



10 | **LA**
AÑOS | **ENSEÑANZA**
EN LA
UNAHUR

JORNADAS DE INTERCAMBIO DOCENTE 2025



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
HURLINGHAM

La enseñanza en la UNAHUR

Jornadas de Intercambio

Docente 2025

Universidad Nacional de Hurlingham
Secretaría Académica
Villa Tesei - 2026

Rector
Mg. Jaime Perczyk

Vicerrector
Mg. Walter Wallach

Secretario Académico
Ing. Gustavo Medrano

Secretario General
Lic. Nicolás Vilela

Secretario de Investigación
Dr. Juan Pedrosa

Secretaria de Servicios a la
Comunidad
Lic. Marcela Vidondo

Secretaria de Bienestar
Estudiantil
Lic. Violeta Kesselman

Secretario de Planeamiento
y Evaluación Institucional
Dr. Jorge Aliaga

Secretario Administrativo
Financiero y Técnico
Cdor. Javier Carcaterra

Director del Instituto de
Educación
Mg. Luis Bamonte

Directora del Instituto de
Biotecnología
Dra. Marcela Pilloff

Directora del Instituto de
Salud Comunitaria
Mg. Andrea García

Director del Instituto de
Tecnología e Ingeniería
Ing. Fernando Puricelli

Compilación de textos

Mg. Melina Fernández
Mg. Cecilia Palladino

Diseño y maquetación

Prof. Emiliano Esmoris
Tec. Romina Codarin

Corrección de estilo

Lic. Bárbara Panico
Lic. Florencia Romero

Ilustración de portada

M. Sol Rigano. Estudiante de la carrera de Diseño Industrial UNAHUR, ilustración realizada como portada de la bitácora personal en el marco del taller de Vida Universitaria en el Curso de Preparación Universitaria,

Fotografías

Lic. Nicole Lareo

© De la presente edición, Universidad Nacional de Hurlingham, 2026.
Vergara 2222, (B1688GEZ) Villa Tesei, provincia de Buenos Aires, Argentina.
www.unahur.com.ar

© De las contribuciones, sus respectivos autores.

Primera edición mayo de 2026

ISBN 978-631-91150-3-1

Esta obra se distribuye bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).

Se permite la reproducción y distribución parcial o total de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, siempre que:

- se reconozca la autoría y la fuente original;
- no se utilice con fines comerciales;
- no se modifique el contenido de los textos;
- se mantenga esta nota legal en las copias o redistribuciones.

Universidad Nacional de Hurlingham - Secretaría Académica

La enseñanza en la UNAHUR : Jornadas de Intercambio Docente 2025 ; Compilación de Melina Fernández; Cecilia Palladino. - 1a ed. - Villa Tesei : Universidad Nacional de Hurlingham, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91150-3-1

1. Educación Superior. 2. Formación Docente. 3. Enseñanza. I. Fernandez, Melina, comp.
II. Palladino, Cecilia, comp.

CDD 378

Comité organizador

Lic. Melisa Aldegani
Lic. Marcela Cannizzo
D.I Javier Alejandro Castillo Cabezas
Lic. Juliana Gonzalez
Lic. Leandro Agustín Lertora Gimenez
Lic. Fernanda Lizaso
Lic. Maria Amparo Manzuelli
Lic. Tamara Olmedo

Lic. Bárbara Panico
Mg. Cecilia Palladino
Lic Laura Graciela Picallo
Lic. María Luz Rodriguez
Lic. Florencia Romero
Lic. Julieta Sprejer
Lic. Nicole Lareo

Coordinadores de mesa jornadas

Lic. Aldegani, Melisa
Lic. Bond, Ana
Lic. Carou, Delfina
D.I Castillo, Javier
Lic. Cejas, Natalia
Lic. Cerrotta, Cecilia
Dra. Ganz, Nancy
Lic. Gatti, Agustina
Lic. Giampietri, Victoria
Lic. Gimenez Heit, Laura

Lic. Gualtieri, Guido
Lic. Guerrero, Yamila
Lic. Ippolito, Mónica
Lic. Panico, Bárbara
D.I Rondina, Anabella
Lic. Said, Victoria
Lic. Scagnetti, Andrea
Esp. Sprejer, Julieta
Mg. Weber, Verónica

Coordinadores expedición unahur

Lic. Ornella De Montes
Tec. Ignacio Díaz

Samir Palaia
Lic. Jerónimo Verger

Compilación de textos

Mg. Melina Fernández

Mg. Cecilia Palladino

Diseño y maquetación de la publicación

Prof. Emiliano Esmoris

Tec. Romina Codarin

Corrección de estilo de la publicación

Lic. Bárbara Panico

Lic. Florencia Romero

Fotografía y audiovisual jornadas

Lic. Nicole Lareo

Ilustración portada

M. Sol Rigano (estudiante Diseño Industrial UNAHUR, ilustración realizada como portada de la bitácora personal en el marco del taller de Vida Universitaria en el Curso de Preparación Universitaria)

ÍNDICE

1	Introducción	13
2	Ejes temáticos	15
	Eje 1: Transformación curricular y prácticas de enseñanza	
	Eje 2: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza	
	Eje 3: Acompañamiento de las Trayectorias	
	Eje 4: 10 años en la UNAHUR	
3	Transformación curricular y prácticas de enseñanza	20
	1. Aportes para una Formación Docente desde una Pedagogía y Filosofía Latinoamericanas de la pregunta. Hipótesis, fundamentos, alcances y casos	21
	2. Aula invertida y análisis crítico: una experiencia en tecnología y sociedad para diseño industrial	31
	3. Áreas de competencias profesionales de la Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia	40
	4. ¿Cómo enseñar historia agraria en propuestas académicas de ciencias agrarias?	44
	5. Comunicación en salud: construyendo el relato.....	49
	6. Consultorio Universitario de Salud Integral de la Mujer y Diversidad OSFATUN - UNAHUR.....	54
	7. De la competencia al desempeño: desarrollo de actividades profesionales a confiar en kinesiología y fisioterapia	58
	8. Desafíos didácticos y pedagógicos para la integración teórico – práctica del análisis territorial en geografía agraria nacional	62
	9. El abordaje kinésico desde la práctica en internación en pacientes con intento autolítico	69

10. El aprendizaje del inglés y la vinculación con el territorio.....	73
11. El estudio de casos como propuesta para adentrarse de forma vivencial en la realidad de la agricultura contemporánea	80
12. El futuro como disyuntiva: reflexiones sobre los sentidos de educar en tiempos de aceleración tecnológica.....	86
13. El plan de estudio del Profesorado Universitario en Geografía: de la toma de decisión política a la transformación curricular.....	94
14. El proceso de implementación de materias que integran la asignatura salud comunitaria: las experiencias de ISC, SCI y SCII	101
15. Enfermaula y Notisanidad: ideas simples con buen impacto	107
16. Enseñar a comunicar en salud	112
17. Enseñar nutrición en el inicio de una carrera: desafíos y aprendizajes en la UNAHUR.....	117
18. Escuela Secundaria Virtual para Personas Jóvenes y Adultas	121
19. Escritura, identidad y teoría literaria: enseñanza de escritura en la Universidad Nacional de Hurlingham	125
20. Formación transversal en competencias esenciales para el equipo de salud: capacitación en reanimación cardiopulmonar básica para estudiantes de salud....	137
21. Habitar el Orientatón: vínculos, prácticas y sentidos en la formación docente .	143
22. Hackear la evaluación: ¿cómo abordar la masividad sin perder de vista la singularidad?	150
23. Interdisciplinariedad como práctica para promover el desarrollo de habilidades complejas en la formación de grado	158
24. La escritura como proceso: reflexiones sobre la transformación de la lectura, la escritura y la oralidad.....	161
25. La importancia de la diversión en las sesiones de kinesiología.....	168
26. La reseña literaria como herramienta de evaluación formativa en la formación docente en biología	172
27. La transversalidad en la formación en las prácticas de Salud Comunitaria.....	176

28. Las mutaciones del rol docente en Nuevos Entornos.....	184
29. Metodologías pedagógicas de codiseño para la soberanía tecnológica como cimiento del desarrollo sustentable e inclusivo.....	188
30. Pensamiento computacional aplicado al diseño de proyectos de mejora en la gestión universitaria	192
31. Perspectiva de género en las materias de Salud Comunitaria: ¿Transversalización, inclusión o segregación?	197
32. Prácticas comunitarias en Kinesiología: aprendizajes desde el CAPS y la comunidad.....	203
33. Primeras experiencias en prácticas docentes en escuelas primarias desde el Profesorado Universitario de Inglés.....	210
34. Química Agrícola inclusiva hoy: retos en nuestra experiencia 2023-2025	216
35. Revisitar las formas de evaluación de los parciales domiciliarios: trabajo inter pares y oficio docente	222
36. Taller de Prácticas de Laboratorio de Física para estudiantes del ITBI.....	227
37. Tejiendo redes de cuidado: acompañamiento entre pares en enfermería en Salud Comunitaria	233
38. Transformar, habitar, proyectar: un relato vivo sobre la enseñanza de Biofísica II. Diálogos posibles entre la Física y Biología.....	237
39. Una experiencia todo terreno: de la educación a distancia a una propuesta híbrida	247

4

Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza.....	255
1. Alterar la enseñanza: diseño de experiencias de aprendizaje en la masividad	256
2. Aprender a programar con desafíos	261
3. Audiolibros para la autonomía: una búsqueda de Innovación frente a la transformación curricular	265
4. Aulas expandidas con tecnologías para el registro y análisis de las estrategias de juego y su enseñanza	270

5. Caja de Arena de Realidad Aumentada para simulación de la dinámica terrestre en la formación de profesores de Biología y Geografía	273
6. Co-diseño e interdisciplinariedad en la enseñanza: desarrollo de biosimuladores entre carreras universitarias	278
7. Cursos ATR UNAHUR: acceso y democratización en la formación docente	286
8. Deriva Sonora, un recorrido inmersivo por UNAHUR	293
9. Diseño, ética y sociedad: un experimento colaborativo en la construcción de manifiestos	299
10. El gran apagón: una experiencia de narrativa transmedia.....	305
11. Experiencia educativa virtual de Introducción a la Nutrición - Implementación CUDI 2025	312
12. Hospital Universitario Virtual de Kinesiología y Fisiatría	319
13. Inteligencia Artificial Generativa para la enseñanza crítica de estadística descriptiva.....	322
14. Kinesiología expandida - El futuro es hoy.....	326
15. La gamificación como estrategia para la masividad: el formato lúdico en CADU.....	332
16. Modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje: utilización de la teoría, la simulación clínica y la práctica supervisada	337
17. Proyecto video didáctico: Epidemiología de plagas.....	343
18. Proyecto +TEC: Realidad virtual en enfermería	347
19. Proyecto +TEC: Simulador de tórax con sonido y movimiento	351
20. Proyecto +TEC: "VISOR de futuras realidades"	355
21. Simuladores de partes: de la creación local al uso en el aula.....	360
22. UNAHURNite: evaluar puede ser un juego	366
23. Una aproximación a la aplicación de la impresión 3d en moldes para fabricación a baja escala	371
24. Uso de asistentes GPT en el dictado de la materia Evolución, del Profesorado	

Universitario de Biología 377

25. Uso de chat GPT en la enseñanza de toxicología: una experiencia de innovación pedagógica..... 383

26. Uso de Realidad Virtual como estrategia de integración de la simulación clínica en la carrera de Kinesiología y Fisiatría del Instituto de Salud Comunitaria..... 388

5

Acompañamiento de las Trayectorias..... 395

1. Acompañamiento en la construcción de la autonomía en química: la mirada de un estudiante tutor 396

2. Acompañamiento entre estudiantes: una experiencia personal..... 400

3. Acompañamiento y fortalecimiento de trayectorias académicas en la materia Anatomofisiología de las carreras de salud..... 403

4. Acompañamiento y participación estudiantil: claves para una comunidad universitaria inclusiva y democrática 408

5. Acompañar, innovar y aprender: nuestra experiencia como Estudiantes Asistentes 413

6. Acompañar trayectorias iniciales y aprender en el proceso: mi experiencia en la UNAHUR..... 419

7. Acompañar trayectorias en la universidad..... 423

8. Articulación entre el Servicio Permanente de Lectura, Escritura y Estudio y la figura del Estudiante Asistente: un enfoque integral 427

9. Co-construcción de trayectorias: el rol del estudiante asistente en el acompañamiento y desarrollo profesional..... 432

10. Construcciones y aprendizajes de una estudiante asistente para empezar a formarse como docente universitaria..... 437

11. Construyendo conocimiento juntos 441

12. Del asombro a la docencia: la ciencia que me enamoró dos veces - Aprender, acompañar, enseñar..... 445

13. Dispositivo pedagógico de gestión y acompañamiento en contextos masivos.. 452

14. El espacio y las modalidades de tutorías acorde al perfil del estudiante 458

15. El rol del acompañamiento en las primeras materias universitarias: desafíos y estrategias	462
16. El rol del Estudiante Asistente: tres momentos claves de intervención durante la cursada.....	466
17. En el medio del río: ser estudiante y asistente de Microbiología en la UNAHUR	470
18. Enseñar y aprender: ser Estudiante Asistente como experiencia de crecimiento personal	473
19. Entre el aula y la trayectoria: el rol del acompañamiento en la formación universitaria.....	477
20. Experiencia de prácticas universitarias como Estudiantes Asistentes: repensar el acompañamiento a las trayectorias	481
21. Experiencias en el acompañamiento a las nuevas trayectorias de química: desafíos y estrategias pedagógicas.....	486
22. Experiencias en el taller de trabajo final de la Licenciatura en Gestión Ambiental .	490
23. Experiencias formativas en diseño industrial: andamiaje entre abp y fabricación digital.....	496
24. Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas en Biología a través de espacios de tutoría	502
25. Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias Académicas para la materia Anatomofisiología	507
26. Habitar el rol de Estudiantes Asistentes	509
27. Las aulas de CUDI-UNAHUR en el tercer cordón del conurbano.....	514
28. Las diversas dimensiones del rol de Estudiante Asistente	518
29. Peleando con la IA usando la IA.....	523
30. Primeros pasos como docente en la UNAHUR Experiencia en las Tutorías de Programación	526
31. Primeros pasos en la docencia universitaria: aprendizaje a través del acompañamientos a las trayectorias.....	532

32. Reflexiones sobre la retroalimentación temprana: estrategia para fortalecer trayectorias en Programación con objetos I.....	536
33. Sábado con mates: participación estudiantil en tutorías de matemática los días sábados.....	541
34. Servicio de Lectura, Escritura, Estudio y Oralidad para Introducción a la Salud Comunitaria.....	544

6

10 años en la UNAHUR 549

1. Diseño de un Modelo de Formación en Prácticas para los Profesorados de la UNAHUR.....	550
2. El Curso Preparatorio de Inglés como estrategia de acceso al profesorado.....	556
3. El Pensamiento Pedagógico Latinoamericano: un núcleo central de la formación docente en la UNAHUR	563
4. Fortalecimiento de competencias profesionales a través del programa de voluntariados (2022–2025) Vinculación territorial	568
5. Reflexiones sobre cambios, continuidades y transformaciones en Introducción a la Nutrición	574
6. Relatos de experiencia de estudiantes de agroecología en territorio.....	581
7. Transformaciones en el rol de Estudiantes Asistentes en Enfermería: aprendizajes y proyección institucional	587
8. Vincular para transformar: los criterios PDTs como herramienta de política universitaria en UNAHUR.....	592

Introducción

Jornadas 10 años de enseñanza en la UNAHUR

Por Cecilia Palladino y Melina Fernandez

En un mundo que cambia vertiginosamente y en un país que tiene problemas estructurales y desafíos distintos a los de décadas atrás, las universidades debemos promover transformaciones profundas para seguir realizando nuestro aporte sustantivo. Creemos que la comunidad universitaria tiene mucho que aportar en estos debates y construcciones, por lo que resulta imperioso generar estos espacios de diálogos y construcción colectiva, destinados a reflexionar sobre nuestras prácticas presentes y las de los próximos años.

Por ese motivo, el 4 de diciembre se realizaron las Jornadas de Intercambio Docente “10 años de enseñanza en la UNAHUR”. El encuentro reunió a más de 200 docentes, investigadores, becarios/as, estudiantes asistentes y trabajadores/as nodocentes para reflexionar colectivamente sobre la enseñanza universitaria.

La Jornada se organizó en torno a cuatro ejes: transformación curricular y prácticas de enseñanza, inclusión de tecnologías digitales, emergentes e innovación en la enseñanza, acompañamiento de las trayectorias y 10 años en la UNAHUR.

A lo largo de la jornada, se desarrollaron 18 mesas de intercambio en las que se presentaron 112 trabajos escritos por 225 docentes, que recuperaron propuestas, prácticas e investigaciones desarrolladas en las distintas carreras e institutos, moderadas por especialistas de cada área. En las mesas participaron docentes, nodocentes y estudiantes asistentes. Además de las mesas de intercambio, se llevó adelante el taller de Inteligencia artificial: “Protocolo H, reactivar la inteligencia humana” y la “Expedición UNAHUR, entre tiempos y espacios”, una experiencia para conocer diferentes propuestas y líneas de trabajo que fortalecen la enseñanza. Como parte de dicha experiencia también se realizó un recorrido por las diversas instalaciones experimentales de nuestra Universidad, en pos de pensar articulaciones con las propuestas pedagógicas.

En un contexto de desfinanciamiento de las universidades argentinas, donde el salario docente enfrenta un deterioro sin precedentes, las Jornadas son una cabal muestra del compromiso y el trabajo de la comunidad universitaria de la UNAHUR con la enseñanza y su mejora continua.

Esta publicación que hoy llega a nuestras manos reúne a modo de documentación y memoria las producciones realizadas por los equipos docentes de la UNAHUR donde recuperan sus experiencias de enseñanza y de trabajo.



Ejes temáticos

Eje 1:

Transformación curricular y prácticas de enseñanza

En este eje, las ponencias presentan experiencias que dan cuenta de procesos de transformación curricular y de revisión de las prácticas de enseñanza, a partir de propuestas situadas, orientadas a la resolución de problemáticas locales, al desarrollo de competencias profesionales y a la construcción de conocimiento disciplinar desde una perspectiva aguda y crítica.

El recorrido de los relatos permite reconocer iniciativas que buscan articular los saberes con las prácticas y con el territorio, así como promover experiencias interdisciplinarias y de producción de conocimiento en diálogo con distintos campos profesionales. En este marco, se reúnen propuestas que reconfiguran los modos de evaluar, concibiendo la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y habilitando nuevas formas de acreditación.

A su vez, las experiencias ponen en el centro la dimensión colectiva del aprendizaje, donde la grupalidad se vuelve, en algunos casos, condición para aprender, producir y proyectar de manera colaborativa.

Coordinadores/as de mesa por eje:

Mesa 01 - Mónica Ippolito

Mesa 02 - Guido Gualtieri

Mesa 03 - Cecilia Cerrotta

Mesa 04 - Verónica Weber

Mesa 05 - Yamila Guerrero y Delfina Carou

Mesa 06 - Cecilia Cerrotta

Mesa 07 - Nancy Ganz

Eje 2:

Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

Las experiencias reunidas en este eje recorren un conjunto heterogéneo de líneas de innovación que ponen en diálogo tecnologías emergentes y decisiones pedagógicas. El recorrido de los relatos despliega diversas estrategias de mediación tecnológica que favorecen el trabajo en cursadas masivas y promueven la construcción de autonomía de los y las estudiantes, en consonancia con los nuevos sistemas curriculares basados en créditos.

En este marco, los relatos presentan experiencias que ponen de relieve a la gamificación como una estructura sólida en términos pedagógico-didácticos y a la inmersión —a través de tecnologías como la realidad virtual, realidad aumentada y las simulaciones— como un elemento democratizante del conocimiento y del desarrollo de aprendizajes situados y basados en problemas. En la misma línea, algunas experiencias dan cuenta de la incorporación de la inteligencia artificial generativa entramada con sentido didáctico en las propuestas presentadas.

Al mismo tiempo, se aborda la tecnología como objeto de problematización, estimulando la reflexión crítica y complejizando su carácter instrumental.

A lo largo de este eje, se destacan las experiencias vinculadas al uso de tecnologías emergentes para la investigación y la fabricación, así como sus aportes al conocimiento abierto y a perspectivas transdisciplinarias. Se evidencia, a su vez, la centralidad que tiene en estos procesos, la construcción colaborativa de conocimiento.

Finalmente, el conjunto de experiencias incluye desarrollos innovadores orientados a problemáticas locales, junto con propuestas de enseñanza en modalidades híbridas y virtuales, configurando un escenario educativo en transformación que redefine los modos de enseñar y aprender.

Coordinadores/as de mesa por eje:

Mesa 08 - Anabella Rondina

Mesa 09 - Verónica Weber y Melisa Aldegani

Mesa 11 - Javier Castillo y Julieta Sprejer

Eje 3:

Acompañamiento de las Trayectorias

Las experiencias reunidas en este eje recorren diversas estrategias institucionales y pedagógicas orientadas al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, poniendo en el centro el derecho a la educación y el reconocimiento de los y las estudiantes como sujetos activos en la construcción de sus recorridos formativos. El recorrido de los relatos permite visibilizar el papel clave de políticas y programas de la Universidad como el **Programa de Estudiantes Asistentes y el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas**, en la configuración de dispositivos que articulan el acompañamiento académico con dimensiones humanas, políticas y comunitarias.

En este marco, las ponencias presentan experiencias que abordan los desafíos de la masividad, la diversidad de trayectorias y la complejidad de los contextos de cursada, a partir de propuestas que buscan sostener la participación, fortalecer los aprendizajes y promover la construcción de autonomía. Se destacan, en este sentido, estrategias de acompañamiento que atienden a las dificultades en contenidos específicos, generan espacios de consulta y tutoría, e integran distintas fuentes de información para orientar la intervención pedagógica.

A su vez, los relatos ponen de relieve el valor de la mediación entre pares, donde estudiantes que asumen roles de asistencia o tutoría no solo acompañan los procesos de aprendizaje, sino que también construyen una mirada reflexiva sobre la enseñanza y su propio lugar en la universidad. Estas experiencias dan cuenta de trayectorias atravesadas por lo académico y lo personal, donde el vínculo con el conocimiento, con los docentes y con otros estudiantes adquiere una dimensión significativa.

Al mismo tiempo, se evidencia la centralidad de la grupalidad y la construcción colectiva como condiciones para el aprendizaje, en propuestas que buscan no solo sostener las trayectorias, sino también fortalecer una comunidad universitaria más democrática, participativa y comprometida.

Finalmente, el conjunto de experiencias configura un escenario en el que el acompañamiento a las trayectorias se consolida como una dimensión clave de la vida universitaria, articulando políticas institucionales, prácticas pedagógicas y experiencias estudiantiles en la construcción de recorridos formativos más inclusivos y significativos.

Coordinadores/as de mesa por eje:

Mesa 12-A - Ana Bond

Mesa 12-B - Laura Gimenez Heit y Natalia Cejas

Mesa 13 - Victoria Giampietri

Mesa 14 - Agustina Gatti

Mesa 15 - Victoria Said

Mesa 16 - Bárbara Panico

Eje 4:

10 años en la UNAHUR

Las experiencias reunidas en este eje proponen un recorrido reflexivo sobre los cambios, continuidades y transformaciones que han atravesado las prácticas de enseñanza, investigación y vinculación territorial a lo largo de la historia reciente de la universidad. A partir de relatos situados, las ponencias invitan a reconstruir procesos institucionales en movimiento, donde las decisiones pedagógicas, las políticas académicas y las experiencias de docentes y estudiantes se entrelazan en la construcción de una identidad universitaria propia.

El recorrido de los relatos permite reconocer la centralidad del territorio como principio organizador de la formación, en propuestas que articulan saberes académicos con problemáticas sociales, productivas y comunitarias. En este marco, se visibilizan experiencias que fortalecen la vinculación territorial, promueven la construcción colectiva de conocimiento y consolidan prácticas de intervención comprometidas con el desarrollo local y regional.

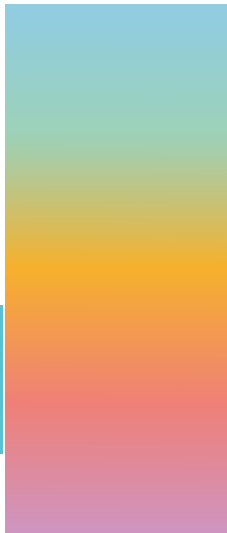
Al mismo tiempo, las ponencias recuperan tradiciones pedagógicas y perspectivas críticas, que inscriben la formación en horizontes históricos más amplios y promueven la revisión de los marcos desde los cuales se enseña, se investiga y se aprende, poniendo en valor la producción de conocimiento situada y la necesidad de reponer voces y experiencias históricamente invisibilizadas.

A su vez, los relatos dan cuenta de experiencias que, en distintos momentos, han requerido adaptaciones, reconfiguraciones y nuevas estrategias para sostener la enseñanza y ampliar el acceso, evidenciando tanto continuidades como innovaciones en las formas de habitar la universidad. En este sentido, se destacan políticas y dispositivos institucionales que buscan democratizar el acceso, fortalecer las trayectorias y ampliar las oportunidades de formación.

Finalmente, el conjunto de experiencias configura una narrativa colectiva sobre la universidad en devenir, en la que se ponen en juego tensiones, aprendizajes y proyecciones. Así, este eje invita a pensar la universidad no solo desde lo que ha sido, sino también desde su potencia transformadora, en diálogo permanente con el territorio, la comunidad y los desafíos contemporáneos de la educación superior.

Coordinadora de mesa por eje:

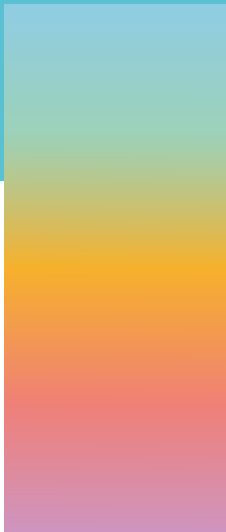
Mesa 17 - Andrea Scagnetti



EJE

1

Transformación curricular y prácticas de enseñanza



Aportes para una Formación Docente desde una Pedagogía y Filosofía Latinoamericanas de la pregunta. Hipótesis, fundamentos, alcances y casos

Luciano Maddonni

Instituto de Educación

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

I Hipótesis

Parto de una hipótesis, descubierta en las bibliotecas, formulada en los pasillos, y elaborada en las aulas: la *pregunta* es una clave filosófica situada para pensar la formación docente, planificarla y estructurarla, llevarla adelante, e incluso evaluarla.

II Fundamentación

Para desarrollar nuestra hipótesis debemos iniciar indicando qué entendemos por una “clave filosófica situada”. Se trata de una clave filosófica situada, puesto que en la *pregunta* convergen dos aspectos.

(a) La pregunta constituye una de las prácticas claves del quehacer filosófico. Sobran los ejemplos. Podemos remitirnos al viejo Sócrates. ¿Quién no recuerda las incansables preguntas por las calles, plazas y banquetes de Atenas de aquella figura histórica donde filosofía y educación se fecundan mutuamente? Sócrates se coloca a sí mismo en el lugar del no saber. Irrita por su forma de eludir las respuestas. Pero Sócrates no fue condenado por enseñar o imponer una doctrina. Sócrates fue condenado por preguntar. Su pregunta quiebra el mundo de las certezas aseguradas, no sólo desarticula los argumentos del interlocutor, sino el propio suelo en que éstos se apoyan. En la interrogación socrática advertimos el carácter subversivo de la pregunta filosófica.

Hasta, más contemporáneamente Martín Heidegger, y su sentencia enigmática, inspirada en el poeta Hölderlin, con la que termina su ensayo “La pregunta por la técnica”: “Cuanto más nos acerquemos al peligro, tanto más claramente comienza a destellar el camino hacia lo salvador, tanto más preguntadores llegamos a ser. Pues el preguntar es la devoción del pensar”.

También uno de sus mejores discípulos Hans-Georg Gadamer, en *Verdad y Método*, uno de los libros más importantes de la hermenéutica contemporánea, retomando los diálogos socráticos-platónicos sostiene que “preguntar es más difícil que contestar. La

pregunta introduce una ruptura en el ser de lo interrogado. Por ello, desde la seguridad del saber que se cree poseído no es posible preguntar nada. Preguntar quiere decir abrir". Pero advierte, que "Sin embargo, la apertura tiene sus límites, establecidos por el horizonte de la pregunta. Una pregunta sin horizonte es una pregunta en el vacío"¹.

El filósofo Emmanuel Levinas, quien considero central en esta propuesta y quien por cierto tuvo una gran influencia en la filosofía latinoamericana de la liberación y otros pensadores, reviste a la pregunta de un carácter ético. Por ética, Levinas comprende una relación con el otro, no como "otro yo" sino como "otro en tanto otro", a quien denomina rostro. En su resistencia a ser contenido o englobado por mi poder (poder saber de él, poder planificar sobre él...) el rostro me interpela, invocando mi responsabilidad por su alteridad y descubriendo así mi verdadera subjetividad. A contrapelo de la tradición, Levinas sostiene: "La posibilidad de plantearse una pregunta a sí mismo, el famoso diálogo del alma consigo misma, no sería nunca posible sin que se produzca la relación con el Prójimo y el signo de interrogación de su rostro"². El otro es, en primer lugar, pregunta que, como veremos, despierta también mi pregunta. Volveré sobre este punto.

Pero también b) la centralidad de la pregunta es una llamativa insistencia recurrente de la tradición reflexiva latinoamericana. Baste solo nombrar algunos casos paradigmáticos:

Esta propuesta que tiene sus raíces en Simón Rodríguez, y en su "*Escuela de Chuquisaca*" (Maximiliano Durán y Walter Kohan, en un libro muy bonito titulado *Manifiesto por una escuela filosófica popular*, proponen que uno de los principios-inicios de aquella experiencia pedagógica era precisamente la *pregunta*³). Simón Rodríguez, en su "Consejos de amigo", de 1851, decía:

¹ Cf. María Josefina Regnasco, El poder de las ideas. El carácter subversivo de la pregunta filosófica, Biblos, 2004, p. 18.

² Emmanuel Levinas, Dios, la muerte y el tiempo, Cátedra, 1994, pp. 134-135.

³ Cf. Maximiliano Durán y Walter Kohan, Manifiesto por una escuela filosófica popular, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020. Comentando el fragmento de Rodríguez, los autores afirman: "Es preciso una pedagogía en, de, con, para y a través, de la pregunta" (p. 88).

“OBEDECER CIEGAMENTE, es el principio que gobierna. Por eso hay tantos Esclavos -y por eso es Amo el primero que quiere serlo. *Enseñen a los niños a ser PREGUNTONES! Para que, pidiendo el POR QUE, de los que se les manda hacer, ¡Se acostumbren a obedecer... a la RAZON! No a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS Ni a la COSTUMBRE, como los ESTÚPIDOS*”.

Parafraseando a Kant (que, retomando al poeta latino Horacio dijo que el lema de la Ilustración era ¡*Atrévete a saber!*): ¡*Atrévete a preguntar!*

Esta importancia de la pregunta tuvo desarrollos más contemporáneos en la obra del sociólogo venezolano Otto Maduro, quien concluye sus *Reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento* afirmando que “no intenta tanto insinuar respuestas como proponer, comunicar, multiplicar y compartir verdaderas preguntas”. En las Palabras finales, tituladas “Preguntas compartidas, más que respuestas prefabricadas” sostiene:

“lo importante, lo significativo y decisivo en la vida humana, no sea tanto, realmente, las respuestas que damos a las preguntas de otros ... sino las preguntas, interrogantes y cuestiones que orientan nuestras vidas y nuestros vínculos con el resto de la humanidad y de la creación toda. Quizá una de las tragedias de las culturas occidentales es que con demasiada frecuencia nos hemos aferrado a ciertas respuestas que hallamos para nuestras indagaciones originales ... ¡y hemos dejado de vivir la búsqueda que dio origen a muchas de nuestras tradiciones!”.

Más recientemente fue retomada y reimpulsada por la educadora-militante estadounidense-ecuatoriana Catherine Walsh, quien cita “La historia de las preguntas” narrada por el Viejo Antonio, un anciano indígena, guardián de la memoria y la sabiduría maya, escrita por el sub-comandante Marcos de Chiapas, para explicar quién es verdaderamente el “Votán Zapata”. El Viejo Antonio nos enseña que las preguntas se generan con otrxs; las preguntas rompen nuestra parálisis, nuestra inmovilidad; nos

¹ Cf. Otto Maduro, Mapas para la fiesta. Reflexiones latinoamericanas sobre la crisis y el conocimiento. Buenos Aires, Centro Nuevo Tierra, 1992, pp. 143-145.

permiten caminar gracias a (y no “a pesar de”) nuestras diferencias. El cuento expresa toda una metodología de lucha: “Caminar preguntando”, es decir haciendo camino al preguntar. ¡Preguntar abre caminos nuevos, caminos otros! Nosotros podríamos decir, haciendo educación al preguntar.

“Y entonces así aprendieron los hombres y mujeres verdaderos que las preguntas sirven para caminar, no para quedarse parados así nomás. Y, desde entonces, los hombres y mujeres verdaderos para caminar preguntan, para llegar se despiden y para irse saludan. Nunca se están quietos”.

En este sentido entronca también con la corriente decolonial. Walter Mignolo repite con frecuencia: “no es suficiente cambiar el contenido de la conversación, sino que es esencial cambiar los términos de la conversación”. Es decir: “*cambiar los términos de la conversación, y no sólo el contenido*”¹. Los términos son las reglas, principios, la lógica. Dice Mignolo:

“Cambiar los términos de la conversación implica desprenderse de las controversias disciplinarias o interdisciplinarias y del conflicto de las interpretaciones. Mientras controversias e interpretaciones se mantengan dentro de las mismas reglas del juego (términos de la conversación), el control del conocimiento no está en juego. Y para cuestionar los cimientos del control del conocimiento moderno/colonial, es necesario enfocarse en quien conoce más que en lo conocido. Significa ir a los supuestos reales que sostienen el locus de las enunciaciones”.

En nuestros términos, sería: *cambiar las preguntas, y no sólo las respuestas* a las mismas preguntas de siempre.

III Alcances

De lo anterior, queda claro que preguntar no es solo un acto de lenguaje, sino que

¹ Entre otros: Walter Mignolo, “Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial”, Revista Otros logos 1 (2010).

también tiene que ver con cómo concebimos el aprendizaje, el saber o el conocimiento (y la ignorancia), el poder y hasta la realidad misma. Focalizamos, mínimamente, en estos cuatro alcances:

1. Primero un alcance *didáctico*, en tanto la pregunta puede constituir una pieza central o principio de metodologías que pretendan dar voz a las y los estudiantes, partir de experiencias e ideas previas, problematizar lo ya sabido, e incluso construir comunidades de indagación.
2. Pero también *epistemológico*: podemos preguntarnos ¿conocer es siempre alcanzar una afirmación? Más aún: ¿acaso la pregunta solo sirve de disparador inicial, o, a lo sumo, de propulsores auxiliares de los cohetes espaciales— que cuando consumen su combustible, se desprenden para aligerar el vehículo y permitir que las etapas superiores sigan ascendiendo? ¿O será que el conocimiento se alcanza en la medida en que descubrimos y liberamos nuestra pregunta, “nuestra” personal y “nuestra” comunitaria? ¿No puede ser preguntar un modo de conocer, y un modo de conocer que no sea asumir o dominar como lo es el saber moderno-occidental?
3. Alcance incluso *político*: en las citas de la fundamentación la pregunta aparece asociada a una *des-obediencia* necesaria “reinventar el poder” y la sociedad¹. O mejor aún: una reubicación de la *ob-ediencia*, o sea de la escucha. Des-obedecer al poder necrófilo como lo llamaba Freire, para poder ob-edecer al clamor de las víctimas. Para, como analiza el ya citado Dussel, ejercer un poder obediencial en el cual los gobernantes deben “mandar obedeciendo” al pueblo, ya que este es la sede soberana del poder.

¹ Sobre este alcance cabe recordar también que, tras la visita de Paulo Freire en Nicaragua, luego de victoria sandinista en 1979, el pensador brasileiro recordaba: “Creo que, si la opción del pueblo nicaragüense es respetada Nicaragua podrá, en este fin de nuestro siglo, darnos un testimonio realmente importante acerca de cómo reinventar la sociedad. En mi primera visita a Mangua, en noviembre del ‘79, hablando a un grupo grande de educadores en el Min. de Educación, les decía cómo la revolución nicaragüense se me presentaba como si fuera una revolución niña. Niña, no por su corta edad, sino por las pruebas que estaba dando de su curiosidad, de sus inquietudes, de su deseo de preguntar, por no temer a soñar, por querer crecer, crear, transformar. Dije también en aquella tarde caliente que era necesario, imprescindible, que el pueblo nicaragüense, luchando por la maduración de su revolución, no permitiese, sin embargo, que ella envejeciera, matando en sí a la niña que era. Volví allá recientemente. La niña continúa viva, comprometido en la construcción de una pedagogía de la pregunta” (Hacia una pedagogía de la pregunta, 1986, p. 190, última página).

Y hasta alcance metafísico, quizás el más sorprendente. Una vez más, me apoyo en Emmanuel Levinas. La pregunta es el modo de relación que corresponde con lo que está más allá del ser, que en su terminología clásica es “el infinito”, puesto que está más allá del saber. Y que es, nada más y nada menos, que la humanidad del ser humano. Escribe el lituano-francés: “De la pregunta, que es la relación con lo que es demasiado grande para una respuesta. La filosofía llega a ver en ella una privación de la respuesta, la posesión o el disfrute, cuando, en realidad, significa el infinito”¹.

IV Casos

En el ámbito del Instituto de Educación, intento poner en juego mi hipótesis a través de dos concreciones:

a) Por un lado, hace diez años, desde el comienzo mismo de la Universidad, en el espacio curricular de *“Filosofía de la educación”*, iniciado junto al Dr. Javier Río, que, desde los Nuevos Diseños Curriculares, formalmente se ofrece como “Actividad Curricular Acreditada”. La propuesta se articula, de principio a fin, en torno a una única pregunta rectora: *¿cómo construir razones de educar más justas para todos, en medio de la crisis de la modernidad desde América Latina?* Enunciada al comienzo del curso, el desarrollo de las clases busca aclarar los supuestos de la pregunta, sus condiciones de audibilidad y de posibilidad, las coordenadas desde dónde se interroga, las profundidades históricas y conceptuales que involucra, y el reconocimiento de distintas voces que participan en su horizonte, para finalizar, según lo pretendido, buscando un posicionamiento personal al respecto.

b) Por otro lado, un intento reciente: el *“Taller de lecturas y preguntas compartidas”*. Se trata de la oferta de un espacio formativo optativo en donde se pone en práctica una lectura colectiva, detenida, analítica e intensiva de una obra, cuya primera edición dedicamos a Paulo Freire, aquel que Enrique Dussel llamó el “anti-Rousseau del siglo

¹ Emmanuel Levinas, *Dios, la muerte y el tiempo*, Cátedra, 1994, pp. 171.

XX”¹; pero que se prevé ir rotando de obras y de autores. En paralelo a la lectura, se propone la elaboración de preguntas a partir (y no sobre) lo leído, que luego son compartidas, discutidas, enriquecidas, reelaboradas, y entregadas como síntesis final del trayecto.

El espacio entreteje tres ejes freireanos:

1. El ritmo: *lectura de mundo-lectura de la palabra-(re)lectura crítica del mundo*; que invita a iniciar siempre “mirando por la ventana” para reconocer el mundo que nos rodea y nuestras ideas sobre él, y desde allí, enfrentarnos a textos, para volver más crítica y transformadoramente sobre esa misma realidad, y romper la siempre amenazante diferencia entre “la facu” y “el aula”.
2. La afirmación de la “importancia del acto de leer”, donde critica la modalidad de lectura académica por su insistencia en la cantidad (“sinnúmeros de capítulos de libros”, “extensa bibliografía”), el presupuesto de una relación mecánica con los textos, la visión mágica de la palabra escrita y el recurso a la memorización-repetición mecánica, en pos de una comprensión crítica del acto de leer que consistiría en un “adentramiento” en la intimidad de un texto y “compresión”.
3. Y, finalmente, la “Pedagogía de la pregunta”, columna vertebral de la propuesta. Termino dándole la palabra al propio Freire:

“¿Qué es preguntar? Al respecto puedo contarte una experiencia que viví con profunda emoción. Ocurrió en Buenos Aires, donde fui cuando aún trabajaba aquí, en el Consejo, inmediatamente después de la vuelta de Perón. Fui invitado por el Ministerio de Educación, a cuyo frente estaba el ministro Taiana, ex médico de Perón, cosa que pagó caro después del golpe militar. En fin, me organizaron un excelente programa de trabajo durante ocho días, con un horario integral. Era mi primera visita a la Argentina, un país al que sólo pude volver recientemente por expresa prohibición de los militares.

El programa constaba de seminarios diarios con profesores universitarios, rectores,

¹ Cf. Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Trotta, 1998.

técnicos de los diferentes sectores del ministerio y artistas, pero también, y fundamentalmente, comprendía visitas a las áreas periféricas de la ciudad de Buenos Aires. Un domingo por la mañana, entonces, fui a un encuentro en una especie de asociación de vecinos. Un grupo enorme de gente. Fui presentado por el educador que me acompañaba.

- No vine aquí –dije– para hacer un discurso, sino para conversar. Yo haré preguntas y ustedes también. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí.

Me detuve. El silencio fue interrumpido por uno de ellos, que dijo:

- Muy bien, me parece bien así. En realidad no nos gustaría que dieras un discurso. Y tengo la primera pregunta.

- Adelante –dije yo.

- ¿Qué significa exactamente preguntar?

Aquel hombre de un suburbio de Buenos Aires, aquella mañana de domingo, formuló la pregunta fundamental. En lugar de responder, intenté que los integrantes del grupo dijeran qué era, para ellos, preguntar. A cada momento procuraba aclarar uno y otro punto, insistiendo en la curiosidad que expresa la pregunta. Tienes razón, este debería ser uno de los primeros puntos a discutir en un curso de formación con jóvenes que se preparan para ser profesores: qué es preguntar. Sin embargo, insisto en que el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta '¿qué es preguntar?', sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le crea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de 'admirarse'.

Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando

pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta”¹.

¹ Paulo Freire, *Por una Pedagogía de la pregunta*, Siglo XXI, pp. 71-72.



Aula invertida y análisis crítico: una experiencia en tecnología y sociedad para diseño industrial

Javier Castillo Cabezas y María del Carmen Capurro

Tecnología y Sociedad

Lic. en Diseño Industrial

Instituto de Tecnología e Ingeniería

javier.castillo@unahur.edu.ar | mariadelcarmen.capurro@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Estrategias de enseñanza que favorecen la grupalidad

Palabras clave: aula invertida, aprendizaje colaborativo, tecnologías digitales, diseño industrial

Introducción

El presente trabajo aborda la experiencia pedagógica desarrollada durante el segundo cuatrimestre de 2025 en la materia Tecnología y Sociedad de la carrera de Diseño Industrial de la UNAHUR.

El curso Tecnología y Sociedad tiene como propósito que los estudiantes comprendan la relación estructural entre los procesos tecnológicos y los contextos sociales, políticos, económicos y culturales que los producen. Busca que reconozcan cómo la socialización, la ideología y las instituciones influyen en el desarrollo tecnológico, y que analicen críticamente el papel del diseño dentro de los sistemas sociotécnicos.

Se trata de una materia teórica en el contexto de una carrera fuertemente orientada a la práctica proyectual. Por este motivo, la metodología implementada busca facilitar la comprensión y el análisis de los textos mediante dinámicas activas: elaboración colaborativa de mapas conceptuales, discusión guiada de los principales argumentos, articulación con casos actuales, y análisis de productos tecnológicos desde una mirada sociotécnica integral. Asimismo, tanto el trabajo práctico como el examen parcial fueron diseñados para promover la aplicación situada de los conceptos, la reflexión crítica y el desarrollo de procesos de análisis autónomo por parte de los estudiantes.

Dinámica del curso

Dado que el diseño es una práctica colectiva que requiere acordar objetivos y articular saberes entre múltiples actores, el curso adopta una dinámica basada en el aprendizaje colaborativo. A lo largo del cuatrimestre, los estudiantes trabajan en equipos estables tanto para el Trabajo Práctico como para la presentación y análisis de los textos de la bibliografía. Cada clase se organiza en torno a la lectura previa del material y a un video que contextualiza los contenidos.

La dinámica del encuentro se estructura en torno a dos grupos con funciones complementarias. El primero expone el texto mediante un mapa conceptual que

sintetiza ideas centrales y relaciones conceptuales, elaborado y cargado previamente en el tablero de Miro para garantizar coherencia visual. El segundo grupo promueve un diálogo crítico mediante preguntas orientadoras y la presentación de un caso actual que permita reconocer los conceptos UNAHUR. Esta estructura busca favorecer la apropiación conceptual y el análisis situado, así como la articulación entre teoría y práctica en el estudio de la tecnología y sus implicancias sociales.

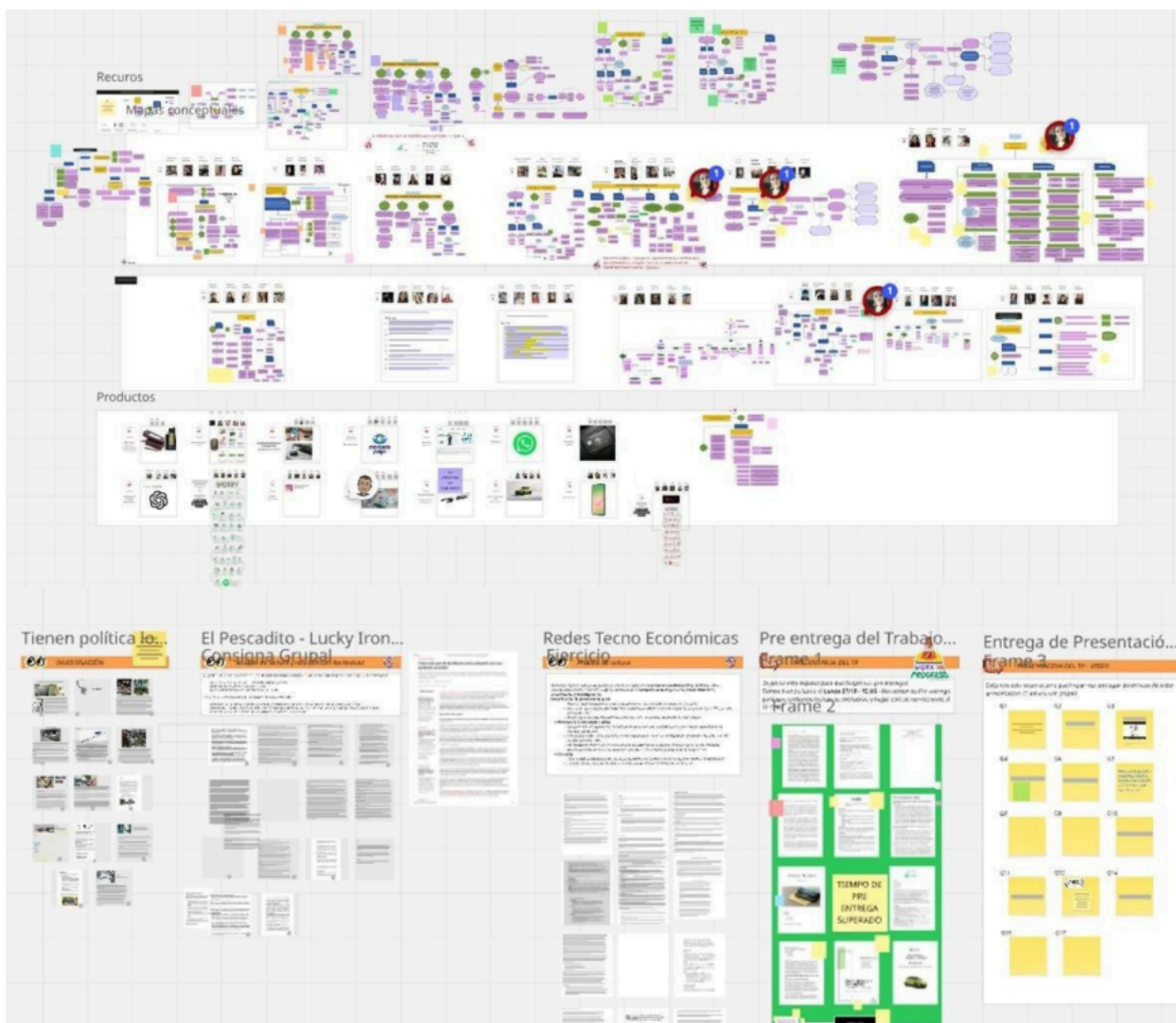


IMAGEN 1. Tablero Miro, donde se comparten mapas conceptuales, trabajos prácticos y devoluciones del equipo docente.

Ejercicio práctico

El Trabajo Práctico, desarrollado por los mismos equipos que presentan los textos, propone analizar un producto tecnológico contemporáneo como una construcción social. Para ello, los estudiantes examinan su surgimiento, circulación y apropiación, considerando los factores políticos, culturales, económicos y tecnológicos que lo condicionan. El ejercicio invita a realizar una lectura crítica que permita comprender cómo artefactos cotidianos condensan valores, ideologías y dinámicas propias de la sociedad que los produce.

El trabajo se desarrolla en dos instancias sincrónicas. En la primera, los grupos articulan el análisis del producto con los conceptos de la primera parte del cuatrimestre, vinculados a institucionalización, socialización e ideología. En la segunda, profundizan su dimensión sociotécnica a partir de autores que abordan redes tecnoeconómicas, apropiación social y valor.

Posteriormente, cada equipo revisa y mejora su producción utilizando herramientas de inteligencia artificial, con el fin de fortalecer la claridad conceptual y la argumentación. La entrega final incluye un informe escrito y una presentación audiovisual que integran el análisis y reflexionan sobre el rol del diseño en la relación entre tecnología y sociedad.

Evaluación individual

La evaluación del curso se materializa en un examen parcial concebido como una instancia integradora que combina dominio conceptual, análisis crítico y reflexión metacognitiva. La primera etapa, desarrollada de manera sincrónica en el campus virtual, consta de preguntas que evalúan la comprensión de los conceptos fundamentales del curso. Cada pregunta exige, por un lado, definir con precisión las nociones solicitadas y ejemplificarlas para evidenciar su apropiación, y por otro, establecer relaciones entre conceptos abordados en clase y en los textos. Esta instancia

promueve la capacidad de interpretar categorías vistas en el curso y de aplicarlas a situaciones concretas.

La segunda etapa, de carácter asincrónico, consiste en una revisión crítica asistida por inteligencia artificial. Cada estudiante debe identificar errores conceptuales o argumentativos en sus respuestas, justificar la utilidad de la IA en el proceso de mejora, reformular los pasajes corregidos y aplicar los conceptos revisados al caso abordado en el Trabajo Práctico. Esta etapa no solo intenta reforzar la comprensión teórica, sino que incorpora una dimensión reflexiva sobre el propio aprendizaje, el uso de herramientas digitales y la capacidad de autoevaluación. En conjunto, el examen busca promover una comprensión profunda, pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

Fundamentos pedagógicos

La propuesta pedagógica del curso se sustenta en una combinación de enfoques orientados al aprendizaje activo, la lectura crítica y la construcción colaborativa del conocimiento. Entre ellos, ocupa un lugar central la metodología de aula invertida, que redistribuye los tiempos de aprendizaje para que el acceso inicial a los contenidos se realice fuera del aula, mientras que el tiempo presencial se dedique a la discusión, la problematización y la aplicación de los conceptos. Este enfoque —que integra recursos digitales, textos accesibles y videos explicativos— se alinea con los hábitos de estudio actuales, favoreciendo un aprendizaje flexible, autónomo y contextualizado (Díaz & Díaz, 2021; Collantes et al., 2022).

En este sentido, la clase invertida también otorga a los estudiantes un rol activo en su proceso formativo: ya que se espera que lean los textos, discutan colectivamente sus ideas centrales y procesen sus argumentos hasta estar en condiciones de explicarlos a sus pares. Como sostienen Zimmermann (2023) y Cando et al. (2025), este tipo de dinámicas intenta promover la participación y la motivación, y facilitar la apropiación significativa de los contenidos, al situar al estudiante como protagonista de la construcción del sentido.

En este marco, el mapa conceptual toma relevancia, ya que permite a los estudiantes organizar el pensamiento, distinguir ideas principales y secundarias, y reconocer la estructura argumental de los textos.

La dinámica de la cursada se sostiene en la interacción entre pares y en una mediación docente orientada a asegurar la rigurosidad conceptual. Cada exposición es seguida por un espacio de intercambio en el que el resto del curso formula preguntas y solicita aclaraciones, lo que permite detectar malentendidos y profundizar los conceptos. A ello se suma una instancia de revisión cruzada previa al examen parcial, en la que los equipos analizan y comentan los mapas conceptuales de otros grupos. Esta práctica favorece la identificación de dudas y vacíos, y convierte la evaluación en una herramienta de aprendizaje continuo.

El entorno digital está conformado por el Campus Virtual que organiza los materiales y el tablero de Miró que facilita el trabajo colaborativo y la visualización de la producción colectiva.

En conjunto, estas estrategias integran autonomía, colaboración y mediación tecnológica, configurando un dispositivo formativo orientado al análisis crítico y a una reflexión situada acorde con la formación del diseñador industrial.

Obstáculos identificados

A lo largo del cuatrimestre se identificaron desafíos vinculados tanto a las trayectorias previas de los estudiantes como a las características de la propuesta pedagógica. Se observaron diferencias significativas en los niveles de lectura, lo que impactó en la profundidad interpretativa y en la capacidad de articular categorías teóricas durante exposiciones y debates. Algunos grupos tuvieron dificultades para sostener el trabajo autónomo propio del aula invertida, y ciertos conceptos —especialmente los más abstractos— requirieron un acompañamiento docente más intenso para evitar interpretaciones simplificadas. Asimismo, la implementación del examen parcial en

dos etapas incrementó la carga de corrección para el equipo docente.

No obstante, la experiencia evidenció aspectos positivos. La lectura activa y la presentación colaborativa generaron un intercambio académico, con debates y uso de mapas conceptuales, que favoreció la comprensión y jerarquización de ideas. En el Trabajo Práctico, los grupos lograron trasladar los conceptos teóricos a casos reales, produciendo informes y videos que demostraron una articulación consistente entre teoría y práctica, así como una lectura crítica de los artefactos tecnológicos como expresiones socioculturales.

Aprendizajes de la experiencia

A lo largo de la experiencia se identificaron aprendizajes significativos para estudiantes y docentes. La responsabilidad de explicar un texto, apoyada en mapas conceptuales y debate crítico, favoreció una comprensión más profunda al exigir la identificación de ideas centrales y relaciones conceptuales. El trabajo colaborativo fortaleció habilidades de deliberación, negociación y construcción colectiva de sentido.

El uso guiado de herramientas de inteligencia artificial se consolidó como un aprendizaje transversal: los estudiantes las utilizaron para revisar y mejorar sus producciones, comprendiendo la importancia de formular preguntas precisas, evaluar críticamente respuestas y realizar una curaduría rigurosa de la información. La revisión cruzada de mapas conceptuales reforzó la capacidad de detectar errores y contrastar interpretaciones.

Finalmente, el Trabajo Práctico permitió construir una mirada integral sobre los artefactos tecnológicos, articulando dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en el curso Tecnología y Sociedad durante el segundo cuatrimestre de 2025 permitió consolidar un modelo pedagógico que articula lectura crítica, análisis sociotécnico y trabajo colaborativo. La combinación de aula invertida, mapas conceptuales, debate entre pares, estudio de casos y uso guiado de inteligencia artificial generó un entorno de aprendizaje que favoreció la apropiación significativa de los contenidos y la autonomía intelectual de los estudiantes. Esta dinámica, junto con el Trabajo Práctico y el examen parcial en dos etapas, fortaleció la capacidad de vincular teoría y práctica y analizar problemáticas contemporáneas desde marcos conceptuales sólidos.

Los estudiantes avanzaron desde niveles iniciales heterogéneos hacia interpretaciones más precisas y fundamentadas. Las actividades de exposición y contraparte mostraron el valor de explicar, discutir y contrastar conceptos, así como el rol del acompañamiento docente en la profundización conceptual. El Trabajo Práctico permitió trasladar estas herramientas al análisis situado de artefactos reales, integrando dimensiones culturales, económicas y sociales.

La incorporación de inteligencia artificial amplió las posibilidades de autoevaluación y uso crítico de herramientas digitales. En conjunto, la propuesta confirma su pertinencia para la formación de diseñadores industriales capaces de analizar críticamente su práctica y comprender la complejidad sociotécnica de los artefactos que diseñan.

Referencias bibliográficas

Alarcón Díaz, D. S., & Alarcón Díaz, O. (2021). *El aula invertida como estrategia de aprendizaje*. Revista Conrado, 17(80), 152–157. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-152.pdf>

Fernández Cando, D. A., Brito Mancero, L. F., Cuenca Masache, D. T., & Moyano Moscoso, F.E. (2025). *El modelo de aula invertida en la educación superior: una estrategia*

efectiva para impulsar la participación activa, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias críticas. Reincisol, 4(7), 440–462. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(7\)440-462](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(7)440-462)

Pérez Collantes, R. D., Alberto Lovera, P. C., Gonzales Zuñiga De Las Casas, N. E., & Salvatierra Melgar, A. (2022). *Aula Invertida para el aprendizaje de Física a nivel universitario*. Horizontes, 6(23), 404–417. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.343>

Zimmermann, M. V. (2023). *Flipped Classroom o aula invertida: principios, fundamentos y aplicaciones en entornos de aprendizaje*. Krinein. Revista de Educación. https://doi.org/10.59318/krinein_2023.22.00.0055



Áreas de competencias profesionales de la Licenciatura en Kinesiología y Fisioterapia

Mario Ernesto Korell y María Laura Merlo

Prácticas Kinefisiátricas

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

marioernesto.korell@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: competencias, competencias profesionales en kinesiología y fisioterapia

Breve relato de la experiencia

La experiencia que presentamos tiene como objetivo compartir el trabajo realizado durante el 2023 y 2024, que tuvo como objetivo establecer un marco de competencias profesionales para la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

Fundamentos pedagógicos

La educación orientada al desarrollo de competencias profesionales en las carreras vinculadas con la salud presenta cada vez mayor desarrollo incluso en Latinoamérica (Durante y col. 2023). Considerando que el objetivo de la enseñanza universitaria se debe centrar especialmente en la capacidad de utilizar de manera estratégica y competente los conocimientos adquiridos en contextos inciertos y en continuo cambio” (Pozo y Puy Pérez Echeverría, 2009), el proceso educacional debe promover el desarrollo de las competencias profesionales para la resolución de problemas. Para esto es fundamental contar con un marco de competencias que defina de manera clara las áreas de competencia y sus especificaciones con el propósito de favorecer la planificación y programación del recorrido universitario en Kinesiología y Fisioterapia.

Desarrollo

La experiencia combinó las siguientes estrategias:

1. Revisión de la literatura enfocada en el tema, en particular en marcos de competencias vinculadas a la Kinesiología y/o Fisioterapia.
2. Consulta a docentes sobre las competencias que se propone que desarrollen los/las estudiantes.
3. Análisis documental que incluyó: los marcos de competencia, normativa nacional y provincial del ejercicio profesional, actividades reservadas al título y plan de estudios vigente, y el aporte de los/las docentes.

Resultado

Se alcanzó a conceptualizar la competencia profesional como: la capacidad para intervenir con idoneidad utilizando de manera integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores en las diversas actividades vinculadas con el desempeño del kinesiólogo en su lugar de trabajo. Se definieron seis áreas y sus dominios como referencia para trabajar el desarrollo de las competencias profesionales:

A - Cuidado de las personas y comunidades.

B - Colaboración con la comunidad, pacientes y miembros del equipo.

C - Aprendizaje continuo, autoaprendizaje y toma de decisiones.

D - Liderazgo en y gestión de la práctica profesional.

E - Generación, transferencia y comunicación de conocimientos.

F - Promotor de la Salud.

Obstáculos identificados

- Ausencia de marcos de competencias estandarizados en Argentina.
- El carácter polisémico del concepto de competencia.
- La dificultad para identificar la competencia profesional como una acción compleja, producto de la integración de sus componentes, lo que lleva a considerar de manera aislada alguno de ellos.

Aprendizajes de la experiencia

- Importancia de deliberar colectivamente.
- Necesidad de afianzar el manejo conceptual y práctico de la competencia profesional para vincularlo con la práctica docente y planificación de la enseñanza.

Algunas conclusiones

Conceptualizar la competencia profesional e identificar sus componentes facilita trabajar en su integración. Solo de esa manera es posible lograr un saber actuar complejo adaptado a las necesidades contextuales. Por otra parte, las seis áreas de competencia y sus dominios contribuyen a la planificación y programación de la enseñanza como mínimo al presentar un horizonte al que dirigir la misma.

Referencias bibliográficas

Carreras Barnés J. Perrenoud P. (2008) *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Cuadernos de docencia universitaria N5 ICE Y Octaedro, Barcelona. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/07/16505.pdf>

Durante, E. García Diéguez, M. Ladenheim, R. Palisa, A. López, M., Arceo, M. ten Cate, O. *Guía para el desarrollo y la validación de las actividades profesionales a confiar*. Inv Ed Med. 12(48):97:109.

DOI: <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.48.23540>

Pozo, J.I. y Puy Pérez Echeverría, M. (Eds.). (2009). *Psicología del aprendizaje: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.

Tardiff J., 2003. *Desarrollo de un programa por Competencias: De la intención a la puesta en marcha*. (Traducción de *Pedagogie collégiale*. Vol. 16. No. 3 Mars por Óscar Corvalán). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875003.pdf>

Competency Profile for Physiotherapists in Canada. (2017). https://www.collegept.org/docs/default-source/default-documentlibrary/essentialcompetencyprofile2009.pdf?sfvrsn=614fc9a1_2

World Physiotherapy. (2022) *Guidance for developing a curriculum for physiotherapist entry level education programme*. London, UK: World Physiotherapy. https://world.physio/sites/default/files/2022-09/Curriculum_framework_guidance_FINAL.pdf



¿Cómo enseñar historia agraria en propuestas académicas de ciencias agrarias?

Julieta Caggiano y Clara Cerrotta

Historia del acceso a la tierra

Instituto de Biotecnología

julieta.caggiano@unahur.edu.ar | clara.cerrotta@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: historia agraria, reforma agraria, pedagogías críticas, agroecología, enseñanza de la historia, innovación didáctica, memoria agraria, políticas agrarias

Breve relato de la experiencia

La enseñanza de la Historia del Acceso a la Tierra constituye un desafío central en la formación agraria contemporánea. Este campo, atravesado por disputas políticas, económicas y simbólicas de larga duración, requiere propuestas pedagógicas que permitan comprender los procesos mediante los cuales distintos sectores sociales han logrado —o no— acceder a la tierra y permanecer en ella. Analizar la historia agraria argentina implica revisar estructuras de poder, políticas estatales, luchas sectoriales, modelos productivos y sentidos culturales que moldearon la configuración del territorio. En carreras agrarias, esta perspectiva resulta indispensable para formar profesionales capaces de intervenir críticamente en un escenario donde los conflictos por la tierra continúan en pleno siglo XXI.

No obstante, enseñar historia en clave agraria presenta desafíos persistentes: trayectorias educativas fragmentadas, dificultades en la lectura de textos extensos y la percepción frecuente de que los contenidos históricos se alejan de las prácticas productivas cotidianas. Frente a ello, la cátedra asumió la necesidad de transformar sus prácticas de enseñanza para construir una experiencia situada, accesible y políticamente significativa, capaz de vincular el aprendizaje con los territorios habitados y las problemáticas actuales del sector agrario.

Desde 2023, en el marco de un proceso institucional de revisión curricular, la materia inició un rediseño pedagógico integral. Inspirada en las pedagogías críticas (De la Fuente, 2011) y en perspectivas interseccionales del currículum, la propuesta buscó que la historia se viviera no como acumulación de datos, sino como herramienta para comprender desigualdades agrarias, analizar las intervenciones estatales y proyectar alternativas de futuro. La pregunta que organizó el proceso fue: ¿cómo lograr que la historia agraria resuene en la experiencia estudiantil actual y habilite compromisos profesionales con las políticas agrarias del pasado y del presente?

Con ese horizonte, la planificación incorporó transformaciones que permitieron que los aprendizajes “pasaran por el cuerpo” y se volvieran significativos. Una de las

innovaciones centrales fue la elaboración de reseñas o fichas de trabajo al cierre de cada eje problemático, donde las y los estudiantes sintetizaran los contenidos y produjeran interpretaciones autorales. Esta instancia —que reemplazó al primer parcial tradicional— fortaleció las capacidades de síntesis, argumentación y apropiación conceptual.

A ello se sumó el trabajo sistemático con fuentes primarias: mapas de época, decretos, recortes periodísticos, fotografías y documentos de archivo. El contacto directo con estos materiales propició experiencias de lectura profunda, habilitó vínculos entre pasado y presente y permitió comprender las políticas agrarias desde sus documentos fundantes.

Como señala Carretero Rodríguez (2023), la enseñanza de la historia en la era digital encuentra un enorme potencial en actividades dialógicas y multimodales. En diálogo con estas perspectivas, la cátedra avanzó hacia estrategias cada vez más diversificadas y tecnológicamente integradas, sin descuidar el rigor histórico.

En 2025, el proceso se consolidó en tres proyectos articulados. En primer lugar, la producción de un podcast académico-divulgativo con participación estudiantil e investigadora, orientado a expandir el debate público sobre la cuestión agraria. En segundo lugar, la elaboración de un cuadernillo didáctico propio, que reúne mapas, líneas de tiempo, fuentes comentadas y los principales casos analizados. Finalmente, se está desarrollando una muestra virtual basada en la línea de tiempo de políticas agrarias, organizada en estaciones temáticas. Cada estación combina audios breves, fuentes primarias, mapas, iconografías e imágenes representativas, acompañadas por un texto explicativo que estructura la información central.

Este recorrido museográfico —interactivo, transmedia y colaborativo— integra la dimensión temporal, los modelos productivos, los modos de gestión del territorio, las condiciones de arraigo y los sujetos beneficiarios de cada política. Al mismo tiempo, resignifica la producción estudiantil como parte del acervo de la materia, convirtiéndola en conocimiento público y accesible.

En conjunto, estas decisiones configuraron una experiencia pedagógica donde la historia agraria se volvió una herramienta potente para leer el presente, comprender conflictos estructurales y producir interpretaciones rigurosas y sensibles del territorio. Aunque el proceso evidenció desafíos —como el tiempo docente requerido para acompañamientos personalizados y la necesidad de mayor articulación con otras materias del área social—, confirmó que es posible sostener una enseñanza situada, inclusiva y académicamente sólida en carreras agrarias.

Aprendizajes de la experiencia

El proceso se apoyó en pedagogías críticas, enfoques de aprendizaje situado y perspectivas de justicia territorial. Tres ideas sintetizan los aprendizajes centrales:

1. Territorialización de la historia

Vincular los procesos agrarios con casos concretos permitió anclar los contenidos en experiencias locales y regionales: ejidos periurbanos, colonias agrícolas para inmigrantes, fronteras interiores con grupos indígenas, Ley de Centros Agrícolas, instituciones provinciales de colonización, Consejo Agrario Nacional, proyectos inconclusos del siglo XX, políticas del tercer peronismo, cinturones hortícolas, Ley de Agricultura Familiar, Ley de Tierras Extranjerizadas y experiencias agroecológicas recientes.

2. Accesibilidad y acompañamiento

El diseño de reseñas por ejes problemáticos, junto con materiales didácticos diversificados —guías, glosarios visuales, evaluaciones formativas y devoluciones personalizadas— promovió ritmos de aprendizaje sostenidos y posibilitó la apropiación autónoma del contenido.

3. Centralidad del trabajo con fuentes y formatos propios

El uso de documentos históricos, cuadernillos de la cátedra y la muestra virtual en estaciones puso la voz estudiantil en el centro del proceso, generando experiencias interpretativas profundas y colaborativas.

Algunas conclusiones preliminares

La transformación pedagógica de Historia del Acceso a la Tierra entre 2023 y 2025 demuestra que es posible construir una enseñanza universitaria rigurosa, crítica e inclusiva. La diversificación de formatos, la vinculación de los contenidos con disputas territoriales actuales y la puesta en valor de la producción estudiantil como insumo académico fortalecieron la comprensión histórica y el compromiso político-profesional con los problemas agrarios contemporáneos.

La experiencia confirma que la historia puede enseñarse como una herramienta de emancipación: un dispositivo que amplía la participación, fortalece el pensamiento crítico y habilita preguntas imprescindibles sobre el futuro agrario del país. Estos procesos invitan a seguir consolidando propuestas pedagógicas que amplíen las oportunidades reales de aprender, permanecer y egresar en carreras agrarias comprometidas con la justicia social.

Agradecimientos: al Laboratorio de VR y Simuladores, y al CEPREEA (Centro de Producción y Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje), especialmente a Noemí Encinas y Nicole Lareo. A Tamara Olmedo por sus aportes en las instancias de diseño de evaluaciones.

Referencias bibliográficas

Carretero Rodríguez, M. M. (2023). *Enseñar historia en la era digital*. Tilde Libros. De la Fuente, A. (2011). *Currículo, conocimiento y poder: debates desde una perspectiva crítica*. Miño y Dávila.



Comunicación en salud: construyendo el relato

Patricio Bordoli, Ernesto Cusenier, Isabel Aurora Palacios Fontana, Micaela Rearte, Rocío Tieso y Romina Valerio

Comunicación en Salud

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

aurora.palacios@unahur.edu.ar | micelarearte@gmail.com

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Producciones de estudiantes que dialogan con el territorio y los campos profesionales

Palabras clave: comunicación, salud, comunidad, constructivismo, aprendizaje sociocultural

Breve relato de la experiencia

La materia Comunicación en Salud, perteneciente al Instituto de Salud Comunitaria de la Universidad Nacional de Hurlingham, forma parte del Campo de Formación Específica (CFE) de la Lic. en Kinesiología y Fisiatría. Se desarrolla a lo largo de 16 semanas con una modalidad híbrida que integra clases presenciales, encuentros sincrónicos y trabajo de campo en territorio. La propuesta se centra en la formación de estudiantes capaces de comunicar en salud con fundamento, sensibilidad comunitaria y pensamiento crítico, entendiendo que la comunicación es una herramienta esencial en los procesos de cuidado y en la construcción de la salud colectiva.

La cursada incluye salidas de campo en distintos espacios del municipio de Hurlingham (centros de salud, UNAHUR, plazas), donde los estudiantes realizaron observaciones, entrevistas y encuestas a actores comunitarios. Con estos insumos elaboraron producciones comunicacionales orientadas a las necesidades de la comunidad.

Fundamentos pedagógicos

Considerando que el conocimiento es una construcción, basamos el desarrollo de las competencias requeridas por la materia tomando parte de la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual plantea que todos los procesos psicológicos superiores (lenguaje, comunicación, razonamiento, etc.) primero se adquieren en un contexto social y luego se interiorizan. (Carretero, 2016)

Vygotsky plantea dentro de su teoría dos conceptos:

- La zona de desarrollo próximo: la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del estudiante, es decir, lo que puede lograr por sí mismo, y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que podría llegar a hacer con la ayuda de otro más capaz.
- La mediación instrumental, considerando que todo proceso mental superior es una actividad mediada a través de instrumentos físicos y simbólicos que la cultura le da al sujeto y que le sirven no sólo para mediar su interacción con el medio sino también consigo mismo (Nóbile y Luna 2015, p.5).

Tomando en cuenta la zona de desarrollo próximo, se procedió a organizar grupos de trabajo para aprovechar la riqueza de las interacciones dentro del grupo, como un andamiaje que permita la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes.

Se estructuraron consignas de trabajo que involucraron el desarrollo de competencias de comunicación efectiva tanto de forma oral como escrita.

Todas las actividades desarrolladas estuvieron en consonancia con los propósitos que se plantea la materia, a saber:

Promover la reflexión antes de comunicar en forma oral, escrita, en forma gráfica, mediante videos u otros medios.

Contribuir al análisis crítico del uso y apropiación de las tecnologías de época en diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes: personal, profesional y académico.

Instalar la noción de cultura colaborativa como fundamento de la salud comunitaria

Aprendizajes de la experiencia

La integración de trabajo territorial y análisis académico permitió comprender la comunicación como práctica situada. Se fortalecieron competencias comunicativas diversas: oralidad, escritura académica, diseño gráfico, argumentación basada en evidencia. Las actividades de juicio por jurados promovieron el pensamiento crítico, el debate respetuoso y el contraste entre la información científica y los discursos sociales. El trabajo por grupos favoreció la construcción colaborativa y la participación. La revista final integró todas las competencias desarrolladas, evidenciando una sólida articulación entre teoría, territorio y comunicación en salud.

Se pudieron identificar algunos obstáculos, como dificultades iniciales para formular preguntas claras en las encuestas y sostener la interacción con actores comunitarios; diferencias entre los grupos en habilidades digitales, lo que requirió acompañamiento docente adicional; limitaciones de tiempo en encuentros sincrónicos para profundizar devoluciones en todas las producciones; necesidad de insistir en el uso de evidencia actualizada para evitar mensajes basados únicamente en opinión.

