educativa que aquí se presenta surge de una necesidad concreta: dar respuesta a la limitación de ciertos enfoques tradicionales de la adecuación de contenidos y planificación de clases, que a menudo se restringen a la adaptación y transmisión del saber experto, descuidando la complejidad del proceso educativo en su dimensión subjetiva, emocional y social. Esta restricción evidencia una oportunidad y un desafío: enriquecer la formación docente con una perspectiva que sume la dimensión humana del acto pedagógico, tanto del que enseña como del que aprende.

El proyecto se inició en el ámbito de la formación docente en la provincia de Córdoba, en las asignaturas de Práctica Docente y Didáctica General, abarcando diversas carreras como el Profesorado en Educación Física, el Profesorado de Inglés, el Profesorado de Historia, así como los Profesorados de Nivel Inicial y Primario. En estos espacios, los ponentes comenzaron a integrar herramientas del coaching ontológico al trabajo pedagógico, buscando ampliar la mirada tradicional sobre la enseñanza.

Los estudiantes, además de aportar sus saberes previos, participaron desde sus vivencias, inquietudes y expectativas sobre su futuro rol profesional, construyendo un clima de aprendizaje colaborativo y horizontal. Esta primera experiencia funcionó como estructura de base y como un trampolín conceptual y práctico para lo que posteriormente se consolidó como línea de acción en nuestra consultora orientada a la formación continua y al desarrollo de programas de capacitación para docentes y equipos directivos.

A partir de allí, la propuesta se expandió hacia otros escenarios formativos, sosteniendo un enfoque que contemple el qué, el cómo de la enseñanza y el quién enseña. Se busca que los educadores desarrollen una conciencia reflexiva sobre su modo de ser, actuar y comunicar en el aula, reconociendo las emociones, creencias, disposiciones corporales y contextos que configuran el proceso educativo. Esta pregunta se instala como eje transversal de toda la experiencia: ¿Desde dónde enseña el docente? ¿Qué interpreta? ¿Qué escucha, qué calla, qué ignora?

Desde el punto de vista teórico, la propuesta se fundamenta en la integración de dos campos, que en esta experiencia se combinan para potenciar la práctica docente. Por un lado, la transposición didáctica, conceptualizada por Yves Chevallard (1991), que describe el proceso mediante el cual el saber experto es transformado, adaptado y organizado para convertirse en saber enseñable, considerando el nivel educativo, la edad evolutiva del sujeto del aprendizaje y su contexto.

Por otro lado, el coaching ontológico, basado en la ontología del lenguaje, sostiene que el ser humano, a través del lenguaje, genera y transforma la realidad, desde el concepto de que ... “todo lo que fue creado por el hombre, primero fue concebido por él” Entonces, quien enseña no solo transmite saber, sino que es un generador activo de mundos posibles. Por tanto, el docente observa e interpreta, y esa interpretación afecta la forma en que el conocimiento es ofrecido. En este espacio de conocimiento se inscriben las contribuciones de Humberto Maturana y Francisco Varela, cuya obra sostiene que todo acto de lenguaje es un acto de creación de sentido y, por tanto, de transformación de la realidad.

Esta mirada permite abordar el acto pedagógico como un fenómeno complejo, donde el conocimiento, la subjetividad y las narrativas sociales se entrelazan de manera inescindible. Esto invita a habilitar un espacio de reflexión sobre las creencias, emociones y corporalidades de quienes enseñan y aprenden.

En cuanto a la metodología, tanto en las experiencias desarrolladas en los profesorados como en las capacitaciones implementadas por Pupa Consulting, se optó por un enfoque vivencial y experiencial, imbricando la transmisión de saberes conceptuales con procesos de exploración, autoobservación y construcción colectiva del conocimiento. Se implementaron dinámicas orientadas a la formulación de preguntas, la escucha entrenada y la exploración corporal, integrando así herramientas propias del coaching ontológico. El trabajo con casos reales y situaciones concretas de aula permitió a los participantes analizar sus prácticas, compartir desafíos y resignificar su rol docente, ampliando su capacidad de observación sobre sí mismos y sobre los otros.