A lo largo de la experiencia docente se hizo evidente la necesidad de sostener un acompañamiento constante y estratégico, especialmente en las producciones digitales, donde muchos estudiantes requieren orientación puntual para integrar herramientas tecnológicas, criterios estéticos y fundamentación científica en sus comunicaciones. Del mismo modo, se observó cómo el trabajo en territorio produce una transformación profunda en la mirada de los estudiantes, permitiéndoles comprender la comunicación en salud desde una perspectiva situada, real y vinculada a las necesidades concretas de la comunidad.

Estas instancias también reafirmaron la importancia de fortalecer la alfabetización digital y científica, indispensables para producir mensajes responsables, basados en evidencia y adecuados a los distintos públicos.

Por último, la experiencia confirmó la potencia de las metodologías basadas en proyectos, evidencia y prácticas reales, que no solo favorecen aprendizajes significativos, sino que también consolidan competencias comunicacionales esenciales para el ejercicio profesional en el campo de la salud.

Algunas conclusiones

La cursada permitió constatar que la comunicación en salud es una herramienta esencial en los procesos de prevención, promoción y cuidado. Los estudiantes lograron apropiarse de competencias comunicativas desde una perspectiva crítica y contextualizada, reflexionando sobre su rol como futuros profesionales de la salud y comprendiendo que comunicar implica responsabilidad, sensibilidad y fundamento científico.

El proceso reafirmó la importancia de articular trabajo territorial, tecnologías comunicacionales y pensamiento crítico, favoreciendo aprendizajes significativos y duraderos.

Se observó una respuesta favorable por parte de los estudiantes que estuvieron interesados y comprometidos en cada una de las actividades propuestas. Asimismo, se trabajó en la construcción de una comunicación empática, basada en la escucha, la explicación responsable y el diálogo desde la salud. En conjunto, la experiencia permitió fortalecer competencias esenciales para su futuro desempeño profesional, consolidando una mirada crítica, colaborativa y humanizada.

Como docentes, fue una experiencia enriquecedora que nos permitió compartir y acompañar el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes y construir entre todos un relato de salud comunitaria.

Referencias bibliográficas

Carretero, M. (2016). *Constructivismo y educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires. Nóbile, C. y Luna, A. (2015).

Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad Nacional de La Plata. Una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes. Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 1(1), 3-9. Disponible en doi: <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i1.19>



Consultorio Universitario de Salud Integral de la Mujer y Diversidad OSFATUN - UNAHUR

Elsa Beatriz Peralta

Licenciatura en Obstetricia

Instituto de Salud Comunitaria

beatriz.peralta@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Breve relato de la experiencia

Se propone la creación de un Consultorio Universitario de Salud Integral de la Mujer y Diversidad en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Esta iniciativa busca articular asistencia, docencia, extensión e investigación, ofreciendo simultáneamente un espacio de formación práctica para estudiantes de obstetricia y servicios de salud accesibles para la comunidad universitaria y su entorno.

Justificación y contexto

La propuesta surge ante dos problemas principales:

Insuficiencia de espacios de formación práctica para estudiantes de obstetricia, debido a la escasez de campos clínicos y cupos limitados.

Falta de acceso adecuado a servicios de salud sexual, reproductiva y no reproductiva para mujeres y diversidades en la zona, donde los centros de salud presentan recursos profesionales insuficientes.

Fundamentos teóricos

El consultorio se basa en:

- El aprendizaje situado, que integra teoría y práctica en contextos reales.
- Un enfoque integral de salud, que contempla dimensiones físicas, psicológicas y sociales.
- La perspectiva de género y diversidad, como eje central.
- El trabajo interdisciplinario entre obstetricia, enfermería, nutrición, kinesiología y otras áreas.
- La responsabilidad social universitaria, que concibe a la universidad como agente de transformación y democratización del conocimiento.

Objetivos

• General

Crear un consultorio universitario que provea atención accesible y especializada, funcione como espacio formativo y promueva investigación en salud de la mujer y diversidad.

- **Específicos**

Incluyen: evaluar necesidades sanitarias, mejorar formación práctica, garantizar accesibilidad, generar evidencia científica, promover educación para la salud e impulsar la articulación interdisciplinaria y el compromiso social.

Metodología

El trabajo adopta un enfoque descriptivo y transversal, principalmente cuantitativo, aunque complementado con elementos cualitativos, para identificar necesidades sanitarias y fundamentar la creación del consultorio.

Desarrollo y análisis

Se abordan cuatro ejes:

A. Problemáticas del contexto

La UNAHUR cuenta con más de 20 mil mujeres en edad fértil dentro de su comunidad universitaria.

Los centros de salud cercanos presentan limitaciones graves en especialidades.

Los cupos de prácticas clínicas en el área sanitaria cercana son insuficientes para la cantidad de estudiantes.

El consultorio se presenta como una solución al déficit asistencial y formativo.

B. Modelo de atención

Enfoque centrado en la persona, modelo biopsicosocial.

Perspectiva de género como marco orientador.

Trabajo interdisciplinario.

Integración de estudiantes mediante actividades supervisadas.

C. Dimensión pedagógica, sanitaria, social e investigativa

El consultorio:

Potencia la integración teoría-práctica.

Reduce barreras sanitarias.

Produce conocimiento aplicado.

Reafirma el rol social de la universidad.

D. Síntesis

La propuesta es innovadora, viable y socialmente necesaria; se destaca su capacidad transformadora en formación, atención y producción de conocimiento.

Actividades previstas

Agrupadas en cinco ejes:

1. Atención clínica integral (Controles de salud de la mujer, controles prenatales, planificación familiar y colocación de LARCs, consejería, testeo de ITS, talleres de lactancia, preparación para la mapaternidad, etc.)
2. Promoción y prevención en salud (Talleres, charlas, campañas, jornadas interdisciplinarias).
3. Formación práctica (Prácticas supervisadas, simulación clínica, trabajo interdisciplinario).
4. Investigación aplicada (Proyectos, publicaciones, evaluación continua del dispositivo).
5. Extensión y compromiso social (Acciones comunitarias, convenios, voluntariado.)

Conclusiones

El consultorio se presenta como una herramienta de gestión ética, coherente y transformadora, capaz de mejorar la formación profesional, fortalecer el acceso equitativo a la salud y consolidar el compromiso social de la universidad. Su impacto se proyecta tanto en la comunidad académica como en la población local, mediante acciones integrales de atención, educación e investigación.



De la competencia al desempeño: desarrollo de actividades profesionales a confiar en kinesiología y fisioterapia

Mario Ernesto Korell, María Laura Merlo

Prácticas Kinefisiátricas

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

marioernesto.korell@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: actividades profesionales a confiar, kinesiología, fisioterapia

Breve relato de la experiencia

La presente experiencia describe el proceso desarrollado entre 2023 y 2024 para definir las Actividades Profesionales a Confiar (APC) que los/las estudiantes deben dominar al egresar de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Esta iniciativa constituye un avance inédito en el país, dado que —tal como ya señalamos en nuestro artículo previo— en Argentina no existen marcos consolidados de competencias ni APC específicos para la profesión (Korell & Merlo, 2025).

Fundamentos Pedagógicos

La APC es una actividad esencial de una profesión; tiene un comienzo y final definidos, es observable en todo su recorrido y da como resultado un producto vinculado al ejercicio de dicha profesión. La APC se convierte en unidad de práctica a confiar a quien aprende con niveles decrecientes de supervisión y crecientes de autonomía en sus prácticas clínicas. Permiten centrar la enseñanza y evaluación en desempeños definidos y observables, facilitando la evaluación formativa orientada a los recorridos individuales de cada estudiante (Ten Cate, 2005, 2015, 2016).

Desarrollo

La experiencia combinó cuatro estrategias:

1. Revisión de literatura sobre APC en profesiones de la salud y en fisioterapia.
2. Primera Consulta a docentes: 40 docentes de Prácticas Kinefisiátricas aportaron información sobre actividades que realizan en los espacios de práctica clínica.
3. Análisis documental: Ley de Educación Superior, normativa nacional y provincial del ejercicio profesional, actividades reservadas al título y plan de estudios vigente.
4. Segunda consulta a docentes: 10 docentes de Prácticas Kinefisiátricas calificaron las APC en cuanto a su pertinencia y aportaron información para su modificación y consolidación de la propuesta final. (Imagen 1)

APC NUCLEAR 1 (APCN 1) Atiende a un paciente con compromiso del movimiento corporal por disfunciones del sistema locomotor.	APC ANIDADA 1 (APCA-1) Realiza una entrevista orientada a establecer diagnóstico funcional.
APC NUCLEAR 2 (APCN 2) Atiende a un paciente con compromiso del movimiento corporal por disfunciones del sistema cardiorrespiratorio, circulatorio y linfático.	APC ANIDADA 2 (APCA-2) Realiza el examen físico orientado a establecer diagnóstico funcional.
APC NUCLEAR 3 (APCN 3) Atiende a un paciente con compromiso del movimiento corporal por disfunciones del sistema neurológico.	APC ANIDADA 3 (APCA-3) Utiliza estudios complementarios como apoyo al diagnóstico funcional.
APC NUCLEAR 4 (APCN 4) Brinda asesoramiento y/o educa sobre formas de mantener o mejorar los sistemas vinculados con el movimiento corporal.	APC ANIDADA 4 (APCA-4) Elabora informes, realiza la derivación/interconsulta con otros profesionales.
APC NUCLEAR 5 (APCN 5) Interviene en una comunidad para atender factores que afectan de manera individual o colectiva el movimiento corporal.	APC ANIDADA 5 (APCA-5) Planifica y comunica el plan de acción (terapéutico, preventivo, educativo) consensuado con el paciente, familia o comunidad.
	APC ANIDADA 6 (APCA-6) Participa en la ejecución del plan de acción de manera individual o como parte de un equipo de trabajo.
	APC ANIDADA 7 (APCA-7) Gestiona proyectos coordinando el accionar de diversos actores.

Imagen 1 APC Nucleares y Anidadas finales

Obstáculos identificados

- Ausencia de antecedentes nacionales que sirvan de referencia.
- Necesidad de desarrollar un lenguaje común sobre qué son y para qué sirven las APC.
- Falta de identificación y precisión en las actividades desarrolladas en los espacios de práctica donde, en algunos casos, se las vinculaba al manejo de entidades clínicas relacionadas con la medicina.

Aprendizajes de la experiencia

- Importancia de **deliberar colectivamente**.
- Necesidad de **alinear enseñanza, supervisión y evaluación** según niveles de confiabilidad.

Algunas conclusiones

La definición consensuada de APC representa un hito para la claridad en los objetivos formativos, para la definición de criterios de evaluación más robustos y para brindar una base concreta a la docencia en escenarios clínicos. Aunque su transferencia a otros contextos es limitada, constituye un aporte original en el ámbito argentino y puede servir de referencia para trayectorias similares.

Los próximos trabajos incluyen

- Descripción de las APC y definición de niveles de supervisión.
- Desarrollo de instrumentos de evaluación.
- Evaluación de funcionamiento en prácticas reales.

Referencias bibliográficas

Englander R, Glasgow N, Holmboe E, Iobst W, Lovell E, Snell LS, Touchie C, Van Melle E, Wycliffe-Jones K; *International Competency-Based Medical Education Collaborators. Entrustment Decision Making in Clinical Training*. Acad Med. 2016 Feb;91(2):191-8. DOI: 10.1097/ACM.0000000000001044

Korell, M. E., & Merlo, M. L. (2025). *El desarrollo de las actividades profesionales a confiar para la carrera de Kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham*. Spirat. Revista Académica De Docencia Y Gestión Universitaria, 3(NE1), e5645. <https://doi.org/10.20453/spirat.v3iNE1.5645>

Ten Cate O. (2005) *Entrustability of professional activities and competency-based training*. Med Educ., 39(12):1176–1177. DOI: 10.1111/j.1365-2929.2005.02341.x Ten Cate O, Chen HC, Hoff RG, Peters H, Bok H, van der Schaaf M. (2015) Curriculum development for the workplace using entrustable professional activities (EPAs): AMEE guide no. 99. Med Teach, 37:983–1002. DOI: 10.3109/0142159X.2015.1060308 Ten Cate O, Hart D, Ankel F, Busari J.



Desafíos didácticos y pedagógicos para la integración teórico – práctica del análisis territorial en geografía agraria

María Cecilia Anello

Geografía Agraria Nacional

Licenciatura en Desarrollo Agrario

Instituto de Biotecnología

mariacecilia.anello@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: análisis territorial, sistemas de información geográfica, enseñanza basada en problemas

Breve relato de la experiencia

La materia de Geografía Agraria Nacional (GAN) forma parte del programa de la Licenciatura en Desarrollo Agrario y de la Ingeniería Agronómica del Instituto de Biotecnología (IBio) de la UNAHUR. Particularmente se ubica en el bloque de materias del segundo cuatrimestre de la Licenciatura. En su concepción teórica y didáctica, la materia entrelaza contenidos, debates y prácticas de la geografía rural, económica, urbana y política. En sus objetivos originales se plantea: a) analizar críticamente las dinámicas de transformación de los espacios rurales de la Argentina en sus dimensiones físico-ambiental, económico-productiva y sociocultural desde la perspectiva de la complejidad y a distintas escalas; b) identificar los elementos centrales que configuraron la organización territorial actual y la estructura social agraria argentina, a fin de relacionarlas con las nuevas funciones de los espacios rurales; y, c) reflexionar acerca de los nuevos desafíos del sistema agroalimentario argentino en el siglo XXI, reconociendo las tensiones entre trayectorias y modelos divergentes y las interacciones entre actores e instituciones locales y regionales.

La materia comenzó a dictarse en el primer cuatrimestre de 2025, principalmente orientada a estudiantes avanzados de las tecnicaturas en viverismo y agroecología. En su planteo inicial se propuso abordar y problematizar el desarrollo de las economías regionales y periurbanas desde la perspectiva territorial. Es decir, siguiendo los lineamientos pedagógicos propuestos por el IBio, se le propone a lxs estudiantes realizar un análisis empírico crítico de las características territoriales de distintos circuitos productivos regionales del país. En ese sentido, inicialmente se había previsto la evaluación de contenidos en dos instancias: un examen escrito individual y un trabajo práctico integrador grupal de tipo monográfico.

No obstante, se planteó el desafío de integrar herramientas de análisis cartográfico y una nueva modalidad de evaluación, que contemplara formatos de comunicación gráficos y/o audiovisuales.

Aprendizajes de la experiencia

A través del apoyo recibido desde la Dirección de la Carrera y de la Coordinación Técnico-pedagógica, se apuntó a: “Analizar la primera versión de la materia que armamos preliminarmente en un programa pero que ahora puede (y debe) ajustarse a la realidad” ; “la

posibilidad de implementar inminentemente actividades de formación práctica”; y, “pensar el diseño de las evaluaciones que acreditan la aprobación de la materia”.

A partir de ello se propone tomar un enfoque de “enseñanza basada en problemas” (Anijovich y Mora, 2010), que se oriente a romper la dicotomía entre la teoría y la práctica permitiendo capitalizar el recorrido formativo de lxs estudiantes. En esa clave se propone una estrategia didáctica y de evaluación orientada a integrar contenidos mediante la elaboración de un “mapa parlante”. Esta herramienta combina el análisis cartográfico con el enfoque territorial y se presenta en un formato gráfico tipo póster, respaldado en la exposición oral de los resultados.



Imagen 1: Presentación de póster. I Cuatrimestre 2025- GAN. Foto: Cecilia Anello.

Estos cambios se complementan con la propuesta de revisar el programa general de la materia en clave de las “Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior y Superior” propuesta originalmente (1956) por el psicólogo educativo Benjamín Bloom y reactualizada para la era digital por Andrew Churches (2009)¹, propuesta por la Dirección de la Carrera. Ello requirió reorganizar, rejerarquizar y reducir el material bibliográfico de la materia. A su vez permitió,

¹ De acuerdo con Churches (2009) “Benjamín Bloom es mejor conocido por su Taxonomía de Bloom que examina diferentes miradas al dominio cognitivo. Este dominio categoriza y ordena habilidades de pensamiento y objetivos. Su taxonomía sigue el proceso del pensamiento.” (Op. Cit: 1) Desde el orden inferior al superior menciona habilidades para: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

por ejemplo, incorporar ejercicios de “mapas conceptuales” sobre textos de cierta complejidad teórica, pero también proponer la exploración de “geoportales” y la elaboración colaborativa de tablas de análisis de esas páginas web investigadas.

A partir de esta primera experiencia se advirtió la necesidad de introducir el uso de técnicas de mapeo en distintas plataformas: Google My Maps, Google Earth, Google Earth Pro con mayor anticipación y profundidad. Inicialmente se trabajó con imágenes satelitales y máscaras o capas vectoriales disponibles en sitios oficiales (IGN, IDERA o IDES provinciales, Geo-INTA, etc.), reconociendo y aplicando distintos tipos de geometrías (puntos, polígonos y líneas). En algunos casos las investigaciones fueron complementadas con entrevistas (virtuales) o consultas electrónicas a informantes claves o referentes de la temática.

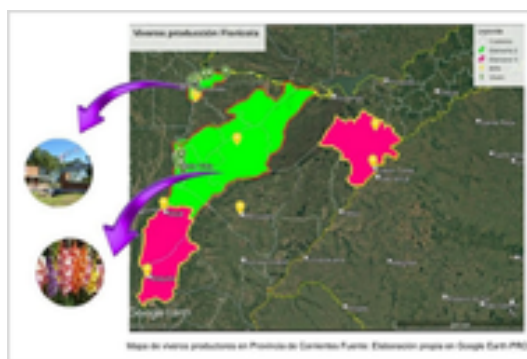


Imagen 2: Extracto de Mapa parlante elaborado por estudiantes de GAN – I cuatrimestre 2025.

Desafíos

En la segunda edición de la materia se lograron introducir las herramientas de análisis cartográfico con mayor anticipación. Las capacidades y voluntades grupales demostraron que era posible, además, hacer una introducción al uso de Sistemas de Análisis Geográfico (SIG), utilizando el programa de código abierto QGis Bratislava 3.4. Ello fue posible también por la disposición de un aula de informática con computadoras adaptadas al uso del programa durante todo el cuatrimestre. Además, facilitó una instancia de articulación con la materia de “Análisis de terreno” para abordar la elaboración de “mapas de simbología graduada”. Esta herramienta resulta fundamental para integrar el análisis de datos censales (de explotaciones

y poblacionales, por ej.) que permiten dar cuenta de transformaciones territoriales. En ese sentido, se advierte que la formación de los estudiantes no sólo se orienta al análisis cartográfico sino al manejo y análisis de datos cuantitativos en hojas de cálculos de programas ofimáticos (tipo Excel).

Por otro lado, el viaje a campo realizado en articulación con las materias de “Turismo Rural” e “Inmersión a la realidad agropecuaria” facilitó el abordaje interescalar e in situ en la relación entre la explotación (el estudio de caso particular: Finca La Paquita) y la política de ordenamiento territorial del municipio (presentada por sus referentes).



Imagen 3: Directora de Planeamiento urbano y técnico de la Oficina de Agricultura Familiar y Agroecología de la municipalidad de Mercedes en Finca La Paquita, Mercedes. Foto: Cecilia Anello.

Finalmente, como parte de la inmersión práctica, se participó de un análisis fotogramétrico, realizado por profesionales del Instituto de Clima y Agua del INTA AMBA. La actividad se realizó en dos clases. En la primera se realizó un abordaje teórico sobre la fotogrametría y las características del uso de drones para el análisis fotogramétrico. En la segunda clase, se planificó, programó y realizó un vuelo de dron (“Misión”) en el Campus de la UNAHUR. El objetivo fue generar y analizar un Modelo de terreno y del espacio (DEM) que permitiera

planificar los usos del suelo del Campus (por ej. identificando curvas de nivel y distribución de la vegetación y su altura). Para ello se apeló al uso de programas de procesamiento específico (Pix4Dy Agisoft). Desde la materia de Geografía Agraria, además, se puso en debate las condiciones de aplicación o apropiación de una tecnología de estas características en contexto de agricultura familiar periurbana, así como el campo de aplicación y trabajo para futurxs Licenciadxs en Desarrollo Agrario.



Imagen 4: Pruebas de lanzamiento de dron. Unidad Integrada INTA -UNAHUR.

Reflexiones

En síntesis, la materia requirió: a) la reorganización y adecuación de contenidos; b) la incorporación de herramientas de análisis cartográficos, articulada a los objetivos teórico-

metodológicos; c) una innovación en la metodología de evaluación; y, d) la aplicación prácticas en terreno.

Teniendo en cuenta el grado de apropiación de los contenidos y el uso de herramientas advertido entre los estudiantes, se observan nuevos desafíos y tensiones. **Entre los desafíos:** cómo continuar integrando nuevas temáticas y prácticas, por ej. la elaboración de cartografías sociales o un mayor uso de herramientas SIG sin desplazar contenidos teóricos; por otro lado, la propuesta requiere de una dinámica de intercambio intensa con y entre los grupos, tanto para la elaboración de análisis parciales como para el seguimiento y retroalimentación de los avances.

Entre las tensiones: la diversidad de trayectorias estudiantiles y la intensidad del trabajo grupal generan un desgranamiento de estudiantes, que a su vez, vuelve imprescindible la formación de grupos de trabajo; la evaluación continua (entregas de trabajos prácticos) y a término (parcial individual) pone en tensión la capacidad de respuesta de los y las estudiantes, en perjuicio de aquellos en mayores condiciones de vulnerabilidad (laboral, personal, etc.).

No obstante ello, se considera que el resultado de la innovación pedagógica y didáctica permitió que lxs estudiantes pudieran realizar un análisis sistemático de un territorio aplicando herramientas básicas de análisis cartográfico, integrando teoría a través de la práctica.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza*. Aique Educación.

Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/taxonomiabloomdigital>



El abordaje kinésico desde la práctica en internación en pacientes con intento autolítico

Lic. Alejandro David Augusto

Prácticas kinésicas V

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

alejandro.augusto2016@gmail.com

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: La integración curricular y el campo de la práctica

Palabras clave: rol del kinesiólogo en clínica médica, kinesiología y autolisis, estudiantes de kinesiología y la salud mental

La rotación de Prácticas Kinésicas V en la Licenciatura en Kinesiólogía y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham, desarrollada en el servicio de Cuidados Progresivos del Hospital San Bernardino de Siena, constituye la instancia final de la formación de grado. Este período exige que el estudiante trascienda la aplicación técnica para ejercitar el análisis, el razonamiento y el pensamiento crítico aplicados a la clínica, permitiéndole la toma de decisiones autónomas y rápidas en la internación, como la inspección, la evaluación, la palpación y/o la movilización ante cambios en el estado vital del paciente. El marco de esta práctica se rige por la Práctica Basada en la Evidencia (PBE), que, citando a Saunders (2017) y Wagner (2008), asegura que las decisiones estén fundamentadas en la mejor evidencia científica, la experiencia profesional y las preferencias del paciente, promoviendo así el pensamiento crítico sobre las intervenciones. El enfoque se centra no solo en lo que el estudiante sabe, sino en lo que puede hacer bajo supervisión limitada en escenarios complejos como el manejo integral de un paciente postquirúrgico, con ACV, SDRA o neumonía, etc. Esto, como señalan González y Wagenaar (2003) y Merlo & Korell, establece Áreas de Competencia y APROC (Actividades Profesionales Críticas) específicas que orientan el proceso de egreso del paciente. El estudiante debe también aprender a interactuar y realizar una coordinación efectiva con el equipo de salud, lo cual exige una comunicación asertiva para el posicionamiento y la movilización temprana, ejerciendo un rol docente implícito. Díaz et al. subrayan la importancia de la empatía y la comunicación como atributos esenciales y enseñables, cruciales para la relación kinesiólogo-paciente y la coordinación con otros profesionales. El internado es la máxima expresión del "aprender haciendo", donde el estudiante construye su conocimiento a través de la experiencia clínica directa, la reflexión sobre la acción y la supervisión, validando la afirmación de Denisson (1997) de que "el movimiento es la clave del aprendizaje", y las estrategias constructivistas de Díaz y Hernández (2002) que consideran la práctica significativa en el entorno real, como una experiencia fundamental. Sin embargo, al analizar el contexto psicosocial de los pacientes, si bien la empatía y la comunicación son cruciales, surgen obstáculos clínicos que no poseen sustento teórico claro para el estudiante, específicamente cuando se trata de pacientes

fuera de la incumbencia kinésica tradicional, como aquellos con intento de autolisis o un debut en salud mental. Si bien el estudiante no aplica un abordaje kinésico específico y directo, el contacto genera situaciones emocionales donde se presentan sensaciones de estrés, pensamientos, dudas y curiosidad sobre lo que sucederá con el paciente. En esta situación, el texto advierte que no existen elementos didácticos de formación específica para que el docente pueda abordar pedagógicamente tales comportamientos, ni hay registro teórico del impacto que genera en los estudiantes dentro del servicio de cuidados progresivos. Esta rotación, al combinar una alta exigencia académica con una exposición directa a situaciones de estrés emocional y complejidad clínica (pacientes graves, muertes, manejo de dolor), se configura como un periodo crítico para la salud mental de los futuros profesionales, haciendo imperativo que el abordaje pedagógico futuro integre estrategias de soporte y prevención para mitigar el síndrome de burnout, la fatiga por compasión y la ansiedad propia de la carga asistencial.

La rotación clínica expone a los futuros kinesiólogos a la complejidad humana que va más allá de la patología física, especialmente al atender pacientes con autolisis o debut en salud mental. Para el docente, este escenario, que carece de sustento teórico específico dentro de la incumbencia kinésica, se convierte en un laboratorio de formación ético-emocional crucial, y no solo técnico.

Reconocimiento del impacto: El primer rol del docente es validar y nombrar el estrés, la ansiedad y las dudas que estas situaciones generan en el estudiante. Estos no son signos de debilidad, sino respuestas esperables ante la confrontación con el dolor existencial y la fragilidad humana.

De la técnica a la empatía: El docente debe guiar la transición del foco estrictamente clínico hacia el manejo del contexto psicosocial. Se debe reforzar que, incluso sin una intervención kinésica directa en la causa, la comunicación, la presencia empática, el posicionamiento cuidadoso y la coordinación asertiva con el equipo de salud mental son, en sí mismos, actos terapéuticos y profesionales críticos.

Promoción del autocuidado: Es imperativo actuar como modelo de contención y promotor de la salud mental estudiantil. Esto implica crear un espacio seguro para la reflexión (debriefing), discutir los límites profesionales y personales, y equipar al alumno con herramientas de prevención contra el síndrome de burnout y la fatiga por compasión.

En última instancia, el docente tiene la responsabilidad de transformar esta experiencia, vacante en su dimensión teórica, en una lección profunda sobre la dimensión humana de la profesión, asegurando que el estudiante egrese no solo como técnico competente, sino como un profesional resiliente, reflexivo y éticamente sensible a la integridad del paciente.

Conclusión

La rotación de kinesiología, aunque enfocada en la alta complejidad de la internación (cuidados progresivos), es una experiencia crucial para cimentar la perspectiva de salud comunitaria. El manejo de casos complejos como ACV o SDRA u otras patologías de alta complejidad, forma la competencia técnica para la recuperación funcional. No obstante, es la confrontación con el impacto psicosocial y situaciones como la autólisis lo que obliga al estudiante a ver al paciente de forma integral. Desde una mirada de salud comunitaria, las habilidades de empatía, comunicación interprofesional y razonamiento crítico desarrolladas bajo estrés, son esenciales para la kinesiología comunitaria. En este entorno, el kinesiólogo no solo trata la disfunción, también debe coordinar recursos, educar en prevención y comprender los determinantes sociales (incluida la salud mental) que llevan al paciente a la internación o que influyen en su rehabilitación post-alta.

En síntesis, la exigencia de la internación debe ser vista como el entrenamiento para un rol profesional que se extiende a la comunidad, en el cual la prevención del riesgo — incluido el psicosocial— y el trabajo en red son tan críticos como el abordaje técnico, asegurando una atención verdaderamente integral y orientada al entorno del paciente.



El aprendizaje del inglés y la vinculación con el territorio

Esp. Andrea Scagnetti, Prof. Atuel Ochoa Magallanes, Prof. Natalie Moritán

Lengua Inglesa I, Gramática I

Profesorado Universitario de Inglés

Instituto de Educación

andrea.scagnetti@uanhur.edu.ar, atuel.ochoamagallanes@unahur.edu.ar,
natalie.moritan@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: La integración curricular y el campo de la práctica

Palabras clave: aprendizaje de inglés como LE, extensión universitaria

Breve relato de la experiencia

La extensión universitaria se configura no sólo como un pilar fundamental del desarrollo institucional, sino también como un espacio de articulación, cooperación e intercambio entre las universidades y el territorio en el que se sitúan. Esta articulación es variada y tiene características según se trate de acciones de índole cultural, científica, de colaboración con otros niveles educativos o con el sector productivo, de prácticas socioeducativas, de aprendizaje de idiomas, por mencionar solo algunas. La propuesta, planificación y desarrollo de estas actividades dependen de decisiones político-pedagógicas de cada universidad.

En la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) se destacan dos decisiones de este tipo, en línea con el aprendizaje de lenguas extranjeras: la Escuela Universitaria de Inglés (EUdI) y la participación en el Programa de Certificación y Acreditación de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Nación en 2023. La creación de ambas propuestas se apoya en la noción de democratización del aprendizaje del inglés, puesto que se desarrollan en entornos donde las trayectorias educativas de sus destinatarios divergen por cuestiones socio-educativas, económicas y culturales, entre otras.

Escuela Universitaria de Inglés UNAHUR

A través de la resolución CS N° 000342, la Universidad Nacional de Hurlingham aprueba la creación de la Escuela Universitaria de Inglés (EUdI) UNAHUR en septiembre de 2021, con el “objeto de mejorar los aprendizajes de la educación secundaria pública del distrito de Hurlingham” a través de la democratización del acceso a la enseñanza del inglés.

La EUdI se configura como un trayecto de extensión formativa no arancelado que, dentro del sistema universitario, está dirigido a estudiantes de escuelas públicas del distrito de Hurlingham. La propuesta está pensada para que los y las estudiantes

ingresen entre sus 11 y 15 años y continúen hasta la culminación de sus estudios en la escuela secundaria, independientemente del nivel que alcancen cuando egresan.

La EUdl funciona en tres sedes distribuidas en el distrito y articula con las distintas carreras de la UNAHUR, ya que el nivel de inglés con el que los y las estudiantes terminan de cursar en la EUdl se homologa cuando comienzan a estudiar alguna carrera.

Los contenidos de los 14 niveles cuatrimestrales están conformados a partir de estándares internacionales de competencia lingüística. Los y las docentes a cargo de las comisiones son estudiantes avanzados o graduados/os del Profesorado Universitario de Inglés de la UNAHUR. Junto con el equipo de coordinación pedagógica, los y las docentes desarrollan material didáctico basado en textos auténticos para desarrollar las cuatro macrohabilidades lingüísticas.

UNAHUR Idiomas

En el marco del Programa para la mejora de la inclusión educativa en el nivel secundario y superior (Préstamo BIRF N° 8999-AR), la UNAHUR participó del Programa de Certificación y Acreditación de Lenguas Extranjeras. Particularmente, entre los meses de junio y diciembre de 2023, esta participación se caracterizó por la ejecución y puesta en uso de una plataforma virtual para la enseñanza del nivel A1 de la lengua inglesa.

La propuesta formativa de UNAHUR Idiomas contempló el diseño de un espacio en el entorno virtual Moodle, para la enseñanza-aprendizaje de inglés para beneficiarios de las becas PROGRESAR y Manuel Belgrano. El desarrollo de la plataforma Moodle se realizó por medio de un servicio específicamente pensado para este fin (servicios de consultoría para producción y desarrollo integral de cursos de idioma inglés para becarias y becarios del programa PROG.R.ES.AR -Contrato SUMA GLOBAL-).

La organización general del curso comprendió un módulo inicial de diagnóstico y tres

módulos cada subnivel (A1.1, A1.2 y A1.3). El desarrollo de las herramientas de estudio asincrónicas supuso el diseño de un aula virtual y de su contenido didáctico. Para ello, se conformó un equipo de trabajo integrado por profesionales del área de Tecnología educativa y por un equipo docente, respectivamente responsables de dichas tareas. El equipo docente estaba integrado por quienes dictaban la asignatura Lengua Inglesa I del Profesorado Universitario de Inglés de la UNAHUR.

Por su parte, se planteó un esquema de tutorías sincrónicas obligatorias para la práctica de la competencia oral. Estas tutorías estaban a cargo de 56 estudiantes avanzados del Profesorado en el rol de tutores y tutoras, coordinados por un equipo de seis referentes. Además, los tutores realizaban el seguimiento de las tareas asincrónicas para fomentar la correcta culminación de cada módulo.

Marco institucional

La obligatoriedad de la enseñanza de un idioma extranjero en la escuela primaria y secundaria está establecida por la Ley de Educación Nacional. Sin embargo, en relación con el inglés, existe inequidad en el acceso a su aprendizaje, en términos de modalidades, orientaciones y gestión de las escuelas a la que asisten. En este sentido, las trayectorias escolares dependen mucho de los recursos culturales y económicos de sus familias. A esto se suman las representaciones sociolingüísticas que la población tiene sobre la importancia de aprender inglés, su valor instrumental (Arnoux y Bein, 2015) y, a su vez, la creencia de que el inglés de la escuela no es suficiente o de calidad.

Entonces, con la mirada puesta en estas cuestiones y con la convicción de que “el acceso a los aprendizajes de las lenguas extranjeras debe ser concebido como un derecho” (Resolución CS. N° 000342), la UNAHUR propicia estos espacios de intercambio académico tanto entre la Universidad y el territorio en que se emplaza como con espacios y programas a nivel nacional que comparten objetivos.

Asimismo, la UNAHUR se posiciona como un actor que participa “activamente en el

desarrollo social y económico regional y nacional, sin perder su principio de inclusión social y servicio a la comunidad local” (artículo 4 del Estatuto de la UNAHUR). Para ello, conforme a la estructura organizativa abierta y flexible que impulsa la Ley de Educación Superior (artículo 6°), la Universidad facilita la creación de espacios como la EUdI y UNAHUR Idiomas con el objeto de atender a las necesidades lingüísticas locales y nacionales, a la vez que provee oportunidades de formación y empleo para sus estudiantes avanzados y graduados.

Aprendizajes de la experiencia

En el caso de la EUdI, se puede destacar que la matriculación inicial de más de 400 estudiantes se incrementó a un promedio de más de 600 estudiantes durante 2022-2023. Así, es notable el pico máximo de inscripciones y reinscripciones durante la segunda mitad de 2023.

En términos cualitativos, se pone de manifiesto que los y las estudiantes que comenzaron a cursar desde la inauguración de la EUdI en los niveles iniciales, al día de hoy, se encuentran en los niveles intermedios de proficiencia. Esta trayectoria en la EUdI oficia como una instancia de filiación y familiarización con la universidad. De este modo, se pone en valor la idea de que estudiar en la universidad es un derecho. En esta línea, cabe resaltar que varios estudiantes de la EUdI que terminaron la secundaria comenzaron a estudiar en la UNAHUR y en otras instituciones universitarias del conurbano.

Para el caso de UNAHUR Idiomas, alrededor del 70% del total de becarios y becarias de la primera cohorte accedían a la plataforma a través del celular, lo que nos llevó a replantear la cantidad de horas mensuales de tutorías sincrónicas durante la cursada. Por otra parte, el 38% eran estudiantes universitarios mientras que alrededor del 30% asistía a la escuela secundaria. Esta diversidad de trayectos se debió a la ampliación del beneficio de la Beca PROGRESAR.

Además, se evidencian los desafíos que supone la enseñanza de una lengua extranjera en un estadio elemental de proficiencia en un entorno virtual. En particular, el desarrollo de las macrohabilidades orales (escucha y habla) pone en juego el aspecto social del lenguaje y la necesidad de interactuar con otros en contextos comunicativos reales. En este sentido, la diversidad en términos de acceso a la tecnología y a la conectividad influyó en la distancia entre los números al inicio de la propuesta y quienes efectivamente concretaron la certificación.

Algunas conclusiones

En términos generales, ambas instancias de extensión formativa responden a la importancia de contar con un espacio educativo de aprendizaje de lenguas no arancelado. Desde este punto de vista, tanto la EUdl como UNAHUR Idiomas contribuyen a diluir los determinismos sociales que pronostican el desempeño de los y las estudiantes según el segmento social y económico al que pertenecen.

En el caso de UNAHUR Idiomas, la desigualdad digital fue la que estableció una distancia entre las trayectorias de los participantes. Así, las políticas educativas que garantizan el acceso a las herramientas digitales no solo mejoran la realidad material de los ciudadanos sino que constituyen un derecho en tanto medios para el aprendizaje.

Las propuestas de formación narradas exhiben la importancia del rol de la universidad nacional pública como nexo entre el territorio —ya sea local o nacional— y las instancias de formación que abordan las representaciones lingüísticas y que reflejan una vacancia en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los niveles obligatorios de escolarización. Estas propuestas complementan los trayectos escolares y ponen en valor los conocimientos adquiridos en dichos trayectos.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E. y Bein, R. (2015), *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Estatuto de la Universidad Nacional de Hurlingham. Recuperado de <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2022/10/Estatuto-UNAHUR-Oct-2022.pdf>

Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006). Recuperado 1 de agosto de 2024 de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Superior, N° 24.521. (1995). Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Reuperado 25 de agosto de <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>



El estudio de casos como propuesta para adentrarse de forma vivencial en la realidad de la agricultura contemporánea

Maria Marta Bunge, Aranzazu Achucarro, Victor Stokelj, Milagros Olleac y Clara Cerrotta

Ateneo de estudio de casos (1171)

Carreras agrarias

Instituto de Biotecnología

mariamarta.bunge@unahur.edu.ar, maranzazuachucarro@gmail.com,
victor.stokelj@unahur.edu.ar, milagros.olleac@unahur.edu.ar,
clara.cerrotta@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Problemáticas y necesidades territoriales y sociales que se incorporan en las propuestas de enseñanza

Palabras clave: agricultura, metodología de análisis de caso, vinculación con el territorio, educación popular, agroecología

Breve relato de la experiencia

En este trabajo nos proponemos desarrollar la experiencia de la asignatura “Ateneo de estudio de casos” (2023-2025) como una propuesta curricular relevante para la formación universitaria de profesionales de la agricultura incorporando herramientas de la educación popular. “Ateneo de estudio de casos” es una materia obligatoria de todas las carreras agrarias del Instituto de Biotecnología de la UNAHUR (Tecnatura en Viverismo, Tecnatura en producción agroecológica periurbana, Licenciatura en Desarrollo Agrario y Ingeniería Agronómica). La materia se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de acuerdo a su plan de estudio, con una carga horaria total de 64 horas.

Esta materia surgió a partir de una revisión curricular profunda basada en la experiencia de enseñanza (2020-2023) de las carreras agrarias de la UNAHUR en el marco de la acreditación de la nueva carrera de Ingeniería Agronómica. Entre otros objetivos, dicho proceso se propuso fortalecer las trayectorias universitarias en su primer año y analizar la dedicación real que supone al estudiantado (i) adentrarse en el campo del conocimiento de las ciencias agrarias y (ii) sumergirse en las realidades territoriales del sector agropecuario. “Ateneo de estudio de casos” se propone entonces introducir de forma ordenada y progresiva a futuros y futuras profesionales agropecuarios y agropecuarias en las discusiones políticas coyunturales de la agricultura contemporánea, al vocabulario específico, a las jergas modales del sector y al estado del arte epistemológico en torno a las ciencias agrarias.

El modelo de producción agroecológico está protagonizado por la agricultura familiar y campesina, con una optimización de los recursos intrínsecos al sistema, con el objetivo de la producción de alimentos u otros bienes, con criterios de soberanía alimentaria y justicia social. La metodología de análisis de un establecimiento agropecuario debe considerar integralmente sus diferentes dimensiones. Por ello, la materia utiliza cinco dimensiones de análisis: **dimensión social, dimensión productiva, dimensión económica, dimensión ambiental y dimensión de género**. Los contenidos

curriculares de la materia recorren todo el circuito productivo de la agricultura, desde la tierra hasta la mesa, mediante el estudio de la diversidad de sistemas productivos, los modelos predominantes, las tecnologías de procesos, la comercialización, las políticas públicas del sector, el rol técnico y profesional y el estudio de los actores involucrados en el circuito.

El objetivo de la materia es contribuir a la construcción de conocimiento sobre la producción de alimentos en los distintos sistemas agroecológicos. Los contenidos curriculares y objetivos pedagógicos están ordenados teniendo en cuenta el objetivo de la construcción del conocimiento entre territorio y universidad. Por eso, para la planificación y ejecución de las clases llevamos a cabo metodologías y perspectivas propias de la educación popular.

Metodología

“Ateneo de estudio de casos” se estructura en 16 semanas de cursada a lo largo del cuatrimestre, con 12 clases presenciales áulicas y 4 salidas educativas al territorio productivo, intercaladas entre las áulicas.

El equipo docente de la materia concibe la clase como un proceso social. Por lo tanto, hay un especial interés en la planificación de los encuentros a modo de pensar estratégicamente los momentos expositivos, de trabajo en grupo, de plenario y de trabajo autónomo de los estudiantes y docentes. Para ello, realizamos dos reuniones de planificación por semana: una de la pareja pedagógica a cargo de la comisión y una entre todas las parejas pedagógicas de la materia.

El territorio no es solo un espacio geográfico donde se ubican sistemas productivos, se lo concibe también como un lugar donde se disputa su función, donde confluyen muchos actores con distintos intereses y dinámicas. Los sistemas productivos configuran los territorios; por lo tanto, también la acción de los profesionales de la agricultura.

Este vínculo aula-territorio nos permite ir y venir permanentemente de la teoría a la práctica, observar las problemáticas y potencialidades del sector productivo e interactuar con los productores que nos reciben. Luego, realizar un análisis crítico a partir de lo observado y de la información provista por los productores, utilizando la metodología de análisis de caso por medio de las dimensiones.

La metodología de la clase áulica consiste en tres momentos protagonizados por los dos sujetos colectivos presentes en el aula: el equipo docente y los estudiantes. El primer momento está a cargo del equipo docente y allí se realiza una bienvenida y una introducción teórica con apoyo de una presentación que provee diferentes insumos, principalmente preguntas que promuevan la reflexión sobre el tema a trabajar para el siguiente momento. El segundo momento es protagonizado por los estudiantes, quienes se separan en grupos mediante dinámicas provistas por el equipo docente, con el objetivo de generar cierta distensión tras la exposición teórica, para que queden conformados entre 3 y 6 grupos según el tema curricular a trabajar.



IMAGEN 1 Trabajo por grupos

Todas las semanas se suben al aula virtual una serie de videos y recursos audiovisuales que los estudiantes deben visualizar antes de la siguiente clase áulica. En el aula, a cada grupo se le asignan de 2 a 3 videos y tienen que analizar el caso mediante la metodología de análisis de dimensiones. Los grupos trabajan solos y pueden utilizar todas las instalaciones y recursos disponibles de nuestra universidad para discutir sus

argumentos al respecto y preparar una breve exposición sobre las dimensiones analizadas.

Aprendizajes de la experiencia

En el trabajo por grupos el estudiante se encuentra frente al desafío de decir lo que piensa sobre los videos que vió, internalizar los contenidos teóricos vistos y contrastar su pensamiento con el de otros compañeros. Esta dinámica, a lo largo de todo el cuatrimestre constituye una gran práctica de aprendizaje respecto a comunicarse y expresarse, a formular opiniones críticas y argumentadas, a debatir y a aprender a retroalimentar discusiones para determinar qué es lo que van a compartir en el plenario final de la clase frente al resto de sus compañeros. Estos aprendizajes son acumulativos, madurando a lo largo del cuatrimestre. Les estudiantes se ponen a disposición para que suceda el proceso pedagógico, y esto les hace profundamente protagonistas, ya que la clase se construye entre todos. Animarse a trabajar colectivamente es un desafío para muchos, que lo ven ampliamente superado clase a clase, desarrollando nuevas capacidades individuales y colectivas y valorizando capacidades, herramientas y saberes que les estudiantes ya tenían.

Algunas conclusiones

A modo de reflexión, entendemos que “Ateneo de estudio de casos” no podría ser una experiencia de educación popular si la universidad no tuviera esa perspectiva de formación, donde se presta gran atención a cada estudiante que transita nuestra institución y es acompañado por la comunidad en ese proceso.

Es importante valorizar los recorridos previos de cada estudiante e impulsarlos a seguir formándose con un pensamiento crítico y creciendo, acompañados a través de los diversos territorios que atraviesa la materia (el aula, la UNAHUR, el territorio productivo, el territorio transitado). La educación popular permite aprender y enseñar de diferentes maneras, y creemos que es un gran aporte a la formación de profesionales de la agricultura con perspectiva agroecológica.

Referencias bibliográficas

Para realizar esta ponencia se utilizaron las sistematizaciones docentes.



El futuro como disyuntiva: reflexiones sobre los sentidos de educar en tiempos de aceleración tecnológica

Joaquín Alvisto De León (UNAHUR) y Camila Kantt (UNAHUR)

Nuevos Entornos y Lenguajes Digitales (NE) / Cultura y Alfabetización Digital en la Universidad (CADU)

Instituto de Educación

joaquinavistodeleon22@gmail.com, camilakantt@gmail.com

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Producciones de estudiantes que dialogan con el territorio y los campos profesionales

Palabras clave: futuros posibles, tecnologías digitales, imaginación prospectiva, desigualdad, universidad pública, territorios digitales, pensamiento crítico, educación superior, horizontes de sentido, aceleración tecnológica

Breve relato de la experiencia

Se analiza el rol de la Universidad en el contexto actual de crisis económica, aceleración y disputa tecnológica, indagando las dificultades de la comunidad educativa para proyectar futuros posibles. A través del recorrido por los conceptos troncales de la asignatura, se problematizan los obstáculos que surgen en la práctica educativa y los modos en que estas tensiones impactan en la representación del porvenir. Se proponen claves conceptuales para construir caminos posibles con horizontes de sentido en clave colectiva.

¿Punto de partida? ¿Punto de llegada? Punto de encuentro

Durante el último año, al interior del equipo docente uno de los temas principales sobre los que se debatió fue la dificultad de imaginar futuros posibles, asociadas a las tensiones y evidentes crisis emergentes en el plano económico, político y social. Este obstáculo que evidenciamos en los estudiantes, se superpone con la incertidumbre que también experimentamos como docentes al intentar imaginar posibles horizontes de sentido.

Como responsables de formar sujetos capaces de comprender críticamente la tecnología y su impacto en la sociedad esta situación nos interpela profundamente. Mientras desde otras regiones la planificación sobre la base de la innovación logra proyectar horizontes concretos y dinámicos, aquí la tecnología aparece como un campo de disputa que consolida estructuras de desigualdad y dependencia. En este escenario, incluso actividades académicas orientadas a ejercitar la imaginación del porvenir, habilitan el despliegue de tensiones que permiten reflexionar acerca del rol de la Universidad en la construcción de diversas ideas de futuro. Para ello, la propuesta que aquí presentamos se apoya en la elaboración de una “cápsula del tiempo” digital, actividad que proponemos en la tercera unidad de la materia.

Tecnología y sociedad. Aportes para pensar los tiempos contemporáneos

Para tratar de arrojar luces sobre estos interrogantes, proponemos realizar un recorrido, por algunos de los conceptos que trabajamos en la materia, con el objetivo de trazar los modos en que, desde nuestra propuesta formativa, abordamos el presente para diseñar una mirada orientada hacia el futuro.

En nuestra tarea cotidiana llevamos adelante el trabajo característico de las materias de inicio de la vida universitaria, incorporando esa cuota de novedad, en el caso de esta materia, asociada al vínculo entre tecnología y sociedad. Todo esto se desarrolla en un contexto global de cambio tecnológico disruptivo, que se manifiesta en disputas económicas y geopolíticas entre grandes potencias (conflicto en Ucrania, guerra comercial arancelaria, impacto ambiental). Configurando, de esta manera, escenarios de una importante complejidad que requieren marcos interpretativos divergentes que permitan, a su vez, comprender el presente para intentar trazar caminos posibles.

Para avanzar en lo que afirmamos aquí trabajamos el concepto de territorios digitales a partir del cual analizamos las redes sociales como espacios socialmente contruidos. En este marco, examinamos la transición de la primera etapa de Internet -de exhibición estática, como vidriera- hacia una fase de mayor interactividad caracterizada por la irrupción de las redes sociales (Santos, 1996; Harvey, 1990). Abordamos también el concepto de extimidad, que describe la dinámica que rodea hoy a la intimidad, transformándola en espectáculo. Examinamos cómo exteriorizamos nuestra vida a través de las redes sociales para que otros observen, en palabras de Sibilia (2008):

La red mundial de computadoras se ha convertido en un gran laboratorio, un terreno propicio para experimentar y diseñar nuevas subjetividades: en sus meandros nacen formas novedosas de ser y estar en el mundo, que a veces parecen saludablemente excéntricas y megalomaniacas, mientras que otras veces -o al mismo tiempo- se empantan en la pequeñez más rastrera que se pueda imaginar (Pág. 33).

Hemos asumido no recordar números de teléfono o direcciones. Del mismo modo,

dejamos de recordar nombres de calles o planificar recorridos, delegando esta tarea al asistente que llevamos en nuestro bolsillo, que resuelve en segundos esa tarea que antes nos implicaba tiempo y pensamiento. Nuestros cuerpos se integran como extensiones de la tecnología digital, aceptando de manera acrítica la delegación de funciones en sistemas que facilitan, regulan y controlan nuestras vidas (Cobo, 2019).

Este recorrido nos permite pensar la convivencia social dentro de territorios digitales de fronteras difusas, con lo real y lo virtual/digital imbricados: la convivencia se entrelaza. Se restauran los discursos de odio, viejas formas de discriminación se renuevan y adaptan al mundo digital: grooming, ciberbullying, se conjugan con herramientas de inteligencia artificial. Estas últimas se presentan como instrumentos neutrales a la vez que aportan su cuota de complejidad al escenario.

Todo esto se suma a nuestras reflexiones sobre los cambios exponenciales que experimenta la tecnología contemporánea. Esta aceleración nos impide detenernos a pensar críticamente esa irrupción y su impacto en todos los órdenes de la vida. Nuestras capacidades de comprensión parecieran nublarse con el brillo de las pantallas, entorpeciendo -en muchos momentos- pensar el presente (Scolari, 2023; Lee, 2020).

En la materia también abordamos contenidos sobre la vida mediada por la tecnología, indagamos acerca de los artefactos que sostienen nuestra existencia, que permiten que nos organicemos como sociedad: el consumo, las nuevas formas de producción, la convivencia, las nuevas formas de arte. La tecnología de uso cotidiano como parte del motor que permite que la cultura global avance (Thomas, Fressoli y Lalouf; 2008, Mumford; 1992; Manovich, 2014).

De esta manera, problematizamos el avance exponencial de la tecnología, retomando discusiones sobre la condición humana, exponiendo las tensiones que inciden en los límites de la biología humana y de la naturaleza (Sibilia, 2005).

Cápsula del tiempo. Un ejercicio para imaginar el porvenir

Luego de este camino conceptual y reflexivo, llegamos finalmente a que los estudiantes elaboren una “cápsula del tiempo” digital en donde parte de la actividad consiste en que dialoguen con personas del futuro, personas que imaginamos en un tiempo distante, pero cercano con la intención de vincularnos con ellos mediante la confección de la cápsula.

Este ejercicio que implica el pensamiento prospectivo entra en tensión con el escenario social, cultural, político y económico nacional, que pareciera no avizorar un futuro inclusivo para nuestros estudiantes. Parte de la experiencia que presentamos en este relato consiste en presentar esta problemática.

Es evidente que el desfinanciamiento de las Universidades compromete el desarrollo institucional en todos sus niveles; que la privatización de áreas estratégicas del Estado, el extractivismo, la apertura irrestricta de importaciones y diversas decisiones en materia de política pública habilitan un proceso de expolio que condiciona el desarrollo nacional. Esta coyuntura extremadamente condicionante comienza a configurar el horizonte de sentido desde el cual muchos de nuestros jóvenes —atravesados por desigualdades estructurales e históricas— proyectan sus expectativas y posibilidades de futuro.

En este contexto nos resulta relevante interrogarnos en torno a los modos en que vamos abonar a la escena contemporánea, desde nuestra posición como sujetos políticos, como profesionales de la educación que decidimos enseñar en la Universidad pública. Algunos de los interrogantes que nos movilizan: ¿qué idea de futuro construimos desde la Universidad, ¿de qué modo impacta la inmediatez que proponen las redes sociales al momento de pensar a largo plazo?, ¿cuál es la responsabilidad de la Universidad en la construcción de nuevos horizontes de sentido?, ¿cómo podemos desde la universidad delinear caminos posibles que avancen hacia una ampliación de nuestra autonomía tecnológica?, ¿es posible articular esfuerzos para construir alternativas colectivas?

Nos resulta relevante —por no decir urgente— delinear interrogantes acerca de las cuestiones que ponen de manifiesto nuestras propuestas de enseñanza, las intervenciones que realizamos desde nuestra posición y la calidad del acompañamiento a los estudiantes a lo largo de su vida universitaria.

Conclusiones

Como docentes, comprendemos que el futuro no se predice: se construye. Planificar implica imaginar horizontes posibles y actuar en el presente para habilitar ese porvenir. En este marco, la enseñanza nos sitúa necesariamente en una temporalidad proyectiva: nuestros estudiantes serán quienes configuren -entre otros actores- ese mañana que buscamos anticipar críticamente. De este modo, como docentes resulta fundamental interrogarnos bajo perspectivas prospectivas que permitan orientar nuestro oficio de enseñar: ¿cómo afrontan otros colectivos sus procesos de transformación?, ¿qué alternativas podemos construir en nuestro contexto?, ¿qué experiencias de futuros posibles pueden guiarnos?

Mirar retrospectivamente permite entender parte del camino recorrido, pero no siempre ofrece claves suficientes para avanzar. Por eso, pensar el futuro exige reconocer su carácter dinámico y asumir, siguiendo el pensamiento complejo (Morin, 1994), la necesidad de abordajes multidimensionales. En este sentido, se vuelve indispensable entrenar la imaginación, habilitar diálogos genuinos, brindar otra plasticidad a nuestros marcos de pensamiento y gestar desde los vínculos, nuevas formas de construir sentido. Al mismo tiempo, debemos evitar caer en la trampa de proyectar “futuros usados” (Milojevic; Inayatullah, 2015): proyecciones de futuro sustentadas sobre la idea de sociedades inmutables que reproducen supuestos ya obsoletos. Para delinear futuros situados, es necesario interrogarse críticamente sobre cuál es la matriz cultural, tecnológica y política que sostiene nuestra experiencia histórica como sociedad.

La imaginación prospectiva habilita posibilidades, permite diseñar escenarios alternativos donde el trabajo, la producción y la innovación se presenten como impulsores del desarrollo, aún en contextos de desigualdad estructural.

Es parte del objetivo de este relato tomar posición respecto de la relevancia que implica explorar el porvenir desde una mirada no reduccionista, evitando incluir la mirada de la tecnología desde una perspectiva acrítica.

¿Qué escenarios de futuro podemos imaginar?, ¿qué lugar ocupamos nosotros en ellos?, ¿cuáles son nuestras hipótesis sobre lo que vendrá?, ¿por qué nos cuesta comprender las perspectivas del otro y alcanzar consensos? Estas preguntas no buscan respuestas definitivas, sino habilitar un pensamiento prospectivo -y colectivo- que permita construir horizontes situados, que contemplen las necesidades y complejidades del tiempo presente.

Referencias bibliográficas

Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Santillana.

Harvey, D. (1990). *La condición postmoderna: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.

Kai-Fu Lee. (2020). *Superpotencias de la inteligencia artificial: China, Silicon Valley y el nuevo orden mundial*. Deusto.

Manovich, L. (2014). *El software toma el mando*. Editorial UOC.

Milojevic, I., & Inayatullah, S. (2015). Narrative foresight. *Futures*. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2015.08.007>

Mumford, L. (1992). *Técnica y civilización*. Alianza Universidad.

NE-CADU. (2025). *La vida entre pantallas*. Ficha de cátedra. Universidad Nacional de

Hurlingham.

Santos, M. (1996). De la totalidad al lugar. Oikos-Tau.

Scolari, C. (2023, 1 de septiembre). La era exponencial. Hipermediaciones. <http://hipermediaciones.com/2023/09/01/la-era-exponencial/>

Sibilia, P. (2005). El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Fondo de Cultura Económica.

Thomas, H., Buch, A., Fressoli, M., & Lalouf, A. (Eds.). (2008). Actos, actores, artefactos. Universidad Nacional de Quilmes.



El plan de estudio del Profesorado Universitario en Geografía: de la toma de decisión política a la transformación curricular

Mg. Vanesa Depaoli

Profesorado Universitario en Geografía

Instituto de Educación

vanesabelen.depaoli@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: plan de estudio, profesorado Universitario en geografía, política, transformación

Breve relato de la experiencia

El presente trabajo está centrado en el Plan de Estudio del Profesorado Universitario en Geografía de la UNAHUR, el proceso de transformación del mismo y las decisiones políticas metodológicas que se han tomado en su confección.

El plan de estudio del profesorado se confeccionó y aprobó en el año 2017, no obstante recién en el año 2024 la UNAHUR oferta la carrera para el año 2025, realizando una transformación en el plan de estudio. En ese marco se convoca a un especialista y se organiza un equipo de trabajo con encuentros periódicos. Cabe mencionar, que el proceso de transformación del Plan de estudio no contó con docentes de la carrera ni con estudiantes, lo cual supuso una menor tensión el desarrollo de las modificaciones de la propuesta, pero también surgieron menos debates.

La actualización del Plan de Estudio permitió incorporar el Sistema Argentino de Créditos Académicos (SACAU) RM 2598/23, aprobado por el Consejo Universitario Argentino en 2023. El SACAU establece que cada crédito representa la carga horaria total de una asignatura, incluyendo tanto las horas de clase como el tiempo de trabajo autónomo del estudiante.

El Plan de Estudio fue diseñado de acuerdo con la nueva normativa con el propósito de posibilitar al estudiantado egresar en el tiempo que el propio plan de estudio expresa y acceder a un título intermedio (Plan de Estudio. Fundamentación, 2024, p. 3).

En el caso del Profesorado Universitario en Geografía su titulación intermedia es Técnico Universitario en Prácticas Socioeducativas de Geografía, con alcances específicos tales como “intervenir en equipos de trabajo en diseños, gestión e implementación de proyectos educativos con enfoques socioeducativos, entre otros” (Plan de Estudio. Fundamentación, 2024, p. 5).

Con la implementación del SACAU, se reduce la cantidad de horas totales de la carrera a 2243, acompañando las trayectorias de los estudiantes para egresar en el tiempo propuesto por el plan y comprendiendo que la carrera forma parte de la formación

docente inicial, existiendo otros espacios que pertenecen a la formación docente permanente.

Asimismo, el SACAU fortalece la movilidad de los estudiantes que por diversos motivos deciden cambiarse de universidad, facilitando las equivalencias.

Por último, se establecieron Actividades Curriculares Acreditables (ACA), con las que los estudiantes podrán sumar créditos por su participación en actividades extracurriculares como deportes, voluntariados, proyectos de investigación, entre otros.

El plan de estudio contempla materias obligatorias con créditos que se dividen en horas de interacción con el docente y horas de trabajo autónomo, y diversas actividades que el estudiante puede elegir, que forman parte de su titulación. De esta manera, el estudiante posee una mayor flexibilización en el recorrido que realiza por la Universidad.

Asimismo, el Plan de Estudio es coincidente con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que, entre otras cuestiones, estructuran la carrera por campos.

En el caso de la carrera del Profesorado Universitario en Geografía, los campos se articulan y complementan: el campo de la Formación Común (CFC), el Campo de la Formación Básica (CFB), el Campo de la Formación Específica (CFE), el campo de la Integración Curricular (CIC).

Es importante destacar las palabras de nuestro Rector: “las modificaciones de los Planes de Estudio que hemos realizado en la UNAHUR no son una reforma, sino una transformación de la forma de enseñar y aprender” (Perczyk, reunión docente, septiembre de 2025).

Decisiones político - metodológicas

En este apartado se aborda el currículo como un campo de disputa política, ya que selecciona qué conocimientos, valores y saberes se consideran relevantes. Como sostiene De Alba (1991) es una síntesis cultural, que, en el caso del Profesorado Universitario de Geografía, forma docentes universitarios e investigadores en geografía.

No es un simple plan de estudios, sino una construcción social y una propuesta político-educativa que define cómo se organiza el conocimiento, influyendo en la formación de sujetos según la visión de la sociedad que esté en juego.

En este sentido, es pertinente aclarar que las normativas que regulan el diseño y su implementación son decisiones políticas. Sin embargo, en este apartado mencionaremos aquellas que forman parte del campo de la Formación Específica (CFE), lo que permite distinguir la toma de decisión política antes y durante la transformación curricular del Profesorado Universitario en Geografía.

El plan de estudio contempla ejes transversales comunes a varias materias, como el caso de la ESI que responde a la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 y permite la articulación con un paradigma, las geografías de género y de las sexualidades. Por tanto en el plan de estudio no se consolidó como una materia en sí misma, sino como un eje para ser trabajado a través de todas las asignaturas.

Asimismo, el ambiente es otro eje transversal que parte de la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621 y es un enfoque en el Plan de Estudio, que reúne materias específicas como: Geografía Ambiental I, Geografía Ambiental II y Geografía Ambiental de la Argentina. Este enfoque permite una renovación de la geografía, especialmente en el campo de la enseñanza escolar, que durante décadas se centró en la geografía física con fuerte anclaje en el positivismo y en el enciclopedismo. Este paradigma aleja a la geografía de las ciencias sociales y del análisis de la realidad social, presentando al espacio geográfico como un espacio neutral y exento de conflictividad.

La teoría de las desigualdades, en particular la teoría centro-periferia, fue desarrollada por Raúl Prebisch en la década de 1950 para explicar las desigualdades económicas entre los países industrializados (centro) y los países con poca o nula industrialización (periferia). Este enfoque constituye otro eje transversal de la carrera presente en las materias: Problemáticas de los territorios capitalistas centrales, Problemática de los territorios capitalistas periféricos I y II. Cabe aclarar que esta teoría es aplicable a otros territorios, como las ciudades. Además, permite comprender al territorio desigual como resultado del modo de producción imperante y regionalizar mediante variables distintas de las tradicionales, como ocurre en universidades que dictan materias donde la regionalización parte de los continentes, siendo Europa la problemática más común. En cambio, en la UNAHUR se decidió regionalizar el territorio de acuerdo con una teoría. En la misma línea, otra regionalización utilizada es la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), es decir, el área urbana que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y abarca esta ciudad y 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires. Se tuvo en cuenta que el estudiantado vive, transita y trabaja en ese territorio, por lo que su problematización para la investigación y el trabajo en el aula aporta al análisis de la realidad social.

Hasta aquí se mencionaron algunas decisiones político - metodológicas vinculadas al diseño del Plan de Estudio de la carrera Profesorado Universitario en Geografía. Restaría por ampliar aquellas decisiones que formaron parte de la selección y secuenciación del contenido.

Reflexión final

El presente trabajo abordó el Plan de Estudio del Profesorado Universitario en Geografía de la UNAHUR, el proceso de transformación del mismo y las decisiones políticas metodológicas que se han tomado en su confección.

Se realizó una breve explicación sobre el proceso de transformación del Plan de Estudio. En la conformación del equipo de trabajo no se contó con docentes de la

carrera ni con estudiantes, lo que generó menos debates, tensiones y resistencias al cambio. Sin embargo, esos debates podrían haber enriquecido aún más la propuesta.

En cuanto a las decisiones políticas, se mencionaron dos: las normativas y las del Campo de la Formación Específica. Entre las primeras, el plan de estudio incorporó el SCAU y las ACA, mientras que en el Campo de la Formación Específica se mencionan la ESI y las Geografías de Género y de las sexualidades como paradigmas transversales y la Ley de Educación Ambiental Integral y el enfoque ambiental, que permiten una renovación en la enseñanza de la geografía. Se trata de una forma distinta de regionalizar las problemáticas que abordan las materias, permitiendo observar las desigualdades en el territorio delimitando países periféricos y centrales, pero también ciudades u otros territorios y, por último, la RMA para problematizar aquel territorio más cercano.

Para finalizar, la frase de Da Silva, “El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es una relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido “, nos sigue invitando a reflexionar.

Referencias bibliográficas

Díaz Barriga, F. (sf) *Metodología básica de diseño curricular. Descripción general de la metodología básica de diseño curricular para la educación superior.*

Doulián, N. (2025) *El Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SCAU): Evolución normativa y flexibilización de su implementación (2023-2025).* Documento de trabajo interno.

Consejo Federal de Educación. (2024). Resolución CFE N.º 476/2024: Criterios federales para el diseño de planes de estudio de la formación
Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Capital Humano

RM 2598-23 ANEXO - SACAU

Paulozzo, M (2023) *El campo curricular como lugar de expresión política de la Educación Pública*. Anales de la educación común. Volumen 4 N° 12

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1768/2912>



El proceso de implementación de materias que integran la asignatura salud comunitaria: las experiencias de ISC, SCI y SCII

Milca Cuberli, Ma. Cecilia Falcón, Julia Medina

Enfermería, Kinesiología, Obstetricia y Nutrición

Instituto Salud Comunitaria

milca.cuberlialonso@unahur.edu.ar, mariacecilia.falcon@unahur.edu.ar,
julia.medina@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: diseño curricular, enseñanza colaborativa

Breve relato de la experiencia

En consonancia con los “Siete puntos para la transformación de la universidad argentina” que plantea entre otras cuestiones redefinir el currículo universitario -y adaptarlo a demandas y problemáticas actuales- a fines del año 2024 el Instituto de Salud Comunitaria (ISC-UNAHUR) propone un eje transversal a las carreras que lo integran: Nutrición, Obstetricia, Enfermería y Kinesiología en el marco del Ciclo de materias comunes. En este contexto, se diseña una supra asignatura denominada Salud Comunitaria (teórica-práctica) que incluye (6 materias): Introducción a la Salud Comunitaria, Salud Comunitaria I a Salud Comunitaria V con integración interdisciplinaria sobre un ciclo de gestión de salud en el territorio (Garcia et. al., 2025). Se promueve así, un proceso de enseñanza-aprendizaje donde lxs estudiantes de las diferentes carreras deben alcanzar la perspectiva de un proceso de salud-enfermedad-atención en el marco de políticas públicas y su adaptación en escenarios micro como pueden ser efectores de salud o el territorio en sí mismo.

En ese contexto, y en nuestra función de coordinadoras de las materias Introducción a la Salud Comunitaria (ISC), Salud Comunitaria I (SCI) y Salud Comunitaria II (SCII), nos propusimos fortalecer de modo consecutivo la articulación teórica - metodológica de las materias a fin de acompañar la trayectoria de los/as/es estudiantes de manera progresiva en la inserción en el territorio, teniendo en cuenta las bases conceptuales y metodológicas propias del campo de la salud comunitaria, la gestión de la misma, el derecho a la salud y la perspectiva de género.

Para ello propusimos un esquema que se fundamenta en tres escenarios diferenciados: aula, universidad y territorio físico, con contenidos que se entrelazan y se complejizan a medida que lxs estudiantes avanzan en el trayecto académico.

De esta manera la materia Introducción a la Salud Comunitaria (ISC) anterior al cambio curricular y que se desarrolla desde el año 2016, es una materia netamente conceptual. Propone a través de un conjunto de conceptos, las bases para presentar y comprender la salud comunitaria. Se implementa en el ámbito áulico y propone el tránsito por

fundamentos teóricos y políticos, desde una perspectiva que favorece una mirada crítica en los/as/es estudiantes. La materia SCI, en la transición del aula al territorio, tiene como objetivo la presentación del ciclo de gestión en salud comunitaria, profundizando en los elementos diagnósticos de dicho proceso. Para ello propone una serie de actividades que se desarrollan con instancias prácticas, considerando la universidad como territorio para el abordaje de la salud en la población de estudiantes de la UNAHUR. Por su parte, SCII, donde ya lxs estudiantes desarrollan junto a estudiantes de otros años la instancia práctica (territorio físico y en el espacio de simulación), les da la bienvenida al espacio de articulación aula-territorio, fortaleciendo las estrategias de diagnóstico y abordaje comunitario, identificando actores y relaciones a partir de mapeos colectivos y el trabajo en redes en salud, y conociendo herramientas territoriales para futuras intervenciones comunitarias e interdisciplinarias.

Los aportes conceptuales desarrollados en ISC constituyen los fundamentos sobre los que se trabaja en SC I para el desarrollo de los instrumentos de recolección de datos (encuesta y mapeo corporal) y el análisis de la información, mientras que SC II retoma y profundiza conceptos tales como salud, derecho a la salud, determinantes sociales y promoción de la salud, e incorpora elementos como redes en salud, comunicación comunitaria y salud mental comunitaria, profundizando también en otros instrumentos de recolección de datos como los diferentes tipos de mapeo, observación y entrevista. Comienza el desdoblamiento de la cursada, la cual será en espacios de teóricos en la universidad y los espacios de la práctica que se desarrollan en el aula de simulación y en el territorio, que se traduce en el CAPS asignado.

En relación a las instancias de evaluación, podemos considerar en palabras de Zabala (2002) una de tipo integrada ya que une (con diferentes acentuaciones) contenidos, actividades y evaluaciones para promover aprendizajes complejos:

ISC: el segundo parcial a modo de cierre de la materia propone un trabajo grupal basado en datos secundarios donde se caracteriza y construye una problemática de

salud y se diseña una idea-proyecto a modo de resolución de la misma.

SCI: tiene tres evaluaciones. 2 parciales individuales y un trabajo grupal que se desarrolla durante todo el cuatrimestre que tiene una evaluación formativa a mitad de cuatrimestre y una sumativa al final. El trabajo se centra en hacer un recorrido que incluye:

Definir variables de estudio de salud de la población estudiantil a partir del marco teórico de ISC.

Con esas definiciones teóricas construir instrumentos de recolección de datos: encuesta y mapeo colectivo corporal. Analizar datos, problematizar y planificar una intervención de Educación para la salud.

Se trabaja fundamentalmente la coherencia interna entre: teoría- metodología- acción planificada.

SCII: La evaluación del proceso pedagógico consta de dos instancias parciales:

El primer parcial que se da en el espacio teórico evalúa la comprensión de los conceptos centrales trabajados durante el cuatrimestre. Esta instancia valora la apropiación teórica y la capacidad de análisis crítico.

El segundo parcial se desarrolla en el espacio práctico: consiste en la presentación grupal del Trabajo Integrador Final (TIF).

El TIF se elabora en articulación con estudiantes de Salud Comunitaria III y IV, de manera que cada nivel aporta lo aprendido a la producción común.

El TIF refleja el proceso pedagógico del cuatrimestre y se evalúa mediante una entrega escrita, y una defensa oral grupal.

Como aspectos a destacar, consideremos que el trabajo articulado entre las materias mediante reuniones, intercambio de bibliografía y diálogo permanente ha promovido:

Secuenciación de contenidos (la organización de los contenidos en orden progresivo, donde cada uno retoma y complejiza el anterior). (Coll, 1978)

Gradación (presentación de los contenidos con un nivel creciente de complejidad y dificultad a partir de la construcción sobre una base de saberes previos). (Ausubel, 1968)

Espiralidad o enfoque espiral del currículo: el contenido se retoma varias veces a lo largo del proceso, con mayor profundidad, complejidad y nivel de abstracción, conectándolo y ampliándolo. (Brunner, 1960)

Aprendizajes de la experiencia

Como docentes compartimos que nuestro aprendizaje tiene que ver con valorar la reflexión y la problematización continua, cuestión que encuentra sustento en una tradición pedagógica que concibe el conocimiento como un proceso activo, situado y crítico como el postulado por Freire (1970) quien considera que la problematización permanente no es un recurso metodológico accesorio, sino la condición misma de todo proceso educativo significativo.

Algunas conclusiones

El haber compartido la materia ISC como compañeras docentes durante 4 años, permitió generar una serie de acuerdos y construcciones comunes acerca de las perspectivas presentes en los abordajes de la salud comunitaria en tanto campo de conocimiento y de intervención (Cotonieto-Martinez y Rodriguez.Terán, 2021) que se explicitan en las propuestas pedagógicas de las tres materias.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Bruner, J. (1960). *The Process of Education*.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículo*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Edición original en portugués publicada en 1968).

García A, Córdoba M, Canizzo M, Rios Gustavo (2025). *La transversalidad en la formación en salud comunitaria*. Ponencia. Primer Congreso Nacional de Innovación Universitaria: enseñanza, investigación, gestión y territorio.

Cotonieto-Martínez E, Rodríguez-Terán R (2023). *Salud comunitaria: una revisión de los pilares, enfoques, instrumentos de intervención y su integración con la atención primaria en "Journal of Negative and No Positive Results"*. Versión On-line ISSN 2529-850X .

Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2529-850X2021000200011. Fecha ultima consulta 17-11-2025

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.



Enfermaula y Notisanidad: ideas simples con buen impacto

Marta C. Rivera y Eduardo R. Wright

Fundamentos de Sanidad Vegetal

Tecnicatura en Viverismo, Tecnicatura en Agroecología

Instituto de Biotecnología

martacarolina.rivera@unahur.edu.ar, eduardoroberto.wright@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Oficio docente: modos alternativos de organizar y desarrollar la tarea docente

Palabras clave: enfermaula, notisanidad

Breve relato de la experiencia

“Enfermaula”

La base del manejo de la salud de las plantas es la realización de un diagnóstico riguroso. Además de las bases teóricas, requiere adquirir capacidades para identificar las plagas y sus daños, lo que demanda observación y dedicación, dada la diversidad de organismos posiblemente dañinos para las plantas.

La Invernaula es un espacio físico destinado a prácticas educativas en el marco de actividades académicas relacionadas con la producción vegetal. Es un recurso muy utilizado para acercar la teoría a la práctica en la formación agraria. Durante las cursadas de Fundamentos de Sanidad Vegetal y Manejo Agroecológico de Plagas se realizan actividades en ese espacio, con una participación muy activa por parte de los/as estudiantes. Entre las actividades que se realizan, se identifican plagas, se detectan condiciones predisponentes, se proponen estrategias de manejo acordes al diagnóstico.

En la búsqueda de una denominación para actividades prácticas complementarias de Fundamentos de Sanidad Vegetal, jugando con el término Invernaula, creamos el nombre Enfermaula. La idea surgió en 2024 y se aplicó con variantes en la cursada de 2025. En forma individual, cada estudiante realizó lo siguiente:

En 2024:

5 fichas con imágenes de libros o tomadas de Internet: enfermedades, plagas animales o plantas problemáticas identificadas.

Seguimiento de un problema fitosanitario detectado en plantas propias al inicio del curso, agregando lo que cada clase aporta a la resolución del problema. Presentación oral al finalizar el curso.

En 2025:

10 fichas por estudiante con fotografías de su autoría con imágenes de plagas: la ficha contiene cada plaga junto a un dato curioso/interesante sobre esa plaga, incluyendo la cita de la bibliografía consultada.

Todas las entregas fueron revisadas por los docentes y subidas al campus virtual en el espacio de nuestra comisión de Fundamentos de Sanidad Vegetal. Estos materiales fueron utilizados incluso como fuentes para el repaso en Manejo Agroecológico de Plagas 2025.

“Notisanidad”

La sanidad vegetal es un eje transversal en la formación en ciencias agrarias, porque se basa en la anatomía y fisiología de las plantas y de las plagas, el ambiente donde crecen y se desarrollan los cultivos y las tecnologías de producción.

En la búsqueda de nuevas propuestas pedagógicas, implementamos la Notisanidad en el reciente curso de 2025 de Fundamentos de Sanidad Vegetal.

La actividad se basa en la búsqueda de una noticia aparecida en medios de comunicación o un dato extraído de un libro que esté relacionado, de alguna manera, con las plagas de las plantas y/o su manejo.

La idea surgió en 2025. Cada estudiante, en forma individual o en grupos de dos, propuso compartir esa información oralmente en alguna clase.

Tomamos la decisión de que el tema de la noticia no tuviera que estar necesariamente relacionado con la temática de la clase. En muchos casos, en forma plenaria, se detectó la relación con otros temas, enriqueciendo la formación académica.

Aprendizajes de la experiencia

Principales aprendizajes y reflexiones como docente y/o equipo:

- Se obtuvieron materiales didácticos muy completos
 - Generados por las y los estudiantes
 - Que pueden usarse en cursadas futuras
 - Que empoderaron a las y los autores acerca de cuánto saben
- Las experiencias presentadas
 - Permitieron agilizar el dictado y fomentar la participación estudiantil
 - Sirvieron para detectar capacidades para reunir y presentar información
 - Resultaron útiles para detectar dificultades en la presentación oral
 - Demostraron una sólida formación básica de las y los estudiantes
 - Fueron importantes para detectar errores generales cometidos en la forma de citar la bibliografía y los nombres científicos.
- Seguimos aprendiendo

Algunas conclusiones

Principales aprendizajes y reflexiones como docente y/o equipo:

- Ambas experiencias tuvieron gran aceptación por el estudiantado
- Las presentaciones fueron muy buenas a excelentes
- La *Enfermaula* se está transformando en una propuesta identitaria de las cursadas

- La *Notisanidad* podría enfocarse en la búsqueda en libros y de esa manera fomentar el uso de la biblioteca
- Las actividades aportan al fortalecimiento de las trayectorias de nuestros/nuestras estudiantes no solo al presentar sus investigaciones sino también al escuchar al otro con sentido crítico.

Referencias bibliográficas

UNAHUR. (2025). *Instalación experimental. Desarrollo y producción vegetal*. IE07. <https://UNAHUR.edu.ar/instalacion-experimental-ie07-desarrollo-y-produccion-vegetal/>



Enseñar a comunicar en salud

Romina Andrea Valerio y Pablo Daniel Bordoli

Comunicación en Salud

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

pablo.bordoli@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Producciones de estudiantes que dialogan con el territorio y los campos profesionales, nuevas formas de evaluar en el escenario actual, problemáticas y necesidades territoriales y sociales que se incorporan en las propuestas de enseñanza, estrategias de enseñanza que favorecen la grupalidad

Palabras clave: comunicación, kinesiología y fisiatría, educación para la salud

Breve relato de la experiencia

En concordancia con las nuevas disposiciones de la Subsecretaría de Políticas Universitarias y con la evolución de la didáctica actual, se ubica al estudiante en el centro de la enseñanza, proponiéndole que sea protagonista de su propio aprendizaje **hasta el límite de llegar al desarrollo de clases invertidas.**

El personal docente cumple una función primordial en la facilitación del aprendizaje. Históricamente, no siempre ha predominado el optimismo acerca de la capacidad de la investigación educativa para informar la práctica áulica. Sin embargo, la evidencia señala que la intervención docente incide significativamente en el progreso de los aprendizajes del alumnado.

En este formato de enseñanza activa, cada docente debe dar ejemplos, hacer preguntas, coordinar actividades previamente programadas y monitorear el progreso de cada estudiante.

Los docentes activos:

- Identifican metas claras.
- Seleccionan estrategias.
- Proveen ejemplos y representaciones.
- Exigen que los alumnos se comprometan activamente.
- Guían a los alumnos.
- Monitorean el progreso de los alumnos (trayectorias de aprendizaje).

Es esencial para los docentes que promueven el aprendizaje activo tener un repertorio de estrategias de enseñanza eficaces. En el caso de Comunicación en salud, se usan encuestas en el campo práctico con la comunidad, análisis de estas, compartir la experiencia, buscar información validada científicamente a partir de los resultados de

las encuestas, y desarrollar actividades para educar a la comunidad para la salud.

Se desarrollan actividades virtuales y presenciales con acompañamiento docente, como juicio por jurados, elaboración de videos, flyers y podcasts que se circulan a través de redes sociales. Se logra así, el conocimiento generativo, **cuya consecuencia es que cada estudiante comprenda que debe pensar antes de comunicar algo por cualquier medio**. El conocimiento generativo supone aprender contenido y habilidades cognitivas. La verdadera comprensión requiere experiencias donde el estudiante reflexione sobre lo aprendido, más allá de memorizar.

Cada docente intenta generar el clima para pensar y promover que:

- Los alumnos generen la información.
- El espíritu de cooperación más que de competencia, evitando las comparaciones del desempeño entre estudiantes.
- Se centren en mejorar más que en demostrar habilidades.

Las preguntas del docente son una herramienta poderosa que puede ser usada para promover la construcción, por parte del alumnado, de conclusiones específicas defendibles. Es fundamental la reflexión y la retroalimentación que, en grupos pequeños, puede ser individualizada y relacionada con la comprensión **inmediata** de los estudiantes.

El grupo se siente motivado a trabajar, donde los obstáculos suelen ser comenzar a abrirse al diálogo con la comunidad, por ser asignatura del primer año de la carrera, su propia escritura y la falta de experiencia como protagonistas de su propio aprendizaje y del trabajo en grupo.

Reflexiones o conclusiones

Cuando los estudiantes trabajan juntos, los alumnos con menor habilidad desarrollada aprenden de sus pares más avanzados y, a su vez, la comprensión de los estudiantes más avanzados se incrementa al explicar ideas abstractas a sus compañeros de equipo. El aprendizaje cooperativo promueve el intercambio recíproco en los grupos.

Las nuevas estrategias de prácticas de la enseñanza se enriquecen al integrar producciones estudiantiles vinculadas con las necesidades del territorio y los campos profesionales, promoviendo aprendizajes significativos, sobre todo en estudiantes de carreras de salud. La incorporación de problemáticas sociales y territoriales en las propuestas de enseñanza, junto con nuevas estrategias que fomentan la grupalidad, fortalece el aprendizaje más contextualizado, colaborativo y comprometido con la realidad.

Aprendizajes de la experiencia

Aprender a pensar y reflexionar antes de comunicar, aprender a redactar, escribir guiones y buscar información validada científicamente y jerarquizarla.

Algunas conclusiones

El aprendizaje activo real, poniendo a cada estudiante como centro de la enseñanza es vital para lograr objetivos de aprendizaje **significativo** y profesionales de excelencia.

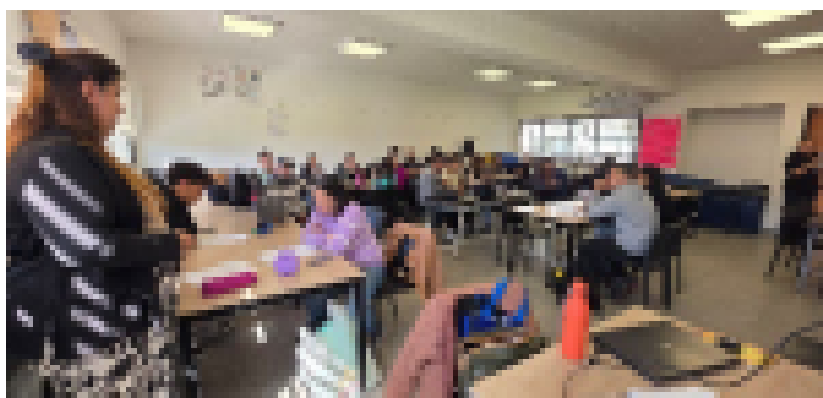


IMAGEN 1. Estudiantes en la actividad denominada Juicio por jurados.

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2023) Superasignaturas. *El futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. PUV (Publicación de la Universidad de Valencia)

Costa, F. (2021) Tecnoceno. *Algoritmos, biohackers y formas de vida*. Editorial Taurus

Eggen, P. y Kauchak, D. (1999) Estrategias docentes. *Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. C. Fondo de Cultura.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijck, J. (2013) *La cultura de la conectividad*. Una historia crítica de las redes sociales

Enseñar nutrición en el inicio de una carrera: desafíos y aprendizajes en la UNAHUR

Gastón Acosta y María Demaria

Fundamentos de la Nutrición

Lic. en Nutrición

Instituto de Salud Comunitaria

gaston.Acosta@unahur.edu.ar, mariaLuz.Demaria@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Oficio docente: modos alternativos de organizar y desarrollar la tarea docente. Cambios en los modos de organizar el trabajo al interior del equipo docente

Palabras clave: oficio docente, inicio de carrera, enseñanza situada, trabajo en equipo, nutrición pública

Relato de la experiencia

La Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) comenzó a dictarse por primera vez en el año 2025, lo que representa un hito institucional y académico significativo. En este marco inaugural, la asignatura "Fundamentos de la Nutrición" se impartió durante el segundo cuatrimestre, constituyendo una de las experiencias formativas iniciales y específicas para los estudiantes de la primera cohorte de la carrera. Esta coyuntura particular supuso el desafío de enseñar en un escenario pedagógico sin precedentes curriculares propios. Consecuentemente, la tarea docente adquirió una doble dimensión: solo implicó formar en los contenidos disciplinares básicos, sino también acompañar a los estudiantes en su ingreso a la vida universitaria y a una cultura académica que se encuentra en proceso de construcción.

Adoptando una perspectiva pedagógica situada y crítica, el equipo docente —conformado por cuatro profesionales provenientes de distintos campos de la nutrición y la educación— diseñó una propuesta que buscó articular los contenidos teóricos con problemáticas reales del territorio. Se promovió, de este modo, un enfoque interdisciplinario y social de la nutrición, centrado en la comprensión del proceso alimentario como un fenómeno complejo, transversalizado por dimensiones biológicas, sociales, culturales y políticas. Consecuentemente, se alentó a los estudiantes a identificar y reconocer los desafíos actuales de la alimentación y la salud pública, vinculando la teoría con las demandas de su futuro desempeño profesional.

Las estrategias de enseñanza se orientaron a favorecer la grupalidad y la participación activa. Se organizaron clases que fusionaron la teoría con la práctica. Los estudiantes asistieron a dos instancias prácticas, una en el Centro de Biosimulación y otra en el laboratorio. Cada clase se estructuró a partir de un trabajo práctico que permitía plasmar los conceptos teóricos y servía como punto de partida para retomar y profundizar los temas en la clase subsiguiente. Este enfoque facilitó la generación de instancias de intercambio, el análisis de casos clínicos pertinentes y la vinculación

directa de los contenidos con el futuro campo profesional.

Entre los principales desafíos se destacó la ausencia de materiales específicos adaptados al enfoque de la carrera y la consecuente necesidad de diseñar los instrumentos de enseñanza y evaluación sin antecedentes institucionales previos. También implicó un esfuerzo sostenido mantener la coordinación del equipo en contextos de alta carga horaria y en un contexto de escasa institucionalización de espacios compartidos. A ello se sumó la necesidad de reorganizar el cronograma en función de las realidades del estudiantado y del sistema universitario público actual (político y económico), ajustando tiempos y actividades para garantizar la participación y el acompañamiento. Dicha flexibilidad no solo permitió la inclusión de experiencias valiosas, como la participación en las Jornadas de Salud de la UNAHUR, sino que también fortaleció la articulación entre formación académica y territorio, enriqueciendo así la formación al integrar la práctica con el territorio.

Aprendizajes de la experiencia

La experiencia de dictar la asignatura "Fundamentos de la Nutrición" en el ciclo inaugural de la carrera permitió reconocer la potencia de la grupalidad y del trabajo colaborativo como pilares fundamentales para acompañar a los estudiantes en su ingreso a la vida universitaria. La construcción colectiva del espacio de aprendizaje no solo fortaleció el sentido de pertenencia —tanto de los estudiantes como del equipo docente— sino que también posibilitó repensar la dinámica de la materia desde una perspectiva más horizontal y participativa.

El proceso también evidenció la importancia de la planificación conjunta y sistemática entre docentes como estrategia fundamental para garantizar la coherencia pedagógica y la continuidad curricular entre las materias del ciclo inicial. En este sentido, las reuniones de intercambio y la revisión periódica de estrategias contribuyeron a construir un marco común de enseñanza, basado en la flexibilidad, la escucha activa y la reflexión compartida, consolidando criterios comunes de intervención pedagógica.

Conclusiones

Enseñar en el inicio de una carrera es una tarea que posee una dimensión profundamente política y pedagógica. Ello implica no solo la transmisión de saberes disciplinares, sino también la construcción de una identidad institucional y de un sentido compartido acerca de qué significa formarse como nutricionista en una universidad pública comprometida con las demandas de su territorio.

La experiencia de la asignatura "Fundamentos de la Nutrición" evidenció que la reorganización del trabajo docente resulta clave para sostener propuestas pedagógicas innovadoras y contextualizadas. La coordinación, la comunicación permanente y la apertura a la reflexión posibilitaron el sostenimiento de un espacio formativo que integra la dimensión académica con la social y comunitaria.

Finalmente, se reafirma la necesidad de institucionalizar espacios sistemáticos de intercambio y planificación entre docentes, especialmente en el contexto de carreras nuevas. Esto permitirá fortalecer el trabajo en equipo, garantizar la continuidad pedagógica y seguir construyendo colectivamente una propuesta de enseñanza en diálogo permanente con las problemáticas y necesidades del territorio.

El presente documento de trabajo ha sido elaborado a partir del relato de la experiencia vivida y la reflexión pedagógica colectiva del equipo docente de la asignatura "Fundamentos de la Nutrición".

El texto no se basa en referencias bibliográficas externas ni en citas académicas, sino que sistematiza y narra la práctica docente inaugural tal como fue desarrollada y discutida internamente por los y las profesionales involucrados.



Escuela Secundaria Virtual para Personas Jóvenes y Adultas

Gimena Charrutte y Nora Villarruel

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: entorno virtual, herramientas digitales, acompañamiento de trayectorias, transversalidad

Experiencia de la Escuela Secundaria Virtual UNAHUR

La Escuela Secundaria Virtual para Personas Jóvenes y Adultas de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), activa desde 2023, representa un proyecto educativo único en Argentina, enfocado principalmente en residentes de la zona.

El oficio docente redefinido

La virtualidad exige repensar el rol docente, que va más allá de la mera transmisión de contenidos. Se centra en la construcción de vínculos pedagógicos, la escucha, la empatía y la contención de estudiantes con trayectorias diversas. La tarea se organiza en una "presencia virtual" flexible que combina enseñanza, tutoría y acompañamiento emocional, apoyada en el trabajo colaborativo entre colegas.

Reconfiguración de la enseñanza virtual

La virtualidad es vista como un nuevo modo de "habitar la escuela", generando una fuerte sensación de pertenencia y comunidad.

Permite flexibilizar los tiempos y espacios de aprendizaje, requiriendo una pedagogía de acompañamiento continuo que integra lo académico con lo afectivo (actividades creativas, retroalimentaciones significativas, encuentros sincrónicos). En este dispositivo institucional se valora los saberes previos de las personas adultas y se adapta a sus realidades.

Ejes pedagógicos y transversalidad

El plan de estudios es modular y organiza los contenidos de manera contextualizada y con sentido pedagógico, centrado en una perspectiva de derechos. Reconoce a los estudiantes como sujetos de derecho y busca:

- Garantizar la terminalidad y continuidad de sus trayectorias.
- Valorar su identidad cultural y sus saberes adquiridos por experiencia (escolar, social, laboral).
- Promover un desempeño protagónico en la sociedad.
- Fomenta la construcción del pensamiento matemático mediante la resolución de problemas situada y no lineal.
- Propone la lectura y escritura como prácticas sistemáticas y situadas, esenciales en todo el trayecto formativo.

El impacto de la pertenencia universitaria

El hecho de depender directamente de una universidad pública tiene un impacto profundo:

- Reconfigura las expectativas de los estudiantes, quienes se sienten parte de la comunidad universitaria.
- Genera un importante efecto de continuidad educativa: un alto número de egresados elige seguir estudiando en la UNAHUR.
- La escuela no solo busca garantizar la terminalidad, sino también abrir puertas a nuevas trayectorias y contribuir a transformar narrativas de exclusión en relatos de pertenencia y posibilidad.

Conclusión

Este proyecto de secundaria virtual de la UNAHUR va más allá de una solución tecnológica; se configura como un modelo pedagógico y social inclusivo que, al estar inserto en el ámbito universitario, busca transformar la trayectoria educativa de

jóvenes y adultos, fortaleciendo el derecho a la educación mediante el reconocimiento de sus saberes y la apertura de un horizonte de continuidad académica y pertenencia social.

Referencias bibliográficas

Litwin, E. (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Prensky, M. (2001) *Nativos digitales, inmigrantes digitales*. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Terigi, Flavia (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires, Fundación Santillana: may. 28-30).



Escritura, identidad y teoría literaria: enseñanza de escritura en la Universidad Nacional de Hurlingham

Déborah Hedges y Carolina Ramallo

Taller de proyectos culturales, Taller de escritura académica

Profesorado Letras

Instituto de Educación

carolina.ramallo@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: escritura, identidad, teoría literaria

Breve relato de la experiencia

Nuestra labor docente e investigativa se centra en el estudio y la enseñanza de la escritura creativa y académica en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), donde se imparte el Taller de escritura académica y escolar desde 2016 y el Taller de proyectos culturales desde 2017. Esta experiencia dialoga con un espacio otrora compartido por nosotras dos y otros colegas (Beatriz Masine, Guido Prandini, Violeta Kesselman, Libertad Fructuoso) llamado “Laboratorio de escrituras universitarias, disciplinares y artísticas” (2017-2024) y con el proyecto de investigación colectivo codirigido por Hedges y Ramallo PIUNHAUR 2025 “Escritura, identidad y teoría literaria: Un estudio de las prácticas escriturales en la Universidad Nacional de Hurlingham (2016-2026)”.

El objetivo general del proyecto es describir y analizar la práctica y enseñanza de la escritura desde las perspectivas de la teoría literaria, para identificar y poner en valor los procesos de construcción identitaria y fortalecer la formación escritural de las/os estudiantes.

En la medida en que recoge nuestra experiencia docente y la investigación doctoral de Deborah Hedges, el proyecto postula como hipótesis central que la interrelación entre las perspectivas teóricas postcoloniales y de género, el giro autobiográfico y las construcciones identitarias estudiantiles influye significativamente en el potencial político y pedagógico de la escritura. Así, en nuestras propuestas se concibe la escritura no solo como una habilidad técnica o una tecnología humana, sino como una práctica social y política con un enorme potencial transformador.

A partir del marco planteado, presentamos nuestras líneas y aportes para la enseñanza de la escritura en la universidad, combinando los enfoques denominados “escritura académica” y “escritura creativa”:

El foco en la identidad y la construcción del sujeto político

El interés primordial de nuestra propuesta radica en relevar y analizar los procesos de construcción identitaria de las/os estudiantes involucrados en la praxis universitaria de la escritura. Al escribir, la persona se sitúa en el espacio universitario y, al usar su código, se constituye como estudiante, investigadora/o o escritora/o, involucrándose como sujeto en la producción de conocimiento.

1.1 Teoría literaria para repensar la autoría y la identidad

La teoría literaria proporciona herramientas clave para esta reflexión, especialmente al revisar la noción de autor y vincularla con la de identidad.

- **Identidad y márgenes:** Recuperando los debates teóricos, se consideran rasgos identitarios como género, etnia, raza, nacionalidad, edad y clase como marcas significativas. Esto se nutre de las epistemologías feministas, multiculturalistas y antirracistas. Nuestra propuesta busca evidenciar que aquellos sujetos que escriben desde los márgenes pueden utilizar la lengua del poder para denunciar, visibilizar y constituir su identidad como estudiantes e investigadoras/es.
- **Giro autobiográfico y autoficción:** Un elemento central es la contribución del llamado giro autobiográfico. Esto permite explorar la vida y la experiencia vital de las/os estudiantes para recuperar y teorizar sobre sus propias prácticas estudiantiles a través de ejercicios de escritura de autoficción. Este enfoque permite ligar la vida de las/os estudiantes de UNAHUR a una teoría del sujeto y a una epistemología situada que pueda alojarlas/os.
- **Posición subjetiva enunciativa:** Especialmente en los Talleres, la enseñanza se enfoca en el acompañamiento para el fortalecimiento de la identidad del/a estudiante universitario. Se busca el advenimiento de una posición subjetiva enunciativa (un modo de decir: "yo sé, pienso, investigué, pensé, concluí, quiero contarle al mundo esto") que sea soberana y placentera.

2. Escritura como construcción de sujeto político

La propuesta explora la potencialidad política y pedagógica de la escritura. La escritura es una herramienta de autoconocimiento, expresión y crítica social que contribuye a la construcción de una identidad colectiva. Nuestra propuesta se enfoca en pensar cuál es el sujeto político configurado en las concepciones y prácticas de escritura en la universidad, atendiendo a las identidades sexogenéricas, racializadas y etarias. Con ello se busca promover una transformación social crítica y la construcción de un futuro más justo e inclusivo en y desde la universidad.

El uso de la teoría literaria como herramienta metodológica

La teoría literaria no solo provee marcos críticos (perspectivas postcoloniales y de género), sino también herramientas metódicas para la práctica de la escritura en la universidad.

1. La retórica como método y caja de herramientas

La retórica se utiliza como método y caja de herramientas para la enseñanza de la escritura académica en Humanidades y Ciencias Sociales. Su valor reside en su capacidad para:

- Organizar la tarea de escritura: La retórica concibe la escritura como un proceso integral de discernimiento, articulación y composición. Recupera las operaciones clásicas de inventio (búsqueda, invención o descubrimiento de qué decir), dispositio (disposición o articulación) y elocutio (elocución o composición).
- Vencer la inhibición: La representación retórica de la tarea de escribir, especialmente la inventio entendida como búsqueda y descubrimiento —y no como creación— ayuda a superar la inhibición o el "efecto paralizante" que produce la demanda de escritura, distanciándose de concepciones románticas o cognitivas

vulgarizadas.

- Fomentar la precisión: Los ejercicios sobre figuras retóricas sensibilizan sobre los límites y alcances del lenguaje y agudizan la precisión en la comunicación, lo que resulta fundamental para la escritura en la universidad. Esto permite reflexionar sobre la relación entre palabras y pensamiento, haciendo justicia a la complejidad de la experiencia humana.
- Reforzar decisiones críticas: La escritura orientada retóricamente permite esclarecer y reforzar las decisiones metodológicas, político-metodológicas (relevancia y pertinencia de la investigación) y epistemológicas (dimensión crítica y ontológica).

2. 2 El ensayo como género para la experimentación

El ensayo es un género provechoso para la enseñanza de la argumentación en Humanidades y Ciencias Sociales. El ensayo permite que la primera persona sostenga la exploración de temas y articule la factura argumentativa con la escritura. Es el género ideal para experimentar dado que el deseo y el valor de escribir nacen de las pasiones y de cuestiones políticas, vitales y experienciales. Se inspira en la historia del género desde Montaigne, pero se apoya fuertemente en la rica tradición latinoamericana de escritura ensayística literaria y política.

Metodología de taller y proceso recursivo

Nuestras propuestas de enseñanza se inscriben en la valiosa tradición argentina de talleres de escritura en la universidad desde la década de 1970. La modalidad de taller se propone como un espacio de aprendizaje situado y colectivo.

- Carácter teórico-práctico: Los cursos son de carácter teórico-práctico, buscando entramar la escritura y el conocimiento. Se destina un tercio del tiempo a la teoría

(lectura y discusión de bibliografía) y dos tercios a la práctica de escritura propia.

- Escritura como proceso y "obrar": Se concibe la escritura como un proceso de construcción (planificación, organización, reformulación, revisión, reescritura) para posibilitar una actitud reflexiva y crítica. Retomando la noción de "obrar literario" de Monique Wittig, se enfatiza el trabajo artesanal, material y procesual de la escritura, que es a la vez una acción crítica y creativa.
- Andamiaje y conversación: El taller funciona como un espacio de andamiaje y acompañamiento en el proceso de toma de decisiones. La metodología fomenta la conversación (interlocución). Las docentes intervienen con una retroalimentación personalizada, creando un compromiso recíproco que es fundamental para que las/os cursantes se animen a escribir y avanzar.

Conclusiones

Es en este sentido que nuestra propuesta de enseñanza utiliza las herramientas heurísticas y críticas de la teoría literaria (retórica, debate sobre el autor/identidad, géneros críticos, enfoques postcoloniales y de género, narratología) para transformar la escritura en un proceso de apropiación de conocimiento, fortalecimiento identitario y construcción de un sujeto político en el ámbito universitario de la UNAHUR.

Referencias bibliográficas

Abramovich, A. L., et al. (2012). En carrera: *Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. (L. Natale, coord.). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ahmed, S. (2021). *Sentir la feminista*. Caja Negra.

Alvarado, M. (comp.). (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

- Alvarado, M. (2021). *Escritura e invención en la escuela. Fondo de Cultura Económica.*
- Alvarado, M., & Cortés, M. (2001). *La escritura en la universidad: Repetir o transformar.* Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura.
- Alvarado, M., & Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura (cap. 1). En La escritura y sus formas discursivas.* Eudeba.
- Alzari, I., et al. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades.* (F. Navarro, ed.). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Amante, A. (2021). *Fragmentos de algún discurso amoroso.* En G. Franco (coord.), Revista Por el camino de Puan, 3, Las revistas literarias. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Anzaldúa, G. E. (2021). *Luz en lo oscuro.* Hekht Libros.
- Badenhorst, C., et al. (2021). *Re-imagining doctoral writing.* University Press of Colorado.
- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos.* En Estética de la creación verbal. Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (1970). *Investigaciones teóricas I: La antigua retórica. Ayudamemorias.* Ediciones Buenos Aires.
- Barthes, R. (1997). Sade, Fourier, Loyola. Cátedra.
- Barthes, R. (2003). *Escribir. En Variaciones sobre la escritura.* Paidós.
- Bazerman, C., et al. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia.* (F. Navarro, ed.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador. En Para una crítica de la violencia y otros ensayos.* Ediciones Metales Pesados.
- Bombini, G., & Labeur, P. (comps.). (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje:*

Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior. Biblos.

Bombini, G., & Urús, M. (2023). *"Zonas de pasaje" y literacidades en la educación superior*. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 8(16), 10–28.

Bruner, J. (1996). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Cano, F. (2000). *Configuraciones: Un estudio sobre las figuras retóricas*. Cántaro Editores.

Cano, F., et al. (2008). *Ensayo y error: Prácticas de enseñanza de escritura académica*. Eudeba.

Carli, S. (2023). *Formación literaria y prácticas de lectura y escritura, entre la globalización académica y la glotopolítica: Jorge Panesi y Elvira Arnoux*. En La universidad como espacio biográfico: Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales. Prometeo.

Casarin, M. (2020). *De la arcilla a la nube: Escribir ciencia: Normas y estrategias*. Centro de Estudios Avanzados.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Paidós.

Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.

Ciordia, M., et al. (2011). *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cortés, M., & Masine, B. (2004). *El taller de escritura: Un espacio en el que se producen experiencias de pensamiento [Ponencia]*. Universidad Nacional del Comahue.

Dalmaroni, M. (2009). *La investigación literaria: Problemas iniciales de una práctica*. Universidad Nacional del Litoral.

- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Editorial Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Despret, V. (2022). *Autobiografía de un pulpo y otros relatos de anticipación*. Consonni.
- Flusser, V. (1998). *Ensayo. En Ficciones filosóficas*. (P. Katchadjian, trad.). Editora da Universidade de São Paulo.
- Fournier, L. (2021). [Citado en fuente 7, no hay referencia completa].
- Hamon, P. (1991). *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Edicial.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Harding, S. (2016). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Waldhuter.
- Kirkwood, J. (2017). *Feminarios*. CLACSO.
- Lazarre, J. (2022). *Una escritora en el tiempo*. Editorial Las Afueras.
- Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar: Sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. Círculo de Tiza.
- Louis, A. (2021). *Del valor literario y de la comunidad crítica en la disciplina literaria*. Estudios de Teoría Literaria, 10(23), 9–23.
- Louis, A. (2022). Sin objeto: Por una epistemología de la disciplina literaria. Colihue.

- Ludmer, J. (1985). *Las tretas del débil. En La sartén por el mango*. Ediciones El Huracán.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985: Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.
- Maffia, D. (2007). *Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia*. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 12(28).
- Natale, L., & Stagnaro, D. (comps.). (2016). *Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2013). *Comunidades de práctica*. En E. Martos Núñez & M. Campos Fernández-Fígares (coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana.
- Navarro, F. (2017). *Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio*. *Lenguas Modernas*, 50, 9–14.
- Navarro, F. (2018). *Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior*. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13–49). Editora Fi.
- Navarro, F. (2019). *Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos*. *DELTA*, 35(2), 1–32.
- Navarro, F. (coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Navarro, F., & Brown, A. (2014). *Lectura y escritura de géneros académicos: Conceptos básicos*. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55–100). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Nosetto, L., et al. (2020). *Métodos de teoría política: Un manual*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Ong, W. (1988). *La escritura reestructura la conciencia*. En *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.

Panesi, J. (2018). *Discusión en varias voces: Instrucciones para escribir una tesis*. En *La seducción de los relatos: Crítica literaria y política en la Argentina*. Eterna Cadencia.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. (J. Sevilla Muñoz, trad.). Gredos.

Pezzoni, E. (2009). *El texto y sus voces*. Eterna Cadencia.

Piglia, R. (2015). *Modos de narrar*. En *La forma inicial* (pp. 43–53). Eterna Cadencia.

Ramallo, C. (2022). *De lo que se cuenta en el año del almanaque de Djuna Barnes* [Prólogo]. En D. Barnes, *El almanaque de las señoras*. Hekht.

Ramallo, C. (2022). *El ineludible objeto* [Prólogo]. En A. Louis, *Sin objeto: Por una epistemología de la disciplina literaria*. Colihue.

Ramallo, C. (2023a). *El uso de la retórica en la enseñanza de escritura académica: El caso de los trabajos finales, tesinas o tesis*. Boletín de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, 4(3–4).

Ramallo, C. (2023b). *La enseñanza de escritura en instancias avanzadas de la formación universitaria: El uso del ensayo en el grado y posgrado*. En *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*.

Ramallo, C. (2024). *La retórica en las encrucijadas de la interdisciplina: Una herramienta para la enseñanza de escritura académica en humanidades y ciencias sociales*. En L. Ivars (ed.), *Retórica y poder*. Asociación Argentina de Retórica.

Ramallo, C. (2025). *Los talleres y las tesis: Un aporte desde la teoría literaria para la enseñanza de escritura en el nivel de posgrado en ciencias sociales y humanidades*. *Ex Libris*, 14, 235–250.

Rest, J. (1983). Introducción. *En Un cuarto en el recoveco*. CEDAL.

Rodríguez, F. (2022). Señales de vida: Literatura y neoliberalismo. Eduvim.

Samaja, J. (2001). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.

Tobelem, M. (1994). *Grafein: Teoría y práctica de un taller de escritura*. Santillana.

Topuzian, M. (2015). *Creencia y acontecimiento: El sujeto después de la teoría*. Prometeo.

Weinberg, L. (2001). *El ensayo, entre el paraíso y el infierno*. Fondo de Cultura Económica.

Wittig, M. (2019). *Guerrilleras*. Hekht Libros.

Wittig, M. (2024). *El obrar literario*. Hekht Libros.



Formación transversal en competencias esenciales para el equipo de salud: capacitación en reanimación cardiopulmonar básica para estudiantes de salud

Daniel Rufach

Epistemología de la salud

Enfermería

Instituto de Salud Comunitaria

daniel.rufach@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Integración curricular y el campo de la práctica

Palabras clave: reanimación cardiopulmonar (RCP), paro cardiorrespiratorio (PCR), soporte vital básico (SV-b), conocimiento, estudiantes de enfermería

Breve relato de la experiencia

La formación en reanimación cardiopulmonar (RCP) es una competencia esencial para los profesionales del equipo de salud y se reconoce como un componente básico de la educación universitaria en carreras como Enfermería, Kinesiología, Obstetricia y otras afines. Sin embargo, diversos estudios muestran que, aunque la RCP forma parte de los planes de estudio, los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas de los estudiantes suelen ser insuficientes para alcanzar los estándares del European Resuscitation Council y la American Heart Association.

Investigaciones como las de Kwiecień-Jaguś et al. (2020) y Méndez-Martínez et al. (2019) evidencian brechas en estudiantes de enfermería en la secuencia completa de RCP, la calidad de las compresiones y ventilaciones, el uso del DEA y la retención de habilidades en el tiempo, así como una organización curricular heterogénea y con escasos reentrenamientos, lo que refuerza la necesidad de entrenamientos repetidos, simulación clínica y educación continua en RCP.

Monge y Martínez (2022), en un estudio con egresados de Enfermería en Argentina, encontraron que, si bien existe un adecuado nivel de conocimientos teóricos, persisten dificultades en maniobras específicas, sobre todo en población pediátrica y en el uso del DEA, lo que enfatiza la necesidad de fortalecer la enseñanza práctica y promover la actualización continua.

UNAHUR incorporó en 2024 el programa de Capacitación en Reanimación Cardiopulmonar Básica “UNAHUR LATE” dentro de su oferta de servicios a la comunidad dependiente del Instituto de Salud Comunitaria (ISC). El programa brinda formación en promoción, prevención y atención del PCR. Su propuesta está dirigida tanto a la comunidad universitaria como a la no universitaria y se desarrolla en el Centro de Simulación Clínica Dra. Cecilia Grierson, donde participan estudiantes de todos los institutos.

Si bien los estudiantes de salud comenzaron a incorporarse a la capacitación

comunitaria de UNAHUR LATE, se plantea la hipótesis de que la formación en RCP incluida en el plan de estudios de Enfermería, aún complementada por este programa, no garantiza un nivel adecuado de conocimientos. Por ello, se considera necesario desarrollar un programa de educación continua orientado al fortalecimiento y la sostenibilidad de las competencias esenciales para la atención de emergencias cardiorrespiratorias.

En este marco, se propone sumar al UNAHUR LATE una línea de capacitación formal y continua para los estudiantes del ISC, articulada como un dispositivo de formación profesional en una habilidad crítica cuya intervención oportuna puede mejorar la sobrevida ante un PCR. Esta iniciativa se apoya en resultados preliminares de un análisis de conocimientos teóricos sobre RCP en estudiantes de Enfermería, realizado en noviembre de este año en el marco del trabajo final del Seminario de Integración de la Especialización en Docencia Universitaria. Se encuestó a 240 estudiantes de segundo (49,2%) y tercer año (50,8%) sobre conocimientos en RCP. En relación con la formación, 162 (67,5%) refirieron haber recibido capacitación alguna vez; de ellos, 117 (48,7% del total) realizaron un curso en el marco de su formación en UNAHUR y 52 (21,6%) participaron específicamente del programa “UNAHUR LATE”. La encuesta objetivó que: el 47% identificó correctamente la actuación inicial ante una persona que no respira adecuadamente y el 32,5% reconoció la secuencia correcta de RCP básica en adultos, mientras que las respuestas vinculadas a la reanimación en niños y lactantes evidenciaron mayores dificultades. En relación con la capacidad autopercebida para aplicar correctamente la secuencia de acciones de RCP en un contexto real, el 44,2% (106 estudiantes) se ubica en una categoría de baja capacidad percibida, ya sea porque se consideran nada o poco capaces de ejecutar la secuencia de RCP. Si bien el 55,8% reconoce contar con algún grado de preparación para actuar, una proporción relevante de estudiantes mantiene dudas o se percibe con limitaciones importantes, lo que refuerza la necesidad de fortalecer las instancias de entrenamiento práctico y educación continua.

Es auspicioso que UNAHUR asuma el compromiso de que sus estudiantes de salud participen de formación continua en RCP. En el ámbito universitario el entrenamiento continuo en técnicas de RCP permite el mantenimiento de las habilidades cuando se sostienen las actividades de aprendizajes específicos basados en entornos de simulación. Este es el sentido en el que se fundamenta el programa de educación continua en RCP para todos los estudiantes del ISC.

El Programa de capacitación en RCP del ISC¹ tiene como objetivos

- a) Brindar a los estudiantes una formación integral en RCP básica.
- b) Fomentar la práctica continua para sostener habilidades y conocimientos actualizados.
- c) Desarrollar una escuela de facilitadores de RCP para que los estudiantes del ISC puedan transmitir y lograr el mantenimiento de conocimientos y habilidades de la RCP.
- d) Incorporar la capacitación en RCP dentro del sistema de créditos académicos universitarios.
- e) Progresar hacia capacitaciones específicas en RCP avanzada según cada especialidad.

ETAPA 1: CAPACITACIÓN INICIAL EN RCP BÁSICA: destinada a todos los estudiantes de salud en etapas iniciales de su formación.

Contenidos: conceptos básicos de PCR y cadena de supervivencia; maniobras de RCP en adultos, niños y lactantes; uso del DEA; atención de la obstrucción de la vía aérea por cuerpo extraño.

Modalidad y evaluación: teórico-práctica con simulación.

¹ Es posible pensar nombres que identifiquen la formación para estudiantes de salud a modos de ejemplo: LATE-REC (Red de Entrenamiento Continuo) LATE-PRO Salud (Programa de Entrenamiento Profesional en RCP)

ETAPA 2: ESCUELA DE INSTRUCTORES DE RCP: destinada a estudiantes que hayan completado la formación inicial.

Formación continua con prácticas regulares y desarrollo de habilidades pedagógicas para enseñar RCP. Participación como asistentes en capacitaciones de RCP básica. Obtención de créditos extra dentro de la certificación como facilitadores de RCP.

ETAPA 3: RCP AVANZADO SEGÚN ESPECIALIDAD: para estudiantes capacitados en RCP básico se incorporarán capacitaciones avanzadas:

Enfermería: administración de drogas en PCR, reconocimiento de ritmos del PCR; kinesiología: ventilación asistida y fisioterapia respiratoria en emergencias; obstetricia: reanimación neonatal y manejo del PCR en embarazadas; nutrición: soporte metabólico y prevención de factores de riesgo cardiovascular.

Algunas conclusiones

Si bien el programa UNAHUR LATE constituye un primer paso institucional valioso, su enfoque comunitario no alcanza para cubrir las necesidades formativas específicas de los futuros profesionales, que requieren además de competencias básicas, un dominio más profundo y sostenido, acorde con los escenarios en los que se desempeñarán.

La ausencia de un módulo transversal, práctico y estandarizado impacta negativamente en la formación profesional. Las brechas detectadas justifican la implementación de un programa curricular común de entrenamiento sistemático en RCP que fortalezca la práctica deliberada, la retención de habilidades y la educación continua. Dado que se trata de un contenido crítico y transversal a todas las carreras del ISC, la propuesta refuerza el compromiso de la universidad con la formación de profesionales capaces de intervenir con seguridad y competencia en ámbitos comunitarios e institucionales.

Referencias bibliográficas

Kwiecień-Jaguś, K., Mędrzycka-Dąbrowska, W., Galdikienė, N., Via Clavero, G., & Kopeć, M. (2020). *A cross-international study to evaluate knowledge and attitudes related to basic life support among undergraduate nursing students: A questionnaire study*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(11), 4116.

Méndez-Martínez, C., Martínez-Isasi, S., García-Suárez, M., Peña-Rodríguez, M. A., Gómez-Salgado, J., & Fernández García, D. (2019). *Acquisition of knowledge and practical skills after a brief course of BLS-AED in first-year students in nursing and physiotherapy at a Spanish university*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(5), 766

Monge, V. E., & Martínez, A. B. (2022). *Conocimiento sobre maniobras de reanimación cardiopulmonar (RCP) básica de los egresados de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional Arturo Jauretche [Tesis de grado, Universidad Nacional Arturo Jauretche]*. RID-UNAJ Repositorio Institucional Digital UNAJ.

Habitar el Orientatón: vínculos, prácticas y sentidos en la formación docente

Moran Alejandro y Impróvola Sabrina Celeste

Instituto de Educación

sabrina.improvola@unahur.edu.ar, alejandro.moran@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Integración curricular y el campo de la práctica

Palabras clave: orientatón, formación docente, actividades curriculares acreditables (ACA)

Cada año, la universidad se prepara para recibir a estudiantes de las escuelas secundarias de la región. Jóvenes y adultos, con trayectorias y expectativas diversas, ingresan a la UNAHUR para conocer la diversidad de propuestas que la institución ofrece en la Jornada denominada "Orientatón". Aunque el tiempo es acotado, este encuentro se vuelve un despliegue de música, colores, voces, preguntas, pequeñas escenas que se encadenan sin pausa en un espacio que, para muchxs, representa su primer contacto con la universidad. Esta jornada, pensada para acercarlos a las carreras y acompañar procesos de orientación vocacional, se realiza tradicionalmente de manera presencial, mediante talleres, charlas con docentes, dinámicas lúdicas y espacios de información sobre la inscripción, las becas, o los diversos programas y perfiles formativos.

El Instituto de Educación participa activamente de esta propuesta, y los diferentes profesorados (Biología, Matemática, Educación Física, Inglés, Letras, Geografía) se organizan, en un esfuerzo colectivo único, para construir una intervención conjunta que convoque a los visitantes y sobre todo, los motive a participar. Esta aula que nos reúne, se transforma así en territorio, en una trama de colores, juegos y voces que materializa uno de los ideales de nuestra profesión: la docencia como acto de encuentro, de resistencia, de contracultura. No se trata de que los participantes "vean" propuestas, sino de imaginar futuros posibles, de proyectar, de construir de forma colectiva andamios, diálogos, gestos y redes.

Como parte constitutiva de la formación docente, la propuesta del Instituto de Educación en el Orientatón se sostiene en las pedagogías críticas, en la pedagogía del encuentro (Rio, 2022; hooks, 1994) y en las pedagogías feministas (Baez y Sardi, 2024; Korol, 2010). Se trata de propuestas situadas que invitan y habilitan a los estudiantes a poner en juegos sus saberes desde la corporalidad, desde el respeto y el cuidado por el otro. Estas perspectivas sostienen que la docencia se construye habitando y transformando las instituciones educativas, en relación con otros, en un movimiento colectivo que produce sentidos, vínculos y modos de ser y estar.

En este sentido, a partir de 2024, la Universidad Nacional de Hurlingham inició un proceso de transformación en los planes de estudio de diversas carreras, entre ellas los profesorados que forman parte del Instituto de Educación. La incorporación del Sistema Argentino de Créditos Académicos (SACAU) redefine la organización del currículum y promueve trayectorias más flexibles, integrales y situadas. Este cambio no se presenta como una reforma meramente administrativa, sino como una oportunidad para pensar la formación docente desde experiencias que articulen teoría, práctica y participación en escenarios reales. En este marco, las Actividades Curriculares Acreditables (ACA) se convierten en un componente clave del nuevo plan, al reconocer formalmente aquellas instancias donde los estudiantes ponen en juego sus saberes en proyectos institucionales, comunitarios o de extensión.

De esta manera, la participación en el Orientatón se inscribe así como una ACA que permite a los estudiantes asumir un rol activo en la planificación, el diseño y la implementación de propuestas pedagógicas destinadas a jóvenes y adultxs que se acercan por primera vez a la universidad. La ACA no opera como un anexo del currículum, sino como un espacio que recupera la potencia formativa de estas experiencias: planificar consignas, anticipar preguntas, acompañar procesos de decisión, sostener intervenciones con distintos grupos y, finalmente, reflexionar críticamente sobre lo vivido. En este sentido, el Orientatón se vuelve un puente entre el nuevo plan de estudios y la práctica educativa, una instancia donde lxs futurxs docentes ensayan modos de habitar la profesión desde la creatividad, el encuentro y la responsabilidad colectiva, al tiempo que afianzan y consolidan su vínculo con la universidad y con la comunidad que la rodea.

Ahora bien, para que esta intervención pudiera sostenerse, requirió un proceso de organización previo que comenzó tres semanas antes de la jornada. En ese tiempo, se fue tejiendo un entramado de reuniones breves, intercambios por WhatsApp y coordinaciones entre los docentes referentes designados por cada profesorado. Desde el inicio, el trabajo colectivo estuvo orientado por una premisa clara: construir una propuesta que no se limitara a transmitir información, sino que lograra expresar, a

través de experiencias breves y participativas, la identidad y el pulso de cada carrera.

En este marco, los primeros encuentros permitieron acordar los tiempos de las actividades, la distribución del espacio y las dinámicas lúdicas que acompañarían a los grupos visitantes. Asimismo, se discutió el sentido formativo de la intervención: ¿qué escenas, gestos o actividades podrían despertar en los jóvenes la pregunta por la docencia y por el recorrido que cada profesorado propone?. A partir de estas definiciones iniciales, los estudiantes asumieron un rol central en la planificación en grupos, en la producción de materiales y en el ensayo de consignas que luego sostendrían durante las jornadas, acompañados y tutoriados por sus docentes referentes.

De manera complementaria, el armado del aula fue también un proceso de construcción colectiva y creativo. Banderines, telas de colores, pizarras móviles, afiches, una lona diseñada para Biología y otros materiales diversos para las propuestas de Inglés y Educación Física comenzaron a darle forma al “Club de Educación”. Cada rincón se configuró como un espacio de encuentro, lúdico y de experimentación. Los estudiantes asistieron a reuniones de planificación y de producción, colaboraron en la ambientación y participaron activamente de la logística previa.

Finalmente, durante la semana del Orientatón, se desarrollaron nueve encuentros (cinco por la mañana, tres por la tarde y uno por la noche) que recibieron a grupos de escuelas secundarias y de CENS. Gracias al trabajo previo, las propuestas resultaron pertinentes y sostenibles, ya que permitieron trabajar con tiempos breves sin perder profundidad, ofrecer experiencias participativas y, al mismo tiempo, transmitir la especificidad de cada profesorado. En este sentido, los estudiantes participantes sostuvieron la dinámica con cercanía, claridad y capacidad de adaptación frente a los distintos ritmos de los grupos y las múltiples preguntas de los visitantes.

Las reflexiones elaboradas por los estudiantes participantes al finalizar la experiencia permiten iluminar el alcance formativo del Orientatón. En sus escritos se vuelve

evidente que la participación no solo implicó “estar” en el aula-territorio, sino ensayar por primera vez el rol docente en un contexto real, con todo lo que ello demanda.

“La experiencia de compartir con jóvenes fue sumamente enriquecedora. Nunca antes había participado en una actividad en el rol de “profe” con esas edades, y eso me permitió desbloquear miedos y derribar ciertas ideas premoldeadas que tenía sobre ellos. Fue un aprendizaje personal que valoro y agradezco muchísimo.”

(Estudiante A)

“participar del Orientatón 2025 no solo me permitió acercar la universidad a futuros estudiantes, sino también reafirmar mi vocación, aprender a trabajar en equipo y sentir que puedo aportar algo valioso a quienes están por comenzar este camino. Me llevo aprendizajes, anécdotas y la satisfacción de haber sido parte de una propuesta tan significativa.”

(Estudiante B)

“Creo que esta experiencia aporta mucho a mi trayectoria educativa, tanto por la organización previa con mis compañeras y compañeros, como por el desafío de elegir qué del mundo del profesorado de Biología queríamos compartir en ese breve espacio. Además, la posibilidad de conversar con jóvenes y responderles desde una mirada docente, alentadora y ambiciosa en el mejor sentido sobre el futuro, fue un aprendizaje en sí mismo.”

(Estudiante C)

“Creo que pudimos demostrar en poco tiempo, de qué va la Educación Física realmente, que no es sólo deporte, sino que también tiene materias importantes en las que uno aprende e incorpora herramientas al perfil docente al que queremos llegar, un docente pedagógico, inclusivo, que tenga una mirada social y reflexiva, que pueda observar, identificar y repensar sobre su práctica para seguir mejorando y aprendiendo constantemente, entre muchas otras cualidades.”

(Estudiante D)

En estas reflexiones de los estudiantes se vuelve visible ese sentipensar que proponen las pedagogías feministas y la ESI como una manera de conocer que no separa razón y emoción, cabeza y cuerpo, teoría y experiencia. Como señala bell hooks, se trata de “activar transgresiones, movernos más allá de la frontera, hacer de la educación una práctica de libertad” (2021). En el Orientatón, este horizonte se corporiza cuando los estudiantes narran cómo derribaron miedos, desarmaron ideas premoldeadas o se descubrieron habitando por primera vez el rol docente frente a adolescentes. En sus palabras aparece la educación como un gesto profundamente vincular, sostenido en el cuidado y el respeto por el otrx. Estas voces muestran que la experiencia no solo acercó a jóvenes a las carreras, sino que también habilitó en nuestros futuros docentes una práctica formativa capaz de integrar sentir y pensar, afecto y reflexión, acción y sentido en un mismo movimiento pedagógico.

En este sentido, y para finalizar, la experiencia del Orientatón permitió reconocer que la formación docente también se construye en estos espacios de participación concreta, donde los estudiantes planifican, toman decisiones y se involucran activamente en experiencias que los ponen por primera vez en posición docente. Como Actividad Curricular Acreditada, la propuesta hizo visible la potencia pedagógica de estos encuentros y dejó abiertas una serie de preguntas que, como una brújula, orientan el camino por venir: ¿cómo seguir integrando experiencias como el Orientatón a la formación docente? ¿Qué modos de estar y de hacer emergen cuando los estudiantes habitan las aulas desde la práctica? ¿Cómo seguir construyendo una universidad en comunidad, abierta al territorio y a los vínculos que allí se crean?

Referencias bibliográficas

Báez, J. y Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas: propuestas para imaginar y sentir las aulas*. CABA: Paidós Educación

bell hooks (2021) *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la Libertad*.

Madrid: Capitán Swing

Pañuelos en Rebeldía. (2010). *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular*. Colección Cuadernos de Educación Popular.

Río, J. G. (2017). *Pedagogía del encuentro: El pensamiento educativo de Rodolfo Kusch*. Editorial Biblos.



Hackear la evaluación: ¿cómo abordar la masividad sin perder de vista la singularidad?

Dana Aparicio y Florencia Romero

Cultura y Alfabetización Digital en la Universidad (CADU), Nuevos Entornos, Lenguajes: la Producción del Conocimiento en la Cultura Digital (NE)

Secretaría Académica

dana.aparicio@unahur.edu.ar, florenciaandrea.romero@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Integración curricular y el campo de la práctica

Palabras clave: evaluación como proceso, masividad, trayectorias, acreditación

La materia: ¿De dónde partimos?

“Nuevos entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital” (NE), o “Cultura y alfabetización digital en la universidad”¹ (CADU) constituye una materia común y obligatoria para todas las personas que cursan las distintas carreras de la universidad.

El propósito de esta materia es trabajar contenidos y experiencias que permitan reflexionar sobre el papel de lo digital en la formación académica, la vida profesional y la vida cotidiana, acercando al estudiantado a los entornos digitales y a los principales conceptos que los atraviesan cuando son abordados desde una mirada analítica.

Cada cuatrimestre participan alrededor de 3.500 estudiantes, lo que convierte a la materia en una de las más masivas de la universidad. La cursada se organiza en dos modalidades —virtual asincrónica y presencial— y en dos formatos, lúdico y clásico, que comparten los mismos materiales, actividades y criterios de evaluación, garantizando una experiencia formativa común.

Para sostener esta cursada masiva, la materia cuenta actualmente con un equipo integrado por 21 docentes y 10 estudiantes asistentes. Se trata de un equipo diverso, con trayectorias académicas y laborales variadas, cuya heterogeneidad enriquece la propuesta y amplía las perspectivas desde las que se acompaña al conjunto de estudiantes.

Perfil del estudiante: ¿A quiénes recibimos?

A raíz de que se trata de una materia común a todas las carreras —y, por ello, masiva—, la diversidad de estudiantes que recibimos cada cuatrimestre es muy amplia. Algunas variables posibles (con todos sus matices):

- recién arrancan a cursar en la universidad o se están por recibir,

¹ Es una única asignatura que cambia de nombre para diferentes planes de estudio de distintas carreras. A partir de ahora nos referiremos a la materia como “NE-CADU”

- tienen o no otros recorridos en el nivel superior,
- cuentan con escaso o avanzado manejo de lo digital: los dispositivos, el campus o las herramientas que proponemos utilizar,
- poseen o no dispositivos propios para cursar,
- cursan carreras más o menos “cercanas” a las temáticas que abordamos,
- prefieren cursar en soledad o tienen un grupo de estudio,
- dedican la mayor parte de su tiempo a estudiar o tienen múltiples obligaciones y tiempo acotado para el estudio.

A diferencia de otras materias, aquí no podemos identificar un perfil de estudiante estable. Las características, recorridos y motivaciones de quienes cursan son sumamente heterogéneas. Teniendo en cuenta, además, que cada docente empieza el cuatrimestre con 160¹ estudiantes², el desafío que se nos presenta es cómo abordar la MASIVIDAD sin perder de vista la SINGULARIDAD de cada estudiante. No nos referimos con esto a acompañar individualmente a cada estudiante (aunque nos gustaría, nos resulta imposible por la relación numérica docente-estudiantes), sino cómo nos posicionamos a la hora de pensar la evaluación respecto a esta heterogeneidad.

La evaluación: ¿Cómo la pensamos?

A la hora de pensar la evaluación y acreditación de la materia, debemos volver a ese “perfil de estudiante” múltiple y diverso que habita NE-CADU. No sería justo pensar una evaluación que mire únicamente el resultado al que llega cada estudiante sabiendo que han empezado desde puntos de partida distantes entre sí. Por lo tanto, es imprescindible que nos propongamos alojar diferentes recorridos y resultados posibles para la totalidad de los estudiantes. La idea es que se lleven aprendizajes, que

¹ Refiriéndonos a una comisión virtual. Cada docente de la modalidad presencial empieza el cuatrimestre con entre 50/60 estudiantes por comisión.

se vayan habiendo atravesado experiencias y reflexiones significativas en cuanto a lo práctico, lo teórico y en relación a lo producido en la materia.

Para evaluar la materia de una manera novedosa tuvimos la doble tarea de pensar por un lado, qué queremos que aprendan o transiten (y de qué manera evaluarlo alojando las diferentes trayectorias) y cómo homologarlo con el régimen académico. Nuestra propuesta fue que cada estudiante deba recorrer una serie de actividades o propuestas obligatorias, y que la nota final de la materia aprobada sea siempre la misma. No se trata de que todas las personas terminen sabiendo exactamente lo mismo, sino de que cada quien finalice NE-CADU habiendo aprendido algo significativo. Si alguien ya maneja con soltura lo instrumental, buscamos que la propuesta conceptual le abra nuevas perspectivas. Si a alguien le resulta complejo el uso del campus, apuntamos a que pueda apropiarse de ese entorno. Si nunca tuvo la oportunidad de aprender a usar ciertos recursos digitales, esperamos que nuestros talleres le permitan hacerlo. Frente a la variedad de perfiles, la propuesta es que cada cursante se apoye en los saberes previos que trae consigo y oriente su aprendizaje hacia aquello que la materia le puede aportar. “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo”, nos dice Paulo Freire, apelando a una de las bases de la educación popular.

Por el otro lado, nos encontramos con la dificultad de acompañar trayectorias de manera masiva, por lo que debimos pensar instrumentos de evaluación que fueran abordables para la cantidad de estudiantes que acompaña cada docente, sin descuidar la mirada pedagógica ni la devolución.

A continuación, describimos las actividades que conforman nuestros instrumentos de evaluación:

- Talleres instrumentales¹ que proponen una actividad práctica a desarrollar y se acreditan con un cuestionario de corrección automática junto a una

¹ Procesador de textos, planilla de cálculo, presentaciones e inteligencia artificial.

retroalimentación para cada respuesta, configurada previamente por el equipo docente.

- Material teórico organizado en fichas multimedia. Cada estudiante acredita la lectura de este material a través de un cuestionario de corrección automática con retroalimentación para cada respuesta elegida.
- Un único encuentro presencial obligatorio (sólo para quienes cursan en comisiones virtuales)¹.
- Trabajos prácticos que integran los contenidos teóricos y prácticos trabajados en la unidad. Los trabajos son evaluados por cada docente a través de rúbricas que configuran un criterio común de evaluación y a su vez devuelven a cada estudiante aspectos centrales de su trabajo, evitando que cada docente tenga que escribir una devolución por estudiante.

La acreditación: sus aspectos formales

Siguiendo la misma lógica que orienta nuestra propuesta de evaluación, la acreditación en NE-CADU busca hackear la lógica tradicional de la calificación, desplazando el foco del rendimiento hacia el proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de hackear, retomamos la ética hacker como una práctica de apertura, indagación y recomposición: implica desarmar críticamente lo establecido para reconstruirlo de manera justa, creativa y situada. En el campo pedagógico, cuando pensamos en hackear la evaluación y la didáctica, lo entendemos como imaginar formas de aprender y reconocer saberes acordes a las trayectorias y comunidades que los sostienen.

¹ Desarrollamos más sobre estos encuentros y su importancia en “La presencialidad como encuentro e intercambio en una propuesta masiva, virtual y asincrónica. El caso de Misión Entornos - El juego de NE UNAHUR, la propuesta ludificada de la materia Nuevos Entornos y Lenguajes, hacia la producción de conocimiento en la cultura digital, de la Universidad Nacional de Hurlingham.” Disponible en

Entendemos que quienes cursan NE-CADU y desarrollan el proceso completo — realizando y aprobando todas las actividades requeridas a lo largo del cuatrimestre— están en condiciones de acreditar la materia. No diferenciamos cuantitativamente entre desempeños, sino que partimos de la idea de que cada estudiante llega con distintos recorridos, saberes e intereses. En este marco, otorgamos una calificación única y común a quienes completen el recorrido propuesto (la totalidad de actividades obligatorias).

En el primer parcial, quienes realizan y aprueban las actividades correspondientes obtienen una calificación de 10. Si no las realizan o desaprueban, la nota es 3 (desaprobado). El segundo parcial tiene una calificación máxima de 6 para quienes aprueban, y un 3 si no lo hacen (desaprobado).

Para acreditar la materia, es necesario aprobar ambos parciales. Cuando los dos parciales están aprobados, se obtiene una nota promedio final de 8, que representa la acreditación de la materia.

Quienes deseen mejorar su calificación final pueden realizar, según el formato de cursada, una Misión o una Actividad Especial de carácter optativo. Esta instancia, destinada a ampliar y profundizar el recorrido realizado, está disponible solo para quienes cumplieron con los requisitos de aprobación de ambos parciales. Si la actividad especial se aprueba, la nota del recuperatorio del segundo parcial pasa a ser 10, y la nota final de la materia también.

En síntesis, la escala de acreditación final queda del siguiente modo:

- 8: para quienes aprueban todas las actividades obligatorias de la materia en su primer llamado o en el recuperatorio.
- 10: para quienes, habiendo aprobado el primer y segundo parcial sin instancia de recuperatorio, deciden realizar la Misión Especial y la aprueban.

Algunas reflexiones finales

Desde una perspectiva político-pedagógica, esta forma de acreditación en nuestra asignatura busca reconocer los procesos diversos de aprendizaje y las trayectorias singulares de quienes cursan la materia. En lugar de centrarse en la medición del resultado, la propuesta valora el recorrido, las decisiones y el modo en que cada persona se apropia de los contenidos en diálogo con su propia experiencia.

En este sentido, hackear la calificación implica tensionar las lógicas tradicionales de la enseñanza y abrir espacio a otras formas de valorar el conocimiento, coherentes con la experiencia real de quienes estudian. Tal como señalan Dussel y Southwell (2008), la evaluación no es un procedimiento neutral sino un acto político que define qué saberes se legitiman, cómo se jerarquizan las formas de aprender y a quién beneficia cada dispositivo institucional. Recuperar esta mirada permite cuestionar las formas de normalización que se vuelven invisibles en las prácticas evaluativas y abrir paso a modos más situados, justos y comprensivos de validar el conocimiento. En esta línea, Litwin (1997) recuerda que evaluar no es sólo constatar lo aprendido, sino comprender el proceso que lo hizo posible.

Así, la acreditación se convierte en una práctica coherente con el sentido pedagógico de la materia: una manera de reconocer los recorridos y reafirmar que evaluar es valorar los aprendizajes en su diversidad y en su proceso.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. y Southwell, M. (2008, junio). *Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza*. El monitor de la educación. 5ta época, (17), 26-29.

Litwin E., y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Neves Freire, Paulo Reglus (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2º ed.). México: Siglo

XXI editores S.A de C.V. . [trad. Stella Mastrangelo] (original en portugués, 1993)

Universidad Nacional de Hurlingham. (2025). *Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) / Nuevos entornos y lenguajes: La producción de conocimiento en la cultura digital*. Universidad Nacional de Hurlingham.

Universidad Nacional de Hurlingham. (2025). *Evaluación y acreditación de las materias: Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) y Nuevos entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital (NE)*. Documento interno. Acreditacion CADU NE 2C 2025.

Universidad Nacional de Hurlingham. (2024). *Ficha de información Software libre y Cultura Hacker. Ficha de la materia Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) / Nuevos entornos y lenguajes: La producción de conocimiento en la cultura digital*. Documento interno



Interdisciplinariedad como práctica para promover el desarrollo de habilidades complejas en la formación de grado

Marisa Farber, María Eugenia Capoulat y Héctor Palma

Microbiología General

Tec. de Laboratorio, Lic. Biotecnología, Lic. en Tec. de los Alimentos

Instituto de Biotecnología

marisa.farber@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Diseños de propuestas interdisciplinarias

Palabras clave: transdisciplina, aprendizaje integrado, pensamiento complejo

La práctica científica occidental actual procede de un fundamento analítico, es decir, compartimentar, desmenuzar, simplificar. Eso se refleja en la formación de los científicos, en las carreras académicas, en las instituciones, incluso en debates culturales irresolubles. Ese formato ha sido sumamente exitoso en la producción de conocimiento y constituye un requisito para las carreras profesionales. Sin embargo, para algunos problemas actuales globales y fundamentales, ese formato parece conducir a cuellos de botella intelectuales: los desafíos de la tecnología aplicada a lo humano, la contaminación ambiental global, la desigualdad económica y social. Estos problemas requieren de habilidades de pensamiento complejo, las cuales se definen como la capacidad de demostrar pensamiento crítico, resolución de problemas, resolución de conflictos y razonamiento moral y ético. Además, incluyen las habilidades para establecer conexiones entre contextos técnicos y sociales, así como competencias interculturales (Amelink et.al., 2024). Estas habilidades demandan experiencias de aprendizaje interdisciplinarias. En tal sentido, podemos resumir el siguiente problema para la enseñanza, con particular foco, aunque no de manera excluyente, en las disciplinas STEM:

- la formación profesional es consistente con el modelo analítico
- los intentos por construir transdisciplinariedad son percibidos como contrapuestos a una formación específica.

Como una forma de aproximarnos a esta problemática, desarrollamos una experiencia de integración disciplinar, utilizando un enfoque basado en problemas, a cargo de docentes de filosofía, matemática y microbiología.

A partir del enfoque mencionado, para abordar la taxonomía y las metodologías de clasificación en microbiología durante el dictado de la materia Microbiología General, se discutió la teoría darwiniana de la evolución en su contexto histórico y su impacto epistemológico como el marco teórico de la taxonomía. Esta clase se implementó en formato de clase teórica/taller, por parte del filósofo. Por otra parte, se preparó

material didáctico de manera conjunta entre la docente de matemáticas y la docente de microbiología, adaptando el contenido de un texto de Taxonomía Numérica (Everitt & Dunn, 1982) a ejemplos de microbiología. El material elaborado describe el paso a paso del análisis que permite visualizar las relaciones de similitud entre las especies estudiadas e inferir su identidad, con base en la teoría de la evolución. El material se aplica durante el trabajo práctico (TP), cuyo objetivo es el aislamiento y la identificación de bacterias, constituyéndose en un corolario teórico-práctico..

Esta experiencia se desarrolló desde el segundo cuatrimestre de 2017 hasta el año 2021. Posteriormente, como consecuencia de la reducción de la carga horaria de la materia, solo fue posible preservar los contenidos correspondientes al desarrollo matemático y las menciones al contexto histórico de la teoría de la evolución. El equipo docente de la materia, en general, aceptó e implementó con entusiasmo la propuesta; sin embargo, no todos los docentes la adoptaron con el mismo nivel de compromiso.

El objetivo final de los enfoques transdisciplinarios es fomentar las habilidades de pensamiento complejo entre los estudiantes, de modo que puedan aprovechar la profundidad disciplinaria, recurrir al conocimiento de otras disciplinas y aplicarlo cuando sea posible, y, por último, reconocer la necesidad de involucrar a las partes interesadas de la comunidad en la identificación y solución de problemas (Amelink et al 2024)..

Referencias bibliográficas

Amelink, C.T., Grote, D.M., Norris, M.B. et al. *Transdisciplinary Learning Opportunities: Exploring Differences in Complex Thinking Skill Development Between STEM and Non-STEM Majors*. Innov High Educ 49, 153–176 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09682-5>

Brian Everitt & Graham Dunn (1982) *An Introduction to Mathematical Taxonomy*. Cambridge University Press. ISBN: 0-486-4358



La escritura como proceso: reflexiones sobre la transformación de la lectura, la escritura y la oralidad

Macarena Quiroga, Ayelén Céparo, María de los Ángeles Álvarez y Bruno Vicino

Lectura, Escritura y Oralidad

Ciclo de Formación Básica

Instituto de Educación

macarena.quiroga@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Diseños de propuestas interdisciplinarias

Palabras clave: escritura, lectura, oralidad, taller, estrategias metacognitivas

Breve relato de la experiencia

La escritura de textos en los contextos universitarios es una actividad lingüística, cognitiva y metacognitiva que tiene incidencias directas sobre las trayectorias educativas de los y las estudiantes del nivel superior (Navarro, 2021). La transición del nivel secundario hacia el universitario, como parte del proceso de alfabetización académica (Carlino, 2005), presenta algunos desafíos en cuanto a las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes, por lo cual las universidades nacionales han desarrollado en las últimas décadas diversas propuestas de talleres que abordan estas temáticas (Navarro, 2017). Estos talleres enfrentan el reto de combinar en su diseño aspectos pedagógicos y metodológicos disímiles, como las experiencias socioculturales y cognitivas de la escritura. En esta presentación compartiremos la propuesta de la materia Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) para afrontar estas dificultades y daremos cuenta de las reflexiones surgidas de la experiencia de este último cuatrimestre.

Esta materia surge a partir de la reforma del plan de estudios llevada a cabo en el año 2024, que extendió la asignatura Taller de lectura y escritura en español, dictada en el primer año del Profesorado de Inglés, para abarcar todos los Profesorados del Instituto de Educación. Además, tal como sugiere el nombre, se incluye explícitamente la oralidad, un aspecto que, si bien formaba parte del campo disciplinar, a veces corría el riesgo de quedar relegado como objeto de estudio.

En las instancias iniciales de la conformación de la materia se realizaron reuniones con distintos actores para recolectar insumos que permitieran definir este nuevo espacio. En una de ellas, con docentes de todos los profesorados, se les preguntó qué esperaban de esta materia y la respuesta fue unánime: trabajar la escritura académica para explicitar las diferencias en los usos del lenguaje dentro y fuera del aula universitaria.

Este pedido no es novedoso: los conflictos derivados de las diferencias en los usos del lenguaje en contextos educativos han sido objeto de debate en la lingüística desde hace más de medio siglo (Bernstein, 2003). Sin embargo, en este caso concreto, la

ampliación del estudiantado implicó un desafío clave: dado que la escritura académica tiene un componente altamente disciplinar (Navarro, 2016), ¿cómo proponer un programa de fortalecimiento de la escritura transversal que encuentre a todo el estudiantado en su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1988)?

Frente a esto, se propone una metodología de trabajo centrada en el aspecto procesual de la escritura, retomando los aportes de la psicolingüística (Hayes & Flower, 1980). Desde este enfoque, se entiende la escritura como metacognición aplicada (Hacker et al., 2009), donde quien escribe debe planificar, monitorear y evaluar su texto a medida que lo construye.

Se busca así fomentar en quien escribe una reflexión sobre su propio proceso, aportando herramientas explícitas que le permitan poner en palabras ese recorrido. Esto pretende contrarrestar la percepción de la escritura como un obstáculo totalizante y promover la identificación de dificultades y estrategias específicas para afrontarlas (Borioli, 2019).

En este texto, entonces, se presentarán los lineamientos que definieron la propuesta didáctica de Lectura, Escritura y Oralidad en el último cuatrimestre de 2025, entrelazados con las experiencias de tres docentes de la materia, con el objetivo de realizar una primera evaluación de los resultados.

La gran apuesta de este segundo cuatrimestre, que lo distingue de las instancias previas, fue orientar todo el diseño didáctico hacia el proceso de lectura, escritura y oralidad. Esto implicó un cambio sustancial en la forma de evaluar: en lugar de dos evaluaciones parciales con notas numéricas, se optó por devoluciones cualitativas constantes basadas en una rúbrica construida de manera conjunta por el equipo docente y la coordinadora de las materias de formación básica. La frecuencia de estas devoluciones fue bien recibida y aportó seguridad a las producciones, una asociación positiva ya señalada en la literatura (William, 2011).

Sin embargo, las notas numéricas están tan arraigadas en las trayectorias académicas

que su ausencia fue percibida como una carencia, tanto por estudiantes como por docentes. Es decir, si bien las devoluciones permitían tener una descripción del proceso de aprendizaje, no todos lograban asociarlas con su situación en la materia. Se preguntaban, entonces, cuál era el vínculo entre las características de sus producciones y la posibilidad de aprobar o promocionar. Por lo tanto, aunque nuestra intención fue centrar el diseño en su propio proceso de aprendizaje (Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2009) y evitar que la nota numérica actuara como obstáculo (Lipnevich et al., 2016), nos preguntamos si la ausencia de notas parciales pudo haber operado como un distractor o un factor desmotivador, al generar la sensación de que las reglas del juego no estaban claras.

Otra consecuencia directa de esta transformación de la propuesta didáctica fue la incidencia de la participación durante la trayectoria. Más allá de sus experiencias previas y de sus habilidades iniciales en lectura y escritura, observamos en la amplia mayoría de los casos que la participación, el compromiso y la forma en que los y las estudiantes se involucraban con las actividades tuvieron un impacto directo en el progreso y en el resultado final. Si bien en otras instancias de la materia habíamos observado que la participación activa colaboraba con las trayectorias académicas, también habíamos visto estudiantes que, pese a mostrar cierto desinterés, rendían las instancias parciales y lograban aprobar o promocionar. En este caso, en cambio, la gradualidad en la construcción del proceso convirtió a la participación activa en una condición de posibilidad para el desarrollo de la materia, y quienes no mostraban esa actitud tuvieron grandes dificultades para alcanzar los objetivos.