De este modo, el docente en formación no solo adquiere herramientas técnicas para adaptar contenidos, sino también una mayor sensibilidad hacia el otro y hacia sí mismo

como sujeto que enseña. El eje de esta transformación radica en cómo y desde dónde se enseña, comprendiendo que toda práctica educativa implica un posicionamiento ético, emocional y relacional.

Esta experiencia, tanto en su fase inicial en la formación docente como en su continuidad en programas de actualización y capacitación, responde a la necesidad de una educación a lo largo de la vida, entendida como un proceso de transformación permanente, donde el desarrollo profesional se entrelaza con el desarrollo personal. Al integrar la transposición didáctica con el coaching ontológico, se propone un modelo formativo que acompaña a los docentes en su recorrido continuo de aprender de manera continua, habilitando prácticas educativas más humanas, conscientes y comprometidas con la complejidad del acto de enseñar.

Reflexiones finales

La experiencia presentada permitió capitalizar aprendizajes significativos que enriquecieron los procesos formativos de docentes. Uno de los principales aportes fue la posibilidad de trascender la dimensión didáctico-técnica de la enseñanza para dar lugar a una pedagogía más sensible y situada, donde la subjetividad, la corporalidad y la emocionalidad son reconocidas como componentes esenciales del acto educativo.

Esta ampliación de perspectiva se tradujo en la práctica en un cambio concreto: los participantes comenzaron a concebirse como observadores activos, capaces de reconocer sus propios filtros, creencias y juicios, y de diseñar contextos de aprendizaje más dialógicos, inclusivos y transformadores.

En cuanto al impacto, tanto en la etapa desarrollada en los profesorados como en las instancias de capacitación continúa desarrolladas por Pupa Consulting, se observaron cambios significativos en la actitud, la disposición y la conciencia pedagógica de los participantes. A través de dinámicas de escucha, formulación de preguntas, trabajo con casos reales y ejercicios de autoobservación, los docentes resignificaron su rol, fortaleciendo su capacidad de generar climas de aula emocionalmente sostenidos y adaptativos. Esta transformación tuvo un correlato concreto en las prácticas profesionalizantes y en las intervenciones reales en instituciones educativas, promoviendo un efecto multiplicador en los distintos contextos donde los docentes se desempeñan.

El carácter vivencial y horizontal de la propuesta también permitió fortalecer el sentido de comunidad pedagógica, habilitando espacios de diálogo entre pares, contención, reflexión crítica y enriquecimiento mutuo. La construcción colectiva de saberes y la resonancia de experiencias compartidas consolidaron un modo de aprendizaje, potenciando el compromiso ético y social del ejercicio docente.

Como proyección hacia el futuro, se vislumbra la necesidad de institucionalizar enfoques integradores entre el saber y el ser en los diseños curriculares de la formación docente, tanto en la etapa inicial, como en la formación continua. Esto implica diseñar dispositivos de acompañamiento pedagógico que incluyan de manera sistemática el trabajo con la corporalidad, la emocionalidad y la autoobservación, no como anexos, sino como parte constitutiva del trayecto formativo. Además, se considera fundamental seguir promoviendo prácticas de reflexión colectiva, ampliando esta metodología a otros campos disciplinares, niveles educativos y contextos institucionales.

En síntesis, esta experiencia aportó herramientas técnicas y metodológicas, y habilitó una transformación más profunda: una revisión del ser docente como observador, como generador de contextos de aprendizaje y como sujeto en permanente construcción. Se consolida así una mirada situada, ética y comprometida, capaz de nutrir prácticas educativas que reconozcan la relación entre conocimiento, subjetividad y contexto, en un proceso continuo y abierto a la transformación a lo largo de toda la vida.

Referencias Bibliográficas

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- Litwin, E. (1997). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana, H., & Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Lumen.
- Perkins, D. (1992). *Escuelas inteligentes: De la instrucción de la memoria a la educación de la mente* (traducción libre del título original Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds). [Edición en español no especificada].
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OREALC/UNESCO.

Impregnar el sistema educativo de educación emocional y espiritual.

Stella Maris Sastre Bertarelli¹, Adriana Noemi Molina²

RESUMEN:

Esta ponencia aborda la necesidad y urgencia de incorporar la Educación Emocional transversal e integralmente dentro del sistema educativo, en consonancia con el paradigma de una educación para toda la vida. Proponemos hacer foco en una inteligencia emocional, espiritual y social que acompañe a las personas desde la infancia hasta la adultez. Etimológicamente, el término emoción viene del latín *emotio*, que significa "movimiento o impulso", "aquello que nos mueve hacia". Las emociones se manifiestan como reacciones psicofisiológicas, representando modos de adaptación a estímulos percibidos. Ligado a la emoción está el sentimiento, o sea la autopercepción de la mente a un estado emocional.

A través del análisis y la reflexión de experiencias educativas presentes en los libros *"Soy Espiritual y Emocionalmente Inteligente"* y *"Aprender en Todo Terreno"*, y la Legislación Educativa Nacional Argentina y Provincial de Córdoba, concluimos que necesitamos una transformación profunda del modo de enseñar y aprender, orientada al bienestar individual y colectivo. Nuestras trayectorias docentes, así como capacitaciones sobre este tema sentaron las bases para la cocreación de los libros mencionados, que hoy proponemos como un aporte para abordar esta temática.

PALABRAS CLAVE: Educación Espiritual - Emocional- Aprendizaje Permanente.

Introducción

La educación emocional refleja un nuevo paradigma educativo, el cual reconoce que enseñar no es sólo transmitir conocimientos académicos y tecnológicos, sino formar seres humanos capaces comprender y gestionar sus emociones, desarrollar vínculos saludables y construir comunidades más justas, inclusivas y empáticas. El conocimiento y las emociones se hallan en conexión, en el flujo continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las Legislaciones Educativas de Argentina, particularmente la Ley Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial de Córdoba N° 9.870, establecen claramente el objetivo de formar personas con capacidades para "aprender a aprender" durante toda su vida, en sus variadas dimensiones: académica, social, emocional y espiritual.

Asociamos estas capacidades como maneras de afrontar los cambios, crisis y duelos a lo

1 Correo electrónico: smsastre@hotmail.com - Escuela Hospitalaria/Domiciliaria Atrapasueños, Córdoba - Argentina.

2 Correo electrónico: adrinoemolina@hotmail.com - Escuela Hospitalaria/Domiciliaria Atrapasueños, Córdoba - Argentina

largo de la vida. El modo en que asumimos los desafíos que se nos presentan, impacta en cómo nos conectamos con las personas de manera asertiva. Se trata un proceso permanente de construir y reconstruir nuestra identidad y autoestima para luego transferirlo al vínculo con nuestro medio ambiente, otras personas y realidades.

Las instituciones educativas, como ámbito privilegiado de socialización y construcción de subjetividad, tienen la oportunidad de brindar herramientas que permitan a niños y jóvenes reconocerse como seres emocionales, potenciar su autoestima, comprender al otro, expresar sus sentimientos con libertad y responsabilidad, respetar los derechos y valores para el cuidado de la vida desde el amor propio y colectivo.

Presentación

La educación emocional como prioridad pedagógica

Los aportes de la psicología, la neurociencia, la pedagogía y otras disciplinas convergen en afirmar que el desarrollo emocional está profundamente entrelazado con un aprendizaje holístico, estableciendo como prioridades el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la creatividad y la autorregulación emocional. Esto implica una revisión de las prácticas escolares tradicionales para dar lugar a propuestas más integrales, centradas en el sujeto y sus contextos.

Los aprendizajes emocionales requieren planificación, intencionalidad y continuidad. No se trata de abordajes esporádicos, sino de generar procesos sostenidos que permitan desarrollar habilidades intrapersonales e interpersonales. Entre ellas se destacan la autopercepción, la empatía, la tolerancia a la frustración, la escucha activa y el manejo saludable de conflictos.