Una manifestación de las dificultades en la participación es el ausentismo. Si bien el Régimen Académico de la UNAHUR establece una asistencia mínima del 75% para mantener la regularidad, observamos que su distribución (por ejemplo, tres inasistencias seguidas o combinadas con feriados o días de paro docente) tuvo una incidencia negativa en el proceso. Al valorar el trabajo en clase, nos encontramos con la dificultad de proponer alternativas que permitieran sostener el proceso a quienes acumulaban inasistencias todavía permitidas por el régimen. En este sentido, nos

preguntamos si sería posible definir días o actividades clave para sostener el proceso y asegurar su presencia; sin embargo, ello implicaría jerarquizar algunas actividades por encima de otras o sugerir que ciertas instancias se parecen más a un examen, lo cual iría en contra de la propuesta de considerar todas las actividades como igualmente relevantes en el proceso.

También observamos que uno de los factores motivadores más potentes fue la sensación de autoeficacia (Zimmerman, 2000) vinculada con la transferencia de aprendizajes (Ausubel et al., 1976), ya que varios estudiantes mencionaron haber usado en otras materias estrategias propias de este espacio, como el diseño de planificaciones antes de escribir. Consideramos que esta abstracción en la reflexión sobre sus procesos de lectura, escritura y oralidad —es decir, el aumento de su consciencia metacognitiva— colabora en la construcción de las herramientas epistémicas con las cuales abordarán su propio proceso de alfabetización académica (Carlino, 2005).

Como conclusión, creemos que esta propuesta nos permitió encontrar a nuestros estudiantes en su zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2000) y acompañarlos, en mayor o menor medida, teniendo en cuenta sus experiencias previas y sus objetivos particulares, algo inevitable en una población tan heterogénea como la de los profesorados involucrados. Si bien surgieron tensiones propias de propuestas innovadoras y obstáculos inesperados, consideramos que la experiencia ha satisfecho nuestras expectativas y puede sentar las bases para una nueva forma de trabajar en la materia.

Referencias bibliográficas

Alonso-Tapia, J., & Fernández-Heredia, B. (2009). *Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 598–612. <https://doi.org/10.1174/021037009789610368>

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*.

Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, 1(2), 53–106.

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*

(Vol.4). Psychology Press. [https://books.google.com/books?](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=pYKW8jjwlysC&oi=fnd&pg=PP1&dq=basil+bernstein+1977+class+code+control&ots=4d42FOf32y&sig=zig5Ti57d1weo2TEt8r8FiYYo8)

[hl=es&lr=&id=pYKW8jjwlysC&oi=fnd&pg=PP1&dq=basil+bernstein+1977+class+code+control&ots=4d42FOf32y&sig=zig5Ti57d1weo2TEt8r8FiYYo8](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=pYKW8jjwlysC&oi=fnd&pg=PP1&dq=basil+bernstein+1977+class+code+control&ots=4d42FOf32y&sig=zig5Ti57d1weo2TEt8r8FiYYo8)

Borioli, G. (2019). *Me cuesta todo*. Escritura académica y educación superior. *Investiga+*, 2(2), 1–14.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica*. Uni-Pluri/versidad. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2013.01.008>

Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). *Writing is Applied Metacognition*. En *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Writing as problem solving*. *Visible language*, 14(4). <https://journals.uc.edu/index.php/vl/article/view/5308>

Lipnevich, A. A., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2016). *Toward a model of student response to feedback*. En *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 169 – 185). Routledge. <https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781315749136-12&type=chapterpdf>

Navarro, F. (2016). *El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/107634>

Navarro, F. (2017). *Piensa globalmente, actúa localmente: Cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad*. *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*, 103–134.

Navarro, F. (2021). *Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior*. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1(9), 4.

Vygotski, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Planeta (GBS).

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. de Mind in Society: the development of higher psychological processes.

Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning?* *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3–14.

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn*. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>



La importancia de la diversión en las sesiones de kinesiología

María Paula Skodnik

Kinefisiatría y entorno del paciente

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

maria.skodnik@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: La integración curricular y el campo de la práctica - Diseños de propuestas interdisciplinarias

Palabras clave: diversión, kinesiólogo, profesorado de educación física, adherencia

La kinesiología puede incorporar la diversión en sus sesiones a través de estrategias lúdicas, como juegos, realidad virtual y sistemas de recompensas para hacer más motivadora la rehabilitación. Incorporar elementos de diversión mejora el cumplimiento del tratamiento, la participación activa del paciente y el logro de resultados positivos, además de complementar el aspecto psicológico y de motivación. La diversión ayuda a mejorar el estado de ánimo del paciente, lo que es fundamental para el proceso de rehabilitación. Los kinesiólogos pueden actuar como un apoyo moral, incentivando y motivando al paciente.

La diversión y los elementos lúdicos en las sesiones de kinesiología son herramientas terapéuticas valiosas que mejoran significativamente la motivación, la adherencia al tratamiento y, en consecuencia, los resultados de la recuperación. Lejos de ser algo superficial, integrar el juego es un enfoque basado en el modelo biopsicosocial que considera el bienestar integral del paciente.

Por tanto, incorporar elementos lúdicos en kinesiología ofrece varios beneficios:

- Aumenta la motivación y adherencia del paciente al tratamiento.
- Ayuda a disminuir el estrés y la ansiedad relacionados con el dolor o la rehabilitación.
- Mejora el aprendizaje de ejercicios y técnicas motoras.
- Fomenta la interacción social entre pacientes y terapeutas.

Para que las sesiones de kinesiología sean más divertidas, el kinesiólogo puede colaborar con el profesor de educación física para incorporar juegos que trabajen las habilidades kinésicas y la rehabilitación, utilizando música, actividades en equipo y retos adaptados a la edad y objetivos. El objetivo es crear un entorno lúdico que motive al paciente o estudiante, lo que puede incluir desde juegos de calentamiento hasta competencias de baile o circuitos de obstáculos, con un enfoque en el aprendizaje y no

solo en la victoria.

El juego es un medio importantísimo para implementar en la prevención de lesiones en todas las franjas etarias. Un recurso que quizás falta implantar en la carrera de kinesiología.

Integrar el juego en la kinesiología hace que las sesiones sean más divertidas. El juego genera:

- Mayor motivación: los pacientes se sienten más motivados a seguir el tratamiento cuando lo encuentran entretenido.
- Mejora del cumplimiento: es más probable que los pacientes completen sus sesiones si las disfrutan.
- Resultados más efectivos: el juego puede estimular la creatividad y la participación activa, lo que puede llevar a una rehabilitación más eficiente.

La incorporación de un profesor de educación física a las sesiones de kinesiología para hacerlas más dinámicas y divertidas, debe realizarse dentro de un marco de colaboración y bajo la supervisión y responsabilidad del kinesiólogo/fisioterapeuta matriculado, respetando siempre los límites de competencia de cada profesión según la legislación argentina.

Marco legal y competencias: La kinesiología y fisioterapia son profesiones de la salud reguladas por ley en Argentina (por ejemplo, Ley Nacional 24.317 y leyes provinciales). Los profesionales de la kinesiología son los únicos legalmente habilitados para realizar la evaluación, diagnóstico kinésico, planificación y ejecución de tratamientos y rehabilitación de patologías, lesiones y disfunciones físicas. El ejercicio de estas funciones por parte de personas no habilitadas está prohibido y puede conllevar responsabilidades legales.

No encontré demasiados trabajos académicos que hablen específicamente de la “diversión” en sesiones de kinesiología, pero sí hay investigaciones relacionadas con el

uso del juego, gamificación, robots sociales y actitudes lúdicas en rehabilitación que pueden servir para un trabajo de investigación.

Como profesora de Educación Física primero y Lic. en Kinesiología y Fisiatría después, he sentido muchas veces la dificultad de transmitir a los alumnos el gran campo que tenemos para generar la adherencia al tratamiento y al movimiento activo si hacemos que las sesiones de kinesiología sean más divertidas. Hay que diseñar sesiones kinésicas entretenidas, un protocolo de intervención que incorpore elementos de juego sin perder el foco terapéutico, en ese sentido, el Prof. de Educación Física es un gran aliado. La UNAHUR tiene la posibilidad de que ambas carreras tengan alguna materia en común para llevar a cabo este objetivo.

Durante la cursada, los alumnos se divierten cuando implementamos juegos, bailes y ejercicios con música, ellos mismos manifiestan que genera más adherencia a la materia y se vinculan de otra manera con sus compañeros. Descubren aspectos y zonas corporales que no tenían presentes.

Referencias bibliográficas

Najafi, Z., Kooshyar, H., Mazloom, R., & Azhari, A. (2018). *The effect of fun physical activities on sarcopenia progression among elderly residents in nursing homes: A randomized controlled trial*. Journal of Caring Sciences, 7(3).

Morice, E., Moncharmont, J., Jenny, C., & Bruyneel, A.-V. (2020). *Dancing to improve balance control, cognitive-motor functions and quality of life after stroke: A study protocol for a randomised controlled trial*. BMJ Open, 10(9), e037039.

La reseña literaria como herramienta de evaluación formativa en la formación docente en biología

Lic. Prof. Esp. Alan Gabriel Badiali y Prof. Stella Franco

Educación para la Salud

Profesorado Universitario de Biología

Instituto de Educación

alan.gabriel.badiali@unahur.edu.ar, stellamaris.franco@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Nuevas formas de evaluar en el escenario actual

Palabras clave: evaluación formativa, literatura, educación para la salud, prácticas de enseñanza, formación docente

Breve relato de la experiencia

Esta ponencia presenta una experiencia de innovación evaluativa desarrollada en 2025 en la asignatura Educación para la Salud (EPS) del Profesorado Universitario de Biología de la UNAHUR. La propuesta consistió en un dispositivo de evaluación formativa basado en la elaboración de una reseña de una obra literaria seleccionada por cada estudiante de un listado de 20 títulos vinculados con la salud, los cuidados, el género y otros temas afines.

La actividad parte del reconocimiento de que la formación docente requiere no solo conocimientos conceptuales y metodológicos, sino también sensibilidad para abordar la complejidad de los fenómenos de la salud desde múltiples lenguajes. En este sentido, la literatura ofrece un acceso singular a experiencias humanas que las fuentes académicas no siempre permiten visibilizar, promoviendo un enfoque no biologicista, integral y humanizado de la EPS.

La consigna incluyó una preentrega y una entrega final, lo cual permitió desarrollar un proceso de acompañamiento, con devoluciones formativas (tanto por parte de los docentes como de sus pares) que orientaron la lectura, la construcción de argumentos y la articulación con los contenidos curriculares.

La actividad se apoya en tres enfoques: la evaluación formativa como proceso de orientación y retroalimentación del aprendizaje (Boud & Molloy, 2013; Biggs & Tang, 2011); la lectura crítica para ampliar la comprensión de los problemas de la salud (Herrington et al., 2010); y la integración de lenguajes culturales, que reconoce a la literatura como medio para problematizar sentidos sociales y éticos ligados al cuidado y la vulnerabilidad (Nussbaum, 2010).

Entre los aspectos más relevantes de la experiencia se destaca la autonomía lectora que ofrece la selección de la obra, permitiendo recorridos personales significativos mientras se desarrollan habilidades de síntesis, argumentación y articulación teoría-práctica. También resulta valioso abordar la salud desde narrativas que integran

dimensiones biológicas, sociales, emocionales y culturales, favoreciendo una formación ética y humanista en los futuros docentes de Biología. Finalmente, la propuesta contribuye a promover la lectura y ampliar los horizontes culturales de los estudiantes.

Se identificaron tres desafíos principales: la tendencia inicial de algunos estudiantes a limitar la reseña a un resumen, la dificultad para establecer vínculos claros entre la obra literaria y los contenidos de EPS, y ciertas debilidades en la estructura argumentativa de los textos. Estos obstáculos se trabajaron mediante tutorías personalizadas, retroalimentación intermedia y el uso de ejemplos de análisis, lo que permitió avanzar en la apropiación del formato y fortalecer las habilidades de lectura crítica.

La experiencia evidencia que la literatura puede funcionar como un mediador pedagógico valioso para ampliar perspectivas y promover una formación docente sensible a los problemas actuales de la salud, mientras que la evaluación formativa potencia aprendizajes más profundos y reflexivos.

Aprendizajes de la experiencia

Del análisis de la implementación extraemos aprendizajes relevantes. Por un lado, la evaluación puede asumir formatos no tradicionales sin perder rigurosidad académica, siempre que la consigna sea clara y el acompañamiento docente sea sostenido. A su vez, la literatura constituye un recurso pedagógico poderoso para visibilizar dimensiones afectivas, éticas y socioculturales de la salud que suelen quedar fuera de los textos científicos.

Por otro lado, observamos que los estudiantes se involucraron con mayor compromiso cuando las evaluaciones habilitaron la elección, la interpretación personal y la creatividad argumentativa. Incluso, algunos de ellos manifestaron que encontraron placentera la actividad y que la retroalimentación durante el proceso resultó clave para

transformar la evaluación en una instancia de aprendizaje y no solo de acreditación.

Algunas conclusiones

La actividad permitió consolidar una práctica evaluativa innovadora dentro de la materia, coherente con un enfoque de enseñanza que entiende la EPS como un campo complejo, interdisciplinario y profundamente contextualizado histórica y territorialmente. La reseña literaria se mostró como una herramienta valiosa para integrar lectura, escritura, reflexión y análisis crítico.

Asimismo, la propuesta invita a repensar las formas de evaluar en la formación universitaria, promoviendo modalidades que reconozcan la diversidad de lenguajes, experiencias y saberes con los que los estudiantes se relacionan. Esta experiencia resulta replicable en otros espacios curriculares y aporta a la construcción de una cultura institucional que conciba la evaluación como un proceso formativo y situado.

Referencias bibliográficas

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. Routledge.

Navarro, L., & Ravel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender: Disciplina y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.



La transversalidad en la formación en las prácticas de Salud Comunitaria

Lic. María de los Ángeles Córdoba y Lic. Marcela Cannizzo

Prácticas en Salud Comunitaria

Materia del Tronco Común

Instituto de Salud Comunitaria

maria.cordoba@unahur.edu.ar, marcela.cannizzo@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: salud comunitaria, prácticas territoriales, estrategias de enseñanza, interdisciplina

Breve relato de la experiencia

La presente ponencia describe el proceso de innovación curricular llevado adelante por el Instituto de Salud Comunitaria de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), a partir de la implementación de un eje transversal en Salud Comunitaria que recorre la formación de las carreras de Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Obstetricia.

La propuesta se enmarca en un paradigma de salud centrado en el territorio y en la atención primaria, incorporando metodologías activas, ciclos de gestión sanitaria y simulación. El trabajo expone las claves teóricas, pedagógicas y operativas de esta transformación, sus fundamentos y las estrategias de implementación, contribuyendo a una formación situada, integral y orientada a garantizar el derecho a la salud.

La Superasignatura Prácticas de Salud Comunitaria (PSC) emerge como una innovación que reestructura la formación en salud desde una perspectiva crítica, territorial e interdisciplinaria. Su potencia radica en que combina dos planos epistemológicos complementarios:

- la determinación social de la salud (Breilh, 2010; Castellanos, 1991), como categoría explicativa estructural;
- los determinantes sociales de la salud, como perspectiva analítica-operativa para el trabajo territorial (OMS, 2008).

Los cambios en la enseñanza y en el aprendizaje:

Sabemos que una enseñanza efectiva no solo se centra en la transmisión de información, sino que también involucra la creación de un ambiente de aprendizaje que fomente el pensamiento crítico, la comprensión profunda y el desarrollo personal, favoreciendo que los estudiantes aprendan de manera autónoma y apliquen sus conocimientos de manera significativa.

La innovación curricular se manifiesta en múltiples dimensiones, desde el rediseño de

las prácticas formativas hasta la inclusión de metodologías participativas y evaluaciones centradas en las competencias. A nivel internacional, las tendencias se alinean con modelos de aprendizaje basados en la resolución de problemas, prácticas situadas y formación orientada a la resolución de problemas.

La formación en Salud Comunitaria, en este marco, se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo de capacidades profesionales, sociales y políticas.

Componentes clave de la Asignatura Salud Comunitaria:

- Secuenciación de contenidos y prácticas en terreno, mediante una propuesta axial de primero a quinto año: Introducción a la Salud Comunitaria, Salud Comunitaria I, Salud Comunitaria II, Salud Comunitaria III, Salud Comunitaria IV y Salud Comunitaria V.
 - Objetivo: permitir, fomentar y facilitar la colaboración entre estudiantes de diferentes niveles y disciplinas, formando grupos heterogéneos e interdisciplinarios que le permitan intervenir en los escenarios y contextos donde acontecen las problemáticas sociosanitarias del territorio de referencia.
- Contenidos de prácticas en terreno basados en un ciclo de gestión de salud comunitaria desde un modelo que entiende que el proceso de salud-enfermedad-atención-cuidado se encuentra multideterminado por situaciones que exceden a la salud y, por lo tanto, su abordaje debe ser interdisciplinario e intersectorial.
 - Objetivo: poner en marcha un ciclo de gestión de salud comunitaria que permita a las/los estudiantes abordar las etapas y momentos metodológicos del ciclo: del diagnóstico a la intervención.
- Simulación como herramienta pedagógica
 - Objetivo: permitir a las/los estudiantes practicar habilidades blandas y procedimientos en un entorno controlado y seguro antes del trabajo en la comunidad

El paradigma de la salud comunitaria se constituye como el eje transversal de la formación de todas las carreras del Instituto: Lic. en Enfermería, Lic. en Kinesiología, Lic. en Obstetricia, Lic. en Nutrición.

Objetivo: integrar contenidos, enfoques y prácticas a lo largo de la trayectoria formativa.

El planteo de la Asignatura Salud Comunitaria queda ordenado de la siguiente forma: Introducción a la Salud, Comunitaria, Salud Comunitaria I, Salud Comunitaria II, Salud Comunitaria III, Salud Comunitaria IV hasta Salud Comunitaria V, materias teórico-prácticas con un formato de integración vertical que se dictan en forma cuatrimestral.

Esta asignatura incorpora en la formación de los profesionales una visión integral de la salud pública inserta en la cultura, donde “la dimensión poblacional de la salud atraviesa a la clínica; y esa clínica, en su sentido más amplio, puede ser, por así decirlo, el principal observatorio para anticiparse y encontrar la respuesta a los problemas de salud a escala poblacional.”¹

El eje de Salud Comunitaria se configura como una estructura integradora que:

- Parte de problemas reales y complejos, no de disciplinas fragmentadas.
- Articula múltiples saberes y actores, trascendiendo los límites entre teoría y práctica.
- Transforma el rol docente favoreciendo procesos colaborativos y reflexivos.
- Curriculariza la extensión: involucramiento progresivo de la universidad y la comunidad en la construcción del derecho a la salud.

Prácticas integradas de trabajo territorial y simulado:

La propuesta de las prácticas integradas de Salud Comunitaria I, II, III, IV y V, está articulada en torno a un único proyecto territorial: el ciclo de gestión de salud

¹ Rovere Mario, (2024), Prólogo en Manual de Salud Pública, siglo veintiuno editores

comunitaria dentro de un área programática concreta.

Etapas metodológicas del ciclo de gestión de salud comunitaria:

1. Relevamiento de datos del territorio y de fuentes secundarias
2. Análisis de situación de salud
3. Planificación de una intervención y de un dispositivo de comunicación en salud.
4. Estrategia de gestión. Intervención en el territorio.
5. Sistematización y evaluación. Presentación de trabajo integrador final.

Propuesta pedagógica:

Esta propuesta busca integrar la teoría con la práctica, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias en gestión sanitaria, planificación, implementación y evaluación de políticas en salud pública/comunitaria.

Se propone una estrategia de rotación entre actividades en territorio y actividades en aula (simulación o autónomas) garantizando la participación plena de todos los y las estudiantes.

La propuesta también cuenta con un aula virtual (campus UNAHUR) por cada grupo según su área programática, diseñada para que estudiantes y docentes puedan seguir las actividades de las etapas metodológicas del ciclo de gestión de salud comunitaria en forma ordenada y sistemática:

Recursos didácticos: acompañan el proceso y facilitan a las/los estudiantes el aprendizaje en cada etapa metodológica. Se trata de videos tutoriales, herramientas de mapeos, herramientas de diseño de instrumentos de recolección de datos primarios, herramientas de análisis, herramientas de exploración de datos de fuentes secundarias: ExploraDATOS.

Tres talleres diseñados para acompañar la implementación de instrumentos y técnicas de metodología de la investigación y la construcción e interpretación de datos. Se incluye material didáctico gamificado para el aprendizaje y material de desarrollo teórico para la comprensión conceptual.

Trabajo integrador final. Evaluación de los resultados de cada etapa del ciclo de gestión de salud comunitaria.

Aprendizajes de la experiencia

Consideración de los puntos de partida de los estudiantes en cuanto a su trayectoria académica. El desafío principal del diseño de actividades recayó sobre la diferenciación de las mismas dependiendo de la SC teórica que hayan cursado. Sin embargo, al tratarse de una propuesta transversal y grupal, las diversas actividades realizadas dentro de cada grupo debían complementarse para construir conjuntamente un mismo proyecto.

Importancia de construir nuestros propios materiales didácticos para acompañar la formación de los estudiantes y encontrar en ellos intersección o puntos de encuentro entre la teoría y la práctica.

Es fundamental contar con una detallada planificación de cursada (semanas de simulación, semanas en territorio, actividades autónomas, actividades tutoradas, espacios de talleres, espacio de evaluación, entre otras) para que estudiantes y docentes se organicen y puedan prever, organizar y ejecutar un plan común.

El campus virtual, en tanto espacio institucional, resulta ser la intersección de los distintos entornos (territorio, simulación, encuentros sincrónicos) por donde discurre el aprendizaje y la enseñanza.

La mirada de los docentes de la teoría respecto del trabajo realizado por sus estudiantes en las prácticas resulta muy importante ya que fortalece la articulación entre teoría y prácticas.

Algunas conclusiones

La propuesta presentada por el Instituto de Salud Comunitaria de la UNAHUR redefine la formación de los profesionales de Salud de Enfermería, Kinesiología y Fisiatría, Nutrición y Obstetricia, con el título intermedio de Técnico Universitario en Salud Comunitaria, incorporando una Superasignatura con un enfoque integral interdisciplinario e intersectorial centrado en la salud poblacional y el territorio. A través de la transversalización de la Salud Comunitaria en el currículo, y la articulación teoría-práctica, se impulsa una transformación pedagógica que responde a los desafíos sociales y sanitarios actuales, involucrándose la universidad y los graduados en el acceso al derecho a la salud.

Este modelo formativo no solo fortalece las competencias profesionales, sino que promueve una transformación profunda del vínculo entre universidad y comunidad, articulando docencia, extensión e investigación en clave de justicia social. La institucionalización de la salud comunitaria como eje articulador permite formar profesionales con capacidad de intervención situada, sensibles a las desigualdades sociales y comprometidos con la garantía del derecho a la salud. Este enfoque representa, además, una invitación a otras instituciones a repensar la formación desde una mirada integral, situada y transformadora.



IMAGEN 1. Prácticas en SC: proceso participativo, interdisciplinario e intersectorial

Referencias bibliográficas

Bain Ken, (2023) *Superasignaturas. el futuro de la enseñanza y del aprendizaje*. Universitat de Valencia publicaciones

Escudero, B. (Coord.). (2013). *Salud comunitaria: La construcción de un campo interdisciplinar. Aproximaciones desde la formación de Técnicos en Salud*. Editorial Universitaria de la Patagonia.

Rovere, M. (2012). *Atención primaria de la salud en debate*. Saúde em Debate, 36(94), 8-16.

Rovere, M. (2013). [Título del capítulo]. En B. Escudero (Coord.), *Salud comunitaria: La construcción de un campo interdisciplinar. Aproximaciones desde la formación de Técnicos en Salud* (pp. xx-xx). Editorial Universitaria de la Patagonia.



Las mutaciones del rol docente en Nuevos Entornos

Carolina Añino, Daiana Da Silva, Mónica Godoy, Laura Marotias, Adriana Pesce, Romina Rodolico y Verónica Turrez

Nuevos Entornos

carolina.anino@unahur.edu.ar, daiana.disalvo@unahur.edu.ar,
monica.godoy@unahur.edu.ar, laura.marotias@unahur.edu.ar,
adriana.pesce@unahur.edu.ar, romina.rodolico@unahur.edu.ar,
veronica.turrez@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Oficio docente: modos alternativos de organizar y desarrollar la tarea docente. Cambios en los modos de organizar el trabajo al interior del equipo docente

Palabras clave: docencia, trabajo, innovación, educación virtual

Breve relato de la experiencia

Partimos de la idea de Jorge Larrosa sobre la educación como posibilidad de experiencia – algo que nos forma, nos transforma y nos hace otros – y, desde esta perspectiva- analizamos la metamorfosis de nuestro rol docente en "Nuevos entornos y lenguajes la producción de conocimiento en la cultura digital", una materia con alrededor de 4000 inscriptos por cuatrimestre.

En estos 10 años de la UNAHUR, nuestra materia ha transitado por tres modalidades, cada una de ellas, asociada a un rol y tipo de tarea docente específica.

En la presencialidad, el rol era protagónico: explicábamos, distribuíamos la palabra y, a través del diálogo y el cuerpo, tomábamos microdecisiones para ajustar la enseñanza a los conocimientos concretos de los estudiantes. La evaluación era un proceso dialógico continuo.

Con la virtualidad sincrónica durante la pandemia de COVID 19, pasamos a ser “docentes virtuales”: es decir, pasamos a desarrollar nuestra tarea de manera remota con modalidad sincrónica a través de Zoom. En esta etapa, el mayor desafío estuvo relacionado con encontrar nuevas dinámicas para la virtualidad que favorecieran la interacción y la grupalidad, sabiendo que no era posible “traducir” a la virtualidad lo que hacíamos en la presencialidad. Esta etapa estuvo también signada por las dificultades de acceso a dispositivos y conectividad de muchos de nuestros estudiantes, así como por los diferentes niveles de apropiación de las herramientas tecnológicas de la virtualidad sincrónica, tanto de nuestros estudiantes como de nosotras mismas.

A partir de 2025 la materia fue reformulada con el fin de poder abordar de mejor manera la masividad y la heterogeneidad propia de nuestra asignatura. En esta reformulación la materia pasó a ser predominantemente virtual asincrónica con algunas comisiones presenciales. En la virtualidad asincrónica, el rol docente migró hacia la tutoría de aprendizajes autónomos, mediados por dispositivos como fichas,

tutoriales y rúbricas. Nuestra enseñanza se volcó al diseño de recorridos, y la evaluación, al seguimiento automatizado de actividades. La devolución personalizada se dificultó, y en muchos casos, sentimos que nuestro oficio se redujo a ser "guías de navegación" del campus, lejos de generar una experiencia educativa profunda.

Aprendizajes de la experiencia

La Inteligencia Artificial (IA) generó en nuestro recorrido como docentes de la materia un gran quiebre. Muchas veces recibimos trabajos impecables según la rúbrica, pero idénticos y vacíos. La sensación fue de un sinsentido: ya no corregíamos a nuestros estudiantes, sino a la IA. La repetición había desplazado la experiencia singular del aprendizaje.

Nuestra respuesta fue reformular radicalmente nuestra enseñanza. Diseñamos, para el próximo año, la consigna "Superate ésta", que no prohíbe la IA, sino que la integra de forma crítica, exigiendo la entrega de los prompts y la escaleta creativa. Esto nos permite evaluar no solo el producto final, sino el proceso de pensamiento detrás de él. Nuestro rol ahora es enseñar a formular prompts precisos – una operación cognitiva tan crucial como plantear una hipótesis – y generar instancias de puesta en común donde la devolución se construya colectivamente.

Algunas conclusiones

En estos 10 años de UNAHUR y en la materia, hemos atravesado - como docentes - escenarios desafiantes y sumamente dinámicos que nos demandaron adaptación pero también innovación, creatividad, imaginación y paciencia.

Habiendo atravesado todos estos escenarios, reafirmamos, diez años después, nuestro compromiso de volver a generar experiencia en el sentido larrosiano del término: que en el aprendizaje les pase algo, los interpele y los desafíe a crear con las herramientas de su tiempo, sin perder la profundidad del pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

Larrosa, Jorge (2006) *Serie «Encuentros y Seminarios» «La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI» Conferencia: La experiencia y sus lenguajes*. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona

Gloria Edelstein (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires : Paidós



Metodologías pedagógicas de codiseño para la soberanía tecnológica como cimiento del desarrollo sustentable e inclusivo

German Falke, Alejandro Kweller, Giannina Fusari Bazzi

Taller de Producción 1, Tecnología de fabricación digital 1

Tecnicatura en Diseño Industrial

Instituto de Tecnología E Ingeniería

german.falke@unahur.edu.ar, gianninanahir.fusaribazzi@unahur.edu.ar,

alejandro.kweller@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Producciones de estudiantes que dialogan con el territorio y los campos profesionales

Palabras clave: codiseño, interdisciplinariedad, código abierto, soberanía tecnológica, diseño industrial, innovación social

Breve relato de la experiencia

La experiencia se desarrolló en la Tecnicatura en Diseño Industrial de la UNAHUR, donde estudiantes de segundo año, alumnos de secundaria en prácticas profesionalizantes y estudiantes avanzados, atravesaron un proceso de aprendizaje significativo a través del codiseño de maquinarias de código abierto como estrategia educativa y productiva.

Este proyecto se enmarca en la necesidad de superar los desafíos estructurales de la industria argentina —baja inversión en innovación y dependencia de insumos importados— mediante soluciones creativas, accesibles y sustentables. La propuesta articula educación, territorio y desarrollo, promoviendo un modelo productivo que integra crecimiento económico, equidad social y equilibrio ambiental. En este contexto, la innovación tecnológica abierta y la generación de valor local se vuelven pilares para fortalecer la autonomía productiva y la soberanía tecnológica.

La propuesta pedagógica responde a estas demandas al vincular procesos de formación multinivel para la autoproducción de herramientas y promoviendo una evaluación formativa permitiendo ajustes continuos durante el proceso, priorizando la mejora sobre el resultado final.

Se parte desde un enfoque socio-constructivista (Vygotsky), donde el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la colaboración entre pares. Este enfoque se sustenta en la pedagogía crítica de Freire (1970), que vincula la educación con la transformación social y la autonomía de los estudiantes, y en la filosofía maker, que prioriza el aprendizaje activo y colaborativo ("learning by doing"), reduciendo barreras económicas mediante tecnologías abiertas.

Desde el diseño industrial, se busca vincular conocimiento técnico y compromiso social, promoviendo el aprendizaje colaborativo y la democratización de los saberes tecnológicos. Este enfoque reconoce al diseño como un agente transformador capaz de articular educación, territorio y desarrollo, contribuyendo a la transición hacia una

economía sustentable, inclusiva y tecnológicamente soberana. Como señala Freire (1997), la enseñanza no es la mera transferencia de conocimiento, sino un acto de creación y construcción colectiva, principio que se vio reflejado en la metodología de codiseño y en el modelo de tutoría implementado.

Resultados y proyecciones

Se evidenció una notable mejora en la participación y motivación del alumnado, impulsada por el desafío de materializar una maquinaria de aplicación concreta.

Se facilitó una construcción de conocimiento bidireccional entre estudiantes de la tecnicatura y secundaria.

La tutoría entre pares, donde estudiantes avanzados coordinaron los grupos y actuaron como nexo entre docentes, enriqueció el proceso mediante miradas multidisciplinares.

Se destaca el potencial que tiene la creación de prototipos replicables en otras instituciones, garantizando autonomía y economía de recursos.

La autonomía y las estrategias pedagógicas incorporadas por los estudiantes de último nivel reflejan la transposición didáctica lograda a lo largo de la carrera, evidenciando la madurez profesional alcanzada.

La iniciativa rompe con la dependencia de proveedores externos que establecen condiciones y calidades, demostrando que es posible diseñar productos complejos y eficientes con el conocimiento adquirido en los niveles medio y superior.

La experiencia sienta un precedente para la consolidación curricular de estas prácticas y muestra alto potencial para refinar instrumentos de evaluación, trascendiendo lo académico para constituirse como un aporte concreto al desarrollo productivo y social, desde la educación.

Referencias bibliográficas

Freire, J. (2016). *Nuevos modelos de aprendizaje en la era digital*. XTribe.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Martínez, S. L., & Stager, G. S. (2019). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom (2nd ed.)*. Constructing Modern Knowledge Press.

Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.



Pensamiento computacional aplicado al diseño de proyectos de mejora en la gestión universitaria

Rocío García del Corro y Verónica Turrez

La producción del conocimiento en la cultura digital: lenguajes de programación

Tecnicatura en Gestión Universitaria

Instituto de Educación

rocio.garciadelcorro@unahur.edu.ar, veronica.turrez@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Producciones de estudiantes que dialogan con el territorio y los campos profesionales

Palabras clave: pensamiento computacional, gestión universitaria, grupalidad, aprendizaje basado en problemas, práctica profesional

El contexto

La Tecnicatura en Gestión Universitaria se dirige a un público estratégico: trabajadores y trabajadoras no docentes de universidades públicas nacionales, cuyos saberes y prácticas motorizan el funcionamiento cotidiano de estas instituciones. En este contexto, la materia “Producción del conocimiento en la cultura digital: Lenguajes de Programación” fue diseñada con un enfoque claro: aplicar el pensamiento computacional no a la codificación abstracta, sino a la optimización de procesos propios de la gestión universitaria.

El objetivo principal de la propuesta es trascender la mera capacitación en herramientas de software y dotar a los/as estudiantes de un marco analítico-conceptual que les permita comprender, diagramar y, finalmente, mejorar los procesos administrativos en un entorno crecientemente digitalizado y automatizado. Nuestro propósito no es “enseñar a programar”, sino a pensar como un programador de procesos.

El pensamiento computacional, entendido como la capacidad de descomponer problemas, identificar patrones, generar abstracciones y diseñar algoritmos, se convierte en una herramienta de diagnóstico y diseño. Buscamos que los/as trabajadores/as trasciendan el rol de ejecutores de procesos para convertirse en agentes de innovación en los espacios concretos en los que se desempeñan, contribuyendo a la mejora continua de las prácticas institucionales.

El proyecto de mejora

El diseño curricular se articula en torno a un proyecto grupal de mejora, que atraviesa la cursada y se plasma en diferentes producciones para las dos instancias de evaluación parcial. De esta manera, el avance del proyecto justifica y da sentido al abordaje de los contenidos, convirtiendo la necesidad de resolver un problema real en un impulso para la experimentación con distintas herramientas y entornos digitales.

El proyecto se desarrolla en etapas

Diagnóstico y descomposición del problema: Los grupos definen un problema a partir de la identificación de procesos administrativos ineficientes o “cuellos de botella” en sus tareas cotidianas. Descomponen y diagraman el proceso, detectando patrones repetitivos y alternativas condicionales que estructuran el flujo de trabajo. Un ejemplo especialmente significativo fue el del grupo que analizó la gestión de solicitudes de becas: al descomponer el proceso descubrieron más de siete pasos manuales consecutivos, evidenciando puntos críticos para el rediseño.

Rediseño algorítmico: Cada equipo propone mejoras al proceso que analizaron, diseñando un nuevo algoritmo optimizado. Luego exploran posibles herramientas para la implementación como Google Sheets y Google Scripts, aprendiendo a automatizar secuencias repetitivas utilizando macros o funciones personalizadas. La escritura del código se apoya recurriendo a motores de inteligencia artificial.

PRIMERA ENTREGA PARCIAL: INFORME ESCRITO DEL PROYECTO DE MEJORA + Diagrama del algoritmo propuesto

- **Análisis de implicancias y consecuencias:** Se introduce el debate sobre el software libre y privativo en el entorno universitario y se favorece una mirada crítica de las soluciones propuestas en relación a aspectos como la seguridad y privacidad de los datos. Se presenta el Sistema de Información Universitario (SIU) como base común para la construcción colaborativa de soluciones sistémicas. Comprender su arquitectura favorece que los/as estudiantes puedan expresar las necesidades de su área en diálogo con los cuadros técnicos de cada institución.
- **Elaboración de una presentación visual:** Para fortalecer el trabajo colaborativo, se introduce el marco de las metodologías ágiles y se propone el uso de Trello para organizar las tareas. Los grupos exploran software de diseño gráfico (Canva, Genial.ly, Gamma), para elaborar una presentación que sintetice su proyecto.

SEGUNDA ENTREGA PARCIAL: Presentación visual

- Exposición: Cada equipo presenta oralmente su proyecto frente a las docentes y el resto de los cursantes.

Algunos ejemplos

Compartimos las producciones finales del segundo cuatrimestre de 2025 para demostrar la articulación lograda con el campo profesional:

- Biblioteca digital de proyectos de mejora - clic acá para acceder
- Como puede apreciarse, los equipos abordaron procesos de distintas áreas de la gestión en diversas instituciones generando, en cada caso, propuestas viables de mejora.

Conclusiones

Nuestra experiencia confirma la potencia del pensamiento computacional (PC) como un paradigma de trabajo¹ para la resolución de problemas en la gestión. La propuesta pedagógica dialoga con el campo profesional, fomentando la revisión crítica y la transformación de las prácticas laborales cotidianas de nuestros/as estudiantes. El aula se vuelve así un espacio experimental, donde los grupos se abocan a diseñar soluciones algorítmicas para sus problemas reales. De este modo, los trabajadores y las trabajadoras no docentes trascienden su rol tradicional de ejecutores para asumir el de agentes de la mejora continua al interior de sus instituciones, generando proyectos con un impacto directo en la eficiencia de la gestión universitaria.

El carácter grupal del trabajo demostró ser un pilar fundamental. Favoreció la ejercitación permanente de habilidades blandas de vital importancia para el desempeño profesional, como el trabajo colaborativo, la organización y planificación

¹ En lugar de enseñarles solo la sintaxis de un lenguaje cambiante, se les debe instruir en las reglas que permiten conocer cómo se construye el lenguaje digital. Surge así el pensamiento computacional como paradigma de trabajo y la programación como herramienta para resolver problemas" (Llorens et al, 2017)

bajo el marco ágil, la comunicación efectiva de propuestas complejas y la resolución de conflictos dentro del equipo.

Como docentes a cargo de este espacio, descubrimos la profunda riqueza de los saberes que nuestros/as estudiantes portan, arraigados en años de práctica y en su posición privilegiada para identificar y transformar procesos ineficientes en la gestión universitaria. El encuentro entre trabajadores/as de distintas instituciones universitarias favoreció, además, la identificación de problemas comunes al sistema. Esta visión ampliada impulsó a los grupos a diseñar soluciones potencialmente escalables, que dialogan con la arquitectura informática vigente, posicionando la materia como un semillero de ideas valiosas para la gestión pública nacional. En definitiva, esta propuesta pedagógica logró convertir la necesidad de actualización digital en una poderosa herramienta de diagnóstico, diseño y transformación institucional.

Referencias bibliográficas

Llorens Largo, F., García Peñalvo, F. J., Molero Prieto, X., & Vendrell Vidal, E. (2017). *La enseñanza de la informática, la programación y el pensamiento computacional en los estudios preuniversitarios*. Education in the Knowledge Society (EKS), 18(2), 7–17. <https://doi.org/10.14201/eks2017182717>

Román, M. (2016). *Código Alfabetización y pensamiento computacional en Educación Primaria y Secundaria: validación de un instrumento y evaluación de programas*. [Tesis Doctoral], Universidad Nacional de Educación a Distancia. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mroman/ROMAN_GONZALEZ_Marcos_Tesis.pdf



Perspectiva de género en las materias de Salud Comunitaria: ¿Transversalización, inclusión o segregación?

Julia Medina y Silvana Rodriguez

Salud Comunitaria I, Ética y Desarrollo Profesional

Enfermería, Kinesiología, Obstetricia y Nutrición

Instituto de Salud Comunitaria

julia.medina@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: salud Comunitaria, género

Breve relato de la experiencia

A fines del año 2024 en el marco de la planificación del cambio curricular de las carreras del Instituto de Salud Comunitaria, que implicó la incorporación troncal de las materias Salud Comunitaria, se nos propuso desde la Coordinación de materias comunes del Instituto, la elaboración de una serie de contenidos mínimos y bibliografías sugeridas para transversalizar la perspectiva de género en cada una de las materias de salud comunitaria, manteniendo la coherencia con los contenidos ya propuestos.

¿Por qué es importante tener en cuenta la perspectiva de género en el ámbito de la salud? Porque la desigualdad de género es considerada un determinante social de la salud. Las mujeres, así como las personas de colectivos disidentes, suelen ser más vulnerables a la incidencia de determinadas enfermedades, así como a sufrir violencia e incluso perder la vida. Los profesionales de la salud pueden ser agentes de transformación, así como de reproducción de prácticas discriminatorias. La incorporación de la perspectiva de género contribuye a mejorar la salud de las personas, por eso es fundamental la formación de los profesionales de la salud en este sentido y en el desarrollo de una bioética basada en los DDHH que adhiera a la perspectiva de género desde los principios de equidad, diversidad, no discriminación, entre otros. (Maintetti- La Rocca, 2023, p 22-23)

Esta propuesta se corresponde, por un lado, con los principios directrices de la universidad plasmados en el Programa de Políticas de Desarrollo de Igualdad de Género de la UNAHUR, desde donde se han desarrollado políticas tales como el otorgamiento de becas y la creación del lactario, entre otras. Y, por otra parte, responde al contexto sociopolítico-cultural en el cual las cuestiones de género y en particular, la perspectiva de género, constituyen un elemento central a la hora de pensar en la formación de profesionalxs del campo de la salud comunitaria comprometidxs con la lucha contra las desigualdades sociales y de género.

En este proceso, elaboramos una propuesta que vincula los contenidos centrales de cada asignatura con ejes conceptuales asociados a la perspectiva de género. Esta propuesta supone una profundización progresiva en las conceptualizaciones, y busca

generar una transposición didáctica en los procesos de trabajo territoriales que se desarrollan en el marco de las prácticas comunitarias.

Entre estos ejes y contenidos propuestos podemos mencionar:

- Género y salud: nociones básicas.
- Perspectiva de género y metodología.
- Comunidad, familias y género.
- La perspectiva de género en la construcción de conocimientos.
- Ejercicio profesional y género.

A partir de estos contenidos, se busca que lxs futurxs profesionalxs desarrollen una formación básica que les permita realizar intervenciones desde una perspectiva de género y con enfoque territorial.

¿Por qué transversalizar, incluir o segregar?

Rodriguez Gustá plantea que “la transversalización de género consiste en la promoción de la igualdad de género a través de su integración sistemática en todos los sistemas y estructuras, en todas las políticas, procesos y procedimientos, en la organización y su cultura, en las formas de ver y hacer” (Rodriguez Gustá, 2008). Transversalizar, entonces, implica una revisión cuidadosa de los programas educativos, repensando los contenidos, nutriéndose de los aportes teóricos - políticos de la perspectiva de género y del feminismo. Entonces ¿Transversalizar implica tener contenidos propios de género en cada una de las materias? ¿Se puede pensar en una mirada transversal de género si no acordamos conceptualmente qué y cómo definimos género/s?

Entendemos que el proceso llevado adelante durante este primer año de desarrollo de las materias Salud Comunitaria implicó el primer e imprescindible paso que es la visibilización y la inclusión de los contenidos en los programas de cada una de las

materias, el aporte de materiales teóricos y los primeros tímidos intercambios entre referentes de cada una de ellas.

Ahora bien, ¿es posible y factible garantizar la incorporación de estos contenidos por parte de los equipos docentes si no fueron discutidos en espacios de intercambio? ¿Entendemos lo mismo por género? ¿Coincidimos en su relevancia para la formación profesional? ¿Los equipos docentes acceden a formación sobre esta temática? ¿Se cuenta con herramientas didácticas para trabajar en la aprehensión de esta perspectiva?

En este escenario nos preguntamos si, en este trayecto, fue posible la inclusión de los contenidos, de qué manera, con qué estrategias pedagógicas y qué dificultades u obstáculos se observaron.

Aprendizajes de la experiencia

Algunas cuestiones que consideramos necesarias para seguir avanzando en la consolidación e incorporación de estos contenidos son:

- Trabajar en espacios de diálogo y retroalimentación entre quienes estén pensando los programas y el desarrollo de las materias, más allá de los contenidos mínimos plasmados en el programa.
- Generar espacios de aprendizaje y desaprendizaje entre equipos docentes en relación con la reproducción de prácticas cissexistas, tanto en el desarrollo de los contenidos teóricos como en las prácticas territoriales.
- Asumir el desafío del aprendizaje continuo para los equipos docentes e incluso en simultáneo entre los/as/es docentes.
- Repensar el rol docente desde la perspectiva de género en relación con los contenidos a dictar y la práctica docente en el aula ¿incluimos a las disidencias o reproducimos una mirada binaria?

Algunas conclusiones

En primer lugar, cabe destacar el avance que implica el lugar otorgado a los contenidos propios de la perspectiva de género en el marco del cambio curricular, ya que sin ello no habría cimientos para seguir construyendo.

En segundo lugar, instalar la inquietud acerca de qué procesos deben desencadenarse para avanzar hacia una real transversalización, evitando que la incorporación de contenidos en un programa se transforme en un “pink washing”¹ de las currículas.

Y, por último, invitarnos a una reflexión colectiva que implique no solo pensar en los contenidos, sino también en las prácticas docentes. ¿Cuál es el impacto del cambio en los discursos sociales sobre los estudios de género y feministas, en el ámbito universitario? ¿Se materializa la pedagogía de la crueldad en las prácticas docentes, en los procesos formativos, en las prácticas territoriales? ¿Actuamos desde una perspectiva de género en nuestro rol docente?

Para finalizar, compartimos una cita de Val Flores, que nos interpela en nuestro quehacer académico:

*Pensar la práctica educativa desde el sur de la disidencia sexual es un hacer (des)conectivo que nos implica en la vida diaria, un modus operandi abierto y problematizante de otros modos imprevisibles de existencia. Es pensar las identidades sexuales, de género, raciales, de clase, no como esencias, sino como políticas de conocimiento y de desconocimiento. No se trata de ilustrar con la palabra a sujetos silenciados por la norma heterosexual, sino de rumiar nuestra propia implicación en las políticas y poéticas del pensar y sentir. **Así, la disidencia sexual no es una sigla ni un acrónimo ni un tema a enseñar, es hacer de la normalidad un problema histórico que se instituye como cotidianeidad en nuestros cuerpos y una disposición afectiva a desorganizar nuestros propios (no) saberes.***

¹ El pinkwashing, o “lavado rosa”, es una estrategia de marketing que consiste en que empresas o gobiernos utilicen símbolos y mensajes de apoyo a la comunidad LGBTIQ+ (o a la lucha contra el cáncer de mama) de manera superficial para mejorar su imagen pública, sin un compromiso real con las causas que representan

Referencias bibliográficas

Flores, Val (2021). *Romper el corazón del mundo: Modos fugitivos de hacer teoría*. Ed. La Libre editora, Madrid. (1° edición ciudad de Buenos Aires.)

Mainetti, Marta; La Rocca, Susana; Echeverría, Julieta (2023). *Hacia una bioética en expansión. desde una perspectiva de derechos humanos y género*. Ed. Fundación La Hendija, Paraná, Entre Ríos.

Rodríguez Gustá. A. L. (2008). "Las escaleras de Escher: La transversalización de género vista desde las capacidades del Estado", Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental 14: 53-70.



Prácticas comunitarias en Kinesiología: aprendizajes desde el CAPS y la comunidad

Mónica Inés Rodríguez

Prácticas Comunitarias en Kinesiología

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

monica.rodriguez@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: centro de atención primaria, kinesiología comunitaria, formación profesional, territorio, envejecimiento, vinculación

Breve relato de la experiencia

La asignatura Prácticas Comunitarias en Kinesiología constituye un eje central en el campo de las prácticas formativas de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría de la UNAHUR. Durante el año 2024 desarrollamos una experiencia pedagógica situada en el territorio del Centro de Atención Primaria (CAPS) Villa Ángela (Ituzaingó) y en el Centro de Jubilados Los Cardales, como parte del proyecto integrador “Salud y Movimiento”.

Un componente clave de esta propuesta fueron las actividades extramuro, realizadas en escuelas, instituciones barriales y espacios comunitarios del área programática. Estas actividades permitieron acercar la intervención kinésica y la educación para la salud a los lugares donde las personas viven, transitan y construyen comunidad. Asimismo, constituyeron oportunidades de aprendizaje situado para lxs estudiantes, quienes pudieron observar y actuar sobre determinantes reales de salud, barreras de accesibilidad y recursos locales.

La propuesta permitió que estudiantes de 5to año llevaran adelante un proceso de aprendizaje significativo, articulando contenidos teóricos con la comprensión de problemáticas reales del territorio. Se emplearon estrategias como entrevistas al equipo de salud, observación participante, mapeo comunitario, recorridas barriales, abordajes grupales y la aplicación de herramientas de valoración integral basadas en ICOPE y ACAPEM. También se diseñaron talleres extramuro de promoción de la salud dirigidos a población mayor, familias y comunidad escolar.

Esta experiencia surge en un contexto donde el CAPS Villa Ángela —con una población de 29.000 habitantes y 8.700 personas con única cobertura estatal— presenta barreras de acceso a la atención, especialmente para personas mayores, según su diagnóstico institucional postpandemia. Frente a este escenario, el trabajo docente buscó generar aprendizajes orientados a comprender estas desigualdades y a diseñar intervenciones integrales desde el enfoque de la Atención Primaria en Salud (APS).

Entre las actividades realizadas se destacan:

- Valoración funcional y cognitiva de personas mayores;
- Talleres de movimiento y estrategias de prevención de caídas;
- Acompañamiento a personas mayores con discapacidad mediante abordajes basados en la Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC);
- Articulación del CAPS con el centro de jubiladxs para mejorar la accesibilidad y el sentido de pertenencia de la comunidad al sistema de salud;

La experiencia permitió que lxs estudiantes reconozcan el valor del territorio como aula abierta, y de la comunidad como productora de conocimiento genuino sobre salud, cuerpos, autonomía y envejecimiento.

Fundamentos pedagógicos

La propuesta se sostiene en un enfoque de enseñanza situado, dialógico y comunitario, que reconoce la importancia de aprender en contexto real y en diálogo con actores del territorio. Esto recupera los lineamientos institucionales sobre integración curricular, interdisciplinariedad y vinculación con el territorio, pilares de la transformación académica impulsada en la UNAHUR.

Las actividades extramuro se consolidaron como una herramienta pedagógica central, ya que permiten:

- Trabajar en contextos reales con problemáticas concretas.
- Visibilizar cómo los determinantes sociales impactan en la salud.
- Involucrar a la comunidad como actor activo.
- Promover el aprendizaje desde una perspectiva de derechos.

Aspectos a destacar

- Visibilización de barreras administrativas, tecnológicas y de accesibilidad que enfrentan las personas mayores.
- Integración de los enfoques ICOPE, ACAPEM y RBC en la formación.
- Incorporación sistemática de actividades extramuro como práctica comunitaria.
- La comunidad como protagonista: diagnosticando, participando y evaluando.
- Producción de diagnósticos, talleres, valoraciones y propuestas entregadas al CAPS.

Obstáculos identificados

- Limitaciones en la disponibilidad horaria del equipo del CAPS para articulaciones permanentes.
- Falta de espacio físico para prácticas kinésicas dentro del centro de salud.
- Barreras de acceso detectadas en personas mayores: turnos, transporte, tecnología y costos de alimentación saludable.
- Dificultades institucionales para sostener actividades interdisciplinarias .

Reflexiones o conclusiones

La experiencia puso en evidencia que la formación en kinesiología requiere un enfoque comunitario para comprender la complejidad de los procesos de salud/enfermedad/atención. Las prácticas en territorio permiten que los estudiantes aprendan a intervenir reconociendo desigualdades, recursos locales, redes y actores comunitarios.

Asimismo, se comprobó que las personas mayores valoran aquellos espacios donde pueden expresarse, compartir, moverse, aprender y sentirse escuchadas, lo que

reafirma la necesidad de que la universidad se vincule regularmente con los centros de salud y organizaciones barriales.

Aprendizajes de la experiencia

- Reafirmación del territorio como espacio pedagógico transformador.
- Construcción de sensibilidad profesional frente a problemáticas complejas y reales.
- Comprensión del valor de la interdisciplinariedad y la corresponsabilidad en APS.
- Consolidación de herramientas de valoración integral desde ICOPE y ACAPEM.
- Formación ética y política hacia un ejercicio profesional comprometido con la comunidad.

Conclusiones

La experiencia permitió fortalecer la formación de futuros kinesiólogos/as capaces de intervenir en un territorio real, comprender el valor de la promoción de la salud y trabajar en red con actores comunitarios. Esta práctica docente se inscribe dentro de la transformación curricular que la UNAHUR viene impulsando, situando la enseñanza en un diálogo permanente con el territorio y con su complejidad.

Referencias bibliográficas

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2013). *La estrategia de Rehabilitación Basada en la Comunidad en las Américas*. OPS.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2017). *Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030*. OPS.

Organización Panamericana de la Salud (OPS) & Organización Mundial de la Salud (OMS). (1978). *Declaración de Alma-Ata sobre Atención Primaria de la Salud*. OMS.

Ronzio, Ó. (2018). *La Kinesiología en la estrategia de APS: desafíos para la formación profesional*. Universidad Nacional de Lanús.

Anexos A

"Actividades Extramuro de la kinesiología en APS"

Alumnos: •Bidart M. Alejandra •Borgina Matias •Cuevas Antonia
•Fernandez Sebastian •Frias Gonzalo •Rojas Diana •Silva Cintia
•Paso Maximiliano •Pasquini Adrian •Villagran Daniela

Docente a cargo: Mónica Rodríguez

"Practicas Comunitarias- Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría"

Jornadas Académicas de Salud Comunitaria



15 y 16 de Octubre 2024
UNAHUR

Jornadas Académicas de Salud Comunitaria – ISC- UNAHUR

Somos estudiantes de kinesiología de la UNAHUR y estamos realizando las prácticas en el CAPS Villa Ángela de Ituzaingó

 Marzo de 2024
conocimos a la población

Diagnóstico

Es el proceso que busca identificar los problemas y necesidades de salud de la comunidad.

Es la primer fase de nuestro proceso de planificación.

¿Y QUE RELACIÓN TIENE CON LA PRÁCTICA COMUNITARIA?

En Prácticas Comunitarias nos dedicamos a estudiar el enfoque de la salud comunitaria con el objetivo de mejorar las características de salud de la comunidad.

¿CÓMO LO LLEVAMOS A CABO?

Recorrimos el barrio realizando:

- Observaciones
- Encuentras y entrevistas
- Mapeos

ACTIVIDADES EXTRAMURO

Son las acciones realizadas fuera del establecimiento, orientadas al ámbito familiar, comunitario e individual con participación activa de la comunidad y coordinación intersectorial para abordar los determinantes de la salud y contribuir al desarrollo integral a nivel local, priorizando la promoción de la salud y prevención de la enfermedad con enfoque de género y pertinencia cultural.



Jardín de Infantes
N°909

"La Educación en Salud Salva"

Paulo Freire

Realizamos una charla con el fin contribuir a mejorar la salud de la comunidad mediante la promoción de prácticas y entornos saludables que favorezcan la salud respiratoria, reduciendo los factores de riesgo y conductas a tomar ante diferentes patologías respiratorias.

Algunos de los temas: Uso correcto del inhalador, pautas de alarma, ambiente libre de humo, etc.



Caps Villa Ángela

Gdor. Guillermo Udaondo 150

Este CAPS cuenta con 7 consultorios equipados, una sala de espera amplia y un sum. Ofrece servicios de salud accesibles y de calidad a los vecinxs



Centro de jubilados
"Los Cardales"

ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE

-Conocimos a la comunidad; sus saberes, intereses, necesidades, las barreras con las que se enfrentan y también los facilitadores, como sus redes de apoyo por ej. También realizamos desde una mirada kinésica evaluaciones físicas, funcionales, cognitivas, posturales, de la marcha. Las actividades fueron planificadas en forma participativa. Existe evidencia científica sobre el ejercicio como protector para un envejecimiento sano. A través del movimiento invitamos a descubrir el propio cuerpo, sus capacidades, favorecer la comunicación y generar el sentido de comunidad que favorece el bienestar.



Escuela Secundaria
N° 3
Marta Sierra

SALUD ESCOLAR

En el marco del programa Salud Integral de la Adolescencia realizamos jornadas con lxs estudiantes, dando a conocer el rol de la kinesiología en la Promoción de la Salud y Prevención de Lesiones y Enfermedades. Partiendo desde nuestra herramienta la "kinefilaxia" realizamos un diagnóstico y posteriormente distintos tipos de talleres (cuidado postural, prevención de lesiones deportivas, enfermedades respiratorias, etc). Nuestro objetivo fue crear espacios de trabajo colaborativo que favorezcan la motivación, la participación y faciliten el desarrollo de habilidades para que lxs participantes se conviertan en "activos" para tomar decisiones y generen salud.



Primeras experiencias en prácticas docentes en escuelas primarias desde el Profesorado Universitario de Inglés

Graciela Heit, Alejandra Sánchez y Claudia Russo

Prácticas Docentes en Escuelas Primarias

Profesorado Universitario de Inglés

Instituto de Educación

graciela.heit@unahur.edu.ar, claudia.russo@unahur.edu.ar,

alejandra.sanchez@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: universo de los /las niños/as, límites, comunicación, estrategias, continuidad pedagógica, planificación , secuencia didáctica y contextualización

Descripción de la experiencia

La presente experiencia se inscribe en el marco de la formación de futuros/as docentes de lengua extranjera en el nivel primario, en articulación con las escuelas del distrito. (Le agregué esta introducción para contextualizar).

Lo que en un primer momento parecía ser un recorrido incierto, hoy se convirtió en una experiencia enriquecedora, un trayecto lleno de momentos anecdóticos y de desafíos que dejan aprendizajes.

La primera parte del año fue dedicada a la lectura de bibliografía relevante para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula primaria, para introducirnos en el arte de observar las instituciones, sus dinámicas y las partes de una clase. Trabajamos con actividades que promovieran el debate y que nos permitieran corroborar la comprensión de los textos leídos. Toda la teoría fue acompañada por las denominadas Situational Teaching Practices (prácticas de enseñanza situacional), en las que los/las estudiantes estaban expuestos/as y compartían experiencias de enseñanza propias y de otros/as docentes mediante material audiovisual, para luego establecer mesas de discusión sobre lo observado, lo leído o lo vivenciado. Durante este periodo, nos ocupamos de visitar las escuelas primarias del distrito, estableciendo contacto con directivos y docentes que, en su amplia mayoría, nos abrieron las puertas y nos recibieron.

La segunda parte del año implicó la preparación de la oferta de cursos de las escuelas primarias del distrito. Después de un período de selección de horarios y cursos, de revisión de disponibilidades, cálculo de distancias y gastos, y encuentros para estimular a los/las estudiantes y ayudarlos/as a bajar ansiedades y miedos, llegamos a la instancia de observación de clases. Luego se llevaron a cabo asistencias a los/las docentes y co-formadores/as y, finalmente, las tan esperadas prácticas.

¿fue fácil?, ¿fue difícil ?, ni uno ni otro. Fue distinto. Estábamos en un mundo de niños/as , inmersos/as en una experiencia que nos invitaba a recordarnos

pequeños/as, que nos instaba a ser más creativos/as, que nos recordaba que dentro de cada Teaching Point (Objetivo de Enseñanza) podía haber magia. Sin embargo, hubo también grupos de infantes cuyo comportamiento parecía más cercano al de adolescentes que al de niños/as de primaria. Hubo necesidad de marcar límites y establecer reglas. A la mayoría de los/las practicantes les costó. Ofrecimos ayuda en forma personalizada, escuchamos relatos de algunos/as de ellos/as que se sentían devastados/as, frustrados/as, angustiados/as.

Desde un punto de vista más técnico, también nos encontramos con el desafío de aprender a planificar una secuencia didáctica en la que resulta crucial que el futuro docente realice una selección de materiales motivadores que ayuden a contextualizar la enseñanza que se busca impartir. Para muchos/as practicantes, sobre todo para los/las que ya han pasado por las aulas, pensar en nuevos modelos implicó permitirse pensar en otros paradigmas. Esto tampoco fue sencillo; en muchos casos nos encontramos con algunas resistencias, tal vez por el temor a lo diferente, a lo desconocido.

Acompañamos, contuvimos y alentamos todo lo que pudimos. Aun así, algunos/as practicantes seguían sintiéndose desmotivados/as no solamente por los problemas de conducta dentro del aula, sino también por la falta de continuidad de clases. Múltiples factores afectaban los encuentros regulares en las aulas: inasistencias de docentes, eventos en la escuela, excursiones, salidas educativas, falta de agua o luz en las instalaciones, etc. A pesar de todo esto, los/las practicantes lograron terminar exitosamente sus prácticas. Los/las niños/as, en su mayoría, felices con la experiencia, los/las co-formadores/as agradecidos/as y directivos que nos han dejado la puerta abierta para un nuevo comienzo el año entrante.

Análisis de la experiencia

En palabras de Lynne Cameron, escritora del libro *Teaching Languages to Young Learners*, los niños/as sí tienen una visión del mundo menos complicada que los/las

adolescentes y adultos/as pero esto no significa que la enseñanza destinada a infantes sea más simple y directa. Por el contrario, el/la docente de alumnos/as de la escuela primaria debe estar altamente calificado para poder sumergirse en el universo de los/as niños/as y ayudarlos/as a desarrollar su comprensión para alcanzar la asimilación de conceptos más formales, más extensivos y diferentemente organizados. Cameron nos habla de diversas habilidades que requiere un/a docente en una clase de escuela primaria. Esto mismo es lo que hemos estado analizando con los/las practicantes. Debatimos sobre las estrategias implementadas y/o a implementar, pensamos diversas dinámicas y seleccionamos las que resultaban más propicias para cada grupo.

De igual manera, con intensidad y en forma continua, trabajamos el diseño de la planificación. Myriam Casamassima, autora del libro *Planning as a Narrative*, plantea que ésta debe ser concebida dentro de una narración, como parte de una historia que le da al plan un contexto comunicativo real. Es decir, no enseñamos exponentes lingüísticos de forma aislada sino dentro de un relato que le da significado. Esta premisa tuvo un impacto revelador en la mayoría de nuestros/as estudiantes. Algunos/as supieron abordar sus planificaciones desde una narrativa motivadora para sus alumnos/as de escuela primaria. Sin embargo, hubo muchos/as otros/as practicantes que vieron en esta propuesta un desafío más a enfrentar.

Luego de reflexionar sobre las prácticas observadas y de compartir diversos y múltiples sentires con nuestros/as practicantes y colegas, creemos que muchos/as de nuestros/as estudiantes han logrado comenzar a explorar algunas de las numerosas aptitudes que se requieren para trabajar con niños/as pequeños/as. La mayoría ha logrado establecer un vínculo cercano y se han convertido en modelos a seguir para sus alumnos/as pequeños/as. Se han convertido en actores/ actrices, han creado juegos y personajes, historias y canciones, han dibujado y pintado, han intentado motivarlos/las de mil maneras y por sobre todas las cosas, se han propuesto dejar una huella en las aulas en las que se iniciaron como docentes de inglés.

Aprendizajes de la experiencia

La experiencia ha invitado al equipo docente y a los/las practicantes a repensar nuestras prácticas docentes. Nos ha convocado a intercambiar ideas y a desarrollar estrategias. Cada grupo representaba un mundo distinto por explorar, y entender que las necesidades eran muchas y variadas nos llevó tiempo de reflexión y comunicación, no solamente dentro del equipo docente, sino también con autoridades y co-formadores/as. Dedicamos tiempo de reunión con practicantes para diseñar posibles nuevas propuestas y tiempo más personalizado con alumnos/as de la escuela primaria con necesidades educativas específicas. Todo fue aprendizaje y consenso, todo pareció ser prueba, experiencia, error y creación de nuevas estrategias.

Reflexión final

La experiencia ha sido tanto enriquecedora como novedosa. Nuestros estudiantes han observado clases, han asistido al curso seleccionado, ofreciendo variedad de actividades y saberes para un primer acercamiento a los/as niños/as. Todo ese bagaje recepcionado se tradujo en la planificación de una secuencia didáctica contextualizada, en continuidad con lo dictado por la docente a cargo y reflejando la matriz propia de un estudiante en formación de la universidad a la cual representa.

Referencias bibliográficas

Cameron, Lynne.(2007) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.

Casamassima, Myrian (2017) *Planning as Narrative. A cubist View on Planning Units of Work for ELT*. Editorial Dunken.

Halliwell, Susan. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman.

Somogyi-Toth, Kati (2012). Observation Tasks: A workbook for student teachers. The Teacher Trainer Journal of Volume 26, Number 3.



Química Agrícola inclusiva hoy: retos en nuestra experiencia 2023-2025

Ana Florencia Moretti y Clara Cerrotta

Química Agrícola (1175)

Carreras agrarias

Instituto de Biotecnología

anaflorencia.moretti@unahur.edu.ar, clara.cerrotta@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

Palabras clave: didáctica de la química, evaluación formativa, inclusión educativa, currículo crítico, formación en ciencias agrarias, innovación pedagógica

Breve relato de la experiencia

La química es la ciencia que estudia la composición, estructura y propiedades de la materia, sus transformaciones y la energía involucrada, siendo fundamental para perfiles profesionales que participen en procesos productivos relacionados con la manipulación y transformación de la materia. Por esta razón, nociones de química deben ser incluidas en el currículum de carreras agrarias, especialmente en aquellos donde se proponga ofrecer la comprensión de los fenómenos físico-químicos del suelo, sus nutrientes y la materia orgánica para su manejo consciente y deliberadamente agroecológico (Nelson, 2017). Sin embargo, las ciencias básicas, especialmente la química, constituyen una barrera concreta y simbólica para las y los estudiantes de carreras agrarias en UNAHUR, debido a la amplitud del objeto de estudio y la abstracción de sus contenidos, causando en ocasiones desánimo y frustración.

Por lo tanto es indispensable, en el marco de las carreras agrarias actuales, innovar en la enseñanza universitaria de química. Los formatos tradicionales resultan insuficientes para acompañar las formas contemporáneas de aprender y la complejidad de los campos profesionales (Maggio, M., 2018). Transformar la clase implica diseñar experiencias que estimulen la curiosidad e integren múltiples lenguajes, conformando una metodología activa de enseñanza con una mirada interseccional y acompañamientos diversificados, donde la participación estudiantil resulte clave para la construcción conjunta del conocimiento. En el caso de la Química Agrícola, esta reinención es vital: los conceptos abstractos requieren mediaciones didácticas potentes y relaciones estrechas con problemas reales del territorio, para que los y las estudiantes puedan comprenderla como un recurso básico para analizar procesos agronómicos y tomar decisiones responsables dentro de los modelos productivos.

Por esta razón, después de una revisión curricular profunda (2023), asumimos el desafío que implicaba enseñar contenidos mínimos de química pertinentes y actualizados para futuros y futuras profesionales de las ciencias agrarias, a través de un proceso de transformación de las prácticas de enseñanza de Química Agrícola, en

paralelo a la revisión curricular general y la acreditación de la carrera de Ingeniería Agronómica.

Nuestra experiencia combinó ajustes en la propuesta pedagógica, nuevas dinámicas de trabajo y herramientas de inclusión educativa para promover múltiples aprendizajes, sin comprometer los contenidos mínimos. Los fundamentos pedagógicos que orientaron la propuesta se apoyaron en enfoques de aprendizaje situado y en perspectivas críticas del currículum (De la Fuente, A., 2011).

Entre los aspectos a destacar, sobresalen la diversificación de actividades y formatos, la articulación entre teoría y territorio y la incorporación de evaluaciones formativas que acompañaron los distintos ritmos de aprendizaje. Al inicio de cada semestre, se elaboró y brindó al estudiantado un cronograma detallado con toda la información necesaria para abordar la asignatura, que incluyó el contenido temático semanal y sus objetivos, las estrategias pedagógicas propuestas y las actividades prácticas, permitiéndoles planificar sus tareas con anticipación. Adicionalmente, se implementaron diversas metodologías de evaluación formativa semanal: actividades en clase, ejercicios grupales con retroalimentación conjunta, evaluaciones grupales y presentación de informes prácticos. Asimismo, se innovó en el diseño de exámenes mediante consignas basadas en estudios de caso del cinturón hortícola bonaerense, subrayando el papel de los estudiantes como futuros profesionales del ámbito agrícola, tanto en trabajos individuales como colaborativos.

Por otro lado, se incorporaron actividades prácticas diversas, que comprendieron la resolución de problemas en forma grupal en el espacio áulico, la construcción de mapas conceptuales y la realización de trabajos prácticos en el laboratorio con temáticas afines a sus carreras (preparación de soluciones de fertilizantes y determinación de pH de sustratos). Se utilizaron también, diferentes materiales pedagógicos áulicos - como plastilina, elementos impresos en 3D y carteles - y con la colaboración de pasantes del Laboratorio de VR y Simuladores perteneciente al Instituto de Tecnología e Ingeniería de la UNAHUR, se realizó una experiencia de

realidad aumentada con gafas para la observación detallada de moléculas. De este modo, se comenzó a diversificar los formatos de trabajo, incrementando el conjunto de materiales y recursos pedagógicos para asegurar el aprendizaje de una población estudiantil heterogénea.

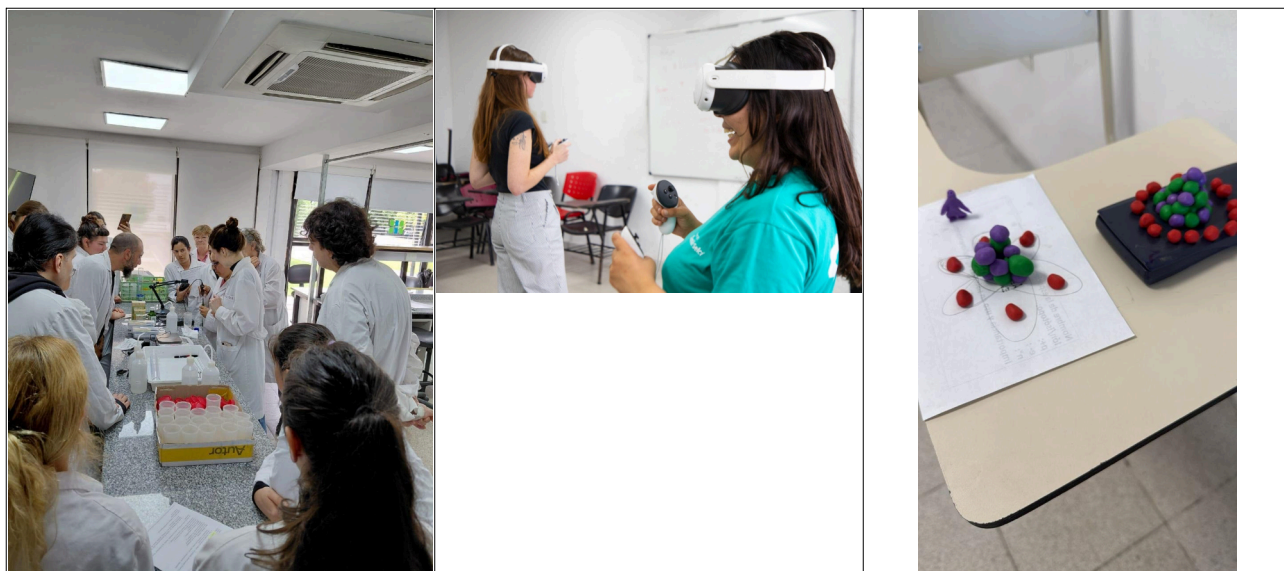
En cuanto a los obstáculos identificados, el más relevante fue el tiempo docente requerido para sostener dispositivos más personalizados en cursos numerosos. También se identificaron desafíos vinculados a la articulación con otras materias básicas, lo que hizo evidente la necesidad de consolidar una trama curricular más integrada que permita la progresión coherente de saberes científicos a lo largo del pasaje por la universidad.

En conclusión, es viable combinar rigurosidad disciplinar con prácticas inclusivas que amplían oportunidades de aprendizaje. Una enseñanza situada, accesible y humanizada facilita la comprensión de contenidos complejos y contribuye a fortalecer la justicia educativa en las ciencias agrarias.

Aprendizajes de la experiencia

El proceso se apoyó en enfoques de aprendizaje situado, didácticas de las ciencias y pedagogías inclusivas, orientado a través de:

- Contextualización territorial: anclar los conceptos en experiencias reales de sistemas productivos regionales intensivos, extensivos y agroecológicos.
- Diversificación de formatos: integrar prácticas de laboratorio, análisis de muestras, materiales multimediales, problemas-resumen y tutorías.
- Accesibilidad cognitiva: ofrecer explicaciones con distintos niveles de abstracción, glosarios visuales, mapas conceptuales y actividades que recuperan saberes previos.



IMÁGENES. Diversificación de formatos: prácticas de laboratorio, modelado de átomos con plastilina y uso de gafas de realidad aumentada.