Comprendemos las emociones por medio de la inteligencia intrapersonal, o sea la aceptación y el amor a uno mismo, en todos sus aspectos: historia personal, vivencias, recuerdos, limitaciones, éxitos y fracasos. A su vez, si nos sentimos amados, valorados, comprendidos y escuchados, optimizamos nuestras cualidades como seres humanos plenos.

El aprendizaje emocional contribuye a la educación de los estudiantes a lo largo de su vida, en las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y culturales; está presente en la educación familiar, en la Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Superior, en la formación de adultos, en la educación llevada adelante por organizaciones sociales y comunitarias... es decir, forma parte del aprendizaje permanente.

Por ello, es necesario un proceso de enseñanza sistemático y permanente mediante el cual los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarias para el fortalecimiento de los vínculos de su entorno a través de habilidades cognitivas, intrapersonales e interpersonales.

Los Diseños y Propuestas Curriculares plantean que: "... la escuela es un ámbito donde se convive con otros, junto a/con quienes se construyen aprendizajes múltiples y diversos: se aprenden contenidos y también «*modos de estar*», en tanto se ponen en juego regulaciones y relaciones con la autoridad; se aprende a compartir espacios, tiempos y materiales" (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2012, p. 4). Recordando que la situación de convivencia es a lo largo de toda la vida.

Educación emocional desde una perspectiva espiritual e integral

Consideramos que los libros *"Aprender en Todo Terreno"* y *"Soy Espiritual y Emocionalmente Inteligente"* son esenciales para el tema propuesto como herramientas potentes para contribuir a fortalecer la educación emocional.

La primera de las publicaciones mencionadas aporta la base de los conceptos claves sobre Educación Emocional y Espiritual vertidos en esta ponencia, promoviendo una mirada profunda sobre cómo las personas podemos aprender a crecer desde una concepción holística del Ser: física, social, ambiental, emocional y espiritual.

Ambas obras proponen una educación que valore el poder de la palabra como fuente de co-creación, sanación, transformación y vínculos saludables. Resultaron ser experiencias educativas activas, logrando conectarse con diversas realidades, adaptándose a las necesidades individuales y generando reflexiones sobre los procesos, en variados ámbitos (educativos, comunitarios, terapéuticos).

"Soy Espiritual y Emocionalmente Inteligente" abre un camino hacia nuestro propio interior para pensar juntos sobre la vida, los sueños, las emociones y la manera en que podemos sanar, convivir y crecer con quienes nos rodean. Las ilustraciones de Caru Grossi, potencian el valioso propósito movilizador de este libro álbum, convocando a valorarnos, escucharnos, agradecer y ser felices desde la inteligencia espiritual y emocional. Este libro permite múltiples formas de leer -imagen, texto y audiolibro-. Desde sus páginas, las autoras envían un abrazo sentido al niño que vive en el interior de cada lector.

El enfoque espiritual de la obra no se vincula con lo religioso necesariamente, sino con la capacidad humana de encontrar sentido a la vida, trascender y descubrir sus propósitos vitales.

Editado por *El Escarabajo Azul, Córdoba Argentina*, presenta un prólogo de la psicoterapeuta alemana Stephanie Witt-Loers, quien comenta que el libro promueve una percepción respetuosa del desarrollo humano, reconociendo que cada persona atraviesa procesos vitales únicos y que estos ofrecen claves para afrontar la vida con inteligencia emocional y espiritual, construyendo redes de amor y responsabilidad conjunta.

Cabe destacar que *"Soy Espiritual y Emocionalmente Inteligente"* recibió declaraciones de interés cultural y educativo por la Legislatura de Córdoba y el Consejo Deliberante de Tanti. Asimismo, declarado de Beneplácito por el Concejo Deliberante de Córdoba. Siendo adquirido por el Programa Estímulo a Ediciones Cordobesas, para ser distribuido en Bibliotecas Populares e instituciones educativas de nuestra provincia.