Algunas conclusiones

La transformación pedagógica en la asignatura Química Agrícola impulsada entre 2023 y 2025 aportó evidencias de que es posible sostener una enseñanza rigurosa en ciencias básicas mientras se promueve una experiencia vivencial estudiantil más accesible, situada y entretenida, promoviendo el trabajo en equipo y respetando las diferencias en los procesos de aprendizaje. La experiencia invita a repensar los modos de enseñar química en clave de justicia educativa, ampliando las oportunidades de ingreso, permanencia y egreso en las carreras agrarias.

Agradecimientos: al Laboratorio de VR y Simuladores, y al CEPREEA, especialmente a Noemí Encinas y Nicole Lareo. A Tamara Olmedo por sus aportes en las instancias de diseño de evaluaciones.

Referencias bibliográficas

Chausovsky, A.(2020). Mariana Maggio (2018), *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

De la Fuente, A. (2011). *Currículo, conocimiento y poder: debates desde una perspectiva crítica*. Miño y Dávila Editores.

Nelson, C. N. (2017). *El estado actual del aprendizaje de la Química Agrícola en la formación de ingenieros en Agronomía*. Revista Cubana de Química, 29(2), 45-56.



Revisitar las formas de evaluación de los parciales domiciliarios: trabajo inter pares y oficio docente

Lorena Amoroso

Cultura y Literatura de la Antigüedad Clásica

Profesorado Letras

Instituto de Educación

amorosolorena@gmail.com

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Oficio docente: modos alternativos de organizar y desarrollar la tarea docente

Palabras clave: evaluación, trabajo inter pares, oficio docente, nivel universitario, literatura grecolatina

Breve relato de la experiencia

Quienes nos formamos como docentes en letras clásicas nos encontramos con un gran desafío al enseñar literatura grecolatina en traducción, dado que nuestro aprendizaje se dio partir del texto en lengua original para acceder a la traducción y relacionarlo con el comentario literario y cultural. Tampoco nos hemos enfrentado en nuestra trayectoria didáctica a la preparación de una clase en latín o en griego, por lo general lo hicimos en materias de lengua y literatura castellana.

Con la expansión de la carrera de letras en diferentes universidades nacionales en cuyos planes de estudio figura la materia “cultura y literatura grecolatina o de la antigüedad clásica”, sin enseñar la lengua, como docentes del área nos enfrentamos a un doble problema: formarnos como profesores de lengua y cultura de la antigüedad clásica a partir de nuestros recorridos y, a la vez, encontrar una metodología para trabajar con traducciones sin analizar ningún pasaje en lengua original.

En esta oportunidad vamos a ocuparnos de las instancias de evaluación destinadas a la acreditación, parte que nos interpela, además, en tanto consideramos que evaluar en las ciencias sociales suele presentar más dificultades que en las ciencias exactas. Esto se debe a que no solamente se pone en juego el conocimiento de conceptos propios de la disciplina, sino también la cohesión y coherencia que tenga el discurso, tanto escrito como oral, para transmitir la apropiación de dichos conceptos. Con la profesora viviana diez, docente de la materia literatura grecolatina de la universidad de río negro, hemos intercambiado ideas sobre las modalidades de evaluación destinadas a la acreditación. Partimos de la idea de que queremos que el grupo estudiantil lea las obras literarias y sea capaz de analizarlas con las herramientas fundamentales de la teoría literaria y la crítica especializada. Tenemos en cuenta que es un contenido heterogéneo y denso, en particular en instancia de primer parcial, sin embargo, el acceso a la literatura grecolatina antigua es un derecho (machado: 2004 y calvino: 1994). Una literatura que pueda ayudarnos a repensar nuestro presente cultural nos parece que debe evaluarse más allá de conocer y repetir los conceptos literarios de la

época. Una evaluación que sea parte del proceso de enseñanza aprendizaje, una evaluación continua y no ad hoc, una evaluación en la que los mitos puedan ayudar a construir los sentidos de su estudio.

En primer lugar, la consigna debe ser a la vez clara y lo suficientemente desafiante para que la persona hilvane los contenidos conceptuales, los ejemplos literarios y el comentario crítico. Por otra parte, en palabras de marzano (2007) los verbos usados generalmente para los parciales, ya sean presenciales o domiciliarios, implican procesos cognitivos complejos, como el análisis ("comparar"), la aplicación ("demostrar") y la metacognición ("planear y elaborar"). Por eso, pensamos en un primer momento, un parcial domiciliario en el que pudieran hacer pre entregas por consignas, para tener la posibilidad de releer y reescribir dichas consignas. Esta actividad es difícil de sostener por la cantidad de personas cursantes, por lo que va a depender muchísimo de la disponibilidad docente para llevar a cabo esta tarea de retroalimentación.

Además, debemos considerar el trabajo grupal, inter pares. Muchas veces despreciamos y descartamos la elaboración de un parcial grupal por temor a que haya estudiantes que no participen y aprueben un parcial solamente agregando el nombre a la carátula. Sin embargo, estos cuatrimestres renovamos el examen domiciliario con la propuesta de un parcial grupal con consignas de escritura de tipo ensayo y que implicaran tareas mínimas de investigación académica. En este sentido, un primer parcial individual más tradicional, puede ser referente o diagnóstico del grupo en el que se propondrá la instancia de trabajo conjunto. Los resultados fueron muy enriquecedores tanto para el grupo estudiantil como para las docentes porque nos encontramos con propuestas sumamente valiosas y esperaron a la clase de devolución para escuchar a sus compañerxs "ya que tenían mucha curiosidad por saber qué habían pensado y escrito".

Aprendizajes de la experiencia

Por ejemplo, con respecto al pasaje de consigna de elaboración de informe a ensayo sobre la tragedia agamenón de esquilo, muchas personas han manifestado gran interés en desarrollar sus interpretaciones, buscar bibliografía de apoyo y descubrir la gran conexión que hay entre temas contemporáneos y antiguos. A veces, tenemos prejuicios sobre estas formas de evaluación que son más propias de las materias pedagógicas y/o didácticas y desaprovechamos la oportunidad de trabajar el pensamiento crítico del grupo de estudiantes en nuestras materias disciplinares.

Con respecto a la consigna de investigación y comparación sobre las metamorfosis de ovidio, siempre se me presentaron dificultades para evaluarla, por lo que después de varios años de reformular la consigna, la solución estuvo en dejar de controlar la totalidad de la posible respuesta y fomentar la experiencia de investigación, algo que está ligado a mi propia trayectoria docente y mi forma de relacionarme con esta obra en particular. Por lo que sigue vigente aquello que aprendí alguna vez en mis prácticas docentes, que partir del deseo siempre es un gran aliado y nos ayuda a encarar el currículum.

Finalmente, ocurrieron las “ii jornadas del instituto de educación” y nos pareció importante invitar al grupo estudiantil que había inaugurado esta forma de evaluar a exponer sus ensayos y experiencias, como así también, hacer una comparación con las actividades de estudiantes de años anteriores. Pretendimos mostrar cómo se armaron sentidos diferentes, cómo se consolidaron grupos de estudiantes, cómo pensamos sobre estas nuevas maneras de evaluar, menos academicista y memorística y cómo esa semana circuló el conocimiento fuera de la clase convencional.

Algunas conclusiones

En resumen, la reflexión sobre las formas de evaluación nos acerca a pensar más allá de la evaluación con acreditación no solamente a docentes sino también a estudiantes,

porque la idea que intentamos instalar no es que solamente se aprueba una materia por sus conocimientos disciplinarios sino también que cada estudiante sea pensadx y se piense no como únicamente como futuro docente sino también como investigador de sus propias prácticas y de su disciplina en particular.

Referencias bibliográficas

Calvino, I. (1994) "*¿Por qué leer a los clásicos?*" En *¿Por qué leer los clásicos?*, México, Tusquets, 7-13.

Machado, A. M. (2004) *clásicos, niños y jóvenes*, Buenos Aires, Norma.

Marzano, R. J. (2001) *designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Aeries, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin



Taller de Prácticas de Laboratorio de Física para estudiantes del ITBI

Coco Gonorazky

Taller de Prácticas de Laboratorio de Física

Todas las Carreras del Instituto

Instituto de Biotecnología

coco.gonorazky@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Actividades Curriculares Acreditables: experiencias realizadas

Palabras clave: física, actividades experimentales, pedagogía constructivista

Breve relato de la experiencia

En el año 2024, el Instituto de Biotecnología adquirió materiales para actividades “de demostración experimental” de física. Sin embargo, por diversas razones vinculadas a la carga horaria de la materia Física (común a las carreras de laboratorio, ambientales y de alimentos), a la densidad de sus contenidos mínimos y a los tiempos propios de las cursadas cuatrimestrales, ninguna de las posibles prácticas de laboratorio fue implementada y los equipos permanecieron intactos en sus embalajes hasta principios de 2025.

Mi experiencia como docente de Física durante 2023 y 2024 me permite comprender “en carne propia” las dificultades que implica la implementación de estas prácticas en la cursada, y también su potencial valor educativo. En 2025 surgió la posibilidad de proponer las actividades de laboratorio de física como una ACA, bajo el (todavía cambiante y no consolidado) nombre de Taller de prácticas de laboratorio de física.

Durante el ciclo lectivo 2025 se realizaron las siguientes propuestas:

- **Mini taller** de una clase de 5 hs (cuatro ediciones). Contenido: mediciones directas e indirectas; uso de diferentes instrumentos para las mediciones de masa, volumen y densidad; teoría de mediciones e incertezas experimentales.
- **Taller** de cinco clases. El 4 de diciembre de 2025 se completaron dos ediciones y está en curso la tercera¹.

El Taller de Física propuesto constituye un espacio pedagógico de relevancia dentro de la formación universitaria. Su estructura articula teoría, práctica y reflexión crítica sobre los modos de producción del conocimiento en el marco del modelo científico hegemónico, pero desde una perspectiva situada (Donna Haraway) y crítica respecto del topos de la física como ciencia experimental, que aún prevalece en el sistema educativo.

¹ El programa de la propuesta puede consultarse aquí: https://docs.google.com/document/d/1uFiFkX-gnoVCwStJa5c0YD5JQnZwMy_gB/edit?usp=sharing&ouid=101825082384877084339&rtpof=true&sd=true

A diferencia de un curso teórico tradicional, el taller está orientado a generar experiencias donde la medición, la observación y el análisis se integren en un proceso activo de construcción de aprendizajes significativos a partir del diseño, montaje y realización de actividades experimentales relativamente sencillas.

La propuesta apunta a que el estudiantado se familiarice con procedimientos, tecnologías e instrumentos de medición; comprenda la relevancia de los -mal llamados- “errores experimentales” y desarrolle habilidades técnicas y cognitivas necesarias para interpretar y comunicar resultados de manera rigurosa.

Se promueve un aprendizaje basado en la acción: quienes cursan el taller deben manipular, medir, registrar, modelizar e interpretar datos provenientes de fenómenos físicos reales, lo cual fortalece el pensamiento analítico, la capacidad de resolución de problemas y la autonomía intelectual.

El dispositivo pedagógico se organiza a lo largo de cinco encuentros presenciales de 4 horas, donde la interacción se da tanto en instancias de abordaje conceptual como en prácticas de laboratorio. El taller también incluye momentos de trabajo autónomo que permiten profundizar la comprensión teórica, ejercitar cálculos y completar informes de laboratorio. A través de esta propuesta, se busca integrar los conocimientos teóricos previos —o adquiridos paralelamente en la materia troncal de Física— con experiencias empíricas clásicas y relativamente sencillas que apuntan a favorecer la articulación entre conceptos abstractos y situaciones concretas.

Fundamentación

En coincidencia con lo expresado por Culcay Peláez (2024), el planteo de una estrategia didáctica basada en actividades experimentales en el laboratorio de física, como instrumento de andamiaje y consolidación para la materia obligatoria Física, surge de la observación de las clases, donde se percibió la ausencia de prácticas experimentales útiles para desarrollar habilidades de autorreflexión sobre el propio aprendizaje de los

estudiantes. La propuesta del taller coincide con el lineamiento expresado por la autora, buscando contribuir con la reflexión metacognitiva de los estudiantes del Instituto de Biotecnología mediante el diseño y aplicación de una propuesta de intervención educativa basada en las actividades experimentales mencionadas y en la evaluación de su impacto en esa reflexión metacognitiva, teniendo en cuenta sus apreciaciones, se concluye que las actividades experimentales en el laboratorio de Física han demostrado ser efectivas para el desarrollo de la reflexión metacognitiva en estudiantes, y sugieren una solución innovadora a los desafíos identificados en la enseñanza de la Física, proporcionando resultados positivos en la participación activa, aplicación práctica de conocimientos teóricos y una mejora en el desarrollo de la reflexión metacognitiva.

Objetivos y propósitos del taller

El taller fija como objetivo general que los, las, los estudiantes se apropien de los conceptos fundamentales de la física mediante la experimentación práctica. Dentro de este marco, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. **Familiarizarse con técnicas de medición directa e indirecta** de magnitudes físicas, comprendiendo la teoría de errores e indeterminaciones asociadas.
2. **Realizar prácticas de laboratorio sencillas aunque conceptualmente robustas**, vinculadas con contenidos esenciales de la materia Física.
3. **Utilizar simulaciones computacionales** para complementar la práctica experimental, facilitar la visualización de fenómenos y profundizar la comprensión teórica.
4. **Reflexionar críticamente sobre el significado de la física** como disciplina capaz de describir fenómenos naturales y producir predicciones fundamentadas en modelos matemáticos.

Estos objetivos promueven un perfil estudiantil que no solo maneja instrumentos y realiza cálculos, sino que reflexiona sobre su propia práctica y comprende el entramado conceptual que sostiene cada actividad.

Contenidos mínimos

El taller aborda cuatro ejes temáticos centrales:

- **Magnitudes físicas y mediciones:** definición, unidades, mediciones directas e indirectas, errores, propagación de incertidumbres.
- **Modelización matemática:** regresiones lineales, cuadráticas y polinomiales, representación gráfica, correlación entre variables físicas.
- **Movimientos rectilíneos:** MRU (Movimiento Rectilíneo Uniforme), MRUV (Movimiento Rectilíneo Uniformemente Variado) y movimientos oscilatorios amortiguados simples.
- **Fuerzas fundamentales:** fuerza gravitatoria y fuerza elástica.

Aspectos a destacar

- La propuesta está pensada para estudiantes que hayan regularizado la materia Física, pero no es un requisito excluyente. Los aprendizajes esperados serán diferentes en una situación u otra, por lo que podría ser útil tener ediciones “para quienes ya regularizaron” y “para quienes aún no cursaron Física”.
- Les, las, los estudiantes valoran la propuesta y sienten curiosidad por “ver cómo es la física más allá del pizarrón” .
- Además de las prácticas de laboratorio planificadas, se procura reforzar algunas habilidades y conocimientos que suelen ser deficitarios y que no suelen trabajarse en la materia, como cambios de unidades, realización e interpretación de gráficos,

obtención e interpretación de regresiones matemáticas para describir un fenómeno y redacción de informes de laboratorio.

- Al tratarse de una propuesta reciente, el cronograma aún funciona por “ensayo y error” y, por tanto, no está consolidado, por lo que cada edición se van modificando las actividades y los enfoques. Lo mismo ocurre con la bibliografía y otros recursos didácticos. En la edición en curso, se está implementando y testeando el uso de simulaciones virtuales de experiencias de física como previa a la práctica “real”, con buena recepción por parte de les, las, los cursantes.

Referencias bibliográficas

Culcay Peláez, A. C., & Gallegos Arévalo, L. D. (2024). *Actividades experimentales en el laboratorio de Física para el desarrollo de la reflexión metacognitiva (Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación)*. Repositorio Institucional UNA-E. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/3341>



Tejiendo redes de cuidado: acompañamiento entre pares en enfermería en Salud Comunitaria

Porta José Luis, Lorena Soledad Bazán, Patricia Mielniczuk, Laura Noguera y Nadia Rocha

Enfermería en Salud Comunitaria I y II

Licenciatura en Enfermería

Instituto de Salud Comunitaria

porta.joseluis@unahur.edu.ar, lorenasoledad.bazan@unahur.edu.ar,
patricia.mielniczuk@unahur.edu.ar, laura.noguera234@gmail.com,
antimana@hotmail.com

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Estrategias de enseñanza que favorecen la grupalidad

Palabras clave: enfermería, acompañamiento, pares

Breve relato de la experiencia

La articulación entre Enfermería en Salud Comunitaria I (ESC I) y Enfermería en Salud Comunitaria II (ESC II) durante 2024 fue una experiencia formativa enriquecedora basada en el acompañamiento entre pares. Los estudiantes de quinto año guiaron a los ingresantes en prácticas simuladas y en territorio, acompañándolos en técnicas de enfermería, reconocimiento del entorno, entrevistas y mapeo comunitario. Este trabajo fortaleció la integración teoría-práctica y la vinculación con la comunidad, bajo supervisión docente.

Para los estudiantes de primer año, la presencia de los “pares guías” brindó confianza y facilitó la comprensión del territorio y de los contenidos iniciales. En las salidas al campo, ambas cohortes compartieron reflexiones y aprendizajes, generando un intercambio bidireccional: los avanzados aportaron herramientas prácticas y los ingresantes, miradas frescas desde los nuevos marcos teóricos.

El trabajo con las familias evidenció el impacto comunitario del proyecto, ya que la confianza construida entre estudiantes favoreció intervenciones participativas y coherentes con los principios de la enfermería comunitaria. En conjunto, la experiencia fortaleció un modelo de atención integral, humanizado y con enfoque de derechos.

Aprendizajes de la experiencia

La articulación entre (ESC I) y (ESC II) permitió que los estudiantes avanzados resignificaran sus aprendizajes y desarrollaran intervenciones más integrales en el territorio, favorecidas por la buena recepción de la comunidad. Aunque surgieron desafíos —como la participación desigual entre comisiones y limitaciones de espacio y horarios en los centros de salud— el acompañamiento docente y el apoyo institucional fueron esenciales para sostener la propuesta. Este modelo fortaleció el vínculo entre estudiantes, docentes y comunidad, promovió competencias profesionales y evidenció el valor de las redes colaborativas en la formación en salud comunitaria. En conjunto,

el acompañamiento entre pares resultó una experiencia transformadora que potenció habilidades técnicas, identidad profesional y compromiso social, reafirmando el rol central del enfermero comunitario y la importancia de continuar ampliando este tipo de experiencias integradoras.

Algunas conclusiones

El trabajo grupal permitió que los estudiantes avanzados resignificaran sus aprendizajes al identificar problemáticas del territorio, como la acumulación de residuos, y desarrollaran intervenciones más integrales. Aunque surgieron desafíos — como la participación desigual entre comisiones y limitaciones de espacio y horarios en los centros de salud— la buena recepción de la comunidad y el acompañamiento institucional fueron claves para el éxito de la experiencia.

La articulación entre ESC I y ESC II fortaleció el vínculo entre institución y comunidad, promovió competencias profesionales y evidenció el valor de las redes colaborativas. En síntesis, el acompañamiento entre pares resultó transformador: potenció habilidades técnicas, fortaleció la identidad profesional y reafirmó el rol central del enfermero comunitario. Su continuidad representa una oportunidad para seguir construyendo experiencias formativas significativas y orientadas al bienestar colectivo.



IMAGEN 1. Prof. Leónidas Gamarra con IMAGEN 2. Estudiantes en la comunidad realizando mapeo



IMAGEN 3. Estudiantes realizando entrevistas IMAGEN 4. Estudiantes realizando talleres en la comunidad

Referencias bibliográficas

Alegre, O., & Cifuentes, G. (2020). *Tutorías entre pares en la educación superior: Experiencias y aportes para el aprendizaje colaborativo*. Revista de Educación Superior, 49(196), 75–92.

Bordenave, J. D. (2019). *La participación en las organizaciones*. Homo Sapiens. Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

García, A. N., & Vázquez, M. L. (2016). *Enfoque territorial y determinantes sociales de la salud*. Salud Colectiva, 12(3), 357–370. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.950>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lorenzini, E., & Duro, C. (2018). *El rol del enfermero comunitario en América Latina*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 26, e3005. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2575.3005>

Minkler, M., & Wallerstein, N. (2011). *Community-based participatory research for health: From process to outcomes (2nd ed.)*. Jossey-Bass.



Transformar, habitar, proyectar: un relato vivo sobre la enseñanza de Biofísica II. Diálogos posibles entre la Física y Biología

Sabrina Celeste Impróvola

Biofísica II

Profesorado Universitario de Biología

Instituto de Educación

sabrina.improvola@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Diseños de propuestas interdisciplinarias

Palabras clave: formación docente, interdisciplinariedad, física, biología

“(...) Sumo mi voz al llamamiento colectivo por una renovación y por un rejuvenecimiento de nuestras prácticas docentes. Instándonos a todos nosotros a abrir nuestras mentes y corazones para que podamos conocer más allá de las fronteras de lo aceptable, para que podamos pensar y repensar, para que podamos crear nuevas visiones, celebro esa manera de enseñar que activa transgresiones -un movimiento contra y más allá de la frontera-.

Ese movimiento es el que hace de la educación una práctica de libertad.”

Bell Hooks¹

Breve relato de la experiencia

El presente escrito se enmarca en mi trayectoria como docente de Biofísica II, materia que integra el Campo de la Formación Específica (CFE) del segundo año del Profesorado Universitario de Biología de la Universidad Nacional de Hurlingham. La propuesta busca reflexionar sobre los sentidos, desafíos y proyecciones de la enseñanza de la Biofísica desde una perspectiva crítica, situada y comprometida con la formación docente. Sin embargo, este escrito debe leerse como un relato vivo, escrito desde la experiencia y el cuerpo. No busca fijar conclusiones, sino compartir un proceso en movimiento, una trama que se despliega, se interroga y se transforma junto a quienes la habitan.

Considero importante señalar que, al adscribir a una epistemología crítica feminista, me he tomado la licencia de escribir en primera persona y con algunos rasgos literarios, ya que desde este posicionamiento entiendo que todo conocimiento es conocimiento situado, y que la primera persona constituye una fuente válida en la construcción del conocimiento científico (Anderson, 2010, citado en Morgade, 2013). En este sentido, me apoyo especialmente en los aportes de Donna Haraway (1991), quien plantea la necesidad de explicitar la “situacionalidad” de toda mirada que produce conocimiento.

¹ La cita de bell hooks que abre este escrito conserva la elección de la autora de firmar su nombre en minúsculas, como gesto político que cuestiona las jerarquías de la autoría y el saber académico

Es decir, lejos de aspirar a una pretendida objetividad universal y neutral, se trata de asumir que todo saber se genera desde un lugar específico, encarnado, atravesado por relaciones de poder. Por eso,

considero que escribir desde la experiencia, en clave literaria o autobiográfica, no implica una debilidad del discurso, sino una elección política y epistemológica que reconoce el carácter parcial, situado y comprometido de todo saber. Este mismo enfoque no solo atraviesa la escritura de esta ponencia, sino también la enseñanza misma de la materia. En Biofísica II, la primera persona y la experiencia se habilitan como formas legítimas de construir conocimiento científico y pedagógico. Reconocer la voz propia, en diálogo con la de otrxs, permite desnaturalizar la idea de ciencia neutral y abrir el aula a la reflexión crítica sobre cómo se produce, se enseña y se habita el saber.

Esta perspectiva se entrelaza con las pedagogías críticas y feministas (Sardi y Baez, 2024), en especial, con la propuesta de bell hooks, quien lleva esa misma reflexión al terreno de la enseñanza. Si todo conocimiento es encarnado, también toda práctica docente lo es: enseñar supone implicarse, habitar el aula con cuerpo, afecto y pensamiento. De esta manera, y tal como invita bell hooks (2021) en la cita que abre este escrito, activar transgresiones, movernos más allá de la frontera y hacer de la educación una práctica de libertad nos interpela a repensar nuestras prácticas docentes, a reinventarnos y a desafiar una enseñanza compartimentada, que separa, que escinde mente y corazón. Su llamado explícita y sintetiza, con claridad y compromiso, el horizonte de la propuesta que se desarrolla a lo largo de la ponencia.

Desde esta mirada, la materia Biofísica II no puede quedar atrapada en los límites del aula. Por el contrario, debe expandirse, interpelar lo establecido, transgredir y transformar las prácticas educativas, para construir saberes en diálogo con el territorio, el ambiente y la comunidad. Por ello, me propongo compartir cómo esta perspectiva se ha traducido en cambios, continuidades y creaciones concretas en la materia a lo largo de los años. En ese sentido, mi objetivo será realizar una propuesta

de análisis acerca de los desafíos iniciales, las transformaciones implementadas y las proyecciones futuras para seguir construyendo una Biofísica situada, crítica, reflexiva y abierta al diálogo con la realidad de nuestrxs estudiantes, nuestra tierra, nuestro conurbano y nuestro contexto.

Así, la enseñanza de Biofísica II no solo es una oportunidad de transformación, sino un espacio relevante, vivo y palpitante dentro de la formación de futurxs educadorxs. En este espacio, la Física y la Biología dialogan, se tensionan, se buscan y se resisten; a veces se separan, a veces se funden en un abrazo que casi las vuelve indistinguibles. Son parte de una misma trama que crece y se achica, que se esconde y vuelve a aparecer, que a veces colma todo y otras se vuelve apenas un suspiro. Una trama que se respira, que se mueve y que, al hacerlo, nos enseña también a mirar de otro modo la vida y el conocimiento.

Entre cambios, continuidades y nuevos sentidos

Cuando tomé por primera vez la materia Biofísica II, me encontré con un escenario muy distinto al que hoy conocemos. En aquel primer año, la asignatura no contaba aún con una mirada integradora entre la Física y la Biología: era, en esencia, una materia de mirada tradicional, centrada casi exclusivamente en contenidos físicos (denominada por supuesto, Física II). Recuerdo que al inicio me tocó asumir una situación compleja, ya que lxs estudiantes manifestaban diversas dificultades debido a que la materia se percibía como algo ajeno a su formación en Biología, e incluso persistían ciertas tensiones y resistencias derivadas de experiencias previas. En ese contexto, me propuse transformar la asignatura en una propuesta que tuviera verdadero sentido para futurxs educadorxs de Biología, y no solo para esas pocas personas que disfrutarían de la Física como disciplina. Después de todo, la educabilidad de los sujetos no es una condición intrínseca ni una propiedad individual, sino una posibilidad que se configura en relación con las condiciones institucionales, sociales y culturales que habilitan o restringen los aprendizajes (Terigi, 2009).

El desafío era claro: era necesario replantear los contenidos, integrar temas que dialogaran con la Biología y, sobre todo, construir un enfoque más situado, experiencial, relacional y significativo. Esa decisión inicial abrió un proceso de búsqueda, de consensos, de experimentación que llevó tiempo, conversaciones y muchos intentos. No se trataba solo de cambiar las actividades, sino de repensar el sentido mismo de la materia, su modo de habitar el aula y de vincularse con la formación docente.

De esta manera, en construcción con lxs estudiantes, fuimos incorporando actividades que desbordaron los límites del aula, expandiéndose desde los pasillos hacia la vastedad de nuestro conurbano y un poco más allá. Las salidas educativas, las visitas a espacios de comunicación de las Ciencias (como el Centro Cultural de la Ciencia y el Museo Interactivo de Ciencia, Tecnología y Sociedad Imaginario) así como las Jornadas de Observación Astronómica se convirtieron en parte de la trama de la materia, en oportunidades para que la Física y la Biología se encuentren en los cuerpos, en la experiencia y en la vida cotidiana. De a poco, la materia pasó de ser vista como un obstáculo a convertirse en un espacio de encuentro, donde lxs estudiantes podían reconocer los vínculos entre ambas disciplinas y, al mismo tiempo, resignificar su propia relación con la construcción de conocimiento.

El gran punto de inflexión llegó con la modificación del plan de estudios, que nos permitió repensar oficialmente los contenidos y objetivos tanto de Física I como de Física II, ahora llamadas Biofísica I y Biofísica II. Esta nueva denominación no fue trivial ni un mero cambio de nombre: supuso un gesto político y pedagógico que consolidó una transformación profunda. Al renombrarse, estas modificaciones dejaron de ser voluntades individuales o iniciativas personales para convertirse en una decisión institucional. En otras palabras, la integración entre la Física y la Biología se reconocía institucionalmente como dimensión sustantiva de la formación docente en el profesorado de Biología.

En este marco de renovación y transformación, se pensó en la necesidad de generar

situaciones que permitieran articular la Física y la Biología en contextos reales y significativos. La propuesta de trabajar con análisis de casos surgió de esa búsqueda. No se trataba ni se trata de reemplazar los experimentos o las formulaciones teóricas, sino de darles cuerpo y territorio, de que las leyes se encarnen en historias, problemas o paisajes narrativos. Es así que los casos funcionan como escenarios narrativos donde los conceptos físicos y biológicos se entrelazan, habilitando preguntas que no solo atraviesan los fenómenos naturales, sino también las dimensiones sociales, éticas y afectivas del conocimiento.

Aunque este escrito se centra en Biofísica II, me tomo la licencia de mencionar brevemente la experiencia en Biofísica I, porque ambas materias forman parte de una trama espiralada que se nutre, se expande y vuelve sobre sí misma.

En Biofísica I, los casos van desde pensar la energía y la vida a partir del experimento de la "Biósfera 2", una cápsula cerrada que intentó sostener un ecosistema completo sin intercambio con el entorno, hasta leer el movimiento como una estrategia vital en la biofísica del desplazamiento, donde la cinemática y la dinámica se enlazan con la vida animal y el entorno. Entre esos dos extremos, se despliegan otras escenas que fueron marcando el camino: el trabajo sobre la energía en los seres vivos y la termorregulación, permitió explorar cómo la relación superficie/volumen define su posibilidad de conservar energía en forma de calor, de adaptarse, o de habitar distintos ambientes (como los tuco-tucos del Norte y de la Patagonia). En ese contexto, el estudio de los pingüinos permitió analizar cómo la forma del cuerpo y las conductas grupales influyen en la pérdida o conservación de la energía en forma de calor, cómo se organizan para resistir el frío y optimizar el intercambio energético. Su modo de agruparse, teselando el espacio, encajando unos con otros como figuras geométricas que reducen la exposición al ambiente, permitió vincular los conceptos de la Física con la biología del comportamiento y con la comprensión de las adaptaciones de los organismos al medio. Por último, la biofísica de la circulación nos permitió mirar el

cuerpo como un sistema de presiones, fluidos, velocidades y resistencias. La física de los gases, la hidrostática y la hidrodinámica se enlazaron con la respiración, la sangre y los pulmones.

En Biofísica II, esta trama no se detiene. Los análisis de casos van desde el de Ana y el Mamoref, donde la preocupación por las mamografías y las radiaciones nos llevó a discutir la física nuclear aplicada a la salud, hasta la clase sobre La Tierra como sistema habitable, que invita a mirar el planeta y las diferentes condiciones de habitabilidad (considerando factores como el lugar de la Tierra en el Universo, la magnetósfera, las estaciones del año, la Luna, las fases lunares, la inclinación del eje terrestre, la atmósfera y un gran etcétera que sigue abriéndose con cada clase). Entre esos extremos se despliegan otros escenarios igualmente relevantes, como el trabajo sobre ondas y fenómenos ondulatorios, que abre un universo de sonidos, vibraciones y señales invisibles hasta interrogantes tales como, ¿de qué manera percibe un animal su entorno cuando sus sentidos no parecen ser los mismos que los nuestros? Las experiencias en torno a la electricidad y el magnetismo se vuelven tangibles al incluir escenarios como el potencial de membrana, los campos eléctricos presentes en electrodomésticos y los campos magnéticos que guían el vuelo de las aves, pasando por los riesgos eléctricos cotidianos y las resonancias magnéticas que atraviesan nuestros cuerpos.

En este recorrido, y para ir finalizando este relato que, como la materia misma, ha corrido todos los márgenes, fue necesaria también una revisión profunda de las formas de evaluación. De esta manera, las instancias de evaluación no solo buscaban considerar los aprendizajes conceptuales, matemáticos y experimentales sino también habilitar la creación, la reflexión y el diálogo entre Física y Biología como futurxs educadores. Así nació la propuesta del Proyecto Integrador Final, en el que lxs estudiantes debían diseñar una secuencia didáctica para el nivel secundario y acompañarla con la presentación de un póster de comunicación. La consigna tuvo su inspiración en la inquietud por participar del Encuentro de Profesorados de Exactas y Naturales de la UBA (al que hemos asistido), donde las producciones se socializan

públicamente. En ese espíritu, la evaluación buscó recuperar la idea de comunidad académica, de aula abierta y de conocimiento compartido. Cada grupo debía seleccionar un contenido del Diseño Curricular de Biología del nivel secundario, analizarlo a la luz de los marcos teóricos trabajados en la materia y diseñar una propuesta de enseñanza que integrara los aportes de la Física. La secuencia debía incluir actividades experimentales, instancias de modelización o simulación, y espacios de reflexión que pusieran en diálogo la Física y la Biología, así como también debía contar con la presencia de ejes transversales como la ESI, la EAI, la Interculturalidad y la Cultura Digital.

Finalmente, el trabajo se socializaba en un coloquio mediante la presentación de un póster de comunicación, que condensaba las decisiones didácticas, los fundamentos teóricos, las producciones de cada grupo e incluso los dispositivos o materiales creados para la enseñanza.

De esa experiencia surgieron trabajos hermosos, tan diversos como potentes. Como no es posible mencionarlos todos, debido a la finitud de lo escrito, se presentan algunxs, y se compartirán luego imágenes de los mismos. Algunxs se detuvieron en el comportamiento de los osos polares y su regulación térmica, otrxs en la orientación magnética de las aves o en la relación entre las fases de la Luna y los ritmos biológicos. También aparecieron propuestas sobre la capa de ozono y la radiación ultravioleta, la energía y el metabolismo en las personas, la protección solar, la salud y la influencia de las redes sociales, el equilibrio en las cabras monteses, la modelización del Yacaré negro e incluso la relación entre el campo magnético terrestre y la migración de los animales. En todos los casos, las secuencias combinaban lecturas, artículos periodísticos, experiencias, actividades de simulación o modelización, juegos y momentos de reflexión que invitaban a mirar los fenómenos biológicos y físicos desde múltiples perspectivas. El proyecto final se convirtió así, en una instancia donde se articulan los saberes conceptuales, la práctica docente y la construcción identitaria de quienes se están formando para enseñar ciencias.

Pensar en el futuro de Biofísica II, es también una forma de mirar hacia atrás con gratitud. Lo que la materia es hoy no se explica sin las voces, las miradas y las ideas de lxs estudiantes y colegas que la fueron habitando. Cada clase, cada caso, cada intercambio dejó una huella. Por eso, estas proyecciones que ahora se escriben en soledad, serán puestas en común, en debate con otrxs. El camino por andar, busca seguir profundizando esta perspectiva situada, crítica y relacional, fortaleciendo el diálogo entre la Física, la Biología y la formación docente. Las próximas etapas apuntan a consolidar una red de trabajo que integre la investigación, la extensión y la docencia (ámbitos en los que la materia ya ha participado, por ejemplo a través de propuestas como el Orientaton), a sistematizar las experiencias con los casos y a seguir abriendo el aula al territorio, al cuerpo, a la emoción y al pensamiento.

Además, si bien tanto en los análisis de casos como en el diseño de las secuencias didácticas se hicieron visibles los enfoques transversales de la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Ambiental Integral (EAI) resulta necesario ampliar estas líneas de trabajo, proyectarlas de forma más transversal e integral hacia el futuro, e incorporar la Interculturalidad y la Cultura Digital. En el caso del cáncer de mama, por ejemplo, se integró la mirada sobre el cuerpo, la salud y la prevención desde una perspectiva de género, visibilizando también el cáncer de mama en varones y recuperando las emociones, temores y saberes vinculados al cuidado. En los trabajos sobre energía, se discutió el uso responsable de los bienes comunes y su vínculo con la sostenibilidad y la EAI, interrogando los modos en que habitamos y transformamos nuestro entorno. En los casos centrados en seres vivos, como el de los pingüinos, las abejas, las tortugas o las aves, se reflexionó sobre cómo el cambio climático y la crisis civilizatoria afectan a estas especies en particular y a la biodiversidad en general, abriendo un diálogo entre ciencia, ética y política ambiental.

Es en este sentido que quisiera avanzar hacia la creación de una memoria colectiva, un repositorio de la materia, donde se reúnan las producciones de lxs estudiantes (afiches, pósteres, secuencias escritas, registros, experimentos, pizarrones) como trama viva de este recorrido compartido. No se trata sólo de conservar materiales, sino

de tejer una historia común, una trama de saberes, afectos y experiencias que dan cuenta de lo que fuimos construyendo juntxs. Porque, en definitiva, en cada una de esas producciones late una persona, un modo de enseñar y un modo de aprender que ya son, en sí mismas, prácticas de libertad.

Referencias bibliográficas

Báez, J. y Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas: propuestas para imaginar y sentir las aulas*. CABA: Paidós Educación

bell hooks (2021) *Enseñar a transgredir. La educación cómo práctica de la Libertad*. Madrid: Capitán Swing

Haraway, D. (1995). *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Morgade, G. (2016). *Investigar desde una epistemología feminista: implicancias éticas, políticas y metodológicas*. En *Epistemología feminista: temas centrales y debates contemporáneos*. México: UNAM / CEIICH.

Terigi, F. (2009). Clase 35: *La educación de las infancias en el nivel primario*. En *Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Una experiencia todo terreno: de la educación a distancia a una propuesta híbrida

Edith Bello y Tamara Cecilia Olmedo

Secundaria virtual para personas Jóvenes y adultas

Secretaría Académica

edith.bello@unahur.edu.ar, tamaracecilia.olmedo@unahur.edu.ar

EJE: Transformación curricular y prácticas de enseñanza

SUBEJE: Problemáticas y necesidades territoriales y sociales que se incorporan en las propuestas de enseñanza

Palabras clave: territorio, hibridez, trayectorias, justicia social, democratización

*"Caminante, son tus huellas el camino y nada más.
Caminante, no hay camino: se hace camino al andar."*

Antonio Machado

Una experiencia "todo terreno": de la educación a distancia a una propuesta híbrida a medida

Cuando decimos que esta escuela es una **experiencia todo terreno**, hablamos de una propuesta que aprendió a transitar distintos caminos y condiciones del terreno educativo sin perder el rumbo: garantizar el derecho a la educación secundaria a personas jóvenes y adultas en contextos diversos. Ser "todo terreno" es poder adaptarse a los cambios del paisaje, combinar distintas modalidades de encuentro y sostener el recorrido pedagógico aun cuando el camino se vuelve desafiante.



Itinerario de la escuela : exploramos, compartimos, conectamos, crecemos en distintos entornos

Como **coordinadora pedagógica y coordinadora tecnopedagógica de esta escuela secundaria virtual**, acompañamos este proyecto que comenzó en la virtualidad y fue transformándose con la práctica, las voces de los docentes y, sobre todo, con las experiencias de las y los estudiantes.

El punto de partida: una modalidad a distancia para abrir caminos

La propuesta nació con una impronta a distancia. En ese primer momento, la **virtualidad** fue el vehículo que permitió llegar a estudiantes con trayectorias interrumpidas, responsabilidades laborales o familiares y tiempos propios. La propuesta de modalidad a distancia garantiza acceso, flexibilidad y continuidad. Fue nuestro primer “modo de tracción”: un espacio para volver a aprender desde la casa, el trabajo o el celular en cualquier momento y lugar.

De la distancia al encuentro: una educación híbrida que se adapta al terreno

Con el tiempo, el camino nos mostró nuevas curvas. Las experiencias cotidianas y las voces de quienes transitaban la cursada fueron señalando la necesidad de sistematizar **momentos presenciales y encuentros sincrónicos virtuales**, integrados en una dinámica semanal que sostuviera el ritmo y **el encuentro**. La presencialidad aportó cohesión y sentido de grupo; fue el terreno donde se fortaleció la idea de comunidad y pertenencia. Al mismo tiempo, permitió ayudar a desarrollar **competencias digitales**, poner a disposición dispositivos y profundizar la identificación con la institución. Como afirma **Edith Litwin (2008)**, cuando cambian los escenarios de enseñanza, cambian también las condiciones del oficio de enseñar. En esa línea, comprendimos que los **encuentros presenciales debían constituirse** desde un lugar de acompañamiento y cuidado.

Un entorno virtual que se mueve con las trayectorias

El aula virtual se propone como un espacio **pedagógico vivo**, diseñado para dialogar con los tiempos y posibilidades reales de cada estudiante. Inspiradas en **Mariana Maggio (2012)**, entendemos que enseñar en tiempos digitales supone expandir las oportunidades de aprender, generando mediaciones significativas que conecten saberes, prácticas y biografías. En este sentido, **diseñamos aulas virtuales a modo de**

mapas, que permitieran a las y los estudiantes **orientarse y acudir a ellas como si fueran un GPS**, acompañando sus recorridos y decisiones de aprendizaje. Para los docentes, este diseño también funciona como un **recurso de anticipación**, que les posibilita planificar sus itinerarios de enseñanza y prever los distintos caminos que pueden tomar las trayectorias de sus grupos. Además, en el aula virtual **van dejando la huella del recorrido semanal**, a manera de **hoja de ruta**, haciendo visible el tránsito entre las distintas propuestas de encuentro (presencial, virtual asincrónica y virtual sincrónica). Cada registro, intercambio o producción se convierte en una marca del camino compartido, un testimonio del movimiento colectivo que sostiene el aprendizaje. Así, la virtualidad se convierte en una **cartografía dinámica**, un territorio en movimiento que acompaña trayectorias diversas y ritmos propios. Lejos de representar un entorno rígido, el aula se transforma en un paisaje que se reconfigura semana a semana, permitiendo explorar, producir y colaborar.

La democratización como vehículo y horizonte

Como escuela pertenecer a una universidad nos da impulso: acceso a **dispositivos, saberes y experiencias formativas** que amplían el horizonte educativo y personal de cada estudiante. Desde esta posición, asumimos un compromiso pedagógico y político: **democratizar el acceso** y sostener la potencia formativa de una escuela que reconoce, valora y acompaña a cada persona que decide volver a estudiar.

Como nos recuerda **Paulo Freire (1967)**, educar es un acto de libertad. Cada adulto que retorna a la escuela se reencuentra con su historia y con la posibilidad de transformarla.

Fundamentos pedagógicos de una propuesta en movimiento

Nuestra experiencia todo terreno se apoya en los principios de la educación **a lo largo de la vida** y en la **educación de personas jóvenes y adultas**, entendiendo que cada

quien llega con un trayecto previo que debe ser reconocido.

Los pilares que nos orientan son:

- **Flexibilidad pedagógica**, para adecuar los caminos sin perder la dirección.
- **Mediación tecnológica con sentido pedagógico**, para dar soporte a la enseñanza y al aprendizaje.
- **Construcción de autonomía progresiva**, para que cada estudiante conduzca su propio recorrido.

Desde la **pedagogía crítica**, buscamos promover la participación activa, la reflexión sobre la propia experiencia y la producción de conocimiento situado. Las **estrategias de acompañamiento, tutoría y trabajo por proyectos** son el motor que impulsa una enseñanza viva, donde aprender significa poder hacer, decir y pensar con otros.

Aspectos que fortalecen el recorrido

- Acompañamiento personalizado y tutoría como eje de cercanía, cuidado y sostén a docentes y estudiantes.
- Trabajo por proyectos, actividades significativas y situadas permitiendo integrar saberes.
- Integración de los espacios de la universidad como dispositivos de enseñanza.
- Construcción de comunidad digital a medida que promueve debates, producciones colaborativas, y socialización de experiencias en el aula virtual.
- Anticipar los recorridos y hojas de ruta entre presencialidad y virtualidad para promover la continuidad pedagógica.
- Trabajo interdisciplinario de matemática y literatura como materias transversales.

- Construcción de comunidad de práctica docente, a través de espacios de reflexión y formación tecnopedagógica que invitan a repensar las formas de enseñar y a compartir los desafíos comunes.

Obstáculos del terreno

Como todo camino desafiante, también encontramos huellas difíciles pero no imposibles:

- **Brecha digital** en el acceso y uso de dispositivos, que demanda acompañamiento sostenido.
- **Diversidad de trayectorias** y ritmos de aprendizaje, que requieren estrategias diferenciadas.
- **Tensiones** entre la flexibilidad y la organización institucional, que nos invitan a revisar estructuras y tiempos.
- **Sostenimiento del compromiso** y sentido de pertenencia en contextos de vulnerabilidad , alta exigencia laboral o familiar.
- Las tensiones disciplinares que requieren seguir pensando estrategias para potenciar la transversalidad.

Aprendizajes de una experiencia en marcha

De este recorrido reafirmamos que la **educación es movimiento**, y que cada encuentro (presencial, virtual sincrónica o asincrónica) ofrece distintas texturas de encuentro. Nuestra tarea como coordinadoras fue y sigue siendo **ajustar la marcha**, escuchar el motor de la escuela, revisar el mapa pedagógico y sostener el viaje junto a los equipos docentes y los estudiantes.

Como plantea **Inés Dussel (2020)**, educar en contextos de cambio implica habitar los

entornos digitales con sentido pedagógico y comunitario, sosteniendo la presencia como forma de cuidado y reconocimiento.

Tal como plantea **Terigi (2007)** *"se trata de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles. Se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando destinos que se presentan como inevitables"(...).*

Seguir creando puentes, alentar y promover lo que funcionó para seguir haciendo camino al andar.

Conclusiones

Esta experiencia reafirma la idea de que enseñar y aprender en la actualidad exige una pedagogía todo terreno, capaz de adaptarse a las condiciones cambiantes sin perder el horizonte de justicia educativa.

Cada decisión, cada ajuste y cada logro compartido son parte de una escuela que se expande, que se adapta y que sigue apostando a lo esencial: hacer posible el derecho a aprender en cualquier momento de la vida, con otros y en todo terreno.

Referencias bibliográficas

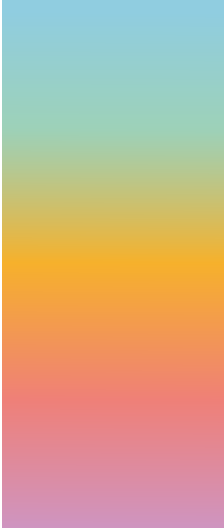
Dussel, Inés *La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados* Praxis educativa, vol. 15, e2016482, 2020 UNLPam

Freire Paulo. *"La educación como práctica de la libertad"*. Chile: Siglo Veintiuno. 1965.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio Mariana *"Enriquecer la enseñanza"* 1era Ed Buenos Aires ,2012

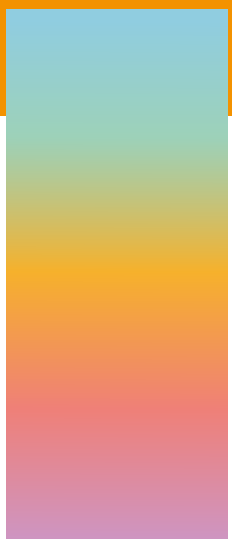
Terigi, Flavia. *"Los desafíos que plantean las trayectorias escolares"*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (3º : 2007 : Buenos Aires : Fundación Santillana : may. 28-30).



EJE

2

**Tecnologías digitales,
emergentes y líneas de
innovación que atraviesan
la enseñanza**



Alterar la enseñanza: diseño de experiencias de aprendizaje en la masividad

Verónica Weber

CADU-NE

Secretaría Académica

Instituto de Educación

veronica.weber@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías Digitales Emergentes y Líneas de Innovación que Atraviesan la Enseñanza

SUBEJE: Reconfiguración de las Modalidades de Enseñanza: Experiencias Híbridas y Virtuales

Palabras clave: experiencias de aprendizaje, diseño de la enseñanza, cultura digital

Resumen

El trabajo presenta algunas reflexiones en torno al diseño de la asignatura Cultura y Alfabetización Digital en la Universidad (CADU) en UNAHUR. Es una continuación del avance expuesto en el Congreso de Innovación presentado en la Universidad Nacional de Rosario en agosto de 2025. En este caso, el foco se centra en dos principios fundamentales que sustentan el sentido de innovación en esta propuesta:

1. Que la materia sea masiva y con perfil heterogéneo de estudiantes no significa que tenga que ser una propuesta de enseñanza clásica.
2. Las características y condiciones institucionales de cursada son en sí un desafío que se transforma en una oportunidad para promover aprendizajes de nuevo tipo y contribuir a experimentar modos más autónomos y responsables de aprender, construir el conocimiento y valorar las propias trayectorias.

Introducción: breve presentación de la materia

El sentido de la materia es promover, desde una perspectiva de derecho, el acceso, la apropiación y la reflexión crítica sobre las tecnologías digitales, tanto las más instaladas como las emergentes. Asimismo, se busca estimular la experimentación y el análisis de tendencias culturales contemporáneas. Las tecnologías digitales son concebidas como dispositivos y recursos necesarios para transitar los estudios superiores y el posterior desempeño profesional; de ahí, el reconocimiento de la necesidad y relevancia de promover que las y los estudiantes sean usuarios críticos y reflexivos. Se busca la inmersión de los estudiantes en contextos de producción académica y profesional, aprovechando para ello las tecnologías digitales disponibles.

Desde los inicios de la Universidad, la asignatura está prevista para el primer año de cursada. Es común a todas las carreras de la institución, la cursan en la actualidad más de 3000 estudiantes en cada cuatrimestre. La diversidad de perfiles se entiende por las 45 carreras de grado y pregrado que se ofrecen en UNAHUR, que están distribuidas en

cuatro Institutos: Educación, Salud Comunitaria, Biotecnología y Tecnología e Ingeniería; pero también se corresponden con las trayectorias laborales, profesionales y formativas; las experiencias y recursos materiales y simbólicos de las y los estudiantes. En este sentido, se busca reconocer las diferencias y promover que todo el estudiantado pueda aprender algo nuevo y/o relevante.

La asignatura se ofrece en dos modalidades: presencial y virtual. La primera para estudiantes que se reconocen con menos conocimiento y manejo tecnológico; la segunda destinada a estudiantes más avanzados (es asincrónica con un único encuentro presencial intensivo obligatorio). Para ambas modalidades, la propuesta se desarrolla en el campus virtual de la UNAHUR, que está montado sobre una plataforma Moodle. Los contenidos, recursos y actividades se presentan en dos formatos de cursada electivos: uno clásico y otro ludificado.

Esta exposición se centra en el diseño de la propuesta en modalidad virtual, formato ludificado, que despliega el diseño de experiencias de aprendizaje que buscan que cada estudiante pueda: activar los conocimientos y experiencias previas y reconocer intereses y necesidades desde una perspectiva personal, educativa y profesional.

Fundamentación de la experiencia

Uno de los principios pedagógicos que sustenta la propuesta es que el diseño de la enseñanza está centrado en la experiencia de aprendizaje de cada cursante, destacando la importancia de que las y los estudiantes se sientan protagonistas y responsables de sus propios aprendizajes.

El principio pedagógico enunciado está sostenido por 5 puntos fundamentales que direccionan el proyecto:

1. Promoción de la autonomía. Desde la perspectiva constructivista se invierte el papel tradicional del estudiantado, así las y los estudiantes pasan a ser responsables de sus propios aprendizajes. Si bien hace ya varias décadas que este principio es

aceptado, cuesta que sea reconocido. Este punto se explicita con las y los cursantes, que además deben tomar decisiones a lo largo de la cursada (en relación con los tiempos, la selección de contenidos, la necesidad de interacción con el equipo docente).

2. Redefinición de las características del rol docente. El equipo, en colaboración, redefine los modos de intervención. Ya no se trata de clases tradicionales, sino que se recurre a aspectos sustanciales de la didáctica y la educación a distancia en la construcción de diferentes tipos de mediaciones entre las y los estudiantes y los conocimientos. Se propone actividades relajadas y en grupo en un único encuentro presencial, encuentros tutoriales, producción de textos y otros recursos como audios (en entrevistas en la radio UNAHUR).
3. Alteraciones en la secuencia didáctica. No hay una secuencia lineal y única, sino que, al interior de cada unidad temática, cada estudiante tiene un margen de decisión en cuanto al orden de ejecución y a tiempos de realización.
4. Reconstrucción de la evaluación y acreditación de la asignatura. Es una materia de proceso y, por tanto, la aprobación de los parciales es consecuencia de la realización de todas las lecturas y actividades previstas. Se valoran las producciones de diferente tipo con distintos instrumentos y el puntaje está homologado.
5. Producción de una narrativa que articula los contenidos con las actividades y la forma de exponerlos, con una metáfora que se desarrolla a lo largo de la cursada y da sentido integral a cada componente.

Estos principios son contruidos como pilares de la propuesta tomando en consideración las definiciones políticas y pedagógicas, nacionales e institucionales, que enmarcan y se encarnan en el diseño. Operan como posibilidades y, a la vez, como limitaciones, delineando un marco que encorseta por una parte, pero que interpela y desafía el desarrollo de una enseñanza contemporánea que busca promover aprendizajes de nuevo tipo. Se busca así, contribuir a la experimentación no sólo de la

enseñanza, sino también de modos más autónomos y responsables de aprender, construir el conocimiento y valorar las propias trayectorias.

La propuesta está en marcha y se sigue evaluando cada cuatrimestre, ajustando cada componente, para reorientar o modificar su desarrollo.

Conclusiones

La experiencia de enseñanza en las materias CADU y NE en el marco de las pautas y orientaciones institucionales, busca desde los orígenes, pero especialmente en los últimos años, diseñar una propuesta: adecuada a los objetivos que persigue, consistente con los contenidos y el entorno en el que se desarrolla y acorde a la época en términos políticos, culturales, pedagógicos y epistemológicos. Encuentra su fundamento en una didáctica contemporánea, apela a conocimientos de la educación a distancia y reconoce el impacto de la tecnología educativa; siempre enmarcada en una perspectiva de derecho. Propone diferentes modalidades y formatos, justamente para atender a distintos perfiles de estudiantes. El diseño propuesto es una búsqueda permanente por la construcción de una enseñanza en movimiento, acorde a los diferentes desafíos que se plantean.

Referencias bibliográficas

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.

Lion, C. (2019). *Aprendizajes emergentes y enseñanzas disruptivas*. En C. Lion y V. Perosi, *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos*. Buenos Aires: Noveduc.

Litwin, E. (1998). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2022). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires: Tilde Editora.

Aprender a programar con desafíos

Lucas Spigariol, Alejandra Pinto, Sebastián Godoy, Inés del Castillo, Luisa Bravo, Magno Tellechea y Víctor González Chara

Introducción a la Lógica y Problemas Computacionales

Licenciatura en Informática y Tecnicaturas Vinculadas

Instituto de Tecnología e Ingeniería

lspigariol@gmail.com

EJE: Tecnologías Digitales Emergentes y Líneas de Innovación que Atraviesan la Enseñanza

Palabras clave: Pilas bloques, pensamiento computacional, gamificación, aprendizaje activo, creación de desafíos.

Breve relato de la experiencia

La asignatura Introducción a la Lógica y Problemas Computacionales utilizaba históricamente la versión offline de Pilas Bloques, lo que generaba limitaciones: un entorno desactualizado, escasa capacidad de producir material propio y experiencias heterogéneas entre comisiones.

Con la versión online, el equipo impulsó una transformación al incorporar un recurso central para más de 1800 estudiantes, integrando actividades interactivas, ejercicios autocorregibles y secuencias gamificadas. Durante la cursada se realizaron ajustes progresivos y la implementación continúa en evaluación.

Fundamentos pedagógicos

La propuesta se sustenta en el desarrollo del pensamiento computacional (Wing, 2006) mediante metodologías activas basadas en problemas.

Pilas Bloques online facilita el trabajo con procedimientos, ciclos y condicionales en un entorno ejecutable que favorece la autonomía y la depuración.

El enfoque se articula con Bordignon & Iglesias (2020) y con los lineamientos de Program.AR (Fundación Sadosky).

Aspectos a destacar

El Creador de Desafíos permitió generar material propio, actividades interactivas y modelos de evaluación, priorizando la ejecución real de programas y reduciendo recursos analógicos.

A medida que se fueron elaborando, se los fue poniendo en práctica a modo de prueba piloto en las comisiones que se desarrollaron en el segundo cuatrimestre, lo cual permitió obtener un feedback valioso.

Obstáculos identificados (si los hubiera):

Ante la complejidad de la integración con Moodle, como paso previo se optó por publicar ejemplos y ejercicios en otra plataforma (Padlet).

A modo de reflexión

El trabajo con estudiantes asistentes permitió validar la pertinencia de los desafíos.

Se observan mejoras iniciales en coherencia pedagógica, participación y autonomía, aunque aún se requiere mayor tiempo de evaluación.

Aprendizajes de la experiencia

- Autonomía curricular mediante la creación de material propio.
- Desarrollo de habilidades profesionales mediante ejecución real.
- Aumento del compromiso mediante gamificación.
- Aporte clave de estudiantes asistentes en usabilidad.

Algunas conclusiones

- La integración de Pilas Bloques online constituye una innovación en desarrollo.
- El enfoque activo y las actividades autocorregibles fortalecen la propuesta y muestran potencial de transferibilidad.
- Se requiere continuar evaluando el impacto y ajustando materiales.

Referencias bibliográficas

Bordignon, F., & Iglesias, A. A. (2020). *Introducción al pensamiento computacional*. UNIPE – EDUCAR S.E.

Fundación Sadosky – Program.AR. (s.f.). *Materiales educativos para la enseñanza del pensamiento computacional*.

Wing, J. (2006). *Computational Thinking*. Communications of the ACM, 49(3), 33–35.

Zapata-Ros, M. (2015). *Pensamiento computacional: una nueva alfabetización digital*. RED, 46(46).

Audiolibros para la autonomía: una búsqueda de Innovación frente a la transformación curricular

Manuel Ignacio Moreno

Historia de la Educación Física Argentina

Profesorado Universitario en Educación Física

Instituto de Educación

manuelignacio.moreno@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJE: Materiales multimediales y entornos digitales para la enseñanza

Palabras clave: innovación didáctica, audiolibros, trabajo autónomo, sistema de créditos, accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje

Breve relato de la experiencia

Esta experiencia nace como una respuesta a una de las transformaciones institucionales más significativas de nuestra universidad: la transición hacia un sistema curricular basado en créditos académicos. Este nuevo marco, alineado con las políticas nacionales, exige una mayor cuantificación y autogestión del trabajo autónomo del estudiantado. Como cátedra de "Historia de la Educación Física Argentina", nos enfrentamos a una tensión fundamental: ¿cómo ayudar a los estudiantes a planificar y gestionar su tiempo de estudio frente a una bibliografía que es, por naturaleza, cualitativamente densa y conceptualmente compleja? Nuestra respuesta fue una innovación pedagógica mediada por tecnologías digitales: el diseño y producción de un ecosistema multiplataforma de audiolibros que convierte la totalidad de la bibliografía obligatoria en recursos sonoros de duración explícita y predecible. El objetivo no es reemplazar la lectura, sino ofrecer una herramienta que actúe como un puente mediador, optimizando la planificación, mejorando la accesibilidad y, en última instancia, acompañando de manera más efectiva las trayectorias estudiantiles.

La propuesta se sustenta en un diálogo entre tres marcos teóricos. Primero, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que nos impulsa a eliminar las posibles barreras y a ofrecer múltiples medios de representación del contenido, haciendo que la información sea accesible para una mayor diversidad de perfiles de aprendizaje. Segundo, la Teoría de la Carga Cognitiva (TCC), que nos permite realizar algún tipo de diagnóstico sobre el problema: la bibliografía densa impone una alta carga intrínseca y un formato único de texto aumenta la carga extrínseca. Los audiolibros, al aplicar el "Principio de Modalidad"¹, distribuyen el esfuerzo cognitivo y liberan recursos mentales para la comprensión profunda. Finalmente, el Aprendizaje Estratégico, que define nuestro objetivo final: fomentar la autonomía. La duración explícita de los audiolibros funciona como un "andamio metacognitivo", una herramienta concreta que permite al

¹ El Principio de Modalidad sugiere que el aprendizaje se optimiza cuando la información se presenta a través de múltiples canales sensoriales (visual y auditivo) en lugar de sobrecargar uno solo. Según la Teoría de la Carga Cognitiva, la memoria de trabajo procesa la información visual y auditiva de forma parcialmente independiente.

estudiante planificar, monitorear y regular su propio proceso de aprendizaje de manera más consciente y deliberada.

El proyecto consiste en un "ecosistema" de recursos alojados en plataformas familiares para los estudiantes. El repositorio principal es una base de audiolibros, la cual estaría alojada en el aula virtual de la asignatura y en una plataforma secundaria a seleccionar (Posiblemente Spotify). Esto facilitaría la escucha flexible en contextos de movilidad o durante la realización de otras tareas. Hasta el momento se encuentra en debate, por motivos de derechos de autoría, la creación de un canal de audiolibros en formato video en la plataforma de YouTube, donde cada audiolibro se presenta como un video con portada, barra de avance y subtítulos automáticos para garantizar la accesibilidad. El proceso de producción implica una depuración pedagógica del texto, la conversión a audio mediante herramientas de síntesis de voz profesional (ElevenLabs) y un montaje audiovisual sencillo. Las miniaturas se diseñan con herramientas de Inteligencia Artificial para mantener una identidad visual coherente. A futuro, este ecosistema se enriquecerá con entrevistas a los autores de la bibliografía, añadiendo una capa de contexto y diálogo al material de estudio.

El principal obstáculo potencial es de orden pedagógico: el riesgo de que la herramienta sea percibida por algunos estudiantes como un "atajo" que sustituye el esfuerzo de la lectura crítica, en lugar de un complemento estratégico. Esto requerirá un trabajo explícito en clase sobre cómo utilizar el recurso de manera metacognitiva.

Esta experiencia nos ha permitido reflexionar sobre el rol docente como diseñador de entornos de aprendizaje. La tecnología no es la solución en sí misma, sino un potente mediador que, utilizado con una intencionalidad pedagógica clara, puede responder a desafíos curriculares concretos. La transición al sistema de créditos no debe ser solo un cambio administrativo, sino una oportunidad para innovar en nuestras prácticas y ofrecer a los estudiantes andamiajes más efectivos para el desarrollo de su autonomía.

Aprendizajes de la experiencia

El principal aprendizaje como docente ha sido la confirmación de que la planificación de una innovación tecnológica obliga a una profunda reflexión sobre los fundamentos de la propia práctica. El proceso de diseñar esta propuesta nos forzó a explicitar qué barreras enfrentan nuestros estudiantes, qué competencias queremos desarrollar en ellos y cómo la tecnología puede servir a esos fines pedagógicos y no al revés. Aprendimos que es posible anticiparse a los desafíos de las transformaciones curriculares con propuestas proactivas, en lugar de reaccionar a los problemas una vez que ya están instalados.

Algunas conclusiones

La creación de este ecosistema de audiolibros se presenta no solo como una solución para una asignatura, sino como un modelo de innovación transferible. La metodología desarrollada puede ser adaptada por otras cátedras que trabajen con bibliografía densa, contribuyendo a construir una respuesta institucional más amplia al desafío de acompañar el trabajo autónomo en el nuevo marco de créditos. Concluimos que las innovaciones pedagógicas más potentes son aquellas que logran conectar una política institucional (la transformación curricular), una necesidad estudiantil (la gestión del tiempo y la accesibilidad) y una práctica docente reflexiva, utilizando las tecnologías digitales como catalizadores de ese encuentro.

Referencias bibliográficas

Andrade Lotero, L. A. (2012). *Teoría de la carga cognitiva, diseño multimedia y aprendizaje: un estado del arte*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, (10), 75-92.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. <http://udlguidelines>.

[cast.org](#) (Traducción al español por Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A., 2023).

Coll, C., & Monereo, C. (Eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Ediciones Morata.

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (2021). *Universidades argentinas del 2030: Líneas de acción y recomendaciones*. <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS): Users guide*. Publications Office of the European Union.

Feo Mora, R. (2014). *Diseño de Situaciones de Aprendizaje: Una Visión Desde y para la Educación a Distancia*. Mesa de trabajo Diseño de Situaciones de Aprendizaje para la Comisión Nacional Educación a Distancia UPEL.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. UNICEF Argentina.

Ministerio de Educación. (2023). *Resolución 2598/2023 (RESOL-2023-2598-APN-ME)*. Boletín Oficial de la República Argentina, 35.297, 72-73. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298713/20231121>

Universidad Nacional de Hurlingham, Consejo Superior. (2024). *Resolución CS N.º 351/24: Reglamento del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) de la UNAHUR*. Boletín Oficial UNAHUR.

Tuning América Latina. (2013). *Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR)*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/CLAR_PT.pdf.

Aulas expandidas con tecnologías para el registro y análisis de las estrategias de juego y su enseñanza

Paula Gómez, Maribel Carballo y Ignacio Biondi

Prácticas Deportivas de Conjunto y su Didáctica: Básquet y Fútbol

Profesorado Universitario en Educación Física

Instituto de Educación

gomezpaulabelen@gmail.com

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

Breve relato del proyecto

El propósito del proyecto es rediseñar las aulas expandidas de las materias didácticas vinculadas con las prácticas deportivas de conjunto, atendiendo a la creación y curación de materiales educativos que permitan abordar el análisis y la enseñanza de estrategias de juego.

Se pretende organizar en las aulas expandidas de las materias, básquet y fútbol, una colección de videos clasificados en base a los fundamentos tácticos y técnicos de cada uno de los deportes de conjunto, creados por el equipo docente, usando programas de videoanálisis deportivo.

El videoanálisis deportivo profesional pone a disposición tecnologías que permiten resolver tareas complejas de curación y edición de forma sencilla.

Además, se busca crear un entorno de trabajo para los docentes de las materias que organice el proceso de producción de los videos educativos.

La colección de videos será especialmente utilizada en las interacciones pedagógicas asincrónicas, en las instancias de evaluación y en el trabajo autónomo de estudiantes del profesorado de educación física de la UNAHUR.

Por ejemplo, en la enseñanza del basquet el estudiante tiene que conceptualizar dieciséis tipos de fundamentos y sus categorías que suman cuarenta y seis conceptos distintos.

Breve ejemplo de algunos fundamentos

Fundamentos técnicos y tácticos individuales	Fundamentos tácticos ofensivos y defensivos colectivos del básquet
1. Dribling	3. Desmarque
1.1 De avance	
1.2 Dribling de protección	
1.3 Dribling de velocidad	

1.4 Dribbling de sobrepaso	
2. Lanzamientos	
2.1 A pie firme	
2.2 En bandeja o a la carrera	
2.3 Con salto	

Estado actual del proyecto

Actualmente, nos encontramos en la etapa de:

- Compra de la licencia del programa Nacsport, programa de videoanálisis que cuenta con una nube para descargar y guardar las colecciones que se crearán en base a los videos seleccionados por los docentes.
- Selección de videos fuentes para la creación de los videos educativos.
- Explorando el software (prueba piloto, demo).
- Desarrollando el aula/banco de trabajo.
-

Referencias bibliográficas

Amado, S.; Gendler, M.; Méndez A. y Samaniego, F.(2018) Uso, apropiación, cooptación y creación: pensando nuevas herramientas para el abordaje de la Apropiación Social de Tecnologías en Lago Martínez [et al.]

Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates . Del Gato Gris - Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Caja de Arena de Realidad Aumentada para simulación de la dinámica terrestre en la formación de profesores de Biología y Geografía

Marcelo Bazan, Horacio Martinez Phillips y Liliana Contreras

Ciencias de la Tierra

Profesorado en Biología, Profesorado en Geografía

Instituto de Educación

marcelo.bazan@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJE: Realidad virtual y aumentada

Palabras clave: modelación, simulación, predicción

La realidad aumentada es una tecnología que integra dispositivos y software para superponer información virtual a la información física existente en tiempo real. El dispositivo Caja de Arena permite combinar y moldear un entorno físico del mundo real (al mezclar agua con arena) con elementos virtuales (proyección de un mapa topográfico a color y curvas de nivel) que se ajustan a la topografía previamente moldeada. La realidad aumentada se implementa mediante el uso de una cámara 3D, una computadora, una tarjeta de video de alta definición (HD), un proyector de corto alcance, un software y una superficie moldeable (arena cinética) donde se proyecta la imagen. El dispositivo reconoce y modela en tiempo real el relieve y sus cambios. Además, permite simular fluidos como agua, lodo, lava o materiales de origen antrópico (tierra, escombros, puentes, rutas, etc.).

El proyecto combina las aplicaciones de visualización 3D con una caja de arena para enseñar conceptos de ciencias de la tierra y topografía, relacionados con otras áreas del conocimiento que se trabajan en materias tales como evolución, educación ambiental, ecología entre otras. Y, además, permite que en las didácticas específicas y en las prácticas docentes las y los estudiantes, futuros docentes, trabajen en el uso de modelos y simulaciones en sus prácticas de campo. (<https://www.youtube.com/watch?v=y5l0wzg9QIU> https://www.youtube.com/watch?v=ZC91dfr_OrA)

La realidad aumentada de la Caja de Arena permite a los docentes y estudiantes crear modelos topográficos a través de la configuración de la arena, que se ve aumentada en tiempo real mediante un mapa de curvas topográficas de nivel a color y agua simulada.

Al moldear la arena con la mano, el paisaje simulado se observa de manera dinámica, aplicando técnicas de realidad aumentada. La arena es aumentada en tiempo real con un mapa de curvas de nivel a color y agua simulada...

La caja de arena combina el poder de la exploración para avanzar en el aprendizaje a través de una experiencia cinestésica en la que los usuarios crean modelos topográficos por la configuración de la arena, al combinarse con imágenes digitales.

El dispositivo Caja de Arena, utiliza un proyector y un dispositivo de entrada de detección de movimiento (por ejemplo, una cámara de Microsoft Kinect 3D) montada sobre una caja de arena.

Los usuarios, docentes y estudiantes, dan forma a la arena en la caja y la cámara la detecta, creando un modelo tridimensional de la superficie de la arena mediante curvas de nivel a color en un mapa. A medida que los usuarios mueven la arena, la cámara percibe los cambios y los colores proyectados y las curvas de nivel cambian en consecuencia.

El dispositivo permite trabajar, entre otros, los siguientes contenidos:

- Conceptos geográficos
- Conceptos geológicos
- Conceptos hidrológicos
- Dinámica de los ecosistemas
- Modelado fluvial
- Detección de zonas de riesgo
- Cómo leer e interpretar un mapa de la topográfico
- El significado de las curvas de nivel
- Identificación de cuencas hidrográficas y potencial de inundación
- Identificación de humedales

Es muy importante resaltar que el uso del dispositivo también favorece y enriquece el trabajo interdisciplinario y una mirada multirreferencial, sistémica y holista de los procesos terrestres, promoviendo el trabajo articulado entre materias de una misma

carrera y, a su vez, con otras de la Universidad, aun siendo de áreas del conocimiento diferentes.

Los principales objetivos del proyecto son:

- Desarrollar un sistema integrado de realidad aumentada en tiempo real para crear modelos topográficos que luego son analizados a través de un programa de computadora en tiempo real y que se utiliza como fondo para una variedad de efectos gráficos y simulaciones.
- Aumentar la conciencia pública y la comprensión y gestión de los ecosistemas de agua dulce y los procesos de la tierra mediante la visualización e inmersión tridimensional (3-D) de los procesos de una cuenca hidrográfica (en nuestro caso, la del Río de la Reconquista) y de las cuencas hidrográficas. Las prácticas en la Caja de Arena se combinan con aplicaciones de visualización 3D.
- Permitir a docentes y estudiantes, futuros profesores, realizar prácticas de simulación que puedan ser incorporadas a sus clases, y que las y los estudiantes, en sus prácticas pedagógicas, puedan utilizarlo, invitando a las escuelas asociadas a participar de actividades donde se use el simulador en la Universidad, ya que el dispositivo es ideal para su uso como una exhibición práctica en exposiciones de ciencia, para experimentar en los centros educativos o para acciones de extensión a la comunidad en la Universidad.
- Promover y fomentar el trabajo interdisciplinario y la articulación entre carreras.

Referencias bibliográficas

Avendaño Vivas, A., Fernández Urrea, I. P., & Martínez Caballero, J. A. (2020). *Caja de arena realidad aumentada en 3D*.

Chamizo Guerrero, J. A., & García Franco, A. (2010). *Modelos y modelaje en la enseñanza de las ciencias naturales*.

García Lorenzo, M. D. L. L., Abati Gómez, J., Almorox Zapico, C., Andonaegui Moreno, M. D. P., Arribas Mocoroa, M. E., Arroyo Rey, X., ... & Zapico Alonso, I. (2023). *Construyendo paisajes de arena: la caja de arena de realidad aumentada para la docencia de los Grados de Geología e Ingeniería Geológica*.

Herranz, A. H., Guaza, A. G., Hongu, F. E., & Campesino, A. G. (2019). *AR Sandbox: un recurso educativo interactivo para la modelización y simulación de procesos geológicos en el aula*. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 27(1), 87-87.

Jiménez Sánchez, M., Torralba Burrial, A., Gutiérrez García, C., & Pando González, L. A. (2021). *Modelado del paisaje fluvial en educación ambiental: experiencia con realidad aumentada en caja de arena (AR Sandbox)*. In CITEA I Congreso Internacional de Transformación Digital en Entornos de Aprendizaje. Universidad de Oviedo.

Justi, R. (2006). *La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos*. Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas, 24(2), 173-184.

Viracucha Quinga, E. G., & Manosalvas Granja, S. P. (2021). *Prototipo caja de arena de realidad aumentada GS-Sandbox*. Revista Politécnica, 47(2), 63-68.

Co-diseño e interdisciplinariedad en la enseñanza: desarrollo de biosimuladores entre carreras universitarias

Javier Castillo Cabezas, Paulina Becerra, Juan Mendez, María del Carmen Sanabria Prette y Pablo Bordoli

Trabajo interdisciplinario

Lic. en Diseño Industrial, Lic. en Enfermería, Lic. en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Tecnología e Ingeniería, Instituto de Salud Comunitaria

javier.castillo@unahur.edu.ar; becerra.paulina@gmail.com,

juan.mendez@unahur.edu.ar, maria.sanabria@unahur.edu.ar,

pablo.bordoli@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJE: Uso y desarrollos tecnológicos para la enseñanza

Palabras clave: interdisciplinariedad, co-diseño, biosimulación

Breve relato de la experiencia

Introducción

La simulación en las ciencias de la salud se ha convertido en un componente esencial para la formación de profesionales capaces de brindar una atención segura y de calidad. Su expansión, iniciada en la segunda mitad del siglo XX, se consolidó tras la evidencia aportada a principios de los años 2000 sobre el impacto del error humano en resultados clínicos desfavorables, lo que posicionó a la biosimulación como una herramienta clave para fortalecer la seguridad del paciente (Gaba, 2004; Urra, 2017). En la actualidad, esta metodología ofrece a los estudiantes la posibilidad de experimentar situaciones clínicas en entornos controlados, favoreciendo el desarrollo de habilidades, la comunicación efectiva y la confianza (Cioffi, 2001), al tiempo que habilita a los docentes a implementar estrategias de enseñanza experiencial y evaluaciones objetivas.

Dentro de este enfoque, la enseñanza basada en simulación (EBS) se destaca por promover la práctica deliberada y el debriefing, entendido como un proceso reflexivo guiado que permite vincular teoría y acción antes del ingreso a los escenarios reales de práctica. En la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), esta perspectiva se incorpora desde una lógica situada, articulada con las necesidades del sistema de salud local y de su comunidad estudiantil.

No obstante, la expansión de la simulación enfrenta importantes limitaciones económicas. El alto costo de adquisición y mantenimiento de biosimuladores —en su mayoría importados— dificulta su disponibilidad para grandes cohortes estudiantiles. Frente a este desafío, la UNAHUR adoptó una estrategia institucional orientada al desarrollo de sus propios dispositivos, integrando soluciones de producción local con un modelo pedagógico innovador que busca superar las restricciones de acceso a equipos comerciales.

Acceso a recursos pedagógicos en situaciones de restricción: Una estrategia institucional

La estrategia desarrollada por la UNAHUR para ampliar el acceso a recursos pedagógicos en contextos de restricción parte de una necesidad concreta identificada por los equipos docentes de Enfermería y Kinesiología y Fisiatría: la falta de biosimuladores accesibles para prácticas formativas situadas. Frente a los altos costos y a la limitada disponibilidad de equipamiento especializado, se definió una línea de acción orientada a crear soluciones de bajo costo, producidas con recursos institucionales y transferibles a otras universidades del sistema público. Esta apuesta implicó concebir un modelo integral que articuló capacidades internas, enfoques pedagógicos y tecnologías accesibles.

El proceso comenzó en el ámbito de las materias de taller de la carrera de Diseño Industrial, donde los encargos reales de docentes del área de la salud se convirtieron en el punto de partida para el diseño de propuestas conceptuales de biosimuladores. Estas primeras aproximaciones permitieron explorar condiciones de uso, funcionalidad y contexto, y demostraron el potencial de un trabajo interdisciplinario sostenido. Esta evidencia impulsó la creación de un taller intensivo de verano, acreditable por créditos académicos, destinado a profundizar el desarrollo de los dispositivos.

El taller reunió estudiantes y docentes de Diseño Industrial, Enfermería, Kinesiología y Fisiatría, organizados en grupos interdisciplinarios que abordaron tres etapas articuladas: definición de requerimientos, diseño de alternativas y prototipado con testeo. Las carreras del área de la salud aportaron requerimientos funcionales, pedagógicos y operativos, garantizando que el proceso de diseño se orientara a situaciones didácticas reales. Para ello, se seleccionaron casos de enseñanza basados en simulación con alto potencial pedagógico y se trabajó desde una triangulación metodológica que combinó Aprendizaje Basado en Proyectos, Diseño Centrado en el Usuario y Tecnologías de Fabricación Digital.

Durante la fase de diseño, los grupos presentaron avances en instancias de validación donde docentes de las distintas carreras actuaron como comité comitente. Su retroalimentación crítica se organizó en torno a tres dimensiones: pertinencia pedagógica, operatividad y factibilidad productiva. Esta dinámica replicó procesos profesionales reales y permitió iterar constantemente las propuestas, fortaleciendo la formación y asegurando que los prototipos resultaran útiles, reproducibles y coherentes con las capacidades institucionales.

Las tecnologías de fabricación digital —especialmente el modelado y la impresión 3D— resultaron centrales para acelerar los ciclos de prueba y error, facilitar la evaluación funcional de los prototipos y garantizar su futura producción a bajo costo. Paralelamente, se integró la dimensión digital mediante la incorporación de estudiantes de Informática, quienes desarrollaron una aplicación basada en hojas de cotejo para registrar y sistematizar el desempeño estudiantil durante el uso de los simuladores. Esta herramienta se diseñó en diálogo con docentes de enfermería, asegurando que el proceso de desarrollo de los diferentes dispositivos fuera coherente con las demandas del ecosistema de enseñanza-aprendizaje.

La realización de dos ediciones consecutivas del taller, con la participación de alrededor de 35 estudiantes y 11 docentes de cuatro carreras, consolidó una metodología institucional basada en la co-construcción de soluciones para problemas reales. Esta experiencia no solo responde a necesidades formativas inmediatas, sino que impulsa una cultura de innovación pedagógica que promueve prácticas colaborativas, trabajo situado y una formación profesional orientada a contextos complejos y reales.

Innovación pedagógica a través del desarrollo de biosimuladores

La estrategia de innovación pedagógica desarrollada por la UNAHUR ha permitido consolidar un conjunto de biosimuladores que responden de manera directa a necesidades formativas identificadas en las carreras de Enfermería y de Kinesiología y

Fisiatría. Este trabajo interdisciplinario derivó en la producción de:

Tres biosimuladores para Enfermería: un simulador para la limpieza y manipulación de ostomías, un simulador de Port-a-Cath para la administración de medicación subcutánea, y un simulador para cuidados de pacientes traqueostomizados.

Un biosimulador para Kinesiología y Fisiatría: este modelo se enfoca en el entrenamiento integral del manejo del paciente adulto con traqueostomía o con vía aérea instrumentada.

Una plataforma de seguimiento de estudiantes: basada en hojas de cotejo desarrolladas por la carrera de Enfermería, esta plataforma digital permite la evaluación y el seguimiento objetivo del desempeño de los estudiantes.



IMAGEN 1. De izquierda a derecha Simulador para cuidados de pacientes traqueostomizados; simulador de Port-a-Cath para la administración de medicación subcutánea; Simulador para la limpieza y manipulación de ostomías; y biosimulador para entrenamiento integral del manejo del paciente adulto con traqueostomía o con vía aérea instrumentada.

Los dispositivos desarrollados, clasificados como simuladores de media fidelidad, se han mostrado altamente efectivos para fortalecer la formación psicomotriz en procedimientos básicos, permitiendo a los estudiantes practicar habilidades de manera reiterada y segura. Su diseño modular facilita el aprendizaje autónomo y la integración con estrategias pedagógicas que involucran pacientes estandarizados

simulados, al tiempo que permite su transporte, reparación y adaptación a distintos escenarios clínicos. Estas características los convierten en herramientas accesibles y versátiles para las trayectorias formativas.

El proyecto se sustenta en una visión pedagógica progresiva: iniciar la enseñanza con dispositivos de baja y media fidelidad permite un entrenamiento gradual, minimizando riesgos y favoreciendo que los estudiantes construyan una base sólida antes de avanzar hacia escenarios más complejos con simuladores de alta fidelidad. Este enfoque incrementa la eficacia del debriefing al facilitar el análisis de los modelos mentales que los participantes ponen en juego, promoviendo un aprendizaje significativo y reflexivo.

Finalmente, la adopción de tecnologías de fabricación digital —como el modelado y la impresión 3D— garantiza que los simuladores sean económicos, replicables y escalables. Esto no solo facilita su mantenimiento y actualización, sino que también abre la posibilidad de transferirlos a otras instituciones educativas que enfrenten desafíos similares de acceso a recursos, ampliando así el impacto del proyecto y fortaleciendo la democratización de la simulación clínica.

Impacto y proyecciones del proyecto

El desarrollo de biosimuladores en la UNAHUR se consolidó como un ejemplo de innovación pedagógica situada, resultado de un proceso que comenzó de manera bottom-up, a partir de inquietudes surgidas en los espacios cotidianos de enseñanza. Con el tiempo, este impulso inicial derivó en una iniciativa institucional articulada entre la Secretaría Académica y los Institutos de Salud Comunitaria y de Tecnología e Ingeniería, lo que permitió contar con docentes y técnicos dedicados específicamente al proyecto, además de incorporar mecanismos formales de acreditación para las actividades interdisciplinarias.

Esta integración favoreció que los talleres se incorporaran plenamente a las

trayectorias formativas de los estudiantes. El proyecto fortaleció la autonomía institucional en la producción de recursos pedagógicos adaptados al contexto local, una estrategia particularmente relevante frente a las restricciones presupuestarias y la dificultad para acceder a equipamiento importado de alta fidelidad. La incorporación de los biosimuladores a los planes de estudio de Enfermería y Kinesiología da la posibilidad de democratizar el acceso a prácticas clínicas, ampliando las posibilidades de entrenamiento seguro y fomentando una pedagogía reflexiva orientada al análisis crítico de la práctica profesional.

Para Diseño Industrial, la experiencia generó un entorno formativo donde los estudiantes trabajaron con requerimientos reales y comitentes institucionales, replicando condiciones propias del ejercicio profesional. Esta dinámica creó un circuito completo de enseñanza, aplicación y transferencia, en el cual la universidad se convierte en su propio laboratorio de innovación y adopta los productos desarrollados por su comunidad académica.

Desde una perspectiva institucional, la iniciativa ofreció a la Secretaría Académica una oportunidad para robustecer políticas de innovación pedagógica y promover la interdisciplinariedad. La articulación entre institutos impulsó nuevas líneas de investigación y desarrollo, ampliando el alcance del proyecto y fortaleciendo un modelo de universidad pública comprometida con la mejora continua. En esta misma dirección, se encuentran actualmente en ejecución un proyecto PI-UNAHUR orientado a analizar la usabilidad de los dispositivos desarrollados, así como dos proyectos promovidos por la Red Nacional de Simulación Clínica (RENASIC) vinculados al desarrollo y dictado de cursos de biosimulación y al rediseño e incorporación de sistemas de sensorización de 2 dispositivos.

De este modo, la UNAHUR demuestra su capacidad para transformar necesidades concretas en oportunidades de innovación, generando conocimiento colectivo y pertinente, en sintonía con una visión de universidad activa y transformadora (Mendoza, 2019).

Referencias bibliográficas

Cioffi, J. (2001). *Clinical simulations: development and validation*. Nurse Education Today, Volume 21, Issue 6, August 2001, pp. 477–486

Gaba, DM (2004). *The future vision of simulation in health care*. Qual Saf Health Care. 2004 Oct;13 Suppl 1(Suppl 1):i2-10. doi: 10.1136/qhc.13.suppl_1.i2. PMID: 15465951; PMCID: PMC1765792.

Mendoça, M. (2019). *La UNAHUR en marcha*. Hurlingham: Universidad Nacional de Hurlingham.

Urra Medina, E., Barrientos, S., & Irribarren Navarro, F. (2017). *El desafío y futuro de la simulación como estrategia de enseñanza en enfermería*. Investigación en Educación Médica, Vol. 6. Núm. 22.pp.119-125.

Cursos ATR UNAHUR: acceso y democratización en la formación docente

Barbara Panico y Laura Picallo

Equipo Tecnopedagógico UNAHUR

Todos los Institutos

Secretaría Académica

barbara.panico@unahur.edu.ar; laura.picallo@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJE: Materiales multimediales y entornos digitales para la enseñanza (plataformas, aplicaciones, campus virtual, redes sociales, video, podcast, múltiples lenguajes)

Palabras clave: formación docente, mediación tecnopedagógica, educación universitaria, política institucional, aprendizaje autónomo

Breve relato de la experiencia

1 - ¿Qué es un curso autoasistido? Límites, definiciones y sentidos

La noción de *curso autoasistido* suele asociarse a propuestas formativas que pueden ser realizadas de manera autónoma por quienes participan, sin un acompañamiento docente continuo ni la presencia de instancias sincrónicas obligatorias. Pero esta es una definición que requiere algunos matices o miradas que quedan fuera de esta definición y que son relevantes para entender esta especie de género de la formación mediada por lo digital. Vamos a delinear algunos de estos aspectos:

- En un curso autoasistido no desaparece la figura docente: hay un/a docente —o un equipo docente— que piensa, diseña, secuencia y escribe la propuesta de forma anticipada, con una planificación que prevé orientaciones claras, actividades guiadas y criterios que facilitan un recorrido autónomo, pero no solitario.
- La “Autoasistencia” en tanto capacidad del dispositivo para sostener pedagógicamente un aprendizaje autónomo. Lo autoasistido no es sinónimo de “autodidacta”, se trata de un modelo de mediación tecnopedagógica donde el diseño se convierte en la forma principal de la presencia docente.
- A su vez, las instancias al final del recorrido, como la encuesta de cierre, las evaluaciones y los resultados funcionan como “puente” entre una edición y otra, permitiendo adecuar y mejorar la presentación, la secuencia y los contenidos para favorecer la claridad y la pertinencia de los materiales en relación con la propuesta temática.

2 - Cursos autoasistidos UNAHUR: un proyecto de formación institucional

El marco en el que surgen estas propuestas es la oferta formativa académicas que la UNAHUR ofrece y que aborda temas, problemas o campos de conocimiento, dentro de las áreas de interés del proyecto institucional de la Universidad (RCS 47 / 2022).

2.1 - Contexto de surgimiento de la propuesta: matrícula creciente y condiciones laborales docentes.

Desde sus inicios, la UNAHUR sostuvo un crecimiento constante en la matrícula, las carreras y las propuestas de formación docente, incluso durante la pandemia. Hoy enfrenta el desafío de continuar ampliándose en un contexto post pandémico y de crisis económica y política que requieren seguir pensando nuevas formas de hacer universidad y de acompañar la formación docente. En este marco, la Secretaría Académica, en articulación con los Institutos, desarrolla un plan de Formación Docente alineado con estos objetivos, donde se inscriben los cursos ATR, consolidándose como una iniciativa coherente con la estrategia institucional de fortalecimiento y actualización docente.

Cada uno de los cursos ATR fue diseñado articuladamente entre especialistas disciplinares y referentes de Tecnología Educativa, integrando los saberes específicos vinculados al contenido con las decisiones tecnopedagógicas propias de la enseñanza mediada por soportes digitales.

2.2 ¿Cómo se accede?

Los cursos autoasistidos disponibles en el campus se inscriben en la política de formación docente de la UNAHUR y es posible acceder desde el portal institucional ([sitio Docentes → Cursos](#)). Constituyen una oferta pensada para acompañar trayectorias heterogéneas y promover la actualización permanente de quienes ejercen la docencia en la universidad.

La propuesta se organiza en torno a objetivos formativos comunes, que buscan:

- Introducir a los/as docentes ingresantes en las particularidades pedagógicas, institucionales y políticas de la UNAHUR.
- Abordar temáticas transversales y actuales que inciden en el ejercicio de la docencia

universitaria.

- Ofrecer herramientas para mejorar la planificación, la evaluación, el acompañamiento de trayectorias y la inclusión educativa.
- Recuperar miradas institucionales que expresan la identidad político-pedagógica de la universidad.

En esta línea, cada curso se diseña desde una perspectiva política explícita, coherente con un modelo universitario que contempla la inclusión, las trayectorias, la innovación educativa y las desigualdades contemporáneas.

La oferta actual incluye, entre otros, los siguientes cursos:

Cursos de temáticas TRANSVERSALES

- Perspectiva de género
- Acompañamiento a las trayectorias educativas: salud mental y accesibilidad
- Investigación aumentada con IA
- Bases para la ambientación curricular
- Docentes UNAHUR

Cursos sobre ESTRATEGIAS y MEDIACIONES

- Campus UNAHUR: primeros pasos
- Producción de videos educativos
- Presentación 2.0: Materiales Hipermedia

A su vez, existen propuestas en desarrollo que ampliarán esta línea de formación autoasistida:

- Acompañar la cursada: criterios y herramientas para el seguimiento de estudiantes
- Biblioteca UNAHUR

3 - Dimensión digital: tiempos, ritmos y modos de acceso

La formación autoasistida se propone como un modo de democratizar el acceso a la capacitación docente, aumentando las posibilidades de participación de quienes sostienen múltiples trabajos, tienen horarios fragmentados o requieren modalidades flexibles.

En este sentido, uno de los aspectos centrales de las propuestas de formación autoasistida es que dialogan tanto con las ventajas como con las tensiones propias de la presencia de lo digital en las formas de vida actual:

- Permiten que cada docente organice sus tiempos y ritmos personales, alternando momentos de conexión y desconexión.
- Habilitan recorridos autónomos donde la secuenciación de lecturas, videos, actividades y autoevaluaciones acompaña la comprensión progresiva de los contenidos.
- Facilitan el acceso desde distintos dispositivos (computadora, celular, tablet), atendiendo a las condiciones reales de conectividad.

4 - Dimensión tecnopedagógica: diseño anticipado para la modalidad autoasistida, el rol de la didáctica y la comunicación

Los cursos autoasistidos implican un tipo particular de proyecto tecnopedagógico en el que la anticipación es un rasgo constitutivo. El equipo docente debe prever no sólo los

contenidos, sino también las orientaciones, la curaduría de recursos, las actividades y los criterios de autoevaluación que permitirán que la experiencia tenga sentido sin un acompañamiento en tiempo real.

Es fundamental en este tipo de propuesta, la presentación inicial del tema, de la lógica pensada para el recorrido y de las interacciones que el/la docente participante, deberá tener con los contenidos y actividades para acreditar la formación.

Al diseñar una propuesta de formación autoasistida es necesario contemplar:

- Las características que distinguen a un dispositivo formativo que se sostiene casi exclusivamente en su diseño.
- Las decisiones pedagógicas y comunicacionales necesarias para orientar a quien va a recorrer el curso sin tutoría activa.
- Que se está diseñando una propuesta que “empieza y termina en sí misma”, y que a su vez forma parte de una política institucional más amplia.

La dimensión tecnopedagógica en el diseño de dispositivos para una modalidad de cursada autoasistida exige integrar la didáctica y la comunicación como miradas fundamentales en el proceso de armado de la propuesta. El dispositivo debe ser claro, navegable, pertinente y accesible. El valor del diseño instruccional radica en la cuidadosa curaduría de materiales, en una escritura pedagógica que opera como forma de acompañamiento y en una configuración técnica que articula recursos y actividades en una secuencia adecuada al recorrido previsto.

Conclusiones

La experiencia de los cursos autoasistidos ATR en la UNAHUR muestra que la formación docente puede ampliarse y democratizarse cuando se articula una perspectiva pedagógica consistente con decisiones tecnológicas orientadas a la inclusión. En este modelo, la presencia docente no desaparece, sino que se redefine en el diseño

anticipado, las orientaciones claras y la secuenciación de actividades que acompañan sin requerir tutorías permanentes.

A la vez, esta modalidad habilita mayores posibilidades de acceso para docentes con trayectorias laborales diversas, consolidándose como una política institucional que reconoce la heterogeneidad, promueve la actualización continua y combina innovación pedagógica con responsabilidad pública.

Finalmente, el proceso reafirma que la calidad formativa depende de la solidez del dispositivo y de su capacidad para dialogar con las condiciones reales de quienes aprenden. En esta dirección, los cursos autoasistidos se constituyen como una estrategia pertinente para fortalecer la formación docente universitaria y avanzar hacia una universidad más accesible, democrática y situada.

Referencias bibliográficas

Cobo, C., & Moravec, J. (2016). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Ediciones Universidad de Barcelona.

Díaz Barriga, F. (2016). *El diseño de entornos de aprendizaje mediados por tecnología*.

Perfiles Educativos, 38(152), 142–157.

Litwin, E. (2008). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.

Secretaría Académica UNAHUR. (2022). *Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional de Hurlingham (RCS 47/2022)*. Universidad Nacional de Hurlingham.

Deriva Sonora, un recorrido inmersivo por UNAHUR

María Fernanda Lizaso (área Tecnología Educativa), María Amparo Manzuelli (área Tecnología Educativa), Cecilia Palladino (área Tecnología Educativa)

Taller de Vida Universitaria

Curso de Preparación Universitaria (CPU)

mariafernanda.lizaso@unahur.edu.ar, amparo.manzuelli@unahur.edu.ar,
cecilia.palladino@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

Palabras clave: experiencia inmersiva, deriva sonora, prácticas colectivas, innovación educativa

Breve relato de la experiencia

1. Fundamentos pedagógicos

La **deriva sonora** se enmarca en la cursada del **Taller de Vida Universitaria** dentro del Curso de Preparación Universitaria (CPU) con el objetivo de realizar un recorrido por la UNAHUR. Se concibe como una actividad inicial destinada a acompañar a los y las ingresantes en su llegada a la universidad, habilitando un primer contacto sensible y situado con los espacios que transitarán en su vida académica. La propuesta recupera dimensiones **académicas, afectivas y sociales** para que los/as ingresantes conozcan lugares que resultarán clave en su trayectoria.

Llegar a ser estudiante universitario/a es un camino que empieza cuando alguien se anota en la universidad y continúa en el tránsito por distintas experiencias, por eso el Curso de Preparación Universitaria busca establecer unas primeras coordenadas para acompañarlos/las en el inicio de esta nueva etapa y que vayan construyendo su propio mapa institucional.

Una **deriva sonora** es un **recorrido** donde la escucha es la protagonista para **explorar el espacio**, enfocándose en la percepción de la **sonoridad del entorno**. Se trata de piezas sonoras narradas que invitan a un recorrido auditivo y visual que cuenta con una fuerte presencia de edición musical, y propone diferentes interacciones y tomas de decisión individuales y colectivas. En este sentido, es una experiencia inmersiva que propone realizar una **caminata grupal guiada** que acompaña y orienta los pasos a dar en cada parada o estación. En tanto experiencia cultural, las derivas surgen de las denominadas site specific, un tipo de instalaciones propias del arte contemporáneo que originalmente se diseñaron para realizar recorridos urbanos.

La deriva sonora combina **exploración, reflexión y acción**, articulando la historia de la universidad, los modos de habitarla y los sentidos que cada estudiante proyecta sobre su trayectoria educativa. Los audios incluyen consignas para hacer con otros/as; algunas de las dinámicas son individuales y otras son grupales; todos los momentos del

recorrido buscan generar una experiencia de composición colectiva. El cuerpo ocupa un lugar central: se transita, se detiene, se vuelve a mirar, se toma registro. Desde esta perspectiva, la experiencia habilita la construcción de **memoria somática**, entendida como la posibilidad de recordar a través de lo que se siente, se hace y se vive corporalmente.

Los **lugares** han sido elegidos estratégicamente teniendo en cuenta que son los primeros pasos de los/as estudiantes dentro de la universidad. La deriva propone conocer todos los edificios de la universidad, en algunos casos solo de afuera y en otros ingresando y recorriéndolos en profundidad. Algunos sectores son propios de los Institutos y otros son transversales a la vida universitaria, como por ejemplo el puesto de gestión estudiantil, los espacios con computadoras de uso libre, la biblioteca, áreas al aire libre, el auditorio y el buffet. De esta manera, se buscó que el recorrido pusiera en diálogo los ámbitos académicos con aquellos que sostienen la vida cotidiana universitaria, promoviendo desde el inicio el reconocimiento de la **diversidad de escenarios que componen la experiencia de estudiar en la UNAHUR**.

En el proceso del rediseño de Vida Universitaria, partimos de esta tendencia cultural utilizada en otros ámbitos para poder generar una experiencia de nuevo tipo para nuestros ingresantes.

2. Aspectos a destacar

Dar los **primeros pasos en grupo** con una propuesta que respalda el recorrido en la universidad es uno de los aspectos que se pueden destacar de la experiencia. Asimismo, favorece la **conformación y consolidación de los grupos** de estudiantes y promueve el **reconocimiento y apropiación de los espacios** donde transcurre la vida universitaria.

La deriva se ubica estratégicamente en la secuencia del taller: la semana previa se trabaja sobre la historia de la UNAHUR y la siguiente se aborda la historia del sistema

universitario argentino. De este modo, el recorrido no aparece como una actividad aislada, sino como un **punto de articulación entre el pasado institucional, la experiencia presente y la proyección de futuro.**

Salir del aula es otro aspecto significativo. La propuesta desafía el formato tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje y promueve un doble movimiento: aprender por fuera de la lógica instalada y **disponerse a la acción** en el marco de una dinámica que invita a la sorpresa, la atención plena y el juego.

El recorrido cierra con la invitación a soñar con el propio futuro a través de la escritura de un mensaje en relación a cómo se imaginan hoy que será ese camino que recién comienza. Todos los mensajes quedan plasmados en un **mural** en el edificio Justicia Social y de esta manera, la escritura funciona como un gesto simbólico que deja huella y dialoga con la comunidad universitaria.

3. Desafíos identificados

Implementar una experiencia con un formato de este tipo y de manera masiva y simultánea implicó revisar y tener en cuenta diferentes aspectos.

La actividad requiere una coordinación con distintas áreas de la universidad para organizar la circulación de los grupos, dado que el recorrido se superpone con el funcionamiento habitual de la institución, y a su vez la articulación entre muchas comisiones que van realizando la experiencia de manera simultánea, rotativa y escalonada. Esto implicó acordar horarios, zonas de tránsito y estrategias de acompañamiento para evitar superposiciones o interrupciones.

Por otro lado, trabajamos en las condiciones materiales y pedagógicas para garantizar que la deriva fuera accesible e inclusiva. Para estudiantes sordos/as se produjo una versión escrita de los audios, acompañada por recursos visuales como planos y recorridos digitales, de modo que pudieran transitar la experiencia sin quedar por fuera de la propuesta.

Por otra parte, para llevar adelante la actividad es necesario que cada participante tenga un dispositivo donde reproducir los audios y auriculares para escucharlos individualmente. Esto, a su vez, se vincula con la necesidad de que cada estudiante anticipe la descarga de los audios o se garantice la conexión a internet para escucharlos en línea. Todos estos aspectos técnicos requieren planificación y ajustes permanentes.

4. Aprendizajes, reflexiones y conclusiones

La experiencia permitió confirmar la potencia de lo lúdico y lo corporal en el proceso de acompañamiento al ingreso. La inmersión sonora que propone el recorrido produce una forma distinta de conocer la universidad, vinculada a la emoción, al descubrimiento y a lo colectivo. Las devoluciones de equipos docentes y estudiantes han sido altamente positivas en todas las ediciones: destacan la sorpresa, la sensación de pertenencia y el valor de iniciar el camino universitario desde un registro sensible.

En términos institucionales, la deriva sonora mostró la importancia de construir experiencias que integren lo académico, lo afectivo y lo territorial, y que presenten a la universidad como un espacio habitable, abierto y significativo. También dejó aprendizajes sobre la necesidad de fortalecer la accesibilidad, revisar las mediaciones tecnológicas y continuar articulando entre áreas para sostener propuestas de gran escala. En síntesis, la deriva sonora es a la vez, una práctica pedagógica, un acto de bienvenida y un gesto político de habitar la universidad.



IMAGEN 1: El patio, punto de partida



IMAGEN 2: Recorriendo Justicia Social



IMAGEN 3: Recorrido por la biblioteca



IMAGEN 4: Deriva sonora en acción



IMAGEN 5: Mural colectivo

Referencias bibliográficas

Maggio, M. (2012). Enseñar en la universidad: *Otra lógica para pensar la clase*. Buenos Aires: Paidós.

Lion, C. y Halpern, D. (2016). *Aulas en red: prácticas y apropiaciones tecnológicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Diseño, ética y sociedad: un experimento colaborativo en la construcción de manifiestos

Paulina Becerra, Tomás Delgado y Luca Zanela Cabildo Abierto

Diseño, ética y Sociedad

Diseño Industrial

Instituto de Tecnología e Ingeniería

paulina.becerra@unahur.edu.ar, tomas@cabildoabierto.ar, luca@cabildoabierto.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJE: Innovación y Experiencias Pedagógicas en Educación Superior

Palabras clave: diseño industrial, ética, manifiesto, aprendizaje colaborativo, plataformas digitales, aula invertida

Introducción

El presente trabajo aborda la experiencia experimental desarrollada durante el segundo cuatrimestre de 2025 en la materia “Diseño, ética y sociedad” de la carrera de Diseño Industrial en la UNAHUR. Vale la pena mencionar que este cuatrimestre fue la primera vez que se dictó la asignatura, que resultó de la fusión de dos materias del plan anterior: Diseño y Sociedad y Ética y Práctica Profesional.

La materia se propone abordar de forma activa y crítica aspectos clave de la práctica profesional, por lo que se propuso a las y los estudiantes una discusión abierta, centrada en las percepciones y reflexiones que ellas/os mismas/os construyen de la práctica y alimentada por bibliografía de referencia. La exploración se organizó inicialmente alrededor de 4 preguntas centrales sobre la disciplina: ¿Qué es el diseño? ¿Qué aporta a la sociedad? ¿Cuál es la función y la responsabilidad del diseñador? ¿Cómo potenciar su impacto?

Inicialmente se propusieron una serie de lecturas, distribuidas entre las y los estudiantes para que las preparen individualmente. En las clases subsiguientes, se conformaban grupos para la exposición y discusión de los distintos textos, de modo que se diera lugar el intercambio de conceptos y se creara una base conceptual común. Al final del intercambio, se le daba una consigna de síntesis a cada grupo, para que compartieran con los otros grupos y cerrar las discusiones colectivamente.

En este contexto surge la oportunidad de proponer un mecanismo experimental para llevar a cabo el objetivo de la materia que es la reflexión activa sobre las visiones acerca la práctica y la perspectiva de intervención como futuros profesionales.

La experiencia: un experimento doble

La consigna de trabajo final fue la construcción de un **Manifiesto del Diseño**. El objetivo de esta tarea era generar un texto de producción colaborativa sobre las visiones y posicionamientos que las y los estudiantes estaban asumiendo al acercarse

al final de la carrera de licenciatura, y acercarse a su inserción en el contexto socio-laboral. En este sentido, la propuesta de manifiesto se constituyó como una primera mitad del experimento pedagógico, en tanto se buscaba explorar instancias de producción y discusión en ciclos iterativos.

Por otra parte, se eligió utilizar una plataforma / red social digital nueva, que se encontraba en versión beta¹, y que tiene como propósito impulsar mecanismos de discusión abierta, profunda y fundamentada de los distintos temas asociados con la vida pública. El uso de la plataforma Cabildo Abierto (<https://www.cabildoabierto.ar>) buscó llevar la reflexión más allá de los límites del aula, permitiendo que las ideas, acuerdos y diferencias se enriquecieran con la mirada de un público más amplio, incluyendo a colegas, profesionales de otros campos, curiosos y críticos.

Cabildo Abierto combina el formato de “microblogging” (característico de Twitter), que incluye publicaciones de hasta 300 caracteres y seguidores y seguidos, con otros dos formatos: artículos personales (o grupales) sin límite de longitud y artículos colaborativos con edición abierta a toda la plataforma. Estos formatos facilitan la discusión al admitir la creación de comentarios (y respuestas a los comentarios) que pueden referenciar a selecciones puntuales de texto. A su vez, Cabildo Abierto es un software de código y datos abiertos.

El objetivo pedagógico primario no fue la obtención de una respuesta única e inmediata, sino la estimulación de la reflexión y la construcción de conocimiento basada en la diversidad de fuentes y experiencias. En este sentido, la exploración de una plataforma digital que se encontraba en un estadio de lanzamiento preliminar se constituyó como un segundo experimento paralelo.

¹ Una versión beta es una fase del desarrollo de software donde el producto está prácticamente completo pero se lanza a un grupo selecto de usuarios para que lo prueben en condiciones reales antes del lanzamiento oficial. El objetivo es recopilar comentarios, identificar y corregir errores, y hacer mejoras basadas en la experiencia de estos usuarios externos.

Fundamentos pedagógicos

La experiencia se fundamentó en el constructivismo social y el aprendizaje colaborativo, potenciado por la modalidad de **aula invertida**. Al exponer a los estudiantes a la discusión pública y la co-escritura en una plataforma real, la asignatura se transformó en un laboratorio de diseño curricular, donde la responsabilidad ética y social del diseñador se abordó desde la práctica y el diálogo con el entorno. El uso de Cabildo Abierto permitió un entorno de aprendizaje auténtico y demostró el potencial de las herramientas digitales para la extensión universitaria y la formación cívica dentro de la carrera de Diseño.

De esta manera, la dinámica de trabajo inició con la distribución de los textos de referencia y su discusión en grupos aleatorios, bajo la metodología de aula invertida, sentando las bases teóricas.

Un segundo paso fue la conformación de grupos de estudiantes (6 integrantes) para la discusión y delimitación de los ejes temáticos clave del manifiesto, ofreciendo además una estructura lógica y referencias de manifiestos preexistentes.

En el tercer momento se introdujo el trabajo con la plataforma en 3 instancias:

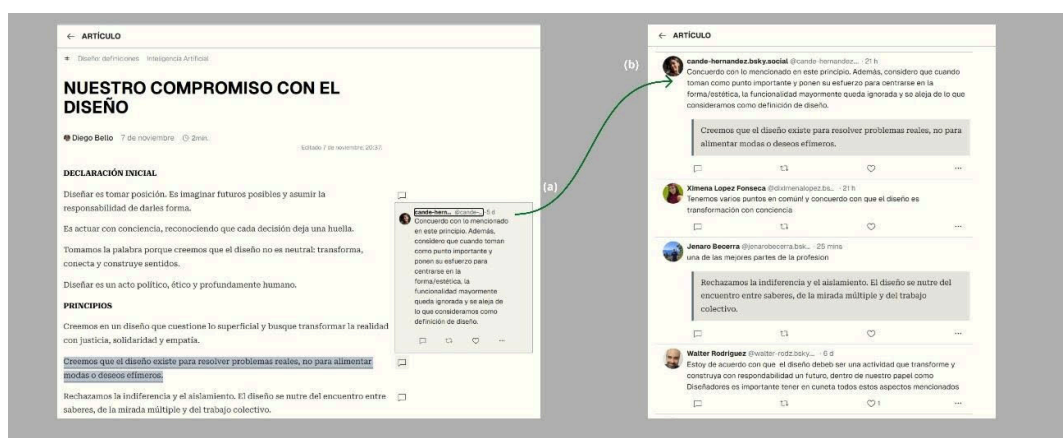
1. *Edición colectiva de un "Tema"* sobre las definiciones del diseño, que permitió la familiarización con la plataforma y la exploración abierta de las funcionalidades al mismo tiempo que se definían algunos ejes de contenido.



Los "Temas" son espacios de escritura colaborativa que permiten hacer visibles el

historial de modificaciones (a), y al mismo tiempo se enlazan con las discusiones abiertas a través del formato de posteo (b). Cada tema tiene una “Ficha” (c) en la que puede describirse el contenido y etiquetar otros temas conectados.

2. *Redacción de “Artículos” iniciales* para recibir comentarios y sugerencias, abriendo la discusión a la comunidad, y comentando mutuamente los artículos de los otros grupos. A partir de estas devoluciones se identificaron colectivamente los factores comunes, visiones particulares y puntos de conflicto surgidos del debate interno y la retroalimentación externa



Los “Artículos” son de autoría individual y permiten insertar comentarios en secciones específicas (a), que también se visualizan como intercambios abiertos en formato de posteo (b).

3. *Co-Escritura Final de los “Temas”*, organizados en dos niveles: un Manifiesto madre que recogió los aspectos comunes y compromisos colectivos, y Manifiestos particulares que plasmaron las visiones específicas de cada equipo de trabajo. Estos “Temas” no solo representan el resultado del trabajo de los grupos sino que se ofrecen a la comunidad abierta para su edición pública.

Un desafío central en una experiencia de esta naturaleza es la gestión de la diversidad de opiniones y la síntesis del debate público. Adicionalmente, la transición de la discusión a la co-escritura final (el Manifiesto madre) supuso un reto en la negociación de significados y la priorización de los compromisos colectivos por encima de las visiones individuales o grupales.

Por otra parte, el uso de una plataforma nueva requiere de una curva de aprendizaje adicional, que se acentúa cuando se encuentran en versión beta, ya que parte de la exploración y uso les permite a quienes la están desarrollando ciertos ajustes y personalizaciones que pueden ser luego útiles para otras personas.

Aprendizajes, reflexiones y conclusiones

En términos generales, la experiencia ofreció un espacio en el que convergieron intereses y aprendizajes múltiples. En primer lugar, podríamos señalar el fomento a la **alfabetización digital ética**, en tanto los estudiantes aprenden a manejar herramientas de co-creación y a participar de forma responsable en el debate público. Por otra parte, emerge como estrategia para **integrar Extensión y Docencia**, difuminándose las fronteras del aula y abriendo el proceso de construcción de conocimiento a una comunidad más amplia y diversa. Finalmente, el ejercicio favoreció la articulación de **Ética Profesional compartida**, ya que la responsabilidad ética y social en el Diseño no se transmite de manera efectiva por medio de la mera lectura pasiva, sino a través de la discusión proactiva y la confrontación de ideas con actores reales y externos al circuito académico.

El experimento demostró, entonces, la potencia de las plataformas digitales para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del Diseño Industrial. La publicación de los resultados—una serie de artículos y los manifiestos finales—refleja no solo la visión consolidada del grupo de estudiantes, sino también el eco de una conversación más amplia con impacto social.

Más allá de los obstáculos, fue posible observar que el aprendizaje se movió desde el conocimiento conceptual hacia la competencia de deliberación y acción, resultando en documentos finales que son tanto un producto académico como un potencial llamado a la acción profesional. Así, el proceso de construcción de un manifiesto, entendido como un compromiso público, obligó a los estudiantes a internalizar la función social de su disciplina y a argumentar sus posturas en un contexto de validación externa.

El gran apagón: una experiencia de narrativa transmedia

María Fernanda Lizaso (área Tecnología Educativa), María Amparo Manzuelli (área Tecnología Educativa), Cecilia Palladino (área Tecnología Educativa)

Taller de Lectura y escritura

Curso de Preparación Universitaria (CPU)

Instituto de Tecnología e Ingeniería

mariafernanda.lizaso@unahur.edu.ar, amparo.manzuelli@unahur.edu.ar, cecilia,
palladino@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

Palabras clave: narrativa transmedia, literacidad , innovación, participación

Breve relato de la experiencia

1 - Fundamentos pedagógicos

El gran apagón, una experiencia de narrativa transmedia surge a partir de la necesidad de reformular la propuesta del Taller de Lectura y Escritura del Curso de Preparación Universitaria (CPU) de la Universidad Nacional de Hurlingham. Durante el 2023 se trabajó articuladamente en el rediseño de la nueva experiencia que se implementó por primera vez en el verano del 2024.

En su primera edición, la nueva propuesta del taller se desarrolló a lo largo de ocho semanas con la participación de más de 7.500 estudiantes, organizados/as en 122 comisiones junto a 53 docentes, combinando materiales audiovisuales, interacción en redes sociales, textos literarios, producciones digitales y dinámicas presenciales en torno al mundo ficcional creado. Esta dinámica se replica en cada cursada del CPU.

El enfoque desde el cual se ha reconfigurado el taller se inspira en los Nuevos Estudios de Literacidad, entendiendo que leer y escribir no son habilidades neutras ni universales, sino prácticas situadas que se vinculan con modos de habitar el mundo, construir conocimiento y participar en comunidades discursivas diversas. Desde esta perspectiva, se busca potenciar el protagonismo de los y las estudiantes, reconociéndolos como sujetos capaces de producir sentido, apropiarse de los lenguajes académicos y articularlos con sus experiencias, trayectorias y saberes.

En este marco, *El gran apagón* se concibió como una experiencia inmersiva que integra lectura, escritura y oralidad a partir de un relato compartido, con el propósito de generar un ingreso universitario más significativo, participativo y creativo.

2 - Aspectos a destacar

La historia se sitúa en un futuro cercano, en un territorio imaginario, el de las *Provincias Unidas del Oeste*, donde un misterioso apagón deja sin energía a toda la región durante un mes. Desde ese punto de partida, se despliega una trama distópica con tintes

policiales que interpela a los/as estudiantes a investigar las causas del fenómeno y descubrir lo que se oculta detrás del acontecimiento.

Cada semana, un nuevo episodio audiovisual —producido en articulación con el equipo de CEPREEA— abre el juego a nuevas lecturas, debates y misiones.

El universo narrativo se expande a través de múltiples soportes, lenguajes y entornos: el campus virtual, las redes sociales, los cuadernillos de trabajo y los encuentros presenciales. Las y los estudiantes asumen roles ficcionales en distintos campos: investigación, comunicación y participación comunitaria. Desde allí llevan adelante la producción de diversos materiales (notas, informes, podcasts, campañas de difusión) aportando información o hipótesis sobre el apagón. De este modo, la historia se transforma en un dispositivo integrador que articula prácticas de lectura, escritura y oralidad en torno a un problema común, con un fuerte componente colaborativo y creativo.

En la nueva propuesta, el rol docente también se reconfiguró, implicando asumir un papel de coordinación y acompañamiento dentro de la ficción. La narrativa permitió abordar temas sociales como el cuidado del ambiente, la crisis energética y las desigualdades tecnológicas. En este sentido se busca facilitar la implicación subjetiva y el vínculo con la vida cotidiana de los/as estudiantes.

3 - Obstáculos identificados

La implementación de una propuesta transmedia de gran escala implicó desafíos pedagógicos, organizativos y tecnológicos. Entre ellos, se destacan la complejidad de sostener la coherencia narrativa en 122 comisiones con equipos docentes diversos, la necesidad de formación específica en narrativas digitales y la adecuación de los tiempos y recursos para acompañar la multiplicidad de producciones estudiantiles.

También resultó desafiante evaluar los aprendizajes que se expresan en lenguajes no tradicionales (textos multimodales, audiovisuales, colaborativos) y que escapan a los

formatos convencionales de corrección o devolución. La propuesta requirió revisar los criterios de valoración y generar espacios de reflexión docente compartida, antes y después de cada implementación.

4 - aprendizajes, reflexiones y conclusiones

Uno de los aprendizajes más valiosos de esta experiencia fue constatar la potencia de una historia compartida para activar procesos de participación, especialmente en un curso de ingreso que reúne trayectorias muy diversas. El gran apagón propone un relato colectivo que permite construir pertenencia, habilitar la expresión y resignificar el vínculo con la lectura, la escritura y el conocimiento.

Desde el punto de vista institucional, la experiencia implicó un trabajo articulado entre distintas áreas y puso en evidencia la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza que integren distintos lenguajes, mediaciones y formatos. También abrió interrogantes: cómo sostener la calidad y la coherencia de una narrativa transmedia en gran escala, cómo seguir fortaleciendo las capacidades docentes para su implementación y cómo evaluar aprendizajes que trascienden la palabra escrita.

Aun con esas tensiones, El gran apagón se constituye como una experiencia significativa e innovadora para repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el ingreso universitario. Más que un relato de ficción, fue un experimento institucional y pedagógico que amplió las formas de alojar a los nuevos estudiantes, reconocer sus saberes y ofrecerles un punto de partida distinto para su vida universitaria. Una apuesta por la imaginación, la palabra y el trabajo colectivo como caminos posibles para seguir construyendo la universidad que queremos.

Acceso al micrositio: <https://docentes.UNAHUR.edu.ar/el-gran-apagon/>

Voces de estudiantes

"Fue inesperado todo lo del Gran apagón, los capítulos. Yo me imaginaba que la profesora iba a explicar temas, dar consignas, las corregía y listo, pero resultó ser mucho más didáctico y acompañador"

"Me resultó súper entretenido que la escritura se mimetizara con los recursos audiovisuales. Fue desafiante, pero innovador. Me encantó."

Voces de docentes

"La propuesta permitió que los y las estudiantes se animen a escribir. La trama se articuló con todas las actividades y otorgó un gran dinamismo a las clases. Además generó mucho entusiasmo e intriga."

"Los trabajos entregados superaron las expectativas y la participación en relación a las anteriores ediciones del CPU. La consigna generó interés y se vio reflejada en los textos creados por las y los estudiantes, se apropiaron de la ficción y pudieron elaborar historias que incluyen los elementos característicos del género y también la trama narrativa".

"Me sorprendió el entusiasmo de los alumnos para escribir ficción".



IMAGEN 1: Rodaje en interior

IMAGEN 2: Rodaje en exterior



IMAGEN 3: Aula dentro del campus

IMAGEN 4: Proyección de la serie en clase

Referencias bibliográficas

Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.

Bombini, G., & Urus, M. (2023). *Zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura en el ingreso universitario*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.

Carlino, P. (2006). "Leer y escribir en la universidad: una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?" En E. Narváez Cardona & S. Cadena Castillo (Comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 85-97). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Frugoni, S. (2017). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Hacedor.

Frugoni, S; Palladino C. *El gran apagón, un proyecto de Narrativa transmedia en el ingreso universitario O grande apagão, um projeto de narrativa transmídia no ingresso universitário*. En imprenta

Kalman, J. (2009). *Literacidad. Perspectivas y prácticas de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Urus, M. (2019). *Enfoques epistemológicos en las prácticas letradas en el nivel superior*. "Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura", (8), 9-122.

Urus, M. (2022). *Acá hablan distinto. Literacidades y tutorías en la educación superior*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.

Zavala, V. (2009). *Literacidad académica y conflicto social*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Experiencia educativa virtual de Introducción a la Nutrición - Implementación CUDI 2025

María Laura Rossi (docente a cargo), María Fernanda Lizaso (área Tecnología Educativa), María Amparo Manzuelli (área Tecnología Educativa)

Introducción a la Nutrición

Lic. en Nutrición, Lic. en Enfermería, Lic. en Obstetricia, Lic. en Kinesiología

Instituto de Salud Comunitaria

marialaura.rossi@unahur.edu.ar, mariafernanda.lizaso@unahur.edu.ar,
amparo.manzuelli@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

*SUBEJES: Reconfiguración de las modalidades de enseñanza: experiencias híbridas y virtuales.
Materiales multimediales y entornos digitales para la enseñanza (plataformas, aplicaciones,
campus virtual, redes sociales, video, podcast, múltiples lenguajes)*

Palabras clave: innovación pedagógica, tecnologías educativas, narrativa ficcional,
aprendizaje colaborativo, contextualización disciplinar

Breve relato de la experiencia

1 - Contexto y fundamentos pedagógicos

La experiencia se desarrolló en el marco de la implementación piloto de la materia **Introducción a la Nutrición en el Centro Universitario de la Innovación (CUDI)**, dependiente de la Universidad Nacional de Hurlingham. Esta instancia significó un desafío institucional y pedagógico ya que implicó **adaptar una asignatura originalmente diseñada en formato presencial** a una **modalidad totalmente virtual**, con el propósito de ampliar el acceso, garantizar la continuidad formativa y explorar nuevas formas de mediación pedagógica a través de tecnologías digitales.

Si bien la materia pertenece al tronco común de las carreras de **Obstetricia, Kinesiología, Enfermería y Nutrición**, en esta edición han participado **89 estudiantes de Obstetricia** que se han organizado en **dos comisiones**. En el marco de un trabajo articulado entre la docente a cargo y el área Tecnología Educativa de Secretaría Académica se diseñó un entorno virtual con el objetivo de promover la construcción de conocimientos científicos integrando teoría, práctica y reflexión crítica, a partir de un enfoque centrado en el/la estudiante, la autonomía y el acompañamiento sostenido.

Los fundamentos pedagógicos que orientaron el rediseño de la materia se sostienen en procesos de enseñanza basados en la mediación y la construcción colectiva del conocimiento. La propuesta virtual ha implicado **reconfigurar las experiencias de aprendizaje**, integrando materiales multimediales, recursos interactivos y estrategias colaborativas que hicieran posible un recorrido significativo y situado.

2 - Aspectos a destacar

Entre los principales aspectos a destacar se encuentra la **diversificación de las estrategias didácticas** implementadas en el aula virtual alojada en **Moodle**, que

permitió articular distintos tipos de recursos y actividades: videos expositivos producidos por la docente y editados por el área Tecnología Educativa, guías de lectura, estudio de caso y trabajos prácticos grupales, entre otros.

Una de las innovaciones más valoradas tiene que ver con la incorporación de **una narrativa ficcional como hilo conductor** de toda la cursada. A partir de una serie de personajes interrelacionados, se construyeron situaciones que funcionaron como casos que permitieron contextualizar los contenidos teóricos en escenarios cercanos a la práctica profesional. Esta estrategia contribuyó a **humanizar la experiencia de aprendizaje**, promoviendo la empatía, la reflexión ética y la integración de los contenidos a la vivencia.

Asimismo, la planificación semanal, con **activaciones progresivas de los contenidos en el campus**, posibilitó un ritmo sostenido de trabajo y una comunicación fluida entre la docente y los grupos de estudiantes. La

modalidad virtual facilitó la organización flexible del tiempo, permitiendo personalizar el recorrido de la propuesta, mientras que las instancias sincrónicas sirvieron para reforzar y repasar contenidos y atender dudas y consultas.

Un aspecto distintivo de esta implementación fue, como ya se dijo, que **la totalidad estudiantes que cursaron pertenecen a la carrera de Obstetricia**, lo que implicó un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para **contextualizar los contenidos y las actividades en función de su futuro desempeño profesional**. Las consignas, los casos y los ejemplos seleccionados se diseñaron considerando las problemáticas, situaciones y prácticas propias del campo obstétrico, de modo que el aprendizaje de los conceptos nutricionales resultara más significativo y aplicable. Esta adecuación permitió que los temas abordados se integraran con la formación específica, favoreciendo una comprensión más profunda y situada.

En términos de evaluación, se mantuvieron **dos instancias presenciales individuales escritas de la cursada regular**, complementadas en esta implementación por la

entrega grupal **del 80% de los trabajos prácticos**. Todos los materiales multimediales utilizados fueron desarrollados cuidando la accesibilidad, el lenguaje claro y la coherencia visual de los recursos.

Obstáculos y desafíos

Como toda experiencia de innovación, la implementación presentó diversos desafíos. En primer lugar, el **rediseño del material didáctico para la virtualidad** implicó un proceso de producción a través de varias reuniones de trabajo que se realizaron entre la docente y la referente del área Tecnología Educativa. El pasaje a una dinámica mediada por tecnologías implicó diseñar nuevos recursos, repensar los tiempos de realización de cada propuesta e implementar nuevas formas de acompañamiento y seguimiento.

Para desarrollar la **narrativa ficcional** que se sostiene durante toda la cursada fue necesario crear personajes, construirle a cada uno su propio universo y establecer vínculos entre ellos y con los temas principales de cada unidad.

Otro desafío importante fue la **heterogeneidad en las trayectorias y competencias de los/as estudiantes**. Si bien la mayoría se adaptó con rapidez al entorno Moodle, algunos/as requirieron mayor acompañamiento para gestionar los tiempos de cursada, descargar materiales o participar activamente en las actividades propuestas.

Asimismo, la virtualidad supuso la necesidad de **recrear vínculos pedagógicos** en entornos mediados. Las estrategias de comunicación resultaron claves para sostener el compromiso y la motivación y las distintas consignas de trabajo invitaron al intercambio grupal y construcción colectiva del conocimiento.

Aprendizajes de la experiencia

A lo largo del proceso de implementación, se reconoce que uno de los aprendizajes

más significativos estuvo en **la importancia del diseño de consignas atractivas y participativas**, capaces de interpelar a los y las estudiantes y de promover la reflexión, la aplicación y el intercambio. La elaboración de propuestas que inviten a “hacer con otros” se consolidó como un eje central para sostener la motivación, favorecer la apropiación de los contenidos y habilitar distintas formas de participación en la virtualidad.

El uso de la narrativa ficcional y los materiales multimediales favoreció la comprensión integral de los contenidos, estimuló la curiosidad y aportó una dimensión afectiva al aprendizaje. La estructura modular y el uso de recursos asincrónicos posibilitaron **mayor flexibilidad y autonomía**, sin perder la orientación pedagógica de la materia en general.

Otro aspecto clave fue la necesidad de **articular las instancias asincrónicas y sincrónicas**, organizando contenidos y dinámicas para cada modalidad de manera complementaria. Mientras el trabajo asincrónico posibilitó la autonomía, la autorregulación y el estudio siguiendo el propio ritmo, los encuentros sincrónicos se consolidaron como espacios de encuentro, intercambio y juego a partir de los repasos para las respectivas instancias de evaluación.

A lo largo de todo el proceso, resultó fundamental la comunicación **fluida y continua entre la docente y el área de Tecnología Educativa**, favoreciendo el trabajo organizado y anticipado. La experiencia evidencia que la construcción de propuestas virtuales de calidad requiere de una mirada interdisciplinaria, en la que la dimensión pedagógica y la dimensión tecnológica dialoguen permanentemente.

Conclusiones

La experiencia permite constatar que **la virtualidad puede convertirse en un espacio potente para la enseñanza universitaria**, siempre que esté acompañada por un diseño didáctico cuidadoso y una planificación centrada en la interacción, la

comunicación y la construcción colectiva del conocimiento.

La implementación reafirma que **enseñar en entornos virtuales supone un proceso de aprendizaje permanente** que implica dialogar con oportunidades de mejora y los desafíos que emergen. La posibilidad de experimentar, de escuchar las voces estudiantes y de revisar las prácticas y propuestas ha permitido llevar adelante una prueba piloto de la materia Introducción a la Nutrición que posiblemente pueda replicarse en otra cursada.

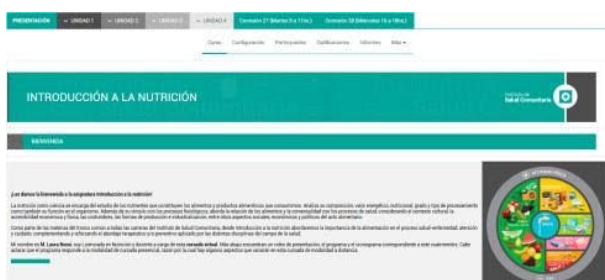


IMAGEN 1: Aula dentro del campus

IMAGEN 2: Personajes de la narrativa ficcional

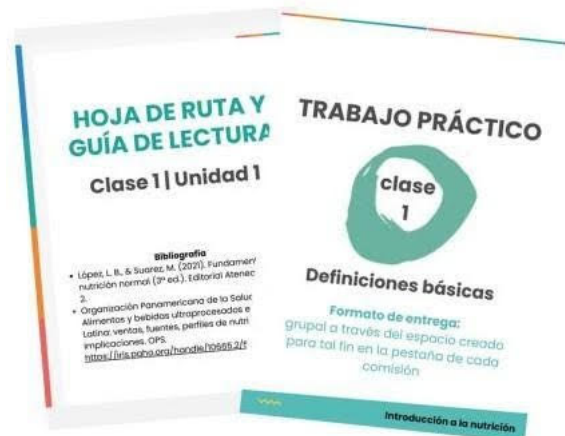


IMAGEN 3: Miniaturas de materiales de cursada de contenidos

IMAGEN 4: Recurso para el repaso

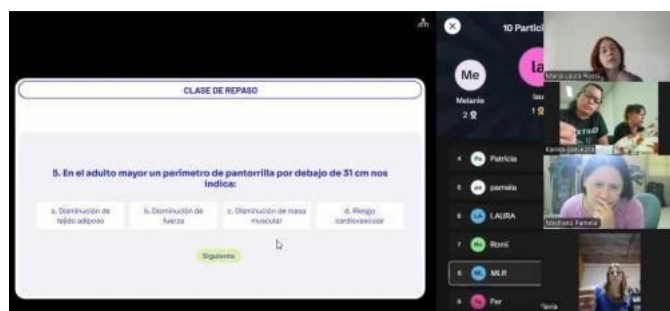


IMAGEN 5: Infografías realizadas por estudiantes

IMAGEN 6: Encuentro

sincrónico de repaso

Referencias bibliográficas

Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (1999). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS y La Crujía.

Landau, M. (2020). *Las tecnologías educativas desde la pedagogía: Actores, objetos y escenarios en perspectiva histórica*. En S. Sel, S. Pérez Fernández, & S. Armand (Eds.), *Pantallas e identidades. Políticas y prácticas audiovisuales desde los '90* (pp. 161-176). Buenos Aires: La Minga / Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Sáez, V., & Cappadona, A. P. (Coords.). (2020). *Enseñar y aprender con medios digitales: Orientaciones para una mirada reflexiva*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Hospital Universitario Virtual de Kinesiología y Fisiatría

Pablo Bordoli, Romina Valerio, Manuel Macías, Camila Careri y Néstor Arriola

Valoración funcional (1,2,3,4), Kinefisiatría (1,2,3,4)

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

pablo.bordoli@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Materiales multimediales y entornos digitales para la enseñanza

Palabras clave: virtual, kinesiología y fisiatría, hospital

Breve relato de la experiencia

EDUKyF es una aplicación virtual creada en la UNAHUR. El proyecto consiste en desarrollar y optimizar la plataforma ya creada para integrarla a la educación virtual de la carrera y, posteriormente, a las demás carreras del Instituto de Salud Comunitaria, considerando problemáticas específicas de cada una y de salud comunitaria en general.

El proyecto puede utilizarse como instancia de entrenamiento vinculada a las asignaturas y a los contenidos trabajados en la programación, además de funcionar como herramienta de autoevaluación y de difusión de las prácticas profesionales, y requiere ser optimizado mediante la incorporación de Inteligencia Artificial, tanto en el análisis de los casos como en la progresiva complejización de las intervenciones.

La tarea de cada estudiante consiste en el estudio de casos clínicos, en función de problemas específicos presentados a través de diversos problemas reales en formato de juegos en línea.

El proyecto consta de varias etapas: en primer lugar, se analizó el material existente y se identificaron vacancias; posteriormente, se desarrollaron contenidos que no estaban disponibles, incluyendo la redacción de guiones originales para la producción de los videos implementados en el software; finalmente, se realizó la carga del material, la optimización del sistema y su puesta en marcha.

Objetivos

Este proyecto representa la continuación prevista en el proyecto original, realizado durante el año 2023 con el Lic. Néstor Arriola del I.T.I. (Edukyf). La idea es llegar, a través de software y aplicaciones, a las unidades móviles (teléfonos, computadoras) de cada estudiante con un juego que tiene por objetivo resolver situaciones específicas, ver cómo se realizan las técnicas kinésicas de valoración funcional y tratamiento, e interpretar casos e imágenes. Cada estudiante, con un usuario y contraseña, va

ingresando en diferentes puertas para enfrentarse con diversos casos, tal como ocurrirá en su vida diaria profesional.

Aprendizajes de la experiencia

La idea es que cada vez que un estudiante acierta o resuelve el problema sea felicitado por el sistema.

Es necesario enriquecer la educación virtual con productos propios.

Algunas conclusiones

El proyecto que se describe, se propone como una forma de abordar la masividad en la enseñanza, adquirir experiencia con la Inteligencia Artificial, incluir componentes lúdicos en las propuestas o desarrollar propuestas gamificadas, lo que favorece la atención y el efecto motivador adicional.

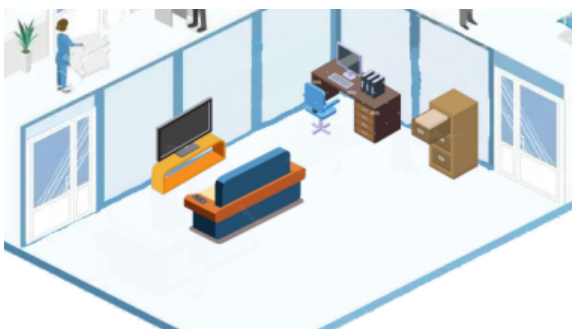


IMAGEN 1. Entrada donde se pone el Menú IMAGEN 2. Puerta de entrada a la aplicación.

Inteligencia Artificial Generativa para la enseñanza crítica de estadística descriptiva

Mónica Giuliano y María Laura Vranic

Probabilidad y Estadística - Estadística y Diseño Experimental

Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería en Energía Eléctrica. Licenciatura en Gestión de Mantenimiento, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Tecnología de los Alimentos

Instituto de Tecnología e Ingeniería, Instituto de Biotecnología

monica.giuliano@unahur.edu.ar, maria.vranic@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBES: Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior

Palabras clave: estadística descriptiva, Infostat, Inteligencia artificial generativa, alfabetización digital

Breve relato de la experiencia

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se enfoca en crear contenido nuevo a partir de datos ya existentes. Estos modelos avanzados son capaces de identificar y analizar conceptos en los textos, adaptar estilos de comunicación e incluso generar y relacionar ideas de manera efectiva.

Los modelos IAG poseen la capacidad de identificar y analizar conceptos presentes en los textos, adaptar estilos de comunicación y generar ideas de manera efectiva (Caldeiro et al., 2024). Su creciente presencia en la educación superior constituye un desafío y una oportunidad para repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este nivel educativo, la incorporación de tecnologías emergentes resulta ineludible, por lo que los docentes deben considerarlas aliadas en los procesos formativos del alumnado (Franganillo et al., 2023). Al mismo tiempo, se vuelve necesario formar a los estudiantes para que sepan discernir sobre la validez y pertinencia de las respuestas que generan, así como identificar modos adecuados de utilizarlas.

En este marco, se desarrolló una experiencia en la Universidad Nacional de Hurlingham, en asignaturas vinculadas a la estadística de los institutos de Tecnología e Ingeniería y Biotecnología, respectivamente, Probabilidad y Estadística y Diseño Experimental. Las mismas se cursan concurrentemente en el aula con material teórico práctico y con el estudio de casos de aplicación considerando las diferentes áreas que involucran los perfiles profesionales de los estudiantes. La asignatura incluye dos parciales individuales y un trabajo grupal integrador con análisis con software específico de un conjunto de datos contextualizados.

Se propuso a los estudiantes comparar los resultados aportados por una herramienta IAG y por el software estadístico InfoStat al realizar un análisis exploratorio descriptivo de un conjunto de datos.

Participaron de la actividad un total de 32 estudiantes en 11 grupos de dos o tres integrantes. Utilizaron alguna IAG a elección de las que se destacaron ChatGPT, Gemini,

Copilot y DeepSeek. Se propuso el tema de estadística descriptiva como tema central en la 3ra clase (presencial) luego de haber presentado y explicado los temas en las dos clases previas. Luego el grupo debía elaborar el informe en una semana y entregarlo en formato digital.

El conjunto de datos involucraba datos sobre camiones que transportaban troncos. La subida del conjunto de datos variaba según la IAG y dentro de la misma según los grupos de estudiantes. Las variables estaban todas expresadas en números, las cuantitativas eran cantidad y peso de los troncos y rendimiento, las cualitativas año de transporte y calidad de los troncos (1, 2 y 3).

Una dificultad común fue analizar las variables cualitativas como cuantitativas. Algunos de los grupos experimentaron alucinaciones de la IAG. Por ejemplo, en un caso se analizaron tipos de troncos “pino”, “roble” y “mixto”, además de involucrar la dureza de la madera.

Los informes presentados por los estudiantes fueron en general extensos, mostrando una síntesis limitada y un análisis comparativo superficial. La revisión crítica no se destacó y los alumnos tienden a no desconfiar de lo que les aporta la IAG o el mismo software salvo que sea una alucinación evidente.

Algunas conclusiones

En general, la experiencia resultó positiva y de interés para los estudiantes. Se observó que el alumnado no fue del todo optimista respecto de la IAG y se mostró alerta ante posibles errores. Aun así, hubo una tendencia moderada a considerar que la IAG contribuye a la comprensión de los temas de estadística. La experiencia enriqueció la práctica áulica y brindó a docentes e investigadores información enriquecedora a tener en cuenta en futuras implementaciones de actividades.

La IAG está transformando la educación, pero requiere un uso pedagógico ético y consciente. La inclusión de esta tecnología en la educación superior es ineludible, por

lo que los docentes debieran considerarla una aliada en los procesos de aprendizaje. Se reconoció la importancia de formar a los estudiantes para que supieran discernir sobre la validez de las respuestas obtenidas con la IAG, así como identificar la forma más adecuada de utilizarla como herramienta.

Referencias bibliográficas

Caldeiro, G.; Chamorro, F.; González, N.; Kvitca, A. y Milillo, C. (2024). *Inteligencia artificial y aprendizaje activo: investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas*. CABA: Fundar/PENT FLACSO. Disponible en: <https://fund.ar/publicacion/inteligencia-artificial-y-aprendizaje-activo/>

Franganillo, J.; Lopezosa, C. y Salse, M. (2023). *La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <https://hdl.handle.net/2445/202932>

Kinesiología expandida - El futuro es hoy

Jossimar Casimiro. Verónica Quintana. María Gulin. Eva Amodio. Sandra Herrán y Emanuel Carrizo

Prácticas Kinefisiátricas

Lic. en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

jossimar.casimiro@unahur.edu.ar, veronica.quintana@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Inteligencia artificial, simulaciones, entornos digitales, modalidades híbridas

Palabras clave: inteligencia artificial, telerehabilitación, plataformas educativas, enseñanza clínica, kinesiología, tecnologías emergentes

Breve relato de la experiencia

Kinesiología Expandida es un proyecto financiado por la convocatoria +TEC UNAHUR 2025 que surge como respuesta concreta al desafío de formar con calidad, a los miles de estudiantes que cada año eligen la carrera de Kinesiología en nuestra universidad. Frente a un contexto de limitaciones estructurales para garantizar prácticas clínicas presenciales, proyectamos una herramienta tecnopedagógica innovadora que combina telerehabilitación, inteligencia artificial y acompañamiento docente, en un entorno de aprendizaje híbrido, inclusivo e inserto en el territorio.

La plataforma en desarrollo incluye una biblioteca audiovisual de ejercicios terapéuticos producida junto al CEPREA, un asistente conversacional con IA para la planificación de tratamientos y un módulo de seguimiento pedagógico. Buscamos con este proyecto fortalecer competencias clínicas y digitales desde la formación de grado, en concordancia con los desafíos que impone un mundo en constante transformación.

Desde su aprobación por Resolución del Consejo Superior en julio de 2025, el proyecto transita su etapa inicial con un fuerte compromiso institucional y colectivo. Hemos avanzado en la planificación pedagógica y en el diseño de los contenidos audiovisuales, y estamos conformando los equipos técnicos necesarios para encarar el desarrollo de la plataforma digital. En esta etapa estamos vinculando saberes muy diversos — programación, pedagogía, producción audiovisual, salud y aspectos éticos vinculados a la tecnología— y construyendo formas de trabajo colaborativas que integren y aprovechen la experticia de nuestra comunidad universitaria..

En octubre de 2025, el Lic. Jossimar Casimiro presentó nuestro proyecto en el Congreso Latinoamericano de Investigación, Ciencia y Tecnología, realizado en la Universidad de Educación “Enrique Guzman y Valle”, Lima (Perú), donde compartimos con equipos de la región nuestra experiencia con tecnologías emergentes en la enseñanza en salud. Esta participación permitió visibilizar el trabajo que la UNAHUR viene desarrollando en innovación educativa y fortalecer vínculos con otras instituciones de la región.

En los próximos meses, desarrollaremos una prueba piloto junto a docentes y estudiantes de la asignatura Prácticas Kinesiológicas, quienes implementarán la plataforma en el territorio, trabajando con pacientes reales en contextos supervisados de telerehabilitación. Esta instancia será clave para validar el producto mínimo viable, recoger experiencias de uso y ajustar el diseño.

Los desafíos han sido muchos. Tuvimos que acotar el alcance del proyecto, priorizar funcionalidades básicas y adaptarnos a los tiempos institucionales y presupuestarios. Actualmente, esperamos la adquisición de una plataforma comercial de telerehabilitación que nos permitirá capacitarnos y evaluar herramientas similares a las que aspiramos desarrollar localmente.

Esta experiencia nos permitió confirmar que el derecho a la salud y el derecho a aprender están profundamente conectados. No se trata solo de incorporar tecnología, sino de pensar nuevas formas de enseñar con sentido ético, contextualizado y comprometido con las realidades sociales. Kinesiológica Expandida no es solo una propuesta educativa, es una apuesta política y pedagógica para construir una universidad pública que mire el futuro desde el presente, sin perder de vista a quienes más la necesitan.

Aprendizajes de la experiencia

El proyecto nos obligó a revisar nuestras prácticas docentes y a incorporar competencias que no formaban parte de nuestra formación original. La experiencia nos mostró, de manera concreta, que los procesos de enseñanza requieren ajustes permanentes y un trabajo colaborativo continuo.

Desde la aplicación concreta de la inteligencia artificial en educación hasta el rediseño de criterios de evaluación por competencias, cada etapa implica una curva de aprendizaje intensa. Gran parte del avance se fue logrando mediante prototipos, revisiones sucesivas y discusiones pedagógicas entre los equipos. También valoramos

profundamente la experiencia de trabajo en equipo. El trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y personal no docente permitió resolver problemas concretos del proyecto y generó dinámicas de cooperación que fortalecieron la propuesta. Este proyecto nos enseña, además, que innovar no es sólo incorporar tecnología, sino comprometerse con una transformación pedagógica real, ética, crítica y situada.

Reflexiones y conclusiones finales

El proyecto Kinesiología Expandida es una propuesta inédita en el país que integra inteligencia artificial, telerehabilitación y formación clínica en un entorno pedagógico innovador, con impacto académico, profesional y comunitario. El proceso de diseño y puesta en marcha nos desafió a salir de los modelos tradicionales de enseñanza, convocando a docentes, estudiantes, personal no docente y autoridades a desarrollar una herramienta útil para los estudiantes y coherente con las características sociales y sanitarias del territorio donde intervenimos. El apoyo institucional de la UNAHUR, a través de la convocatoria

+TEC, fue clave para hacer posible esta apuesta por una docencia creativa, crítica y comprometida con su tiempo. Estamos convencidos de que el derecho a aprender y el derecho a la salud están profundamente vinculados, y que formar profesionales con competencias digitales, pensamiento crítico y herramientas actualizadas es también garantizar una atención más equitativa y de calidad. Es nuestro deseo que algún día este proyecto se convierta en un producto final que pueda ampliarse a otras carreras de la salud y otras universidades, de modo que el desarrollo tecnológico tenga impacto real en distintos ámbitos de formación. De nosotros depende, el futuro es hoy.

Referencias bibliográficas

Chen, J., Jin, W., Zhang, X.-X., Xu, W., Liu, X.-N., & Ren, C.-C. (2015). *Telerehabilitation approaches for stroke patients: Systematic review and meta-analysis of randomized*

controlled trials. Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases, 24(12), 2660–2668. <https://doi.org/10.1016/j.jstrokecerebrovasdis.2015.09.014>

Cramer, S. C., Dodakian, L., Le, V., See, J., Augsburger, R., McKenzie, A., ... Wolf, S. L. (2019). *Efficacy of home-based telerehabilitation vs in-clinic therapy for adults after stroke: A randomized clinical trial*. JAMA Neurology, 76(9), 1079–1087. <https://doi.org/10.1001/jamaneurol.2019.1604>

Laver, K. E., Adey-Wakeling, Z., Crotty, M., Lannin, N. A., George, S., & Sherrington, C. (2020). *Telerehabilitation services for stroke*. Cochrane Database of Systematic Reviews, (1). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD010255.pub3>

Seron, P., Oliveros, M. J., Gutierrez-Arias, R., Fuentes-Aspe, R., Torres-Castro, R. C., Merino-Osorio, C., Nahuelhual, P., Inostroza, J., Jalil, Y., Solano, R., Marzuca-Nassr, G. N., Aguilera-Eguía, R., Lavados-Romo, P., Soto-Rodríguez, F. J., Sabelle, C., Villarroel-Silva, G., Gomolán, P., Huaiquilaf, S., & Sanchez, P. (2021). Effectiveness of telerehabilitation in physical therapy: A rapid overview. Physical Therapy, 101(6), 1–18. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzab053>

Suero-Pineda, A., Oliva-Pascual-Vaca, Á., Rodríguez-Piñero-Durán, M., Rodríguez-Sánchez-Laulhúe, P., García-Frasquet, M. Á., & Blanquero, J. (2023). *Effectiveness of a telerehabilitation evidence-based tablet app for rehabilitation in traumatic bone and soft tissue injuries of the hand, wrist, and fingers*. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 104(5), 932–941. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2023.01.016>

Suso-Martí, L., La Touche, R., Herranz-Gómez, A., Angulo-Díaz-Parreño, S., Paris-Alemany, A., & Cuenca-Martínez, F. (2021). *Effectiveness of telerehabilitation in physical therapist practice: An umbrella and mapping review with meta-meta-analysis*. Physical Therapy, 101(6). <https://doi.org/10.1093/ptj/pzab075>

Thanakamchokchai, J., Khobkhun, F., Phetsitong, R., Chaiyawat, P., Areerak, K., Niemrungruang, K., & Tretriluxana, J. (2025). *Effectiveness of telerehabilitation on ICF framework outcomes during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-*

analysis. Digital Health, 11, 1–21. <https://doi.org/10.1177/20552076251325993>

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Villar-Alises, O., García-Muñoz, C., Matias-Soto, J., & Martinez-Calderon, J. (2024). *eHealth interventions for managing spine pain—Benefits for pain, quality of life, catastrophizing and fear avoidance beliefs: An overview of systematic reviews with meta-analysis*. Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy, 54(12), 748–765. <https://doi.org/10.2519/jospt.2024.12844>

World Physiotherapy / INPTRA. (2019). *Report of the World Physiotherapy/INPTRA digital physical therapy practice task force*. World Physiotherapy.