Como autoras de referencia nos conocimos como docentes en la Modalidad Hospitalaria/ Domiciliaria, cada una con aprendizajes formales y no formales coincidentes con la inteligencia emocional y espiritual. Compartimos instancias de investigación, capacitación y proyección socio-comunitaria en centenares de escuelas públicas y privadas. En 2022 cocreamos este libro álbum y hoy proyectamos una nueva obra en conjunto.

La Ley de Educación Emocional como marco normativo

Destacamos la Ley de Educación Emocional, impulsada por Lucas Malaisi, que propone la enseñanza obligatoria de habilidades emocionales en todos los niveles educativos, desde un

abordaje transversal y sistemático. Esta normativa refuerza el derecho de los estudiantes a ser escuchados, comprendidos y acompañados emocionalmente y la responsabilidad de las instituciones educativas de garantizarlo.

Capacitar a los docentes, incluir a las familias, conformar equipos de trabajo emocional y espiritualmente inteligentes y diseñar currículos apropiados son pasos fundamentales para llevar esta ley a la práctica cotidiana en los ámbitos educativos.

Educación para toda la vida: vínculos, salud y motivación

La educación emocional no tiene edad. Se construye desde la infancia y se renueva constantemente en la adolescencia, juventud y adultez. En contextos escolares, familiares y comunitarios, aprender a vivir con conciencia emocional fortalece la salud mental y en general, previene la violencia, reduce el estrés y potencia la resiliencia.

El aprendizaje emocional también favorece la motivación intrínseca, la autorregulación y la autoestima, elementos esenciales para afrontar los desafíos personales y colectivos de la vida. Una persona emocional y espiritualmente inteligente es aquella que puede amarse, perdonar, agradecer y construir vínculos sanos; un estudiante con pensamiento crítico que construye aprendizajes relevantes, en un ambiente favorable y que es capaz de continuar formándose durante toda su vida.

Enfatizamos, las emociones son inherentes a nuestra condición humana y las mostramos a través de actitudes comportamentales que exteriorizan lo que sentimos y pensamos.

Reflexiones finales

Educar emocionalmente es una apuesta por una humanidad más plena, sensible y consciente. Incorporar la educación emocional es una decisión y elección imprescindible con carácter de urgencia y permanencia. Implica reconocer que no hay aprendizaje significativo sin bienestar emocional, que no hay desarrollo sostenible sin vínculos saludables y que no hay transformación social sin inteligencia emocional y espiritual.

El escenario educativo debe ser un espacio en el cual se priorice el desarrollo integral de los estudiantes, las emociones requieren ser reconocidas y validadas, permitiendo que las palabras circulen como puentes y las diferencias se vivan como oportunidades.

Nuestras experiencias educativas fueron vertidas en los libros mencionados para dar respuesta a este eje fundamental, que visualizamos a veces ausente a lo largo del sistema educativo.

El informe de la UNESCO *«La educación encierra un tesoro»*, habla de la importancia de «aprender a ser» como una utopía necesaria y de lo vital de la educación para toda la vida como una de las llaves de acceso al siglo XXI.

La publicación también manifiesta que hoy se hace indispensable convivir con respeto y paz y que aprender a conocer, a hacer y a ser, son los tres pilares de la educación. Especialmente, aprender a ser, sin dejar de explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están dentro de cada persona.

Consideramos fundamental la Educación Emocional y Espiritual presente en todo el sistema

educativo, debido al impacto positivo que se desprende de las experiencias educativas en las cuales se ha hecho foco en la misma. Mejorando el bienestar emocional y las relaciones interpersonales se promueve no sólo el desempeño académico, sino también la conciencia de las propias emociones, la empatía y la toma de decisiones responsables.

Estas prácticas educativas conscientes, transformadoras y efectivas son fundamentales para impregnar el sistema educativo con una nueva luz que guíe hacia una educación permanente y que nos enseñe a ser plenamente humanos.