La gamificación como estrategia para la masividad: el formato lúdico en CADU

Rocío García del Corro

Cultura y Alfabetización Digital en la Universidad

Todas las carreras

Secretaría Académica

rocio.garciadelcorro@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

Palabras clave: gamificación, masividad

Introducción y contexto curricular

Cultura y Alfabetización Digital en la Universidad (CADU) es un espacio curricular obligatorio en el primer año de los planes de estudio de todas las carreras que se dictan en la Universidad Nacional de Hurlingham. Esta posición supone dos desafíos estructurales: la masividad de la matrícula y la amplia diversidad de perfiles de los y las ingresantes.

Como equipo docente, reconocemos la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que nos permitan guiar y acompañar esta multiplicidad de trayectorias heterogéneas, fomentando la autonomía de nuestros/as estudiantes y su implicación en el proceso de aprendizaje. Tal como se expresa en el programa de la materia, “cada estudiante se acerca a la materia con diferentes conocimientos, experiencias, intereses, necesidades, posibilidades e ideas y por tanto su recorrido es propio y particular. Por lo dicho, la propuesta de enseñanza está diseñada para que cada estudiante pueda cursarla de modo *autónomo*”.

Ante este escenario, la gamificación emerge como una estrategia pedagógica pertinente y potente para atender a la alta demanda de la matrícula, promoviendo que cada estudiante desempeñe un rol activo para avanzar en su propio proceso de aprendizaje. Abre la posibilidad de crear experiencias inmersivas que logren articular la rigurosidad académica con los modos de interacción y consumo propios de la cultura digital que procuramos caracterizar en la cursada.

Primeros pasos: el formato lúdico

Durante el último año, la asignatura se ofertó en dos formatos. Como se detalla en el programa, “el formato clásico presenta los textos, recursos, talleres instrumentales y actividades de entrega obligatoria de modo secuencial”, mientras que en el formato lúdico, la propuesta se presenta como análoga a un juego de mesa: se propone el aprendizaje en el marco de un juego serio diseñado especialmente por el equipo

docente para esta materia". En esta modalidad, el recorrido de la materia se representa mediante un "tablero de juego" en el campus virtual. Los estudiantes atraviesan durante la cursada diferentes estaciones temáticas, en las cuales deben completar misiones compuestas de desafíos encadenados. El tablero también incluye el acceso a espacios de orientación, y a los talleres instrumentales autoasistidos.

Límites y proyecciones

Si bien la utilización del tablero de juego y la adopción de terminología lúdica constituyen un valioso punto de partida para la gamificación de la propuesta pedagógica, no resultan suficientes: para consolidar su potencial es necesario avanzar en el rediseño de las mecánicas, dinámicas y componentes de la experiencia, siguiendo la taxonomía de Werbach y Hunter (2012).

Con este propósito, proyectando hacia el 2026, se plantean dos líneas de acción prioritarias:

Romper lo lineal, diversificar lo homogéneo: En su versión actual, la propuesta es lineal y homogénea: se espera que todos/as los cursantes hagan lo mismo en plazos similares. Esto diluye la promesa de autonomía y dificulta el reconocimiento de la diversidad. Es importante ofrecer a los estudiantes espacio para la toma de decisiones genuina y la autogestión. Como señalan Rogovsky y Manozzo (2022), "la ruptura de la linealidad abre la posibilidad de enfrentar una multiplicidad de recorridos con diferentes consecuencias narrativas". Para superar esta limitación, se propone la creación de roles al inicio de la cursada que organicen trayectos diversificados.

Fortalecer la motivación, visualizar el progreso: En cualquier juego, el deseo de avanzar surge de la propia dinámica lúdica. Es necesario fortalecer esta motivación intrínseca en los estudiantes. Para ello, es fundamental proponer metas claras y específicas, con instancias de logro pequeñas y alcanzables. Para lograr esto, se propone implementar

un sistema de insignias que reemplace la lógica de la calificación numérica constante por un sistema de validación de competencias progresivo que permita a cada cursante identificar claramente lo logrado y lo pendiente.

Algunas conclusiones

La gamificación en la asignatura Cultura y Alfabetización Digital en la Universidad no es un mero recurso estético, sino una respuesta pedagógica sólida y bien fundamentada a los desafíos que presenta la educación superior en el siglo XXI. Se revela como una estrategia poderosa para abordar la masividad y la diversidad de perfiles de los estudiantes ingresantes, que aún no hemos logrado desplegar por completo. Como afirman Lion y Perosi (2024), "los escenarios culturales contemporáneos exigen estrategias inmersivas, creativas y originales que inspiren una clase distinta para sujetos que han cambiado".

Referencias bibliográficas

Programa Cultura y Alfabetización Digital en la Universidad / Nuevos entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital, Universidad Nacional de Hurlingham, 2025

Cortizo Pérez, J. C., Carrero García, F. M., Monsalve Piqueras, B., Velasco Collado, A., Díaz del Dedo, L. I., & Pérez Martín, J. (2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*

Lion, C., & Perosi, V. (2024). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos: Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender*.

Lozada-Ávila, C., & Betancur-Gómez, S. (2017). *La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática*. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16(31), 97-124.

Kapp, K. M. (2013). *The gamification of learning and instruction fieldbook: Ideas into practice*. John Wiley & Sons.

Rogovsky, C., & Manozzo, S. A. (2022). *Gamificación y narrativas inmersivas como enfoque de enseñanza: experiencias completas y complejas en las aulas*.

Modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje: utilización de la teoría, la simulación clínica y la práctica supervisada

Lic. Nicolás Naccarelli

Práctica Hospitalaria

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

nicolasnaccarelli@gmail.com

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Simulación clínica. Estrategias pedagógicas en un hospital. Tecnologías de la información y comunicación. Kinesiología intensivista

Palabras clave: aprendizaje significativo, simulación clínica, kinesiología intensivista, adquisición de competencias técnicas y no técnicas

Experiencia educativa en un hospital público

La formación en Kinesiología Intensivista presenta desafíos pedagógicos significativos, especialmente en el tramo final de la carrera, donde se espera que los estudiantes integren conocimientos teóricos con habilidades clínicas en contextos de alta complejidad. En respuesta a esta necesidad, se diseñó e implementó un modelo pedagógico híbrido que articula tres componentes fundamentales: Clases teóricas mediadas por tecnologías de la información y la comunicación (TIC), simulación clínica de baja fidelidad y práctica supervisada con pacientes reales en presencia del docente.

Esta propuesta pedagógica se llevó a cabo en un hospital público de la Provincia de Buenos Aires, con estudiantes del último año de la carrera de Kinesiología de la Universidad Nacional de Hurlingham. El modelo se estructuró en jornadas educativas promoviendo la adquisición de competencias técnicas como el manejo de la vía aérea y la asistencia respiratoria mecánica, y habilidades no técnicas, como la comunicación efectiva, el liderazgo y la toma de decisiones clínicas.

La experiencia demuestra que es posible implementar propuestas pedagógicas transformadoras incluso en contextos hospitalarios con recursos limitados, siempre que se definan con claridad los objetivos, se capacite al personal docente y se fomente una cultura institucional abierta al cambio. Este enfoque híbrido mejora la articulación entre teoría y práctica, favoreciendo una formación académica alineada con los desafíos contemporáneos de la educación en ciencias de salud.

Fundamentos pedagógicos del modelo

La propuesta se sustenta en un enfoque constructivista, el aprendizaje activo (Dewey) y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky), reconociendo al error como insumo formativo y al docente como facilitador del proceso. La simulación clínica se concibe como un entorno seguro para la práctica deliberada, donde los estudiantes pueden repetir procedimientos, recibir retroalimentación inmediata y reflexionar sobre su

desempeño sin comprometer la seguridad del paciente. Además, se incorporaron listas de cotejo y sesiones de debriefing como herramientas de reflexión y evaluación.

Se utilizó el modelo SimZones para organizar la progresión de escenarios simulados según su complejidad y objetivos pedagógicos. Este modelo también se vincula con el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, que estructura el ciclo formativo en una experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

Aspectos destacados del modelo híbrido

Diseño de escenarios simulados contextualizados en patologías respiratorias de terapia intensiva (UTI), favoreciendo la transferencia de conocimientos conceptuales a situaciones clínicas reales.

Inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para clases teóricas interactivas.

Rol activo del alumno en el proceso formativo, con énfasis en la reflexión, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

Implementación en un hospital público con recursos limitados, demostrando la viabilidad del modelo.

Obstáculos identificados

Limitaciones en infraestructura, falta de espacios físicos adecuados para la simulación clínica y disponibilidad de recursos tecnológicos.

Escasa formación docente relacionada con la simulación clínica como herramienta estratégica para guiar el proceso pedagógico en el ámbito hospitalario.

Resistencia inicial a la estrategia metodológica por ser un entorno con modelos de

enseñanza tradicional y de dirección unidireccional.

Necesidad de sensibilizar a los integrantes de los equipos de salud sobre el valor formativo de la simulación clínica en áreas críticas.

Aprendizajes de la experiencia

La simulación clínica se consolida como una herramienta fundamental para mejorar la seguridad percibida y fortalecer la preparación profesional en contextos de alta complejidad.

La integración de tecnologías digitales (TIC, IA, simuladores) mejora la dinámica de las clases teóricas y prácticas.

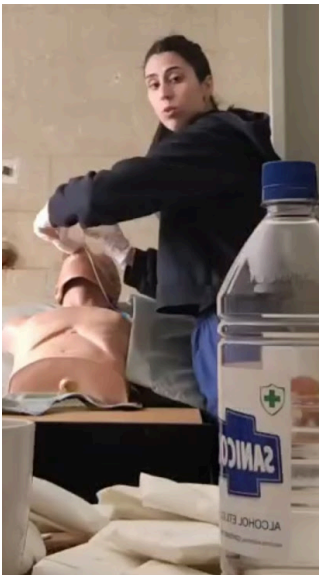
La articulación entre TIC y simulación clínica favorece la transferencia efectiva de competencias al entorno clínico real.

La incorporación de modelos como SimZones permite organizar y sistematizar la progresión de escenarios simulados según niveles de complejidad y objetivos pedagógicos.

Conclusión del modelo híbrido de enseñanza en salud

La experiencia demuestra que es posible implementar propuestas pedagógicas en contextos hospitalarios con recursos limitados. En este marco, la simulación clínica se consolida como una herramienta clave para formar profesionales competentes.

La articulación entre teoría, simulación y práctica supervisada con pacientes reales permite una formación activa y eficaz, alineada con los desafíos actuales de la educación en ciencias de salud. Este enfoque híbrido no solo potencia el aprendizaje significativo, sino que también favorece el desarrollo de habilidades clínicas, comunicacionales y de pensamiento crítico, esenciales para el ejercicio profesional responsable.



Referencias bibliográficas

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Researcher, 18(1), 32–42.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and*

development. Prentice Hall.

Ten Cate, O. (2005). *Entrustability of professional activities and competency-based training*. Medical Education, 39(12), 1176–1177.

Chan, K. M., & Zary, N. (2019). *Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: Integrative review*. JMIR Medical Education, 5(1), e13930.

González Delgado, M., et al. (2023). *Simulación clínica en ciencias de la salud*. ResearchGate.

Lineberry, M., et al. (2018). *Adaptive learning technologies in simulation-based education*. Advances in Simulation, 3(1), 1–10.

McGaghie, W. C., et al. (2011). *A critical review of simulation-based medical education research: 2003–2009*. Medical Education, 44(1), 50–63

Proyecto video didáctico: Epidemiología de plagas

Marta C. Rivera, Eduardo R. Wright, Jean P. Cazalé y Daniel Anaya

Manejo Agroecológico de Adversidades

Tecnicatura en Viverismo, Tecnicatura en Agroecología

Instituto de Biotecnología

martacarolina.rivera@unahur.edu.ar, eduardoroberto.wright@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Materiales multimediales y entornos digitales para la enseñanza (plataformas, aplicaciones, campus virtual, redes sociales, video, podcast, múltiples lenguajes)

Palabras clave: video, sanidad vegetal, epidemiología

Breve relato de la experiencia

La Secretaría Académica de la UNAHUR lanzó una convocatoria a la presentación de proyectos de integración de tecnologías en la enseñanza +TEC UNAHUR 2025, destinada a la adjudicación de subsidios para equipos de trabajo de carreras de pregrado y grado conformados por docentes de la

Institución. El objetivo es fortalecer y acompañar iniciativas innovadoras que permitan incluir las tecnologías en forma reflexiva y significativa, con eje en la mejora continua de la enseñanza.

Para aplicar a la convocatoria, conformamos un equipo de trabajo que participa en el dictado de Manejo Agroecológico de Plagas, Matemática Aplicada y Climatología y Fenología Agrícola.

Nuestro desafío pedagógico es crear un recurso digital que facilite y enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de la epidemiología y las ciencias básicas de las que se nutre. Nuestro plan de trabajo fue aprobado y el plazo de ejecución se estima en 12 meses. Apunta a generar un video que sea una innovación didáctica (trabajando sobre un problema de comprensión disciplinar) y aporte a una transformación curricular (favoreciendo TP interdisciplinarios).

El tema elegido es la epidemiología. Es una ciencia de síntesis y de aplicación, que utiliza conocimientos de sanidad vegetal para evaluar los daños por plagas en los cultivos, conceptos matemáticos y datos meteorológicos para confeccionar sus curvas de evolución en el tiempo.

Las epidemias pueden causar daños severos en los cultivos intensivos. Para realizar estudios epidemiológicos se requiere identificar una plaga, definir cómo cuantificar su población o daño, graficar su avance en el tiempo o el espacio, estudiar los factores condicionantes, confeccionar curvas de avance en distintas condiciones, comparar las curvas, etc.

Nuestro video educativo se basará en los siguientes puntos:

- Comprensión de la epidemiología y su aplicación en el manejo de la sanidad vegetal
- Capacitación en cuantificación de plagas
- Confección e interpretación de gráficos de progreso de daños por plagas
- Análisis de relaciones plaga-ambiente-susceptibilidad vegetal
- Vinculación de conocimientos básicos con su aplicación práctica
- Inclusión de trabajo interdisciplinario y articulado

Los objetivos específicos del proyecto son: consolidar el equipo de trabajo, reunir el material a ser incluido en el video, diagramar la secuencia narrativa y obtener el video.

Nuestros avances: reunión de materiales (aislamiento y purificación de cepas de hongos fitopatógenos, averiguaciones sobre disponibilidad de plantas a inocular, contactos con responsables de invernáculos) y progreso en la redacción de la escaleta. A la espera de contacto del CEPREEA para continuar armando el organigrama de trabajo.

Aprendizajes de la experiencia

Es un plan de trabajo en plena ejecución.

Algunas Conclusiones

Suele ser arduo para el estudiantado valorar las disciplinas básicas (matemática, ciencias de la atmósfera) como así también incorporar los múltiples conceptos epidemiológicos (dentro de la sanidad vegetal). Esperamos que el video a generar supere estas dificultades y mejore el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestras asignaturas.

Referencias bibliográficas

Agrios, G. N. (2025). *Plant disease epidemiology*. En: Olivier R. (ed.). *Plant Pathology*. Chapter 8. Elsevier.

Arneson, P. A. (2001). *Plant disease epidemiology: temporal aspects*. *Plant Health Instructor*. American Phytopathological Society. <https://www.apsnet.org/edcenter/sites/EpidemiologyTemporal/Pages/default.aspx> Bergamin Filho, A., Kimati, H., Amorim, L. (eds.). 1995. *Manual de Fitopatologia*. Ceres.

March, G. J, Martínez, M. I., Moschini, R. C., Oddino, C. M. 2024. Epidemiología. En: *Fitopatología general*. Cap. XI. Asociación Argentina de Fitopatólogos. <https://drive.google.com/file/d/1Op9GUN83oIb5wRCo1XYJkwSnjKW-QPx-/view>

Rivera, M. C, Wright, E. R. (2020). *Apuntes de patología vegetal. Fundamentos y prácticas para la salud de las plantas*. Editorial Facultad de Agronomía. <https://efa.agro.uba.ar/producto/apuntes-de-patologia-vegetal-fundamentos-y-practicas-para-la-salud-de-las-plantas/>

Proyecto +TEC: Realidad virtual en enfermería

Lic. Bazan Lorena, Lic. Duarte Laura, Mg, Martinez Carla, Mg. Mielniczuk Patricia, Lic. Salvatierra Elena y Mg Zacarias Ingrid

Emergentología y área crítica 1

Licenciatura en enfermería

Instituto de Salud Comunitaria

lorena.bazan@unahur.edu.ar, laura.duarte@unahur.edu.ar,

mariavictoria.martinez@unahur.edu.ar, patrica.mielniczuk@unahur.edu.ar,
elena.salvatierra@unahur.edu.ar, ingrid.zacarias@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Simulaciones en la enseñanza: uso e incorporación de simuladores en las propuestas pedagógicas

Palabras clave: realidad virtual, simulación clínica salud, enfermería, emergentología, área crítica

Breve relato de la experiencia

Los proyectos TEC posibilitaron financiar iniciativas que incorporan tecnologías innovadoras con realidad extendida o expandida. Si bien en el mercado existen propuestas tecnológicas de este tipo, suelen implicar costos elevados y, además, no siempre se encuentran alineadas con los contenidos, competencias y secuencias pedagógicas específicas de los planes de estudio. Esto genera una brecha entre la oferta comercial y las necesidades reales de la formación profesional en el ámbito sanitario, lo que refuerza la importancia de desarrollar soluciones tecnológicas propias, contextualizadas y adecuadas al modelo educativo institucional. En este marco, surge el proyecto orientado al desarrollo de una plataforma virtual que conformará la primera zona de simulación clínica orientada a la enfermería en cuidados críticos. Este tipo de área hospitalaria, por sus características particulares, suele ser de difícil acceso para los estudiantes: los ingresos se encuentran estrictamente regulados, solo se permite la presencia de grupos muy reducidos y las actividades que pueden realizarse están limitadas a situaciones clínicas reales y necesarias. En consecuencia, las oportunidades de observar, intervenir y practicar habilidades en este ámbito son escasas y dependen del contexto asistencial.

La plataforma de realidad virtual busca superar estas restricciones, ofreciendo un escenario inmersivo que permite vivenciar la atención del paciente crítico de forma segura, repetible y libre de riesgos tanto para estudiantes como para pacientes. El diseño del entorno simula dinámicas reales de un servicio de cuidados intensivos, permitiendo practicar técnicas, tomar decisiones clínicas y seguir protocolos en tiempo real. Su lógica se asemeja a la estructura de un videojuego educativo, donde las acciones pueden repetirse tantas veces como sea necesario hasta adquirir dominio de la secuencia y confianza, sin consecuencias y promoviendo un aprendizaje progresivo, activo y centrado en el estudiante. Esta herramienta no solo amplía las posibilidades pedagógicas, sino que permite el acceso a experiencias clínicas complejas.

Aprendizaje de la experiencia

El trabajo conjunto entre especialistas en salud y desarrolladores informáticos permite comprender las posibilidades reales de la realidad extendida aplicada al ámbito educativo, así como las limitaciones que deberán superarse para lograr un producto funcional y pedagógicamente pertinente.

A lo largo del desarrollo surgen desafíos vinculados a la traducción del lenguaje clínico al lenguaje tecnológico, ya que cada procedimiento, protocolo y acción requerida en el entorno virtual debe no solo ser técnicamente programable, sino también didácticamente significativo. Este proceso de diálogo interdisciplinario impulsó la reflexión sobre qué competencias se desean desarrollar, cómo se manifiestan en un entorno real y de qué modo pueden representarse de forma fidedigna en una simulación inmersiva.

Asimismo, la experiencia permite reconocer el valor de los entornos virtuales para promover un aprendizaje autónomo, reiterativo y sin riesgos. La posibilidad de reproducir situaciones de alta complejidad, imposibles de garantizar en un ámbito hospitalario real, facilita la construcción de un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje por errores, la toma de decisiones y la práctica continua. Esta perspectiva transforma la simulación en un espacio donde el estudiante experimenta, se equivoca, corrige y aprende sin consecuencias negativas, lo que fortalece sus habilidades clínicas y su seguridad profesional.

Algunas conclusiones

El desarrollo de esta plataforma de realidad extendida representa un avance significativo para la institución, no sólo en términos tecnológicos, sino también pedagógicos y estratégicos. En primer lugar, demuestra que es posible generar soluciones innovadoras y de alta calidad mediante producción local, adaptadas a las necesidades reales de las carreras de salud. Este enfoque reduce la dependencia de

tecnologías comerciales costosas y poco flexibles, y fortalece la autonomía institucional en materia de simulación clínica.

En segundo lugar, la incorporación de entornos inmersivos abre nuevas oportunidades para democratizar el acceso a experiencias formativas vinculadas al cuidado del paciente crítico. Situaciones que en el ámbito real son escasas, restringidas o difíciles de observar pueden recrearse con precisión en la simulación virtual, garantizando que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para adquirir competencias esenciales.

Finalmente, la iniciativa reafirma la importancia de los proyectos TEC como impulsores de creatividad, experimentación y crecimiento académico. Gracias a este financiamiento, la universidad no solo incorpora herramientas innovadoras, sino que también fortalece su compromiso con una educación de excelencia, inclusiva y alineada a los desafíos actuales del campo de la salud.

Proyecto +TEC: Simulador de tórax con sonido y movimiento

Prof. Godoy Sebastian, Lic. Mendez Juan, Mg Zacarias Ingrid

Robótica, Tecnologías de fabricación digital, Fundamentos de enfermería 1

Diseño industrial. Licenciatura en enfermería

Secretaría Académica, Instituto de Tecnología e Ingeniería, Instituto de Salud Comunitaria

sebastian.godoy@unahur.edu.ar, juan.mendez@unahur.edu.ar,
ingrid.zacarias@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Simulaciones en la enseñanza: uso e incorporación de simuladores en las propuestas pedagógicas

Palabras clave: simulador de partes, tórax, alta fidelidad, salud, enfermería

Breve relato de la experiencia

El proyecto denominado “Creación de un simulador de partes torácicas de alta fidelidad utilizado para el perfeccionamiento académico de las prácticas de los futuros profesionales de la salud dentro de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la UNAHUR” surge como una iniciativa orientada a dar continuidad y a profundizar el desarrollo de simuladores de partes de producción local. A partir de la experiencia institucional acumulada en la creación de modelos anatómicos de complejidad básica e intermedia, este nuevo dispositivo incorpora dos elementos distintivos: movimiento y sonido, características que le otorgan un nivel superior de realismo y lo posicionan dentro de la categoría de simuladores de alta fidelidad. El propósito central del proyecto es generar un recurso didáctico que permita a los estudiantes enfrentarse a situaciones clínicas controladas, reproducibles y seguras, potenciando su aprendizaje práctico. Para alcanzar estos objetivos, el desarrollo del simulador integra conocimientos y competencias provenientes de tres áreas disciplinares: Enfermería, Diseño Industrial y Robótica, conformando un equipo interdisciplinario que enriquece el proceso creativo y técnico.

A lo largo del proyecto, se generan espacios de intercambio donde cada disciplina aporta su mirada profesional, sus lenguajes disciplinares y sus modos de resolver problemas, lo que enriquece significativamente la dinámica de trabajo. Este proceso colaborativo también implica desafíos, desde la integración de sistemas electrónicos al diseño anatómico hasta la adecuación del prototipo a las necesidades pedagógicas reales del aula. Sin embargo, estos obstáculos se transforman en oportunidades para fortalecer el diálogo entre disciplinas, ajustar el diseño y consolidar un modelo de trabajo que podría replicarse en futuros desarrollos tecnológicos dentro de la universidad. De esta manera, la experiencia no solo deja como resultado un simulador innovador, sino también un aprendizaje colectivo sobre la importancia de articular saberes diversos para mejorar la calidad de la formación en salud.

Aprendizaje de la experiencia

La articulación entre Diseño Industrial, Robótica y Enfermería constituye uno de los aspectos más valiosos de esta iniciativa, ya que permite combinar perspectivas técnicas, clínicas y estéticas para crear un simulador de partes automatizado que supere las limitaciones de los modelos previos utilizados en la institución. La cooperación interdisciplinaria no solo enriquece el proceso de diseño y construcción, sino que también plantea desafíos creativos que impulsan la innovación y la búsqueda de soluciones aplicables al ámbito educativo.

Confiamos en que este proyecto se convertirá en un antecedente clave para el desarrollo de futuros simuladores de alta fidelidad, tanto dentro de la institución como en articulación con otras universidades u organizaciones dedicadas a la formación en salud. La creación de un prototipo avanzado marca un paso significativo respecto a los simuladores previamente desarrollados, abriendo un abanico de posibilidades para seguir mejorando la calidad de las prácticas formativas. Incluso potencia vínculos con el sector productivo, favoreciendo la inserción de tecnologías educativas de fabricación local en el mercado, tanto en instituciones públicas como privadas.

El simulador permitirá a los estudiantes auscultar ruidos cardíacos y pulmonares normales y patológicos, algo especialmente valioso considerando que en los entornos clínicos reales no siempre es posible identificar estos sonidos con claridad debido al ruido ambiente, la complejidad de los casos o la imposibilidad de acceder reiteradamente a determinadas situaciones clínicas. En este sentido, el dispositivo se transforma en un recurso pedagógico fundamental para reforzar habilidades diagnósticas.

Algunas conclusiones

Los proyectos TEC ofrecen un espacio privilegiado para experimentar, crear, trabajar de manera colaborativa y transformar ideas en dispositivos reales que enriquecen la

enseñanza. El desarrollo de simuladores de fabricación local no solo impulsa la creatividad y el trabajo en equipo, sino que también fortalece la formación profesional al brindar recursos didácticos de calidad, ajustados a las necesidades del contexto formativo.

Asimismo, la producción tecnológica realizada dentro de la institución contribuye a consolidar una educación superior de calidad y excelencia, potenciando el rol del docente y permitiendo que las herramientas generadas respondan a problemáticas reales del ámbito sanitario y académico.

Por todo lo mencionado, el proyecto evidencia la importancia de seguir impulsando líneas de trabajo orientadas al desarrollo de simuladores de alta fidelidad producidos dentro de la propia institución. Este camino no solo enriquece la formación de los futuros licenciados en Enfermería, sino que también posiciona a la universidad como un referente en innovación educativa y en la construcción colaborativa de conocimiento aplicado a diferentes áreas institucionales.

Proyecto +TEC: “VISOR de futuras realidades”

Mariana Massigoge

Taller de Diseño Industrial 1

Diseño Industrial

Instituto de Tecnología e Ingeniería

mariana.massigoge@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Entornos digitales, realidad virtual

Palabras clave: experiencias directas, observación ampliada, análisis de producto situado

El siguiente relato corresponde a la propuesta de proyecto de integración de tecnologías en la enseñanza que estamos desarrollando para implementar en el aula el próximo año. Nos encontramos en la etapa de diseño y producción de la herramienta principal del proyecto.

“VISOR de futuras realidades” es una propuesta que busca generar una herramienta de análisis de productos en uso dentro de sus contextos reales. Con el desarrollo de una plataforma que vincula objetos físicos con entornos virtuales, procuramos habilitar la posibilidad de analizar productos de manera situada, potenciando los momentos de experimentación y exploración.

El “análisis de producto” es una actividad muy importante en el proceso de diseño porque a partir de ella se detectan necesidades y oportunidades, y también se identifican y establecen las relaciones entre las variables que intervienen en el diseño de los productos. Esta tarea se realiza en varias instancias del proceso. Hasta el momento, dicho análisis se realiza a partir de la investigación de campo y/o usando imágenes estáticas que representan escenas dinámicas. El problema con las visitas a los contextos reales es que resulta difícil realizarlas varias veces a lo largo del proceso y, con respecto a las secuencias generadas en 2D, no ponen en juego la espacialidad y recortan pocos momentos de la experiencia completa, dejando afuera muchas posibilidades de acción.

El desarrollo de habilidades espaciales es crucial en nuestro campo y está respaldado por su inclusión en los ocho tipos de inteligencia humana: lingüística, lógico-matemática, cinestésico-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y espacial (Lieu & Sorby, 2016). La habilidad espacial en diseño industrial implica la capacidad de visualizar y manipular objetos en tres dimensiones, así como de entender las relaciones entre diferentes elementos en el espacio. Esta habilidad permite a los diseñadores:

- Proyectar cómo se comportará un producto en el mundo real, considerando su

ecosistema y la relación de este con las personas y los entornos en las diferentes etapas de su ciclo de vida completo.

- Abordar desafíos de diseño que requieren pensar en el posicionamiento de los productos con respecto al resto del mundo objetual con el que se relacionarán.
- Observar, escuchar y experimentar con varios sentidos el producto situado.

Por otro lado, al facilitar el abordaje de escenarios complejos y promover la toma de decisiones fundamentadas para desarrollar soluciones innovadoras, la herramienta contribuye a la formación de profesionales preparados para enfrentar los desafíos del campo del Diseño Industrial.

Entonces, lo que buscamos con el proyecto es que los estudiantes puedan hacer e interactuar sus modelos físicos con los ecosistemas y contextos de uso a lo largo de todo el proceso de diseño. La plataforma brindará la posibilidad de vincular la realidad con la virtualidad al permitir introducir los productos escaneados en escenarios digitales previamente desarrollados. De esta manera generamos simulaciones de escenas relativamente interactivas que ponen en juego los productos estudiados con sus ecosistemas y con los distintos contextos por los que pasan a lo largo de su ciclo de vida.

Por último, creemos que al ser una experiencia inmersiva podremos ampliar la observación a más sentidos y complejizar el relevamiento y análisis de necesidades, problemas y oportunidades. De esta manera acercamos contextos de estudio que permiten la simulación de experiencias en primera persona.

Actualmente estamos desarrollando una primera versión de la plataforma. Se propone trabajar en la creación del Producto Mínimo Viable (PMV) utilizando algunas plataformas comerciales de digitalización y virtualización 3D, y aprovechar el equipamiento tecnológico disponible en la universidad, como las gafas de realidad virtual (RV).

Este primer desarrollo de los entornos virtuales nos permite identificar todas las variables que tenemos que definir para cada uno de los escenarios. Con este registro vamos a poder trabajar con estudiantes avanzados de la carrera en la definición de cada elemento que forme parte del entorno. Necesitamos poder definir de manera minuciosa cada elemento y característica del escenario, desde qué se va a ver por la ventana, qué otros productos van a aparecer en escena, qué sonidos se van a ir escuchando en el uso de cada escenario, qué pistas vamos a colocar para identificar inconsistencias u oportunidades de intervención, etc.

A continuación imágenes de los entornos digitales que estamos desarrollando.





Referencias bibliográficas

Lieu, D. K. (n.d.). *Visualization, Modeling, and Graphics for Engineering Design*. Cengage Learning.

Simuladores de partes: de la creación local al uso en el aula

Mg Ingrid Zacarias

Enfermería en emergentología y Área Crítica 1

Licenciatura en enfermería

Instituto de Salud comunitaria

ingrid.zacarias@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Simulaciones en la enseñanza: uso e incorporación de simuladores en las propuestas pedagógicas

Palabras clave: simuladores de partes, traqueotomía, ostomías y catéter implantable, salud, enfermería

Breve relato de la experiencia

Todo se inicia con una estudiante de la carrera Licenciatura en Diseño Gráfico que consulta en la oficina de la carrera Licenciatura en Enfermería para ver la posibilidad de fabricar un simulador que pueda ser utilizado en nuestras clases. En esos comienzos estaba con un proyecto de enfermería oncológica, para los cuales solo tenía dos simuladores de catéter implantable de realización propia y mucha demanda de estudiantes que lo querían efectuar, lo cual limitaba los cupos ya que la dinámica era que todos practiquen la habilitación del catéter, no que observen solamente. El grado de dificultad de este simulador era que debía permitir su punción y lograr una circulación cerrada de líquidos.

A esto se suman dos grupos interesados en realizar un simulador de partes para salud, a los cuales se les ofertan diferentes opciones de simuladores de partes que son necesarios para fortalecer las habilidades en los estudiantes de licenciatura en enfermería, de los cuales seleccionan traqueotomía y ostomías.

Luego del asesoramiento y pruebas se logró la finalización del primer diseño protocolar para aprobación de la materia en la carrera de Diseño Industrial (ver imagen 1, 2 y 3). Sin embargo, esto no quedó acá. En la instancia de cursada de verano se perfeccionaron para darle más realismo, por ejemplo, con la piel realizada con caucho, y se prosiguió con la producción masiva de un total de 30 simuladores de cada tipo, sumando la impresión de la cánula de traqueostomía sin balón para cada simulador.

Durante el primer cuatrimestre 2024, en la materia Enfermería en Emergentología y Área Crítica, se realiza la primera puesta en escena de los simuladores en el aula. Por la planificación de la materia con temática respiratoria se inicia con el simulador de traqueotomía, instancia en la cual los estudiantes se disponen en duplas para realizar los procedimientos básicos con este simulador: cambio de cánula de traqueotomía, aspiración de secreciones por cánula traqueal, curación del ostoma traqueal. Una vez que todos realizaron efectivamente estos procedimientos, se procede a trabajar en un caso-problema: ingresa un paciente en la guardia con la cánula traqueal obstruida y los

estudiantes deben resolver la situación de forma efectiva y trabajando en grupos con roles específicos.

Dos semanas después, de acuerdo a la planificación didáctica, se inicia la temática aparato digestivo, para ello se trabaja en el centro de simulación, con los simuladores de ostomía. Se inicia el procedimiento en duplas donde deben realizar, en primera instancia, medición del ostoma, curación, colocación y recambio de bolsa de colostomía. Una vez realizado efectivamente este procedimiento, se procede a continuar con la medición del débito drenado y su cuantificación en la hoja de balance hídrico, a lo cual se le agregan situaciones problemáticas que el estudiante debe resolver.

Con respecto al simulador de catéter implantable se crearon talleres con grupos reducidos, donde practicaban habilidades de habilitación de catéter implantable, así como también su retiro con la técnica correcta y el equipo de seguridad colocado. En primera instancia, lo realizan en una superficie plana, siguiendo una técnica esteril (ver imagen 4). Luego, en duplas: uno de los estudiantes simula ser el paciente y se coloca el dispositivo, mientras el otro estudiante se pone en rol de paciente (ver imagen 5). Una vez realizado el procedimiento, se intercambian los roles. Con los grupos más avanzados que ya realizaron el taller inicial, se avanza a situaciones de emergencia, donde el citostático (quimioterapia) se extravasa, es decir, sale del espacio intravascular.

Aprendizaje de la experiencia

En primer lugar, resulta muy enriquecedora y productiva la fusión de carreras para las diferentes disciplinas que formaron parte de este proyecto.

Con respecto a la modalidad de enseñanza, aplicar simulación clínica desde los simuladores de partes, aproxima al estudiante a algo muy cercano a la práctica dentro del aula. Se pudo implementar en diferentes niveles de complejidad de forma consecutiva y dinámica.

Algunas conclusiones

Siempre la creación local es mucho más económica que su adquisición en el mercado. Se apuesta a que la universidad pública continúe financiándose para crear, innovar y seguir brindando una educación de calidad y excelencia. Siempre con el propósito de preparar al estudiante para su inserción laboral, en el caso de diseño Industrial incursionar en el plano comercial, y en el caso de las materias de salud, prepararlo para que realice las habilidades con total profesionalismo y confianza, así como también, resolver efectivamente situaciones complejas que pongan en riesgo la vida del paciente.

Resulta indispensable la difusión de las prácticas de enseñanza, para que los equipos docentes conozcan los recursos disponibles en la universidad, aporten ideas, utilicen este tipo de estrategia en sus clases, bajo esta misma modalidad o creando nuevos escenarios.

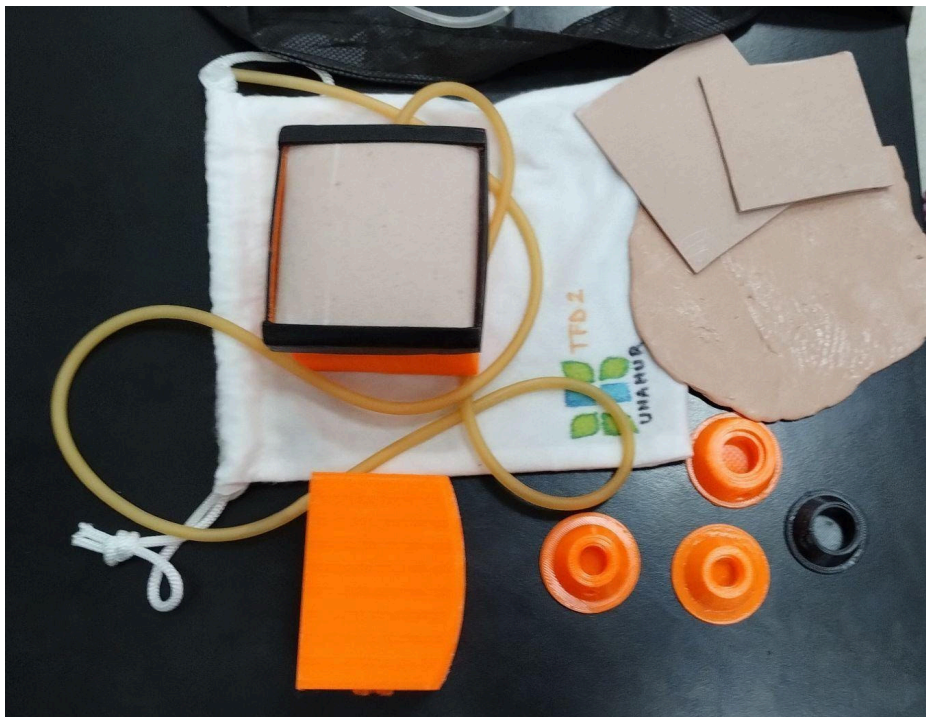


Imagen 1a. prototipo inicial de simulador de catéter implantable. Fuente elaboración propia

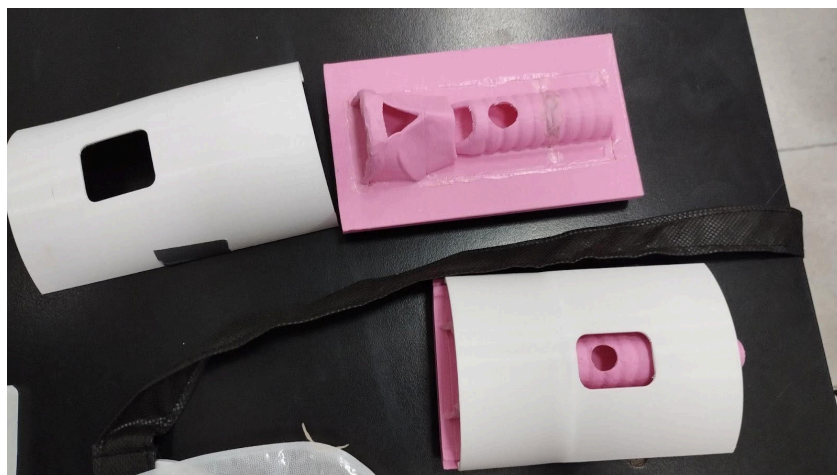


Imagen 2. prototipo inicial de simulador de traqueotomía Fuente: elaboración propia



Imagen 3. prototipo inicial de simulador de ostomía Fuente: elaboración propia



Imagen 4. Simulador de catéter implantable usado para entrenamiento de habilidad individual. Fuente: elaboración propia

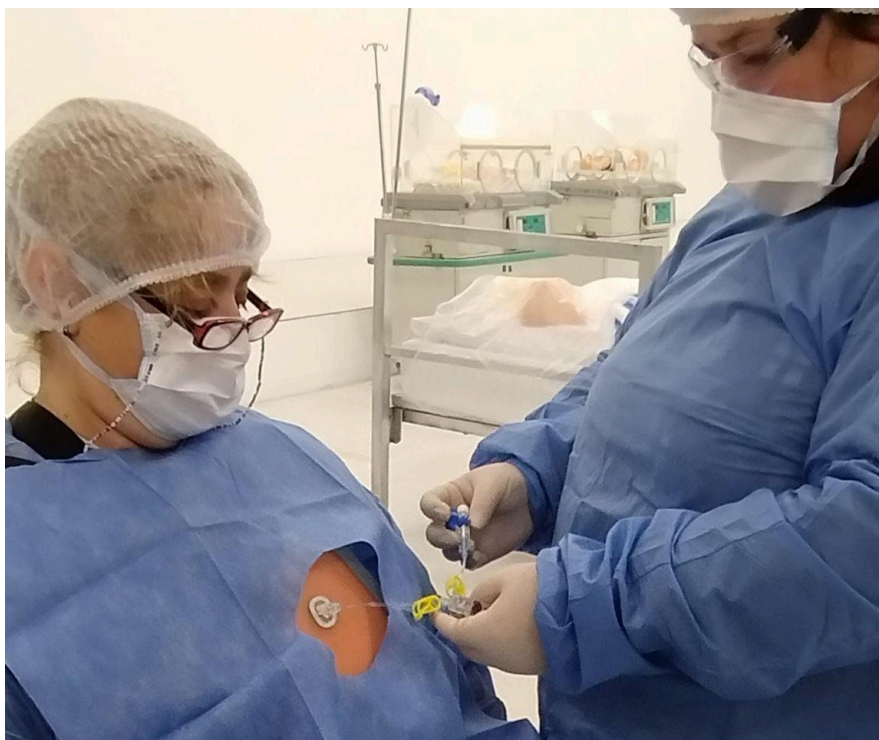


Imagen 5. Simulador de catéter implantable en role play. Fuente: elaboración propia

UNAHURnite: evaluar puede ser un juego

Lic. Fernando Oscar Barié, MBA

Ejercicio Profesional

Licenciatura en Informática

Instituto de Tecnología e Ingeniería

fernandosox@yahoo.com, fernando.barie@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Innovación en el modo de evaluar

Palabras clave: tecnología educativa, evaluación con celulares, inclusión tecnológica, evaluación del conocimiento, evaluación interactiva, evaluación múltiple choice, medición objetiva, educación a distancia

Breve relato de la experiencia

Resumen

La tecnología brinda oportunidades para ser incluida creativamente en la evaluación de la enseñanza. El 100% de los estudiantes tienen acceso a dispositivos móviles inteligentes.

Las clases teóricas pueden ser evaluadas con un software que permite definir realizar evaluaciones utilizando un esquema de Multiple Choice.

Descripción de la experiencia de innovación en evaluación

La evaluación por medio de un esquema Multiple Choice (opción múltiple) es una técnica de medición objetiva que consiste en presentar al estudiante una pregunta seguida de varias alternativas de respuesta, de las cuales solo una (o más, según el diseño) es correcta. Este formato permite evaluar conocimientos, habilidades cognitivas y capacidad de análisis. El esquema Multiple Choice es ampliamente utilizado en muchas universidades prestigiosas internacionales, y en instituciones privadas y gubernamentales para la certificación de conocimientos y la emisión de títulos a distancia.

La **ventaja** del esquema *Multiple Choice* es:

- Corrección automatizada y objetiva: Elimina la subjetividad del evaluador. Cada consulta tiene un único resultado correcto.
- Cobertura temática amplia: Facilita incluir múltiples temas en una única evaluación.
- Análisis estadístico: Se proporcionan estadísticas sobre las respuestas que permiten identificar los temas más flojos, niveles de conocimiento y oportunidades de mejora o necesidad de repaso de temas.
- Adaptabilidad: Exámenes parciales, finales, recuperatorios.

Las limitaciones de este esquema son:

- Riesgo de superficialidad: Si las preguntas no están bien diseñadas, pueden centrarse en la memorización más que en el razonamiento.
- Adivinanza: Existe la posibilidad de acertar por azar.
- Preparación exigente: Requiere tiempo y precisión para redactar opciones adecuadas y evitar ambigüedades.
- Limitación en habilidades expresivas: No permite evaluar competencias como redacción, argumentación o resolución de casos complejos.

Uso del Software Wayground

Wayground, anteriormente conocida como Quizizz, es una plataforma educativa interactiva que permite implementar evaluaciones Multiple Choice de manera eficiente y dinámica. Consiste en 2 partes, el módulo del profesor en donde puede crear la evaluación, probarla, lanzar la evaluación y obtener los resultados. Y un módulo o app que se puede ejecutar en la Web o en el celular en donde solo se puede recibir las preguntas y seleccionar la o las opciones.

Sus principales funcionalidades aplicables al ámbito universitario incluyen:

- Creación de cuestionarios personalizados con temporizadores (Definición del tiempo de espera límite para la respuesta); retroalimentación (Indicación del resultado correcto posterior a la respuesta) y puntuación automática, que permite establecer un ranking y el porcentaje de respuestas correctas por estudiante.
- Generación de preguntas mediante inteligencia artificial, a partir de textos o temas definidos por el profesor.
- Acceso multiplataforma, sin necesidad de registro por parte del estudiante, aunque se recomienda para poder identificarlo con las respuestas.

- Reportes detallados de los resultados, necesarios para evaluar al estudiante y para seguimiento académico y mejora continua.
- Gamificación opcional, que puede utilizarse en instancias formativas, como complemento de las clases, en donde las respuestas correctas permiten acumular “power-ups” (habilidades) para usar en el momento de las respuestas y mejorar la performance del estudiante. Esto podría aumentar la motivación de los estudiantes.

En el contexto universitario, Wayground puede utilizarse para tomar exámenes parciales o finales, realizar prácticas previas, aplicar evaluaciones diagnósticas o reforzar contenidos mediante actividades interactivas como un juego. Su uso permite modernizar la experiencia de evaluación, optimizar los tiempos del profesor, acelerar la oportunidad de tener las notas el mismo día del examen y ofrecer una experiencia más atractiva para los estudiantes.

Wayground también permite ejecutar los exámenes al ritmo de cada estudiante o pregunta por pregunta a ritmo del profesor. En el caso de ejecutarse a ritmo de cada estudiante, el sistema mezcla el orden de las preguntas para cada estudiante y también cambia el orden de las respuestas para prevenir alguna chance de copia.

Resultados (¿qué se logró?)

Los estudiantes se integraron nativamente a la aplicación y no tuvieron problemas de conexión o velocidad, cosa que podría generarles alguna desventaja. Al final de la evaluación, el feedback de los estudiantes fue de aceptación unánime. El sistema permitió que al finalizar el examen ya tuvieran asignadas las notas y se respondió cualquier duda sobre las respuestas a las preguntas.

Lo complejo es para el profesor realizar la primera evaluación, ya que las preguntas y las opciones tienen que ser diseñadas para que sirvan para evaluar y no para confundir. Se debe evitar la ambigüedad para que todos entiendan que la respuesta verdadera es incuestionable.

Marco conceptual de la innovación evaluativa

Hay algunas tendencias a considerar:

- La sociedad parece tener más tiempo, ocio y los juegos empiezan a tener más relevancia. El 56% de los argentinos, juega videojuegos según la consultora Newzoo (2025). El mercado de los juegos está en expansión y alcanzó un volumen de 1.700 millones de dólares en 2025.
- Los celulares están completamente masificados y son fuente de entretenimiento, noticias, investigación además de la comunicación.
- Los celulares ya son parte de la identificación del individuo, como su huella “digital” “¡Literalmente!”.
- Los nativos digitales consumen el conocimiento en “pastillas” como “quantums de información o contenido”, por ese motivo, creo que estas herramientas podrían ser útiles para realizar evaluaciones más seguidas y divertidas sobre el conocimiento adquirido en las clases previas como unas formas de reforzar el conocimiento manteniendo la atención del estudiante.
- Una evaluación divertida refuerza el conocimiento.
- Wayground es la herramienta que utilizo. El uso gratuito está limitado a 100 estudiantes. Hay otras herramientas en el mercado conceptualmente similares.

Una aproximación a la aplicación de la impresión 3d en moldes para fabricación a baja escala

Rodrigo Javier Ramírez Juan Emilio Mendez Alejandro Kweller y Julieta Fabijaníc
(alumna asistente)

Tecnologías de Fabricación Digital 1

Lic. en Diseño Industrial

Instituto de Tecnología e Ingeniería

rodrigo.javier.ramirez@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Fabricación digital y aditiva

Palabras clave: manufactura digital aditiva, diseño, pensamiento proyectual, iteración, flujo de trabajo

Breve relato de la experiencia

Introducción

El trabajo aborda la aplicación estratégica de la Manufactura Digital Aditiva (MDA) en la formación de diseñadores industriales. En UNAHUR, el Instituto de Tecnología e Ingeniería prepara a sus egresados para un contexto de rápidos avances, donde la MDA redefine la disciplina y los procesos productivos. La asignatura Tecnologías de Fabricación Digital 1 (TFD1) promueve una visión sistémica del ecosistema de la MDA (hardware, software, materiales, entre otros). Además, desarrolla en los estudiantes espíritu crítico y criterio de pertinencia en la selección tecnológica. El último trabajo práctico, “Aplicación de la I3D en herramental de fabricación”, se centra en moldes y matrices simples de pequeña escala para moldear pulpa de papel, cartón o cemento. La MDA (particularmente el Modelado por Deposición Fundida o Fused Deposition Modeling, FDM) se valida como solución rápida y de baja escala para materializar moldes y herramental (rápido tooling), optimizando costos y plazos frente a los métodos tradicionales, habilitando iteración más ágil. En este proyecto, los estudiantes integran saber técnico y proyectual al dominar factores como ángulos de desmolde, robustez estructural y propiedades del material moldeado.

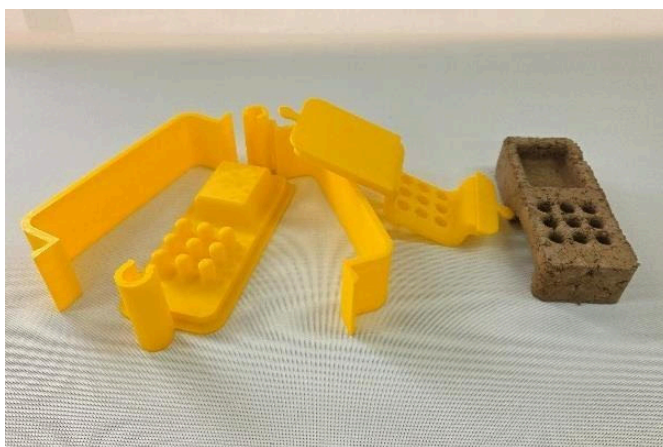
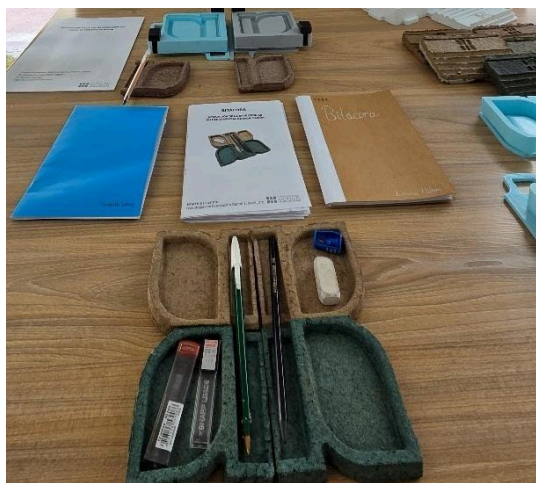


IMAGEN 1. Organizador de escritorio: piezas moldeadas con pulpa de cartón, bitácoras de proyecto y moldes impresos en PLA. Proyecto de Lorenzo, Martínez y Milano.

IMAGEN 2. Organizador de escritorio: piezas moldeadas con pulpa de cartón y moldes impresos en PLA. Proyecto de Agotegaray, Hernández y Romero.

Lo metodológico y lo colaborativo

La asignatura profundiza el conocimiento técnico mediante la capitalización de experiencias de cuatrimestres previos, en un entorno longitudinal que ya alcanza su cuarta iteración. Cada comisión parte de los hallazgos y archivos generados por las anteriores, reduciendo tiempos y favoreciendo la iteración constante. El proceso inicia con una investigación empírica y digital: manipulación de moldes físicos y exploración de tipologías en librerías open source. El núcleo metodológico es la construcción colaborativa en aula taller, organizada en tres líneas: diseño de moldes (aplicación de MDA con atención a robustez, ángulos de desmolde y división de partes); investigación de material (validación de mezclas de moldeo, aprendiendo de dificultades previas); flujo proyectual (iteración rápida y corrección de tolerancias mediante impresión parcial de moldes). La síntesis de estos vectores confirma la pertinencia de la MDA como solución estratégica de diseño industrial.

Una vez dominada la mezcla y el moldeo por prensado, la fase proyectual se orienta al diseño detallado de piezas y herramientas/moldes, resolviendo el ciclo mediante la MDA. Esta tecnología habilita morfologías complejas y personalizadas, aportando identidad proyectual y funcionalidad al producto final. El diseño del molde exige atender variables críticas: robustez estructural; desmolde y terminación; resolución estética; drenaje y ventilación.

Oportunidad de mejora: profundizar el saber conocer, hacer y ser

En este marco, donde la asignatura TFD1 busca que los estudiantes desarrollen espíritu crítico y sentido de pertinencia en el uso de la MDA, recurriendo a la mejor herramienta disponible, nos proponemos a futuro profundizar en los siguientes aspectos:

Análisis comparativo estratégico, que fortalezca la elección de MDA frente a la manufactura tradicional.

Documentar y justificar técnicamente decisiones relacionadas con los parámetros críticos de impresión.

Trazabilidad como variable proyectual, a partir de reflexionar sobre el valor estético de las texturas FDM y su relación con la función y la morfología.

En el plano colaborativo:

Avanzar hacia una Bitácora digital estandarizada, con codificación de fallas recurrentes y soluciones, para evitar su repetición.

Integrar investigación sobre licencias y patentes en la liberación de archivos 3D, en un contexto de cultura abierta y colaborativa.

Reforzar la interdisciplinariedad curricular, vinculando explícitamente conceptos de otras materias en la evaluación.

Cabe destacar que la gestión eficiente del cronograma por parte de los equipos se confirma como un factor clave para aprovechar la iteración rápida de la MDA. Estas mejoras ayudarán a fortalecer la calidad técnica y el desarrollo integral del estudiante como agente de innovación con sentido y propósito.



IMAGEN 3. Organizador de escritorio: piezas moldeadas con pulpa de cartón y aserrín, y moldes impresos en PLA. Proyecto de Gallardo, Riera y Dos Santos.

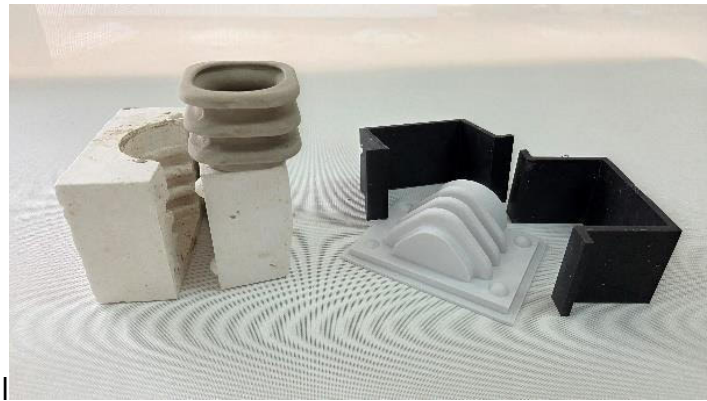


IMAGEN 4. Maceta de cerámica: pieza colada de cerámica, moldes de yeso, caja de moldeo y matriz impresa en PLA. Proyecto de Gorosito y Veiras.

Conclusión:

La potencia del aprendizaje iterativo en mda

Se confirma la pertinencia y el valor estratégico de la MDA, específicamente la FDM, como una tecnología válida para la fabricación de moldes o herramientas de baja escala, resolviendo la barrera del costo y el tiempo de producción del herramental tradicional. Esta experiencia da pie para profundizar el enfoque de diseñar para la manufactura digital (DfMA, por su sigla en inglés), en el siguiente nivel de la materia (TFD2).

El enfoque didáctico promueve la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento. Se promueve la exploración de proyectos de cuatrimestres pasados, además de los disponibles en librerías digitales, para construir un estado del arte que facilite la iteración y la optimización del diseño. En cuanto al desempeño de los estudiantes, se observó que la adhesión al cronograma de avances fue crucial para capitalizar la ventaja de la iteración rápida y obtener mejores resultados. Este aspecto será reforzado en próximos cuatrimestres.

Referencias bibliográficas

Palladino, C. (2015). *La inclusión de tecnología en educación*. En INTI-Diseño Industrial, Perspectivas y desafíos para la I3D.

Ramírez, R. (2015). *Manufactura digital aditiva: un nuevo modelo para la producción*.

En INTI-Diseño Industrial, Perspectivas y desafíos para la I3D.

Ramírez, R. J. (2023). *Tecnologías de Fabricación Digital 1* (Programa de Asignatura).

UNAHUR.

Ramírez, R. (2025). *Las Tecnologías de Fabricación Digital en la enseñanza del Diseño Industrial (Presentación de la materia TFD 1)*. UNAHUR.

Ramírez, R., Kwellner, A., & Méndez, J. (2025). *Consigna Trabajo Práctico: Aplicación de la impresión 3D en herramental de fabricación (Documento de la materia, TFD 1)*. UNAHUR.

Uso de asistentes GPT en el dictado de la materia Evolución, del Profesorado Universitario de Biología

Prof. Horacio M. Martínez Philipps y Lic. Marcelo Bazán

Evolución

Profesorado Universitario de Biología

Instituto de Educación

horacio.martinez@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Inteligencia artificial y Reconfiguración de las modalidades de enseñanza: experiencias híbridas y virtuales

Palabras clave: teoría de la evolución, metacognición, educación e inteligencia artificial generativa (IAG), programa de integración y formación en inteligencia artificial (PIA)

Breve relato de la experiencia

Antes que nada, me gustaría mostrar mi reconocimiento y agradecimiento a los compañeros del Programa de Integración y Formación en Inteligencia Artificial (PIA) y, en especial, a su coordinadora Florencia Cornara, cuyos agudos comentarios, observaciones y agudeza crítica enriquecieron estos meses de trabajo.

"La cuestión es cómo podemos encontrar un modo de pasearse, y mismo de perderse, más divertido, más deseable que la línea geodésica, recta, del GPS." Miguel Benasayag

El siguiente relato se enmarca dentro de la convocatoria + TEC UNAHUR, en la cual el Lic Marcelo Bazán y yo presentamos una propuesta para reflexionar sobre utilización de la Inteligencia Artificial Generativa como herramienta didáctica en el dictado de la materia Evolución, del Profesorado Universitario de la UNAHUR.

La enseñanza de la teoría de la evolución presenta tensiones persistentes entre el conocimiento científico y el sentido común. Aun en estudiantes avanzados del profesorado en Biología, reaparecen intuiciones lamarckianas —la idea de que el uso y desuso de los órganos guía adaptaciones— y una marcada dificultad para incorporar el azar como parte constitutiva de los procesos evolutivos. Estas ideas no solo son resistentes, sino que además conviven con concepciones teleológicas de la naturaleza, donde cada rasgo biológico parecería orientado por un propósito. Bajo este escenario, las primeras cuatro clases del curso — dedicadas al marco histórico y a la construcción de las teorías evolutivas— cumplen un rol clave para desmontar imaginarios de larga duración.

Durante estas clases iniciales trabajamos contenidos que requieren una lectura histórica y epistemológica fina: las tres heridas narcisistas de Freud, la estructura del conocimiento científico según Kuhn y los debates entre naturalistas, filósofos y religiosos que moldearon el pensamiento evolutivo previo y posterior a Darwin. Para sostener este recorrido, la materia integra un uso intensivo del campus virtual de la UNAHUR, y una propuesta didáctica que introduce una tecnología emergente: un

asistente GPT diseñado para “encarnar” a diversos actores históricos. Este asistente, configurado con un prompt maestro que delimita su estilo y su corpus de referencia, simula ser figuras como Richard Owen, Dobzhansky, Lynn Margulis o Alexander Oparin, entre otros.

Una de las principales preocupaciones que aparece con la implementación de los asistentes GTP en el contexto educativo es la delegación de funciones cognitivas (Benasayag, 2025) que los estudiantes pueden hacer en estos recursos tecnológicos.

La secuencia se inicia con un trabajo de curaduría digital: los estudiantes deben buscar información biográfica, seleccionar fuentes confiables y producir una síntesis que luego se transformará en una presentación de cinco diapositivas. Antes de interactuar con la IA, realizamos una clase presencial completa dedicada a la elaboración de preguntas de entrevista. La actividad se organiza como un taller: pensar qué se pregunta, por qué, desde qué marco histórico y con qué propósito pedagógico. El diseño de preguntas se vuelve aquí un acto epistémico, una forma de situarse frente al conocimiento científico y su historia.

Fue precisamente en este momento cuando surgió una escena clave que orientó toda mi reflexión posterior sobre el uso de la IA. Una estudiante comentó, casi con incomodidad: “Nos costaba pensar preguntas interesantes para hacerle al entrevistado, entonces le preguntamos al asistente EVO qué preguntas nos sugería; cuando vimos las preguntas nos dio vergüenza lo pobre de las nuestras.” La frase no es anecdótica: señala un punto sensible de la relación entre estudiantes y tecnologías generativas. Allí donde buscábamos fortalecer criterios de calidad y potenciar la autonomía intelectual, emergió una sensación de inferioridad frente a un dispositivo que produce lenguaje con fluidez y autoridad aparente.

La noción de vínculo parasocial (Wu, 2024) me resultó especialmente pertinente para interpretar esa escena. La estudiante no se sentía asistida por una herramienta, sino evaluada por un “otro” que parecía saber más, formular mejores preguntas y asumir un rol de experto. En otras palabras, la IA no funcionaba como un recurso técnico, sino

como un interlocutor. Este percibido “interlocutor” estaba alimentado por el conjunto de materiales y criterios que yo mismo había definido en el prompt maestro, pero la estudiante no veía el dispositivo ni la mediación docente: veía una voz. Una voz con estilo, con seguridad, con un registro que imitaba la autoridad de un personaje histórico. Es una experiencia cualitativamente distinta de la lectura de un libro o la visualización de un video, donde la dirección del flujo de información es clara y unidireccional. Aquí, en cambio, aparece la ilusión de reciprocidad.

Uno de los grupos, por ejemplo, entrevistó al agente caracterizado como Richard Owen. La secuencia de diálogo que produjeron parecía convincente y casi verosímil: Owen relataba su formación, su tránsito de la medicina a la anatomía comparada, su defensa del “arquetipo vertebrado”, su incomodidad con el rol del azar en la selección natural y su lectura del contexto victoriano. La reconstrucción histórica era precisa, articulada y estilísticamente elegante. Pero, aunque la información fuese correcta, la fluidez del asistente reforzaba la percepción de que ese “Owen” hablaba auténticamente desde el siglo XIX, cuando en realidad la voz estaba escrita con sintaxis del siglo XXI. Estos detalles son pedagógicamente importantes, porque marcan el límite entre usar una simulación como dispositivo cognitivo y tomar una simulación como fuente primaria.

El análisis desde los marcos teóricos permite profundizar esta tensión. Vygotsky ayuda a comprender la IA como un mediador cultural que expande la zona de desarrollo próximo (Martínez-Alvarez, N., & Martínez- López, L. 2024) cuando el andamiaje es explícito. Pero si la mediación no se hace visible, el estudiante delega procesos cognitivos en el asistente, y el andamiaje se transforma en sustitución. Desde Freire (1997), el problema se vuelve político-pedagógico: cuando una tecnología emerge como autoridad incuestionada, se rompe la lógica del diálogo problematizador. En lugar de interpelar críticamente a la fuente, el estudiante queda situado como receptor de una respuesta que percibe como “más correcta” que la propia. La pedagogía rizomática permite leer este fenómeno como la aparición de un nodo nuevo —la IA— que reorganiza el mapa conceptual del aula sin seguir la linealidad clase-lectura-

debate. Y el construccionismo social enfatiza que el criterio de calidad de las preguntas debía surgir de la interacción entre pares, no de la comparación desigual con un agente generativo.

A pesar de estas tensiones, la experiencia mostró logros importantes. Muchos estudiantes valoraron la actividad porque la entrevista les permitió “pensar críticamente”, “conectar temas”, “ordenar ideas” y “visualizar debates históricos”. La IA operó como un disparador que facilitaba la apropiación de biografías complejas y la identificación de posturas filosóficas contrapuestas. Sin embargo, estas ventajas vinieron acompañadas de una alerta pedagógica: la necesidad de hacer explícitos los límites, sesgos y modos de producción de la IA para evitar su sacralización.

La pedagogía rizomática (Moulthrop 1994) ayuda a leer este fenómeno como la aparición de un nodo nuevo —la IA— que reorganiza el mapa conceptual del aula sin seguir la linearidad clase-lectura-debate.

Después de revisar entrevistas, encuestas y presentaciones finales, tomé la decisión de modificar la secuencia para futuras cohortes. Empezaré por trabajar con mayor claridad los criterios para elaborar preguntas antes de recurrir al asistente. Incluiré además un momento de contraste directo entre las respuestas generadas por la IA y fuentes históricas reales, para tensionar la ilusión de naturalidad del discurso generado. También incorporaré un espacio de meta-reflexión sobre cómo se siente el estudiante al interactuar con un actor simulado: no para disuadir su uso, sino para habilitar una lectura crítica del vínculo parasocial y del desplazamiento de autoridad que puede producir.

La experiencia deja una conclusión ambivalente pero fértil: la IA puede ser una herramienta poderosa para la enseñanza de la historia de la biología, sobre todo cuando se busca hacer visible la diversidad de perspectivas que confluyeron en la teoría sintética de la evolución. Pero, al mismo tiempo, exige un nuevo tipo de alfabetización crítica que no solo contemple la calidad del contenido, sino también los efectos afectivos, epistémicos y pedagógicos de interactuar con una voz que simula ser

alguien. La clave no es evitar estos recursos, sino profundizar el trabajo docente de mediación: hacer visible cómo funcionan, desde dónde hablan, qué ocultan y qué revelan.

A modo de conclusión inconclusa

En esta línea, considero imprescindible abrir un espacio de intercambio entre los y las docentes del Profesorado Universitario de Biología, donde podamos compartir experiencias, analizar su alcance y sus límites, y construir colectivamente criterios y buenas prácticas para el uso de IAG en la formación profesional. Este espacio permitiría no solo acompañar a nuestras cohortes actuales, sino anticipar los escenarios formativos que enfrentarán los futuros profesores, quienes enseñarán en contextos donde estas tecnologías serán cada vez más ubicuas. Pensar juntos cómo usarlas de manera crítica, situada y pedagógicamente fundada es parte de la responsabilidad profesional que compartimos.

Uso de chat GPT en la enseñanza de toxicología: una experiencia de innovación pedagógica

María Laura Vranic, Mónica Giuliano

Curso Taller de Toxicología de Alimentos I

Tecnicatura Universitaria en Laboratorios, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Tecnología de los Alimentos

Instituto de Biotecnología

maria.vranic@unahur.edu.com.ar, monica.giuliano@unahur.edu.com.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Inteligencia Artificial Generativa en la educación superior

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, chatgpt, infografía, evaluación por pares, alfabetización digital

Resumen

La experiencia didáctica relata la integración de ChatGPT en la asignatura Toxicología de Alimentos I durante 2024, con el fin de promover la producción académica y el pensamiento crítico. Participaron 23 estudiantes que, en grupos, elaboraron una infografía sobre un xenobiótico, utilizando la IAG para la investigación inicial y realizando una verificación obligatoria con fuentes científicas. Los resultados, basados en encuestas (inicial y final) y evaluación por pares, evidenciaron que el 82.4% de los estudiantes utilizó estrategias para mejorar los prompts, y el 41.2% tuvo que realizar 3 o más consultas para obtener una respuesta válida. Si bien la herramienta fue valorada como útil (media de 7-8/10), solo el 5.9% la consideró confiable. Asimismo, el 69.6% expresó preocupación ética por la privacidad de los datos. Se concluye que el aprovechamiento del potencial de la IAG requiere formación explícita en ingeniería de prompts (prompt engineering) y una guía pedagógica centrada en la alfabetización digital crítica y el uso responsable.

Breve relato de la experiencia

La irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), y en particular de herramientas como ChatGPT, representa un punto de inflexión en el panorama educativo. Las innovaciones tecnológicas transforman la sociedad a un ritmo acelerado, por lo que resulta imperativo que la educación superior integre estas herramientas y prepare a los estudiantes para su uso consciente y eficaz (Mireia & Oliver, 2024).

En disciplinas como la Toxicología, la habilidad para discernir la calidad y veracidad de la información es fundamental. La IAG, aunque potente para la síntesis y la rapidez en la búsqueda, genera riesgos de desinformación y dependencia si no se aborda desde una perspectiva crítica. El presente trabajo describe una experiencia de innovación pedagógica implementada durante el primer cuatrimestre de 2024 en el Curso Taller de Toxicología de Alimentos I. El propósito principal fue evaluar el impacto de integrar ChatGPT en una tarea de producción académica grupal, con el objetivo de fomentar no

solo la investigación y la producción de contenido, sino principalmente el pensamiento crítico y la alfabetización digital de los estudiantes.

La alfabetización digital debe evolucionar hacia una alfabetización crítica, que capacite al estudiante para evaluar la calidad de la información, comprender el sesgo algorítmico y tomar conciencia de las implicaciones éticas y sociales de la IAG (Ministerio de Educación, 2023). Un componente clave de esta alfabetización es el dominio de la ingeniería de prompts (prompt engineering), que es la habilidad para formular consultas precisas que conduzcan a respuestas útiles y relevantes (Harvard University IT, 2023). Estudios recientes, como los de Knoth et al. (2024), indican que la alfabetización en IA está directamente relacionada con la capacidad de generar prompts de mayor calidad. Por lo tanto, el desarrollo de esta competencia se convierte en un objetivo formativo explícito.

Diseño y etapas de la propuesta

La actividad se diseñó como un trabajo grupal (11 grupos en total) con un total de 23 estudiantes participantes (entre 20 y 45 años). La propuesta se estructuró en cinco fases, siguiendo un modelo de aprendizaje activo:

Diagnóstico Inicial: Aplicación de una encuesta para relevar el uso previo y las percepciones éticas sobre la Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

Tarea de Producción: Investigación de un xenobiótico y elaboración de una infografía, con el uso de ChatGPT como fuente principal de información.

Verificación Crítica: Contraste obligatorio de la información generada por la IAG con bibliografía científica, bases de datos toxicológicas y sitios oficiales, esencial para el desarrollo del pensamiento crítico.

Evaluación por Pares de las infografías: se utilizó una rúbrica que contempló el rigor del contenido científico, los aspectos visuales y la claridad comunicacional.

Valoración Final: Aplicación de una segunda encuesta para medir la percepción de la experiencia, la confiabilidad de la IAG y la autopercepción de las habilidades desarrolladas.

Aprendizajes de la experiencia

Los resultados se analizaron en tres dimensiones principales: la interacción técnica con la IAG, la valoración de su contenido y las implicaciones éticas.

1. Interacción y Competencia en prompt Engineering: la eficiencia inicial de la interacción con ChatGPT fue baja, ya que el 41.2% de los participantes reportó haber necesitado realizar tres o más consultas para conseguir una respuesta válida. La necesidad de perseverar llevó a un desarrollo de la competencia: el 82.4% de los estudiantes manifestó haber utilizado alguna estrategia de mejoradores del prompt durante la tarea.

2. Confiabilidad vs. Utilidad del Contenido: se detectó una clara dicotomía entre la utilidad percibida y la confianza otorgada a la herramienta: solo el 5.9% de los estudiantes manifestó considerar la información generada por ChatGPT como totalmente confiable. El 76.5% reportó haber encontrado, con frecuencia, información incorrecta, desactualizada o alucinaciones (información inventada). La utilidad general para iniciar la investigación y sintetizar textos fue valorada altamente (media en torno a 7-8 sobre 10), destacando su rapidez y eficiencia como principales ventajas.

3. Calidad de las Producciones y Aspectos Éticos: la evaluación por pares de las 11 infografías grupales mostró un contraste entre forma y fondo: el diseño resultó ser muy atractivo en 8 de 11 infografías, mientras que el criterio de pertinencia de los gráficos mostró un déficit, ya que solo en 3 de 11 casos los gráficos se consideraron todos relevantes y útiles. En el ámbito ético, el 69.6% de los estudiantes manifestó preocupación por la privacidad y el uso de sus datos por parte de estas plataformas, y el 58.8% se sintió neutral o directamente incómodo interactuando con ChatGPT.