Para cerrar, compartimos una frase de nuestro libro álbum *"Soy Espiritual y emocionalmente Inteligente"*, el cual ha tenido un valioso impacto en los ámbitos familiares, educativos, terapéuticos y comunitarios en los que se utilizó como medio para abordar la educación emocional y espiritual de las personas en todas las etapas de la vida.

"Opto por la felicidad en todo momento y lugar. Cada elección que realizo es un motivo para encontrar la paz y mis propósitos vitales."

Referencias Bibliográficas

- Delors, J. (2017). *La educación encierra un tesoro: Informe de la UNESCO*. Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2017). *Fascículo de acompañamiento número 12: Aprendizaje emocional y social*. Córdoba, Argentina.
- Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Córdoba. (2010). *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N.º 9.870*. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba.
- Malaisi, L. (2018). *Ley de educación emocional*. Fundación de Educación Emocional.
- Sastre Bertarelli, S. M., & Molina, A. N. (2022). *Soy espiritual y emocionalmente inteligente*. Editorial El Escarabajo Azul.
- Sastre, S. M., & González, N. L. (2018). *Aprender en todo terreno*. Editorial Ronda.

La Licenciatura en Relaciones Internacionales en la UBP: estado actual, perspectivas y desafíos desde la experiencia educativa.

Adrián Tuninetti¹

RESUMEN:

La licenciatura en relaciones internacionales en la Universidad Blas Pascal se erigió como un espacio diseñado como una forma de ofrecer una nueva oferta curricular en esta unidad académica, con el objetivo de brindar los conocimientos, herramientas y tendencias para analizar, comprender y abordar los factores y las tendencias que operan en el sistema internacional actual. En ese sentido, la tarea de estructurar la carrera significó un desafío dentro de un contexto local donde la disciplina tiene una larga trayectoria en otras instituciones. A partir de ello, y con el acuerdo y los diálogos con diversos actores y representantes académicos de la disciplina, se ideó un programa de estudio que pretendió dotar a esta oferta un lineamiento novedoso, incorporando una faceta de abordaje curricular desde el punto de vista social y cultural, como así también ofrecer herramientas de actuación y formulación de políticas tanto de instituciones gubernamentales como no gubernamentales. La presente ponencia tiene como objetivo ofrecer un panorama del camino desandado, los desafíos actuales y las perspectivas de competencias y habilidades sobre los cuales la licenciatura deberá enfrentar en los tiempos venideros.

PALABRAS CLAVE: Experiencias Educativas- Estructuración Plan de Estudio- Convergencia con Actores Relevantes -Desafíos Educativos.

Introducción

En un sistema internacional imbricado en la incertidumbre, es necesario reconocer la importancia de dotar de conocimiento y de analizar la estructura, el proceso y el orden que le dan forma, como así también todos aquellos factores y tendencias que operan dentro del mismo (Barbé, 1995: 99). En ese mismo sentido, resulta de vital importancia reconocer las fortalezas y fragilidades que surgen de las interrelaciones entre los diversos actores y agentes que lo ocupan, con vistas a lograr una adecuada interacción con los mismos (Bello, 2013: 16).

En ese contexto de perspectivas de cambios a nivel global, la tarea educativa respecto a su exploración, análisis y crítica del sistema internacional, la propuesta de la Universidad Blas Pascal de crear la licenciatura en relaciones internacionales, se erigió como una herramienta por la cual se pretende dotar a quienes se interesen en la temática de reconocer el me-

¹ Correo electrónico: atuninetti@ubp.edu.ar - Universidad Blas Pascal

dio internacional en su conjunto, dilucidar oportunidades de cooperación y de negocios, formular políticas públicas, gestionar mecanismos de resolución de conflictos, posicionar instituciones gubernamentales y no gubernamentales, emergiendo como desafíos propios del perfil de carrera .

En base a estas consideraciones, el proyecto fue diseñado de modo tal que el estudiantado que elija esta oferta académica pueda visualizar el conjunto de temáticas y problemáticas diversas que conforman la denominada agenda internacional, dándoles las herramientas teóricas y prácticas para comprender y analizar las mismas, por un lado, y por el otro, las posibilidades de inserción y participación, en lo relacionado a la aplicación práctica de esos instrumentos al diseño y formulación de políticas, teniendo en cuenta los diversos aspectos y circunstancias que necesariamente deben considerarse. De ese modo, el objetivo académico de la carrera ha sido brindar a las y los estudiantes todos los conocimientos y herramientas necesarias que les permitan realizar no sólo adecuados análisis de situaciones y tendencias del entorno internacional, sino también la formulación de proyectos pertinentes con el perfil de carrera, que les permitan una adecuada y eficaz inserción laboral y profesional, una vez recibidos de la misma (UBP, 2018).

Para lograr esa articulación, la licenciatura se erige en tres grandes ejes temáticos: político, económico y social/cultural, siendo esta última una gran novedad respecto a otras ofertas académicas en el medio cordobés, y esta es la clave por la cual la experiencia educativa de la carrera ha tenido una recepción exitosa, ya que así lo demuestra la experiencia respecto al nivel de crecimiento de la matriculación en la carrera, especialmente en la modalidad presencial. En ese sentido, la oferta de materias que abordan específicamente temáticas relacionadas a lo socio-cultural y, más aún, a contextos específicos concretos divididas en regiones, América Latina, Europa, Estados Unidos, África y especialmente Asia, demuestran claramente cuál ha sido el enfoque de quienes idearon el plan de estudios, tratando de ofrecer un panorama novedoso en relación a nuevas perspectivas de análisis disciplinar que redundarán en una mejor formación para enfrentar los desafíos actuales y futuros de instituciones gubernamentales, como no gubernamentales de quienes se formen como profesionales de las relaciones internacionales (UBP, s/f).

Es por ello que la experiencia educativa que se pretende difundir en este evento académico-científico está en analizar los desafíos, las estrategias y las posibilidades que la carrera de licenciatura en relaciones internacionales ha experimentado a lo largo de su trayecto de conformación, consolidación y también expansión de esta, en el poco tiempo de desarrollo que ha transitado desde su puesta en escena efectiva. En ese sentido, la articulación de esta temática elegida se vincula con el eje número 6 planteado por el Comité Organizador, respecto a la “Educación a lo largo de la vida”, porque la misma, si bien está más orientada a la educación continua y a la formación de posgrado, se pretende ofrecer un mapeo de las prácticas, experiencias, la actualización disciplinar y la especialización que la disciplina ha atravesado desde su implementación, el contexto actual y los desafíos futuros a los que deben presentarse.

Presentación

• Necesidad, demanda u oportunidad que originó la experiencia:

La experiencia que se pretende difundir, tiene que ver con un nuevo enfoque que la Universidad Blas Pascal tuvo en cuenta a la hora de diseñar y planificar la licenciatura en rela-

ciones internacionales en la institución, buscando con esta nueva oferta académica, dotar a la comunidad de comprender la temática y la problemática de los desafíos globales en la sociedad actual, con la finalidad de brindar los conocimientos, herramientas y tendencias para analizar, comprender y abordar los factores que operan en el sistema internacional actual.

• Finalidad de su implementación:

Es por ello que la tarea de diseñar esta carrera dentro de la UBP significó un gran desafío dentro del contexto local de la Ciudad de Córdoba donde la disciplina tiene una larga trayectoria en otras instituciones, con un amplio recorrido en la materia. Esta experiencia tiene como finalidad por ello analizar y hacer un recorrido de la implementación de la carrera en el contexto de la universidad, analizando los desafíos y las oportunidades tenidas en cuenta para su desarrollo, como así también ofrecer un panorama del estado actual de la misma (con sus fortalezas y debilidades), como así también los objetivos y las metas que se tienen en cuenta para consolidar y ampliar esta oferta dentro de un panorama incierto tanto de la educación en general como de la disciplina en particular.

• Contexto y participantes involucrados:

En este punto, se pretende mediante esta colaboración ofrecer a la comunidad UBP y a quienes asistan al evento, un mapeo general de la experiencia vivenciada en la formulación, la diagramación, el diseño y la puesta en práctica de una nueva oferta académica en esta institución, haciendo un recorrido del contexto desde el que se partió, las dificultades encontradas, los actores (internos y del medio local y nacional) que participaron en el proceso, como así también aquellos desafíos, oportunidades y objetivos que se han propuesto y previsto para afianzar esta oferta académica dentro del medio cordobés.

• Metodología para su implementación:

Se pretende en esta experiencia educativa, hacer un recorrido contextual desde antes, durante y posterior abordaje para la implementación de la carrera, ahondar en las motivaciones que se tuvieron en cuenta, establecer los diálogos y articulaciones con referentes en la temática y en la disciplina, como así también analizar el recorrido desarrollado a lo largo de su puesta en práctica y las perspectivas futuras de crecimiento y consolidación de la licenciatura. En definitiva, la metodología propuesta significa un recorrido exploratorio y analítico desde la experiencia vivenciada, mediante el abordaje de documentación, datos, entrevistas y perspectivas personales, institucionales y coyunturales.

Reflexiones finales

Como aportes y reflexiones finales de esta experiencia educativa, se pretende dar a conocer cuáles han sido por un lado, los intereses y objetivos tenidos en cuenta por la Universidad y por quienes motorizaron la apertura de la licenciatura en relaciones internacionales en esta institución, teniendo en cuenta el contexto no sólo de las diferentes ofertas existentes, sino también de dotar a la UBP de una materia que tiene cada vez mayor interés en la búsqueda de disciplinas para su análisis y estudio. Y, por el otro, comprender cómo ha sido ese camino recorrido, cuáles han sido los desafíos, los procesos y las decisiones tomadas en cuenta a la hora de su estructuración y planificación, como así también cuáles fueron las ventajas e inconvenientes que se han tenido que afrontar, para que la misma pueda articularse de manera eficiente y coherente en el medio académico interno y local.

Es por ello que, una vez analizado y abordado esos puntos, la experiencia educativa indica

que los procesos de toma de decisión nunca pueden ser lineales (Andrés, 1990: 100), sino que todo aspecto contextual siempre es necesario tenerlo en vistas, ya sea desde aspectos estrictamente disciplinares (que permitan una amplia comprensión de diversas temáticas que doten de una variada gama de herramientas teóricas y prácticas), sino también institucionales, de participantes involucrados en el proceso, y de coyunturas políticas, económicas y sociales, tanto locales, nacionales e internacionales.

La educación es un proceso continuo y permanente que obliga a todos los actores involucrados (institucionales, directivos, docencia y alumnado) a estar en permanente actualización sobre los ejes temáticos (Ávalos, 2007: 82), que implique que esa disciplina pueda conectarse desde el punto de vista tanto teórico (con sus múltiples alcances y evoluciones constantes) como así también práctico (en la aplicación concreta y efectiva de esos contenidos para lograr una sinergia efectiva). En definitiva, la licenciatura en relaciones internacionales en la UBP tiene un amplio campo de crecimiento a futuro y, por ello, el desafío será ahondar aún más en el *saber y en el saber hacer*.

Referencias Bibliográficas

- Andrés, J. M. (1990). La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 95–112.
- Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77–99.
- Barbé, E. (1995). La estructura del sistema internacional. En *Relaciones Internacionales* (pp. 97–105). Madrid: Tecnos.
- Bello, D. (2013). Nacimiento y desarrollo de las Relaciones Internacionales. En *Manual de Relaciones Internacionales: herramientas para la comprensión de la disciplina* (pp. 11–26). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Universidad Blas Pascal (UBP). (2018). *Proyecto de Licenciatura en Relaciones Internacionales*. Resolución Consejo Superior Universidad Blas Pascal 09/2018.
- Universidad Blas Pascal (UBP). (s.f.). *Licenciatura en Relaciones Internacionales*. Página web.



UNIVERSIDAD
Blas Pascal

Saber y Saber Hacer

0810 1 22 33 827
www.ubp.edu.ar