Algunas conclusiones

La experiencia demostró que la integración de ChatGPT en la producción académica resulta valiosa, enmarcada en una estrategia pedagógica que la subordina a la verificación y al pensamiento crítico. Los principales logros de esta intervención didáctica fueron: el desarrollo de competencia en Prompt Engineering, como herramienta para optimizar la interacción con la IAG y el fortalecimiento de la capacidad de verificación de fuentes.

Los estudiantes adquirieron habilidades claves (generación de prompts efectivos y evaluación crítica), pero la experiencia evidenció de manera clara la necesidad de formación específica y una sólida alfabetización digital para garantizar el uso responsable y el máximo aprovechamiento del potencial de estas tecnologías. La conclusión central es que la IAG es una herramienta valiosa en la enseñanza universitaria siempre y cuando se acompañe de una guía crítica y pedagógica.

Referencias bibliográficas

Harvard University Information Technology. (2023). *Getting started with prompts for text-based generative AI tools*. <https://huit.harvard.edu/news/ai-prompts>

Knoth, N., Tolzin, A., Janson, A., & Leimeister, J. M. (2024). *AI literacy and its implications for prompt engineering strategies*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100225.

Ministerio de Educación. (2023). *Guía para docentes: cómo usar ChatGPT para potenciar el aprendizaje activo*. Plan de reactivación educativa.

Mireia, R., & Oliver, D. M. (Coords.). (2024). *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites como herramienta docente*. Ediciones Octaedro. 00225.

Uso de Realidad Virtual como estrategia de integración de la simulación clínica en la carrera de Kinesiología y Fisiatría del Instituto de Salud Comunitaria

Romina A. Valerio, Ernesto Cusenier, Analía Ávila y Pablo D. Bordoli

Asignatura: Terapéutica Kinésica Cardiorrespiratoria

Lic. Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

romina.valerio@unahur.edu.ar

EJE: Tecnologías digitales, emergentes y líneas de innovación que atraviesan la enseñanza

SUBEJES: Simulaciones en la enseñanza: uso e incorporación de simuladores en las propuestas pedagógicas. Materiales multimediales y entornos digitales para la enseñanza (plataformas, aplicaciones, campus virtual, redes sociales, video, podcast, múltiples lenguajes). Innovaciones en los modos de evaluar. Gamificación, narrativas temáticas y/o transmedia. Realidad virtual y aumentada.

Palabras clave: realidad virtual, simulación clínica, kinesiología y fisiatría

Breve relato de la experiencia

La kinesiología es una ciencia que se basa en el movimiento humano y la rehabilitación física. En la actualidad enfrentamos el desafío de formar futuros profesionales de la salud de calidad, e idóneos para las necesidades del mundo actual.

Hay evidencia que indica que esto se ve favorecido mediante la incorporación de diferentes herramientas innovadoras como estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este proyecto se basa en la creación de escenarios de realidad virtual (RV) como herramienta de innovación en las prácticas de enseñanza, ya que ofrece un entorno de aprendizaje inmersivo a través de la simulación de situaciones clínicas, mejorando la capacitación práctica de los estudiantes, entre otras habilidades.

Estrategias de implementación:

Desarrollo de contenido educativo: crear material digital con el contenido adecuado para que los estudiantes puedan leer, investigar, elaborar previamente a la experiencia inmersiva con la RV. Será basado en la bibliografía de la asignatura, así como el uso de guías de prácticas clínicas actuales.

Simulación con RV: crear escenarios de RV como si fueran reales, que presenten casos clínicos de pacientes con enfermedades o lesiones específicas, en área de cuidados críticos hospitalarios, por ejemplo, permitiendo al estudiantado tomar decisiones y aplicar tratamientos adecuados basados en la última evidencia científica y guías de prácticas clínicas, de una forma segura y en un entorno con estas características.

Crear una evaluación o lista de cotejo para valorar la adquisición de las habilidades y/o competencias a alcanzar con el desarrollo del escenario con RV, y luego poder dar una retroalimentación al estudiantado. En escenarios con RV se puede confeccionar una lista de acciones interactivas que cada participante deberá realizar para cumplir con los

objetivos de la simulación. Estos pasos necesarios son cargados en el software como una lista de cotejo y, a medida que el estudiante interactúa, se guarda el registro. Al final de la simulación, se valora el desempeño y se da una retroalimentación individualizada a cada estudiante que vivenció esta experiencia.

Capacitación Docente: será necesario ofrecer programas de formación para docentes sobre el uso y la implementación efectiva de tecnologías de RV en las prácticas de enseñanza.

Esta propuesta tiene como objetivo integrar la realidad virtual en la simulación clínica, como estrategia innovadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje para estudiantes de la carrera Lic. en Kinesiología y Fisiatría específicamente.

El proyecto pretende mejorar la precisión de los procedimientos técnicos de los estudiantes a través de una experiencia inmersiva, reduciendo los riesgos en pacientes reales.

Desde lo teórico, se trata de un desarrollo que puede aplicarse a otras ramas de la salud. Desde lo práctico, su uso permite acelerar la curva de aprendizaje de ciertas habilidades, destrezas y/o competencias específicas.

Que nuestros estudiantes puedan utilizar herramientas de RV les permitirá acceder a un nivel de conocimientos en un nivel superior como si estuvieran en una situación real: “un paciente crítico en una sala de terapia intensiva”. Se podrán generar capacitaciones y planes de entrenamiento, tanto para actividades de docencia de grado como de posgrado.

Objetivos

1 - Objetivo general:

Implementar el uso de la realidad virtual (RV) como herramienta/estrategia de simulación clínica en estudiantes de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría,

del ISC de la Universidad Nacional de Hurlingham según las mejores prácticas internacionales en el área, con el fin de mejorar la formación práctica proporcionando a las y los estudiantes la oportunidad de practicar diferentes habilidades y competencias en un entorno seguro y controlado. La RV se incluye en la Zona 0 de habilidades de la Simulación Clínica.

2 - Objetivos específicos:

A través de la implementación de escenarios de RV:

- Promover el aprendizaje basado en competencias generales y específicas de los estudiantes participantes.
- Contribuir a la adquisición de competencias y habilidades específicas de la KYF basadas en la seguridad del paciente.
- Facilitar la comprensión teórica ayudando a las y los estudiantes en temas y conceptos complejos relacionados con el cuerpo humano y el movimiento usando tecnologías 3D.
- Promover entornos seguros de aprendizaje para el estudiantado al implementar escenarios de RV.
- Fomentar la confianza en la atención al paciente a través de la práctica de situaciones clínicas que simulan interacciones con pacientes, mejorando las habilidades técnicas.
- Evaluar el desempeño del estudiantado a través del desarrollo de herramientas de evaluación (listas de cotejo) que midan el progreso y la adquisición de competencias y habilidades específicas, junto con una retroalimentación efectiva e individualizada.
- Elevar la calidad de las prácticas profesionales de los participantes.

- Generar evidencia en el uso de la RV en simulación clínica como estrategia educativa.
- Potenciar la innovación en el área mediante el trabajo colaborativo con otras carreras del ISC.

Aprendizajes de la experiencia

La realidad virtual (RV) es una herramienta de simulación clínica que tiende a elevar la calidad educativa de estos futuros profesionales de la salud, según fuertes evidencias.

Permite ofrecer al estudiantado experiencias de aprendizaje inmersivas y dinámicas, multisensoriales. Su implementación ha demostrado mejoras

significativas en la adquisición y práctica de habilidades y competencias de diversa índole, recreando situaciones de aprendizaje seguras psicológicamente, en un entorno realista dado por diversos escenarios.

La RV tiene diferentes ventajas en la formación de estos profesionales: se basa en un proceso de aprendizaje vivencial o experiencial (Kolb, 1984) logrando que ese estudiante se involucre en la actividad, que pueda reflexionar sobre lo sucedido en forma crítica, extraer sus propias conclusiones e incorporar lo aprendido, incluso desde el error. Brinda un ambiente seguro de entrenamiento para el alumno sin poner en riesgo la integridad del paciente, respetando sus derechos y los aspectos éticos que son fundamentales en la formación de futuros profesionales de la salud. Cuando hablamos de ambientes seguros, esa seguridad implica también la seguridad psicológica del estudiantado, ya que el error es aceptado como parte del proceso.

A su vez, el uso de modelos tridimensionales permite comprender mejor y en profundidad la anatomía y la fisiología humana fomentando un aprendizaje interactivo. Minimiza el error profesional en situaciones reales dado que proporciona un entrenamiento previo en un entorno virtual, con una reducción del riesgo para el

paciente.

La evaluación es sumativa y formativa. Durante el desarrollo de una simulación se completan listas de cotejo individuales, con el paso a paso de la práctica para supervisar la realización. Al final, hay un momento de feedback o retroalimentación, momento de devolución y reflexión. Esta retroalimentación permite reforzar el buen desempeño, promueve bases para corregirlo en caso de ser necesario, y facilita el retorno de información del proceso de aprendizaje de acuerdo con los objetivos establecidos previamente. De alguna manera permite una adaptación según las necesidades individuales de los estudiantes, permitiéndoles explorar de acuerdo a su propio ritmo y nivel de comprensión. Esto facilita el aprendizaje individualizado y la atención a la diversidad en el grupo. Según diversos estudios, se ha observado un impacto positivo en la motivación y participación de los estudiantes al utilizar RV para simular la atención a pacientes hospitalizados. Esto fomenta un pensamiento flexible y creativo, preparando mejor a los futuros profesionales para enfrentar desafíos clínicos. Brinda la posibilidad de una retroalimentación, reconocer su falla y reflexionar sobre la correcta toma de decisiones.

Algunas conclusiones

La integración de la realidad virtual en la carrera de Kinesiología representa una oportunidad única para enriquecer la formación de estudiantes, permitiéndoles adquirir habilidades y competencias especiales en un entorno seguro y controlado, para enfrentar como profesionales de la salud los desafíos del mundo actual.

Referencias bibliográficas

Alfonso-Mora ML, Castellanos-Garrido AL, Villarraga Nieto AP, Acosta-Otálora ML, Sandoval-Cuellar C, Castellanos-Vega RP, et al. *Aprendizaje basado en simulación: estrategia pedagógica en fisioterapia*. Rev. Integrat. 2020;21(6):357–63.

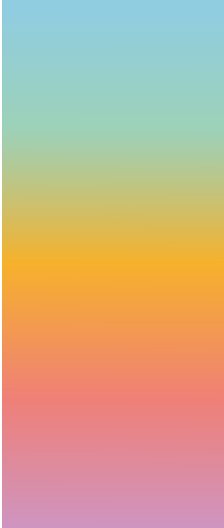
Calderón y Cols. (2019). *La Realidad Virtual y su impacto en el aprendizaje*. XXV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Córdoba.

Ferrero F, Díaz-Guio DA. *Educación basada en simulación: polemizando bases teóricas de la formación docente*. Rev Latinoam Simul Clin. 2021; 3 (1): 35-39. <https://dx.doi.org/10.35366/99867>

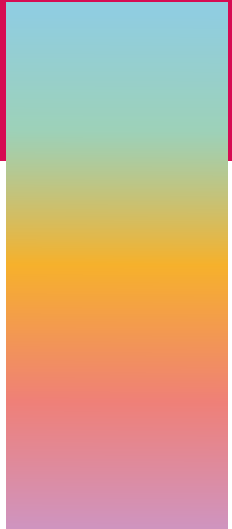


EJE

3



Acompañamiento de las Trayectorias



Acompañamiento en la construcción de la autonomía en química: la mirada de un estudiante tutor

Est. Santiago Aquino

Química

Instituto de Biotecnología

santiago.aquino650@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: acompañamiento entre pares, autonomía estudiantil, organización del estudio

Breve relato de la experiencia

Química es una materia compleja, no necesariamente por ser difícil en sí misma, sino porque no estamos habituados a resolver problemas de química antes de entrar en una carrera universitaria. Al ingresar a la carrera, los estudiantes tienen que cursar introducción a la química (la primera química transversal a muchas carreras) y se encuentran con un desafío que, en muchos casos, genera frustración y deseos de abandonar la cursada.

Observamos muchas dificultades cuando los estudiantes se enfrentan a un nuevo lenguaje, que incluye palabras y expresiones desconocidas hasta ese momento, como mol, radio atómico, energía de ionización, electronegatividad y UMA, entre otras.

En este contexto, el acompañamiento a los estudiantes se vuelve una necesidad fundamental. Desde el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas asumimos el compromiso de acompañarlos en el tránsito por las primeras materias de química de sus carreras.

Nuestro desafío es acompañar al estudiante a lo largo de su trayecto desde un vínculo horizontal (alumno a alumno). Porque también somos estudiantes, comprendemos lo que significa estudiar, los desafíos que aparecen en el camino, las frustraciones y los deseos. Con esto en mente, buscamos que el estudiante se sienta en confianza, sin la presión de pensar que está siendo evaluado por nosotros, ya que somos pares.

La idea del Programa no es brindar explicaciones y respuestas de forma directa, sino ofrecer herramientas para que el estudiante pueda construir el conocimiento. Esto, al principio, puede resultar confuso y difícil de entender, pero con el tiempo otorga independencia y criterio al estudiante.

Es importante tener en cuenta que asisten estudiantes muy diversos, con trayectorias diferentes y, por lo tanto, con distintos saberes y necesidades. Por ello, hay consultas que requieren menor acompañamiento y otras que necesitan mayor asistencia.

A lo largo del recorrido identificamos estrategias útiles al momento de abordar una consulta. Por ejemplo, comenzar la consulta haciendo algunas preguntas para orientar al estudiante sobre su búsqueda. En muchos casos nos encontramos con estudiantes que ya tienen las respuestas, pero les cuesta ser conscientes de ellas.

Algo muy satisfactorio del rol que desempeñamos es observar la evolución del estudiante que asiste repetidamente a las tutorías. Podemos ver cómo el estudiante que asiste con regularidad va obteniendo autonomía y capacidad para resolver consignas y problemas químicos, llegando a una instancia en la que asiste solo para confirmar resultados de ejercicios.

Una dificultad que enfrentamos es lograr que se comprenda que se trata de un espacio de acompañamiento, ya que no es una clase formal, con su estructura y dinámica propias.

Además, existen casos de estudiantes que vienen a prepararse para el examen con un día de anticipación. Esto puede deberse a que están comenzando recientemente su recorrido académico, por lo cual no conocen la importancia de una buena planificación y organización. Desde el espacio les brindamos herramientas para que los estudiantes se organicen mejor con su material de estudio.

Estos puntos deben tenerse en cuenta al momento de difundir el programa en las recorridas por las aulas, comunicando con claridad cuáles son sus objetivos y los alcances y herramientas que brinda.

En síntesis, la experiencia dentro del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas demuestra que el acompañamiento entre pares puede convertirse en una herramienta poderosa para transitar las primeras materias de química. Al brindar un espacio horizontal, de confianza y sin presión evaluativa, favorecemos que cada estudiante encuentre su propio modo de aprender y desarrolle autonomía en el proceso. Las dificultades que emergen, desde la falta de familiaridad con el lenguaje químico hasta la escasa planificación del estudio, se transforman en oportunidades

para orientar, acompañar y ofrecer estrategias que perduren más allá de un examen puntual. En este sentido, resulta fundamental seguir fortaleciendo y visibilizando este espacio, convencidos de que el acompañamiento cercano y humano contribuye de manera significativa a la permanencia y al crecimiento académico de quienes recién comienzan su recorrido universitario.

Acompañamiento entre estudiantes: una experiencia personal

Brisa Guadalupe Pugliese

Microbiología de los Alimentos

Licenciatura en Tecnología de los Alimentos

Instituto de Biotecnología

brisaguadap@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Experiencias de estudiantes que acompañan a estudiantes

Palabras clave: estudiantes asistentes, comunidad educativa, acompañamiento entre pares

Breve relato de la experiencia

Desde mi rol como Estudiante Asistente, tuve la posibilidad de acompañar tanto a estudiantes que recién comenzaban con su carrera -ya que anteriormente participé como EA en una asignatura que pertenece al primer año del plan de estudio- como a alumnos próximos a acceder a su título intermedio. Esto me permitió comprender cómo el acompañamiento entre pares puede ayudar significativamente en lo académico, ya que no se trata simplemente de explicar los contenidos de la materia, sino de poder crear un espacio para que cada alumno pueda sentirse seguro, escuchado y acompañado.

En mi rol como EA identifiqué aquellas inquietudes y desafíos que tuve al momento de cursar estas materias, así como las experiencias de otros compañeros, para destacar en qué contenidos debía hacer hincapié, brindando contenidos adicionales como videos explicativos, clases de repaso a mi cargo y actividades didácticas. Además, busqué crear un vínculo humano con ellos, donde pudieran hablar de las dificultades personales que pudieran afectar su rendimiento. Para esto, creé un grupo de Whatsapp para toda la comisión con la finalidad de actuar como puente entre la docente y los alumnos, y brindé mi número de contacto personal para dudas o conflictos personales de cada uno.

Desde una perspectiva pedagógica centrada en la inclusión, el acompañamiento se vincula con:

- La horizontalidad en los vínculos, generando una relación más cercana con los alumnos que la forma tradicional de vinculación entre docentes y estudiantes.
- La puesta en juego de la empatía, reconociendo la importancia de lo emocional en el aprendizaje.
- El apoyo entre pares, donde estudiantes avanzados pueden guiar a los que se encuentran en el inicio de la carrera.

En mi experiencia fue destacable la construcción de la confianza en el vínculo con los estudiantes, para que puedan animarse a expresar sus dudas e inquietudes, que pudieron resolverse gracias a la comunicación constante vía WhatsApp. También, mediante esta comunicación, actué como puente entre los alumnos y las docentes para transmitir dificultades generales o sugerencias para los encuentros. Siempre se trató de resolver aquellos problemas personales, o escuchar a los alumnos sobre sus situaciones laborales, familiares o de salud que pudieran interferir en sus desempeños. Todo esto se sostiene desde el espíritu inclusivo de la UNAHUR, contribuyendo a la permanencia estudiantil.

Si bien es una experiencia enriquecedora, también surgieron diversos desafíos durante el transcurso del año, como el manejo del tiempo, al tratar de equilibrar mis propias obligaciones académicas con la disponibilidad para acompañar a los grupos; o escuchar y mediar en diferentes necesidades o urgencias complejas de los estudiantes sin perder el enfoque académico.

Este primer año como EA me mostró que mi rol es profundamente humano, que implica responsabilidad, escucha activa y compromiso emocional. Comprendí que no significa que haya que resolver todos los problemas, sino brindar un espacio seguro para que las dudas puedan ser expresadas sin sentirse juzgados y los alumnos puedan sentir pertenencia. Aprendí a ver a los estudiantes en su totalidad, entendiendo su contexto individual; a descubrir la importancia de una buena comunicación para lograr sostener la continuidad académica; a utilizar la empatía como herramienta pedagógica, reconociendo la importancia de escuchar al otro; y a entender que el EA puede actuar como figura de referencia para orientar de manera más cercana al alumno.

Referencias bibliográficas

Nativo / Producciones Educativas de la UNAHUR. (2025, abril 25). Historia UNAHUR [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8nF4xkiaTCo>

Acompañamiento y fortalecimiento de trayectorias académicas en la materia Anatomofisiología de las carreras de salud

Solange Mariel, Sargiotto Ricardo Daniel Vallejos y Nancy Beatriz Barcellos

Programa de Acompañamiento de las Trayectorias Académicas

Anatomofisiología I y II

Lic. en Enfermería - Lic. en Kinesiología y Fisiatría - Lic. en Obstetricia - Lic en Nutrición

Instituto de Salud Comunitaria

solangemariel.sargiotto@estudiantes.unahur.edu.ar,

ricardodaniel.vallejos@estudiantes.unahur.edu.ar,

nancybeatriz.barcellos@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: acompañamiento, anatomofisiología I y II, tutorías, trayectorias académicas

Fundamentos pedagógicos

La experiencia se enmarca en el Programa de Acompañamiento de las Trayectorias Académicas y busca guiar y fortalecer los procesos de aprendizaje en diversas materias, en este caso Anatomofisiología I y II. Se sustenta en una perspectiva de enseñanza situada que reconoce la diversidad de experiencias previas, las desigualdades en las condiciones de acceso al conocimiento y la importancia del vínculo pedagógico cercano.

Desde este enfoque, la tutoría destinada a los estudiantes se concibe como un espacio horizontal de construcción colectiva en el que se legitima la pregunta y la duda.

Breve relato de la experiencia

Aspectos para destacar

Solange:

“Mi recorrido inició como alumna asistente durante dos años no consecutivos en la cátedra, lo cual me permitió afianzar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades docentes progresivamente. Este proceso fue posible, en gran medida, gracias al trabajo compartido con el equipo docente, cuya forma de enseñar, explicar y sostener los vínculos pedagógicos constituyó un modelo significativo para mi propia formación.

Actualmente, como enfermera universitaria y próxima a obtener el título de licenciada, oriento a estudiantes de los primeros años de todas las carreras de salud en Anatomofisiología, asignatura común dentro del Instituto.

Las tutorías incluyen refuerzo de contenidos, preparación para exámenes parciales, integradores y finales, organización del estudio y construcción de estrategias para el aprendizaje autónomo.

Deseo destacar que se trata de una materia que me gusta profundamente. Considero

que enseñar es una de las formas más potentes de aprender, ya que, al transmitir el contenido, también se profundiza, se revisa y se construye con otros. En ese proceso, la práctica docente se vuelve una oportunidad permanente de crecimiento personal y profesional”

Ricardo:

“Esta es mi primera experiencia como estudiante y tutor. Pude aprender, y sigo aprendiendo, a acompañar a otros estudiantes que recién están iniciando sus primeras materias. Es una tarea muy grata y enriquecedora, porque me permite escuchar y observar desde otro punto de vista las dudas o problemáticas que presentan cuando se acercan al programa en busca de ayuda. Esta experiencia aporta significativamente a mi formación como futuro docente y licenciado en obstetricia.

En este espacio no solo se trata de interactuar o trabajar con los estudiantes que solicitan acompañamiento, sino también de fortalecer el trabajo en equipo. Considero fundamental mantener una buena relación con los/as otros/as tutores/as, compartir ideas y estrategias, y generar un intercambio interdisciplinario que enriquece la práctica. Creo que siempre hay algo más que se puede aprender, y esta experiencia me confirma que enseñar y acompañar también es una forma de seguir aprendiendo.”

Nancy:

“Desde mi experiencia personal, puedo contar que me incorporé al equipo en el segundo cuatrimestre. Dado que esta es mi primera experiencia como tutora, estaba llena de incertidumbres sobre el espacio y la manera de acompañar a los distintos estudiantes y me sentía sin las herramientas necesarias para desempeñar en el programa. Con el tiempo pude aprender mi propio método de enseñanza y acompañar a los alumnos en cada una de las tutorías, sin ignorar el desafío diario de las distintas problemáticas planteadas.

En el espacio compartido estuve acompañada y contenida por cada uno de los tutores. Siento que somos un gran equipo interdisciplinario y que hacemos sentir esa empatía a los alumnos que se acercan al espacio. Sin discriminar materia, enseguida nos juntamos y ponemos nuestro granito de arena para que ese alumno se sienta acompañado y capaz de llevar adelante sus estudios sin abandonar la carrera por barreras invisibles, que nosotros supimos ver.”

Experiencia grupal como tutores/as de Anatomofisiología I y II

Nuestra experiencia como tutores y tutoras de Anatomofisiología I y II en el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas nos permitió acompañar a estudiantes de los primeros años de todas las carreras del Instituto de Salud. Compartimos el objetivo común de facilitar el ingreso a una materia central y, a la vez, muy desafiante, que suele generar dudas, frustraciones e inseguridades en quienes recién comienzan.

En este espacio trabajamos de manera conjunta para organizar tutorías orientadas al refuerzo de contenidos, la preparación de parciales, integradores y finales, y la planificación del estudio. Para ello utilizamos distintas herramientas: el libro Tortora, un atlas digital, guías de estudio elaboradas para acompañar los temas más complejos y computadoras del programa. También participamos en capacitaciones pedagógicas y mantenemos reuniones con el coordinador para resolver dudas, analizar situaciones complejas y buscar soluciones. Asimismo, recurrimos a métodos de estudio recomendados y a material brindado por el Instituto, como un esqueleto anatómico que resultó fundamental para el aprendizaje de las estructuras óseas. Además, el trabajo en equipo entre tutores/as fue clave para resolver dudas, compartir estrategias y sostener un acompañamiento eficiente y accesible.

Como equipo, crecimos en conjunto. Cada uno de nosotros aportó su recorrido personal, pero las tutorías nos enseñaron que acompañar a otros/as también es una forma de aprender. Estar atentos a las dificultades de los estudiantes, escucharlos, contenerlos y orientar sus procesos nos permite fortalecer nuestras propias

habilidades pedagógicas, consolidar conocimientos y reconocernos como parte activa de un espacio colaborativo e interdisciplinario, especialmente en Anatomofisiología I y II, una materia compleja, con múltiples contenidos y variantes, en la que suelen surgir numerosas dudas y dificultades, por lo que constituye a la vez un desafío y una experiencia gratificante poder ser parte.

Obstáculos identificados

Se observa que una gran parte de los estudiantes presentan dificultades en la lectura de los textos de Anatomofisiología, especialmente para comprender la disposición de sus distintos apartados (parágrafos), gestionar el tiempo y construir hábitos de estudio. Muchos deben combinar la cursada con responsabilidades laborales o familiares, lo que incide directamente en la continuidad de sus trayectorias y en la asistencia.

La complejidad conceptual de Anatomofisiología, junto con el ritmo propio de la universidad, también representa un desafío importante que desde los espacios de acompañamiento buscamos abordar para prevenir la deserción temprana.

Conclusiones

Esta experiencia confirmó que el acompañamiento entre pares fortalece la permanencia y la apropiación del conocimiento, especialmente en los primeros años, cuando los estudiantes atraviesan la transición hacia las exigencias de la formación universitaria. Un vínculo pedagógico empático y horizontal favorece la participación, la confianza y la construcción de autonomía, al habilitar espacios en los que preguntar no genera vergüenza, sino una oportunidad de aprendizaje.

Finalmente, esta práctica reafirma nuestro deseo de continuar formándonos en el ámbito de la docencia, entendiendo que enseñar no solo implica transmitir conocimientos, sino también crecer, revisar las propias prácticas, volver a aprender y construir sentido junto con quienes inician su recorrido en el campo de la salud.

Acompañamiento y participación estudiantil: claves para una comunidad universitaria inclusiva y democrática

Gustavo Orlando Jimenez

Anatomofisiología 1 y 2

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría

Instituto de Salud Comunitaria

gustavorlando_6@hotmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Experiencias de Estudiantes que Acompañan a Estudiantes

Palabras clave: participación, inclusión, democracia, tecnología, ciudadanía

Breve relato de la experiencia

La experiencia que se relata refleja un trabajo conjunto entre Estudiantes Asistentes y sus comunidades universitarias, donde el enfoque se centra en fortalecer la participación activa y el acompañamiento académico. A través de actividades de formación, uso responsable de herramientas digitales y promoción de espacios de diálogo, los estudiantes fomentan la autonomía, la inclusión y el compromiso social. Este proceso no solo favorece el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también contribuye a consolidar una comunidad universitaria más democrática, participativa y comprometida con la transformación social. Destacar que los procesos de evaluación formativa y reflexiva van más allá de la simple medición del resultado final. La evaluación es una herramienta que permite a los estudiantes conocerse a sí mismos, identificar sus fortalezas y áreas de mejora y desarrollar una actitud autocrítica y autónoma respecto a su propio aprendizaje. La autoevaluación y la coevaluación favorecen la introspección y fomentan la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, promoviendo la autorregulación y la motivación intrínseca.

Aprendizajes de la experiencia

La experiencia docente en el marco de una propuesta pedagógica que prioriza el derecho a la educación y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos políticos se fundamenta en la concepción de la educación como un derecho colectivo, capaz de promover la participación activa, crítica y responsable en la sociedad. Desde esta perspectiva, la pedagogía busca fortalecer en los estudiantes la autonomía, el compromiso ético y la reflexión sobre su rol social y político, promoviendo prácticas que confronten desigualdades y fomenten la inclusión y democratización del conocimiento. La integración de metodologías que contemplan narrativas transmedia, el uso ético y responsable de la inteligencia artificial, y estrategias metacognitivas, contribuyen a que los estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje, ejerciendo su ciudadanía activa y construyendo una conciencia crítica frente a las

tecnologías y su papel social. Es importante destacar que estos enfoques refuerzan la idea de que la educación no solo implica la adquisición de conocimientos, sino también la formación de agentes políticos capaces de reivindicar derechos, cuestionar estructuras y participar en la transformación social. Sin embargo, en el camino, se presentan obstáculos como la persistencia de prácticas centradas en la transmisión clásica de conocimientos, que limitan la participación y el pensamiento crítico, así como dificultades para que los estudiantes identifiquen su rol político dentro del proceso educativo y en su comunidad. También se evidencia una dependencia tecnológica que puede restringir la autonomía y juicio crítico en el uso de herramientas digitales y de inteligencia artificial, además de la necesidad de fortalecer la formación ética en estos ámbitos. La experiencia evidencia que la educación como derecho y práctica política es esencial para consolidar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación social. Promover en los estudiantes el reconocimiento de su papel como sujetos capaces de ejercer derechos y participar activamente en su comunidad resulta fundamental para construir sociedades más justas e inclusivas. La incorporación de tecnologías, en particular la inteligencia artificial, debe entenderse desde un enfoque ético y reflexivo, garantizando que su utilización contribuya a la emancipación y a la participación social en lugar de reproducir desigualdades o reducir la autonomía del sujeto.

Algunas conclusiones

Las conclusiones que emergen de las experiencias y enfoques presentados resaltan que la educación debe ser concebida como un derecho colectivo y una herramienta imprescindible para la transformación social, promoviendo una participación activa, crítica y responsable de los estudiantes en la construcción de una sociedad más inclusiva, democrática y equitativa. La incorporación de estrategias innovadoras, como las narrativas transmedia y el uso ético de la inteligencia artificial, enriquece los procesos de aprendizaje, facilitando que los estudiantes sean protagonistas autónomos, reflexivos y críticos frente a las tecnologías, reconociendo sus límites y

sesgos para potenciar la emancipación y evitar reproducir desigualdades. Asimismo, resulta fundamental fomentar prácticas participativas y democratizadoras que fortalezcan los órganos de decisión institucional, las actividades comunitarias y proyectos culturales, promoviendo una ciudadanía activa, consciente y comprometida con su entorno y el bien común. La autonomía universitaria, entendida como la gestión libre de recursos y espacios sin presiones externas, se constituye en una base esencial para la libertad académica, la innovación y la defensa de los derechos universales, permitiendo una formación enfocada en el pensamiento crítico y en la defensa de la identidad y los valores institucionales. Finalmente, se reafirma que la educación democrática necesita de una reflexión sobre la política en todos sus ámbitos, ya que la percepción de que la política sucede por fuera de la vida cotidiana no elimina su presencia; por el contrario, invita a involucrarse activamente en la construcción de sociedades más justas y participativas, donde la indiferencia no sea una opción, sino un compromiso con el ejercicio pleno de la ciudadanía y los derechos humanos. En síntesis, una pedagogía que integra derechos, participación, ética y tecnología favorece la formación de sujetos políticos críticos, autónomos y comprometidos, que contribuyen al fortalecimiento de sociedades democráticas y sostenibles.

Referencias bibliográficas

Luoni, O. (s.f.). *¿Se puede ser apolítico?* Universidad Nacional de Mar del Plata.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*.

Secretaría Académica UNAHUR. (2025). Convocatoria +TEC UNAHUR 2025.

UNAHUR. (s.f.). *Pilares de la vida democrática universitaria*. Universidad Nacional de Hurlingham. <https://www.UNAHUR.edu.ar>

UNAHUR. (2024). El gran apagón. Propuesta pedagógica del CPU.

UNM Educación. (2020, 14 de septiembre). *Apuntes 10 - Eduardo Rinesi: Universidad pública, derecho e inclusión [Video]*. YouTube. <https://https://www.youtube.com/watch?v=JV5HrRkmNB0>

Acompañar, innovar y aprender: nuestra experiencia como Estudiantes Asistentes

Melanie Alvarez y Sofía A. Totorica E.

Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) y

Nuevos entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital (NE)

Secretaría Académica

totoricasofia@gmail.com, alvarezmelanieailen@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: estudiantes asistentes, alfabetización digital, acompañamiento, autonomía, canal de telegram, asistente virtual

Breve relato de la experiencia

Ser alumnas asistentes dentro de la UNAHUR implica ocupar un rol que combina ser docentes y estudiantes en simultáneo. No se trata solo de resolver cuestiones organizativas, sino de acompañar a quienes transitan la materia y facilitar su integración a la vida académica. En Nuevos Entornos / Cultura de la Alfabetización Digital, este rol cobra especial relevancia porque muchos ingresantes se enfrentan por primera vez a entornos virtuales universitarios.

En este contexto, siendo alumnas asistentes desde agosto de 2024, decidimos volver a concursar para renovar nuestros cargos. Esto nos permitió profundizar en propuestas que fortalecieran la autonomía digital del estudiantado y aportar una mirada más madura, basada en la experiencia y en una comprensión más precisa de las necesidades reales de quienes inician la carrera.

En nuestro primer concurso, nuestras propuestas —vistas hoy con más recorrido— fueron más básicas y se centraron en formas tradicionales de acompañamiento: mejorar la comunicación, ofrecer tutorías y apoyar la lectura de la bibliografía. Eran iniciativas adecuadas para una materia que entonces tenía una estructura más estable y previsible.

Sin embargo, durante ese primer año nos dimos cuenta que la dinámica de la materia había cambiado profundamente: surgieron comisiones virtuales asincrónicas, nuevos formatos de cursada y una mayor demanda de autonomía y alfabetización digital. Las principales dificultades de los estudiantes no eran conceptuales, sino operativas: entregar archivos, localizar actividades, revisar calificaciones o moverse entre los recursos del aula virtual. Estas situaciones mostraban que el desafío de los estudiantes era adaptarse a una nueva cultura académica digital.

Con esa experiencia acumulada, nuestras propuestas para la renovación del cargo se volvieron más innovadoras. Diseñamos proyectos que integran tecnología, pedagogía y acompañamiento digital. Así surgieron dos iniciativas centrales: un asistente virtual

para orientar a los estudiantes en el campus, y un canal de Telegram administrado por el equipo de Estudiantes Asistentes junto con las coordinadoras de la materia.

Cada una asumió la responsabilidad de un proyecto específico. Melanie Alvarez trabajó en el diseño, organización y puesta en marcha del canal de Telegram, pensado como un espacio ágil y accesible para consultas y comunicación. Sofía Totorica desarrolló el asistente virtual en articulación con el Programa de Inteligencia Artificial (PIA), con el fin de ofrecer un recurso que resuelva dudas frecuentes y promueva mayor autonomía en el uso del campus virtual.

Canal de Telegram

La propuesta del canal de Telegram surgió como respuesta a la masividad de la materia y a las dificultades que muchos estudiantes enfrentaban al orientarse en el entorno digital universitario: encontrar consignas, comprender la organización del aula o interpretar retroalimentaciones, situaciones que en varios casos generaban retrasos o incluso abandono. A partir de estas observaciones y de las conversaciones mantenidas con los estudiantes, se definió la necesidad de crear un espacio de acompañamiento más accesible, inmediato y cotidiano.

En ese marco, Telegram se presentó como la opción más adecuada: es liviano, funciona en celulares y computadoras, preserva la privacidad al no mostrar números de teléfono y permite organizar la información en canales temáticos, lo que facilita el orden y la claridad en la comunicación.

El objetivo del canal fue ofrecer un espacio claro, ordenado y cercano que permitiera resolver dudas frecuentes y reforzar la comunicación, sin reemplazar los canales oficiales ni afectar la autonomía estudiantil. Para ello se diseñó una estructura organizada por temas, con mensajes fijos que presentan la materia, explicaciones para navegar el campus, tutoriales elaborados por el equipo de EA y recordatorios vinculados al cronograma. También se definió una dinámica de funcionamiento que

cuidara tanto el orden del grupo como el bienestar del equipo, estableciendo un horario específico para la apertura de consultas. Esto permitió organizar las interacciones, anticipar dudas recurrentes y dar respuestas más claras y consistentes.

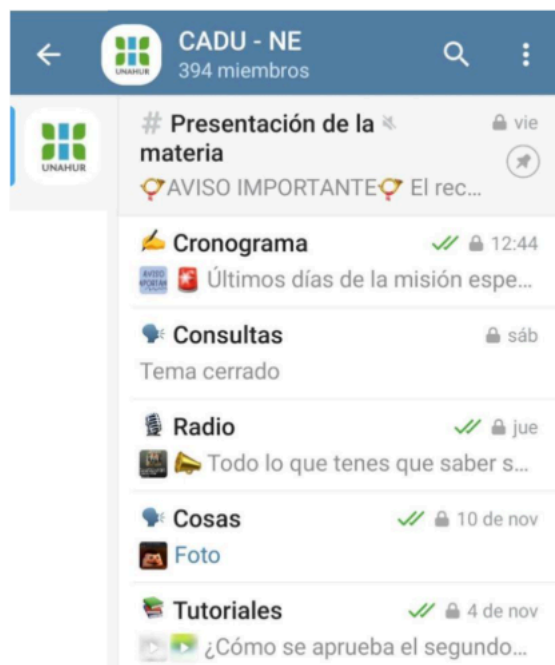


IMAGEN 1. División por temas del canal de Telegram de NE/CADU

El proceso incluyó la elaboración de una guía introductoria para garantizar el acceso de todos los estudiantes, contemplando distintos recorridos para quienes ya usaban Telegram y para quienes debían crear una cuenta, incluso desde la versión web para ampliar la accesibilidad. El canal se implementó en la semana inicial, junto con la presentación en vivo de la materia, y tuvo una recepción positiva: los estudiantes se unieron rápidamente, reaccionaron a los tutoriales y utilizaron el espacio de consultas, especialmente en semanas de cierre de unidades, recuperatorios o encuentros presenciales.

La experiencia de sostener este canal como EA nos permitió fortalecer habilidades de organización, comunicación pedagógica y trabajo colaborativo, además de profundizar la mirada sobre cómo acompañar trayectorias en entornos digitales sin saturar ni invadir, sino ofreciendo herramientas que realmente faciliten la cursada.

Asistente virtual

A partir de la necesidad del estudiantado, se propone el diseño de un asistente virtual destinado a responder dudas frecuentes en el mismo entorno donde surgen. El objetivo es ofrecer una herramienta clara, rápida y accesible, sin reemplazar a la docencia ni obstaculizar el desarrollo de la autonomía estudiantil. Para su creación se realizaron relevamientos de consultas recurrentes y luego se elaboró un “Prompt Maestro” que definió el rol del asistente, el estilo de sus respuestas y los límites éticos de su funcionamiento. Este trabajo se llevó adelante junto a los docentes de PIA, con quienes decidimos realizar el Asistente Virtual con OpenIA.

Epígrafe imagen

La prueba piloto se implementó mediante ejemplos y simulaciones en encuentros presenciales de las comisiones virtuales. La recepción fue muy positiva: los estudiantes destacaron la rapidez, claridad y utilidad del recurso, e incluso varios mencionaron que era su primer contacto académico con una herramienta de IA.



La evaluación continúa en curso, pero la experiencia ya demostró que la tecnología integrada con una intención pedagógica clara, puede aliviar la ansiedad, fortalecer la autonomía y hacer más accesible el ingreso a la vida universitaria. La alfabetización digital debe pensarse no sólo como un conjunto de habilidades técnicas, sino como una práctica cultural que promueve inclusión, organización y participación activa en la comunidad educativa.

Concluyendo este relato, el cargo de Estudiantes Asistentes nos permitió asumir un rol más activo y propositivo dentro de la materia, consolidando un salto de calidad en nuestra práctica. Al mismo tiempo, fortaleció nuestra formación docente al desarrollar habilidades de diseño pedagógico, trabajo colaborativo y análisis de necesidades reales, y nos permitió comprender más profundamente qué implica acompañar trayectorias en entornos digitales.

De cara al próximo cuatrimestre, ambos proyectos continuarán creciendo. El canal de Telegram se expandirá también a WhatsApp para evaluar su alcance en un entorno aún más cercano para los y las ingresantes. El asistente virtual, por su parte, se implementará directamente en el aula virtual, lo que permitirá observar su impacto en el uso cotidiano de la plataforma y seguir ajustándolo en articulación con el PIA.

Esta experiencia confirma que el rol de Estudiantes Asistentes puede aportar innovación, escucha y soluciones concretas dentro de la UNAHUR, en línea con el compromiso de construir una universidad pública, gratuita y de calidad que garantice el acceso y la permanencia de todos los estudiantes. Nos llevamos la certeza de que nuestras propuestas sumaron valor a la materia y a la institución, sabiendo que aún nos queda un cuatrimestre para seguir fortaleciendo este trabajo y proyectándolo como aporte sostenido al crecimiento colectivo de la universidad.

Referencias bibliográficas

TOTORICA ERBES, S. A. (2025, 6 al 11 de octubre) *Aprender con autonomía: integración de asistente virtual en NE/CADU [Relato experiencia]*. II Jornadas del Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham. Formación docente: práctica, investigación y cultura. Villa Tesei, Argentina.

Acompañar trayectorias iniciales y aprender en el proceso: mi experiencia en la UNAHUR

Leonela Chazarreta

Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas y Estudiantes

Asistentes

Tecnicatura Universitaria en Programación

Instituto de Tecnología e Ingeniería

leonela_dcv@hotmail.es

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: *acompañamiento académico, trayectorias universitarias, lectura y escritura, estudiantes asistentes, universidad pública*

Breve relato de la experiencia

Esta ponencia trata sobre mi experiencia como becaria del Servicio de Lectura, Escritura y Estudio (LyE) en el marco del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas de la UNAHUR. Se trata de un espacio de consulta permanente, destinado a estudiantes que cursan los primeros tres cuatrimestre de su carrera, cuya modalidad abierta y flexible permite que quienes estén en el inicio de sus trayectorias puedan acercarse cuando lo necesiten.

Como estudiante de la Tecnicatura Universitaria en Programación, en paralelo me desempeño como Estudiante Asistente en la asignatura Matemática para Informática II. Esta doble experiencia no solo me permitió reforzar mis conocimientos, sino también revisar mi propio recorrido como estudiante y comprender que la lectura y la escritura son procesos que requieren tiempo, paciencia y una mirada pedagógica atenta a las particularidades de cada persona. A su vez, representó mis primeros acercamientos a tareas vinculadas con la docencia y el acompañamiento dentro de la universidad.

Durante mis jornadas en el Servicio de Lectura, Escritura y Estudio, recibí consultas muy diversas: interpretación de consignas, lectura de textos específicos de distintas carreras, elaboración de informes, preparación para parciales y organización para el estudio, entre otras. Esta variedad de situaciones me exigió adaptar mis intervenciones y poner en juego distintas estrategias, como reformular consignas de manera más clara y sencilla, acompañar la lectura y ayudar a organizar ideas en pasos más simples, con el objetivo de que cada estudiante pudiera avanzar con mayor seguridad.

En muchos casos, las consultas no estaban vinculadas únicamente con el contenido sino también al miedo a equivocarse, a “no entender” o a animarse a preguntar. El acompañamiento implicó entonces generar un espacio de confianza, escuchar con atención, realizar preguntas orientadoras y demostrar que la dificultad forma parte del proceso de aprendizaje y no debe interpretarse como un límite personal.

Por otra parte, el rol de Estudiante Asistente aportó una dinámica complementaria a este trabajo. A través del intercambio con otros estudiantes y de mi propia experiencia en la universidad, pude entender que estos espacios también permiten fortalecer el sentido de pertenencia a la institución como un ámbito público, democrático y participativo, en el que es posible construir una trayectoria con mayor conciencia y compromiso.

Aprendizajes de la experiencia

La práctica en el Servicio de LyE me permitió desarrollar mayor claridad al explicar consignas y textos académicos, así como aprender a adaptar las orientaciones según las necesidades de cada estudiante.

Comprendí que el acompañamiento tiene una dimensión emocional: escuchar, respetar los tiempos y generar confianza resulta ser tan importante como resolver una duda puntual. A su vez, la Diplomatura de Estudiante Asistente me ayudó a profundizar esta mirada y a entender que el apoyo académico es también una forma de garantizar el derecho a estudiar en una universidad pública.

Otro aprendizaje clave fue la importancia del trabajo colaborativo. El intercambio con compañeros y compañeras de distintas carreras me ayudó a mejorar mis intervenciones y me permitió comprender, que quienes acompañamos también nos encontramos en un proceso de formación y aprendizaje continuo.

Algunas conclusiones

Formar parte del Servicio LyE y desempeñarme como Estudiante Asistente fortaleció mi compromiso con la educación pública y me permitió dimensionar la importancia de acompañar teniendo en cuenta cada trayectoria estudiantil.

Estas experiencias reforzaron mis habilidades comunicativas, me ayudaron a

reconocer mis propios límites, a apoyarme en el trabajo en equipo y a valorar estos espacios como herramientas centrales para favorecer la permanencia. En una universidad pública, abierta y diversa, dispositivos institucionales como el Servicio LyE resultan fundamentales para sostener las trayectorias y garantizar el derecho a estudiar y permanecer, contribuyendo a que las y los estudiantes se sientan parte activa de la institución, desarrollen mayor autonomía y construyan su recorrido con mayor confianza.

Finalmente, este proceso no solo impactó en quienes fueron acompañados, sino también en mi propia formación. La reflexión constante sobre mis prácticas, el aprendizaje junto a otros y la construcción colectiva de saberes forman parte de un camino que continúa, en el que quienes acompañamos también seguimos aprendiendo y donde acompañar y aprender se presentan como acciones inseparables.

Becarios del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas.

Acompañar trayectorias en la universidad

Patricia Cariglino

Nuevos Entornos

pcariglino@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: recorrido educativo- trayectoria real-trayectoria ideal- acompañamiento - flexibilidad

Breve relato de la experiencia

Un recorrido educativo no siempre es igual. La universidad se habita desde diversas historias, miradas y maneras de ser parte. Se nos presentan contextos variados, en que los docentes no siempre tenemos la capacidad y la seguridad para abordarlos. Sin embargo, no nos consideramos ajenos a ellos y tomamos conciencia de que nos convocan, asumiendo tareas diversas y planteándonos el camino y las decisiones a abordar. Nos planteamos miles de incógnitas y alternativas que, solamente poniéndolas en juego, podremos identificar cuáles son correctas y cuáles no, con la convicción de que las oportunidades son y deben ser para todos.

En esta trayectoria podemos reconocer obstáculos, facilitadores de avance y momentos diversos. Al definir trayectoria debemos tener en cuenta todos

estos momentos que hacen al recorrido. Podemos hablar de la trayectoria real en contraposición de la trayectoria ideal. En el mismo tránsito se realizarán los ajustes necesarios para lograr la flexibilidad y fortalecer el recorrido.

¿Conocemos las trayectorias reales de nuestros estudiantes?, ¿trabajamos, desde los diversos lugares de la universidad, en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes?, ¿acompañamos a los estudiantes en sus trayectorias para sortear dificultades y reforzar las fortalezas? Más allá de las dificultades sociales, económicas y culturales que pueden presentarse, es necesario contemplar también las dificultades físicas, generando estrategias de acompañamiento que permitan desarrollar nuevas capacidades y potenciar las ya existentes.

Los desafíos que se nos han planteado en estos años están relacionados con dificultades de aprendizaje y discapacidad. Son situaciones diversas que requieren abordajes diferentes. En relación al aprendizaje, se manifestaron problemas con la lectura, la escritura y el pensamiento lógico-matemático. En algunos casos con la organización, atención y lo referente a la interpretación de información abstracta. En estos casos, se ha propuesto a los alumnos encuentros personales con el objetivo de

brindarle una asistencia diferenciada, crear andamios de conocimientos, mnemotecnia e instrucción multisensorial. Como ejercicio se construyeron mapas de las ideas usando dibujos y gráficos, estrategias que incluyeran frases memorizadas para ayudar a recordar los conceptos por un período de tiempo más largo, trabajar con todos los sentidos les permitió recordar mejor el material aprendido.

Respecto a las situaciones de discapacidad, tuvimos la oportunidad de acompañar a un alumno ciego. Fue fundamental establecer una relación de confianza, promover su autonomía, adaptar el entorno y utilizar estrategias de comunicación claras y accesibles. En un primer momento se realizó un reconocimiento de espacio, uso de rampas, escaleras y ascensores. Luego, se adaptaron computadoras de la universidad para que el alumno pueda manejarlas sin dificultad, instalando los sistemas que el estudiante conocía y le eran familiares. Se adaptaron contenidos dado que los programas estándar no facilitaban su comprensión. Los contenidos teóricos, por ejemplo, fueron convertidos a audio.

Aprendizajes de la experiencia

Las experiencias fueron sumamente enriquecedoras tanto para el alumno como para los docentes. Nos quedan muchas cosas por hacer, entre ellas, capacitarnos para que los alumnos ciegos puedan tener acceso a la descripción de imágenes y para que puedan establecer un mejor vínculo con las plataformas de estudio.

Algunas conclusiones

Acompañar estas trayectorias favoreció el desarrollo de habilidades socioemocionales y de autonomía, al considerar al estudiante en su totalidad y su contexto.

Referencias bibliográficas

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: Un estudio en escuelas de nuestro país*. Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). (2019). *Inclusión, trayectorias educativas y aprendizajes de los estudiantes (Vol. 3)*. Ministerio de Educación de la Nación.

Salvadori, P. A., Pintos Andrade, E., Rosende Escudero, C., Tezza, S., & Vázquez, E. I. (2014). *Trayectorias académicas: una aproximación a la construcción de indicadores*. Ministerio de Educación de la Nación.

Articulación entre el Servicio Permanente de Lectura, Escritura y Estudio y la figura del Estudiante Asistente: un enfoque integral

Lautaro Lista y Antonella Spiridigliozzi

Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias y Estudiante Asistente

Profesorado Universitario de Biología

Instituto de Educación

antonellasp02@gmail.com, lautaro.lista@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: trayectorias, enfoque integral, andamiajes, interdisciplinariedad, acompañamiento

Desarrollo

Somos Lautaro y Antonella, becarios del Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias Académicas y Estudiantes Asistentes de la materia Química General e Inorgánica, del Profesorado Universitario de Biología.

Ambos nos unimos al Programa de Fortalecimiento en el segundo cuatrimestre de 2024 y nos incorporamos como Estudiantes Asistentes en el primer cuatrimestre de 2025.

El Programa está destinado a estudiantes que cursan materias del primer año y medio de todas las carreras de grado de la UNAHUR, con el fin de brindar un espacio de consultas para el desarrollo de las materias que cursan y de su formación universitaria. En el marco de este Programa, existen tutorías de áreas específicas, como química, física, anatómofisiología, biología, programación, por un lado, y dos espacios de consulta permanente, por otro. Los espacios de consulta permanente atienden todos los días, están dedicados uno a matemáticas y otro a recibir consultas de lectura, escritura y estudio.

Para este trabajo, nos centraremos en el área a la que pertenecemos, la cual es el Servicio Permanente de Lectura, Escritura y Estudio.

Formamos parte de este espacio prácticamente desde sus inicios. A lo largo de nuestro primer cuatrimestre de participación fuimos testigos de cómo la lectura y la escritura no son exclusivas de “la gente de letras”, ni mucho menos ajenas al resto de las carreras o campos de formación. Ambas están presentes todo el tiempo y en todos lados, y juegan un papel fundamental en cualquier proceso de estudio. En este último año hemos recibido capacitaciones las cuales nos han proporcionado muchísimas herramientas para llevar a cabo nuestra labor. Además de enseñarnos a desarrollar y trabajar con “andamiajes textuales”, herramientas didácticas super potentes que guían y ayudan a encarar la escritura de nuestros trabajos escritos.

A finales de ese mismo año, motivados por querer seguir aprendiendo y ayudando a

nuestros compañeros, decidimos concursar para ser Estudiantes Asistentes.

Química General e Inorgánica es una materia del primer año de nuestra carrera. En ella, como Estudiantes Asistentes, nuestro rol trasciende el contenido académico. Si bien brindamos tutorías específicas de los temas de la materia, nuestra función principal es acompañar a los estudiantes a transitar la cursada de una manera más sencilla e integral. Esto se materializa en varias acciones. Por un lado, somos un punto de referencia para la organización y el seguimiento académico. Nos encargamos de comunicar y guiar las fechas de resolución de cuestionarios, trabajos prácticos e informes de laboratorio, y estamos en contacto constante a través de un grupo de WhatsApp que no solo sirve para evacuar dudas puntuales, sino también para hacer seguimiento de cómo vienen trabajando en la materia e incentivarlos a continuar. Por otro lado, como estudiantes con más experiencia, brindamos un apoyo que va más allá de la materia, ayudando a mejorar la organización del estudio y el uso de herramientas universitarias clave como el campus virtual, el SIU Guaraní y los trámites de inscripción. De esta forma, el vínculo se vuelve más integral, buscando sostener las trayectorias de quienes recién comienzan o atraviesan dificultades. En línea con el artículo 2, Título II, de la Ley 24.521, buscamos garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el egreso de todas las trayectorias educativas.

Como Estudiantes Asistentes, no solo transmitimos contenidos de Química Inorgánica, sino también buscamos ser una guía y apoyo práctico dentro de la vida universitaria. Este enfoque integral nos permitió vincular directamente lo aprendido en el Servicio Permanente de Lectura, Escritura y Estudio con nuestra labor como Estudiantes Asistentes de Química.

A primera vista, al pensar en Química, generalmente se piensa en las ecuaciones y los experimentos. Si bien estos son centrales, la materia no se limita a ellos. También comprende una gran cantidad de material teórico que requiere una sólida comprensión lectora y exige la resolución de ejercicios cuya justificación se plasma por escrito, sin olvidar la realización fundamental de los Informes de Laboratorio. Aquí es

donde logramos la articulación interdisciplinaria. En el Programa de Fortalecimiento ya veníamos trabajando activamente en estas cuestiones. Por un lado, desarrollando andamiajes textuales y herramientas didácticas para mejorar la comprensión lectora de consignas y la correcta justificación escrita de los procedimientos. Por otro lado, el Programa ya trabaja de forma interdisciplinaria con otras áreas de tutorías como Biología y Química, que también comparten la necesidad de desarrollar informes de laboratorio de calidad.

Al asumir el rol de Estudiantes Asistentes, pudimos potenciar este nexo. Invitamos a nuestros compañeros de Química, una de las primeras materias en las que deben redactar informes, a que se acercaran al área de Lectura y Escritura. Nos enfocamos, particularmente, en la formulación correcta de las consignas y en la elaboración de los Informes de Laboratorio, convirtiéndose en uno de los puntos más fuertes de integración entre ambos espacios.

Para abordarlo de manera efectiva, armamos un andamiaje específico para la realización de Informes de Laboratorio en el contexto del Profesorado de Biología. Estos andamiajes detallaban exhaustivamente todos los componentes esenciales y, además, brindábamos sugerencias sobre la estructura y el lenguaje adecuado, por ejemplo, evitar la redacción en primera persona o el uso de lenguaje coloquial en las secciones de Resultados y Metodología.

Esta articulación entre el Programa de Fortalecimiento y nuestra labor como Estudiantes Asistentes dio resultados altamente satisfactorios. Los estudiantes que acudieron al espacio no solo lograron aprobar sus trabajos, sino también tuvieron una clara mejoría al momento de expresar sus ideas o conocimientos por escrito.

Formar parte del Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias Académicas nos dio una mirada integral sobre los procesos de enseñanza. Entendiendo que la escritura no es solamente una forma más de estudiar, sino una manera sumamente importante y eficaz a la hora de transmitir y socializar los conocimientos. Es por todo esto que creemos firmemente que nuestro paso por el Programa ha nutrido enormemente

tanto nuestra propia trayectoria como nuestro rol como Estudiantes Asistentes, permitiéndonos realizar esta tarea de la mejor manera posible.

Habiendo dicho todo esto, solo nos queda agradecer a esta hermosa universidad que nos ha permitido formar parte de este rol, que día a día volvemos a elegir. Esta experiencia nos muestra que el saber nunca es unidireccional y, desde luego, jamás un proceso individual.

Referencias bibliográficas

Ley 24.521 de educación superior [Ley N.º 24.521]. Título II, Art. 2.

Co-construcción de trayectorias: el rol del estudiante asistente en el acompañamiento y desarrollo profesional

María del Carmen Capurro

Tecnología y Sociedad - Gestión del C. - TDI I y III - Morfología I - SRG - IAD

Lic. en Diseño Industrial

Instituto de Tecnología e Ingeniería

mariadelcarmen.capurro@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: estudiante asistente, trayectorias, acompañamiento, desarrollo profesional, co-construcción

Resumen

El rol de Estudiante Asistente en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) se consolida como una figura estratégica en la construcción de trayectorias educativas y en la formación docente universitaria. Lejos de constituir una tarea auxiliar, este rol encarna una práctica pedagógica transformadora, que articula acompañamiento, mediación y aprendizaje colectivo. A partir de la experiencia desarrollada en la carrera de Diseño Industrial (2021–2025), se analiza cómo la figura del Estudiante Asistente contribuye a enriquecer la comunicación pedagógica, fortalecer la pertenencia institucional y fomentar la participación activa del estudiantado.

En un contexto de acelerada transformación educativa, marcada por la incorporación de la inteligencia artificial, este rol adquiere un nuevo sentido: ser mediador crítico y humano en la integración de las tecnologías, preservando el valor de la enseñanza situada, colaborativa y ética.

Relato de la experiencia

El Programa de Estudiantes Asistentes de UNAHUR se implementó en 2018 mediante concursos académicos abiertos que promueven la participación estudiantil y la profesionalización del acompañamiento pedagógico. Desde entonces, su crecimiento ha sido sostenido: de 10 estudiantes en su primera convocatoria a más de 290 en 2025, acompañado por la creación de la Diplomatura General para Estudiantes Asistentes, orientada a su formación docente inicial.

En la carrera de Diseño Industrial, la incorporación de asistentes transformó la dinámica de los talleres y fortaleció los vínculos entre docentes y estudiantes. Su presencia permitió mejorar la comunicación, acompañar procesos de aprendizaje diversos y sostener la continuidad académica. El Estudiante Asistente se convirtió en un intermediario pedagógico, capaz de traducir saberes, facilitar la comprensión de consignas y promover un clima de cercanía, respeto y confianza.

Las encuestas realizadas a docentes y estudiantes reflejan una alta valoración del rol: los estudiantes destacan la claridad y empatía de los asistentes, quienes logran explicar contenidos complejos en un lenguaje accesible, mientras que los docentes reconocen su aporte en la organización del aula, el acompañamiento grupal y la contención emocional.

Para muchos, este cargo representa además su primera experiencia laboral formal, lo que refuerza su compromiso institucional y profesionaliza su práctica educativa. Así, el Estudiante Asistente no solo colabora en la enseñanza: aprende a enseñar, ensaya su identidad pedagógica y se forma en el ejercicio de acompañar.

Sin embargo, esta experiencia también evidenció desafíos estructurales que tensionan y enriquecen el rol. Aún persiste la necesidad de una definición institucional más clara sobre sus responsabilidades, que armonice las expectativas de docentes y asistentes. Se observa, además, la necesidad de fortalecer la formación pedagógica y digital, promoviendo su participación en el diseño de clases, la evaluación y la innovación didáctica. Por otro lado, el avance de la inteligencia artificial y las tecnologías digitales plantea nuevos retos. Los asistentes deben orientar a sus pares en el uso ético y crítico de herramientas tecnológicas, al tiempo que adquieren nuevas competencias para acompañar con criterio pedagógico los procesos de aprendizaje mediados por la tecnología.

En este escenario de cambio, el Estudiante Asistente se posiciona como un agente de mediación pedagógica y ética, capaz de sostener la centralidad del vínculo humano en entornos cada vez más digitalizados.

Fundamentación

Esta experiencia se inscribe en los marcos teóricos que conciben la educación superior como un proceso de co-construcción de trayectorias (Mera Salguero, 2012; Almeyda, 1999), donde el acompañamiento constituye una práctica relacional y dialógica que

potencia la participación y la autonomía. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite: se produce colectivamente en un entramado de relaciones que desafía la verticalidad tradicional entre quien enseña y quien aprende. Asimismo, Manghi Haquin y Valdés Morales (2020) destacan la importancia del asistente como actor de una pedagogía inclusiva y humanista, orientada a la permanencia y a la equidad educativa.

En el contexto actual, signado por la irrupción de la inteligencia artificial, autores como Satorre Cuerda (2024) y Area-Moreira (2025) advierten sobre la necesidad de mantener una mirada crítica frente al uso de estas herramientas, evitando su adopción acrítica y preservando el sentido humano del acto educativo. El Estudiante Asistente se encuentra en una posición privilegiada para mediar entre lo tecnológico y lo humano, acompañando la alfabetización digital de sus pares y promoviendo un uso responsable y creativo de las herramientas de IA.

Aprendizaje de la experiencia

A lo largo de esta experiencia, fue posible reconocer que la presencia del Estudiante Asistente fortalece las trayectorias académicas al generar un clima de confianza, pertenencia y colaboración. Para seguir fortaleciendo el rol, necesitamos promover competencias digitales críticas y alfabetización en inteligencia artificial.

Esto implica enseñar a usar las herramientas digitales de manera segura y pedagógica, acompañar en el uso ético y creativo de la IA, y sobre todo, seguir “leyendo” a los estudiantes, cómo aprenden, qué los motiva, qué dificultades enfrentan; es ahí donde el asistente tiene una gran fortaleza: esa capacidad de empatía y mediación cognitiva, de conectar con el otro y ayudarlo a pensar. Cada vez más, el Estudiante Asistente se perfila como un co-diseñador pedagógico, alguien que no solo acompaña, sino que innova, interpreta y traduce entre distintos lenguajes y generaciones, que colabora activamente en integrar el aula desde un enfoque inclusivo y centrado en el estudiante.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en la carrera de Diseño Industrial de UNAHUR confirma que el Estudiante Asistente constituye una figura pedagógica esencial para la universidad contemporánea. Es mediador y aprendiz, referente y sujeto en tránsito. Acompaña las trayectorias de otros, pero también construye la propia. Reconocer, formar y potenciar este rol es apostar a una universidad más humana, más crítica y más inclusiva, capaz de responder a los desafíos actuales en tiempos de inteligencia artificial.

Referencias bibliográficas

Almeyda, C. (1999, octubre). *El ayudante-alumno: articulador en la comunicación docente*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/40470>

Area-Moreira, M. (2025). *Luces y sombras de la inteligencia artificial en la educación superior: Didáctica para el pensamiento crítico*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/40470>

Manghi Haquin, D., & Valdés Morales, R. (2020). *Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19(40), 1–19.

Mera Salguero, A. L. (2012). *La acción tutorial y el rol del auxiliar docente*. Revista Digital Carrera y Formación Docente, 1(1), 1–xx. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/revista-carrera-docente>

Satorre Cuerda, R. (Ed.). (2024). *La docencia universitaria en tiempos de inteligencia artificial*. Barcelona: Octaedro.

Construcciones y aprendizajes de una estudiante asistente para empezar a formarse como docente universitaria

Miria Silvina Yáñez (Estudiante asistente)

Matemática 2 para Informática y Matemática 2

Tecnicatura en Programación, Lic. en Informática

Instituto de Tecnología e Ingeniería

silvinayanez1202@gmail.com, miriasilvina.yanez@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: estudiante asistente, acompañamiento, aprendizajes, participación, estrategias, pedagogía, compromiso, docentes, conocimiento

Breve relato de la experiencia

Ser Estudiante Asistente ha significado para mí una forma de participar activamente en los procesos de la educación pública, desde la escucha, la solidaridad y el compromiso cotidiano con los demás.

He procurado centrar mi labor en hacer que cada estudiante se sienta parte de esta construcción colectiva en el camino del conocimiento, que reconozca que no está solo o sola en su recorrido y que su voz tiene valor y significado, tal como otros estudiantes asistentes lo hicieron antes conmigo.

Escuchar, orientar, compartir experiencias y tender puentes entre pares son prácticas que favorecen la participación, el diálogo y el compromiso con la educación pública. En ese intercambio, no solo acompaño a otros, sino que también me posiciono como ciudadana universitaria, consciente y solidaria.

Acompañar estos procesos, tanto en lo práctico en el área de Matemática como en lo vincular, constituye una vivencia que implica un intercambio con otros asistentes y con los docentes, a través de consultas, puestas en común, retroalimentación y el acceso a los programas de formación en docencia universitaria. Es decir, he podido transitar una rica dinámica formativa integral. En lo específico de mi tarea, he usado herramientas digitales para producir material de apoyo y he trabajado a la par con otro Estudiante Asistente en las clases de repaso, detallando los fundamentos matemáticos en los que se basan las demostraciones y desarrollos.

Por eso, esta doble función —ser estudiante y asistente— implica responsabilidades éticas y políticas. Éticas, porque supone actuar con respeto, empatía y compromiso con las trayectorias de otros, comprendiendo las distintas realidades que atraviesan a quienes forman parte de la UNAHUR. Políticas, porque implica sostener y defender el derecho a una educación pública, no arancelada y de calidad, entendiendo que cada acción de acompañamiento de los docentes y de quienes estamos en formación, contribuye a reducir desigualdades y fortalecer el tejido social de la universidad misma y de la comunidad donde está situada.

Aprendizajes de la experiencia

Ser Estudiante Asistente en nuestra universidad ha sido una experiencia profundamente transformadora, no solo desde lo académico, sino también desde lo humano y colectivo. Asumir este rol me permitió comprender que la UNAHUR se construye tanto desde las aulas como también desde los vínculos, los espacios de acompañamiento y las acciones que fortalecen el sentido de pertenencia a una comunidad activa y comprometida.

Algunas conclusiones

Considero que este rol contribuye a que más estudiantes se involucren en la vida institucional, se sientan habilitados a proponer, cuestionar y debatir sobre los sentidos de la educación pública.

La universidad se enriquece cuando sus miembros —docentes, no docentes y estudiantes— se reconocen como sujetos activos que inspiran y se sienten partícipes del acceso equitativo al conocimiento y a los avances científicos y tecnológicos que posibiliten el progreso de nuestro país.

Referencias bibliográficas

Consejo Interuniversitario Nacional. (2019, 10 de septiembre). A setenta años de la gratuidad de la educación superior universitaria. Homenaje y enseñanzas [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=t6lday4cwZg>

Consejo Interuniversitario Nacional. (2024, 23 de abril). La universidad pública: base de la democracia y el desarrollo social. CIN. <https://www.cin.edu.ar/la-universidad-publica-base-de-la-democracia-y-el-desarrollo-social>

Nativo / Producciones Educativas de la UNAHUR. (2025, 25 de abril). Historia UNAHUR

[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8nF4xkiaTCo>

Universidad Nacional de Hurlingham. (2022). Reglamento de Concurso de Alumnos Asistentes [Archivo PDF]. <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/RCS.-Nro.-086-Aprueba-Reglamento-de-Concurso-de-Alumnos-Asistentes.pdf>

Construyendo conocimiento juntos

Evelyn Chico

Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) y Nuevos entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital (NE)

Secretaría Académica

chicoevelyn@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: acompañamiento académico, estudiantes asistentes, comunidad universitaria

Cuando dos trayectorias se encuentran

Los estudiantes ingresantes llegan a la universidad con dudas, expectativas y temores. Los Estudiantes Asistentes también. Mi experiencia en Nuevos Entornos —una materia troncal que une todas las carreras de la Universidad Nacional de Hurlingham— se entrelaza con la de quienes recién comienzan en la Universidad: ambos buscamos entender cómo funciona la cursada, encontrar nuestro ritmo y construir un lugar propio dentro de la universidad. Es importante destacar cómo se relacionan las trayectorias de quienes recién inician la carrera universitaria y de quienes, aunque más avanzados en la carrera, recién inician su formación docente.

Ambos recorridos comparten expectativas, incertidumbre ante lo nuevo y el deseo de construir una identidad en la Universidad.

La reflexión más significativa acerca de mi rol como Estudiante Asistente surgió en una conversación con la profesora a cargo de una de las comisiones que acompaño. Al comentarle una experiencia que objetivamente había sido amena, pude reconocer que yo misma la había vivido con la cautela típica de quien está aprendiendo: con temores de no cumplir con el rol que se espera, dando lo mejor para superar uno a uno los desafíos que se presentan; esa sensación tan propia de los primeros pasos en un nuevo mundo, refleja lo que observo en los estudiantes que tengo la oportunidad de acompañar. Estas situaciones no son negativas, por el contrario, nos sacan de la zona de confort y nos impulsan a exigirnos para alcanzar diferentes objetivos.

A partir de ese diálogo comprendí cómo mis vivencias como Estudiante Asistente funcionan como un espejo de los estudiantes ingresantes y cómo ese paralelismo vuelve la comunicación más cercana: así como nuestros docentes nos guían en este nuevo territorio que son los primeros pasos en la docencia, nosotros acompañamos a quienes recién comienzan su trayectoria académica, replicando, de la mejor manera posible, la guía y el acompañamiento que nosotros mismos recibimos.

El vínculo entre estudiantes

La dinámica de las tutorías no es la de una clase tradicional, sino la de una reunión semanal entre estudiantes: algunos acuden con dudas específicas y otros ya transitamos la materia y podemos ofrecer una guía.

A partir de las consultas académicas que tienen lugar en cada encuentro, las tutorías se transforman en un espacio donde la conversación se expande más allá de la materia. Lo que comienza como una duda sobre una actividad rápidamente se ramifica hacia cuestiones que forman parte del día a día universitario: cómo organizar el estudio, qué diferencias se ven entre materias, qué estrategias usan para preparar parciales o cómo vivimos cada uno de nosotros las diferentes carreras que ofrece la Universidad dado que, gracias a la materia Nuevos Entornos, podemos reunirnos en un mismo espacio. En ese intercambio, los estudiantes no solo buscan resolver un problema puntual, sino entender el funcionamiento general de la vida universitaria.

Entre estudiantes, las inseguridades se comparten con menos reservas, las expectativas se dicen en voz alta y los temores se vuelven más llevaderos. Aparece una sensación de pertenencia construida de forma colectiva entre toda la comunidad estudiantil de la que los Estudiantes Asistentes también somos parte. Se vive una experiencia más alentadora al descubrir que las dudas propias no son excepciones, sino parte del recorrido de todos.

En mi caso, transitar simultáneamente las carreras de Biotecnología y Programación me permitió recorrer la universidad desde múltiples espacios —los distintos Institutos y, además, el rol de Estudiante Asistente desde la Secretaría Académica— un privilegio que intento transmitir en cada encuentro con mis compañeros. Tengo la oportunidad de generar un intercambio con estudiantes de diversas carreras. A veces, surgen consultas que requieren articular contenidos troncales con aspectos específicos de sus estudios, y en esos momentos, además de orientar desde la materia que acompaño, les recuerdo que su propio recorrido ya los convierte en expertos de sus trayectorias,

invitándolos a no limitarse a “qué pide la actividad”, sino a vincular lo aprendido con la formación que cada uno está construyendo.

El valor de acompañar trayectorias

Gracias a estas interacciones es posible ver que el acompañamiento académico no sucede por fuera de la vida universitaria, sino que se integra en un mismo espacio bidireccional. Cada estudiante aporta algo de su recorrido personal, y cada Estudiante Asistente también aprende de las experiencias, inquietudes y modos de enfrentar el estudio que traen los demás. El rol de Estudiante Asistente, entonces, no consiste únicamente en “saber” un contenido, sino en habilitar conversaciones donde las trayectorias individuales puedan expresarse y encontrarse.

Nuestro lugar como Estudiantes Asistentes va más allá de lo académico: impulsa la participación, favorece la inclusión y fortalece la permanencia en la universidad. Cada tutoría se convierte en un espacio seguro donde preguntar no significa exponerse, donde equivocarse es parte del aprendizaje y donde la identidad universitaria se construye en diálogo entre pares.

Acompañar trayectorias significa entender que el aprendizaje es un proceso colectivo y no lineal. En cada tutoría, los ingresantes buscan su lugar en la universidad mientras los Estudiantes Asistentes intentamos comprender nuestro propio rol. Ese punto de encuentro, donde ambos recorridos se ven reflejados, es donde la tutoría despliega su verdadera fuerza.

Del asombro a la docencia: la ciencia que me enamoró dos veces - Aprender, acompañar, enseñar

Sofía Bourel (Estudiante asistente), Ing. Agr. A. Ailén Federico (Docente tutora)

Introducción a la Botánica

Lic. en Desarrollo Agrario

Instituto de Biotecnología

sofia.bourel@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: estudiante asistente, gratuidad universitaria, acompañamiento de trayectorias, experiencia formativa, transformación educativa

Breve relato de la experiencia

Fundamentos pedagógicos: la gratuidad como principio y como práctica

La gratuidad en el acceso a la educación superior pública, vigente en Argentina desde 1949, constituye una de las políticas más poderosas y transformadoras de nuestro sistema universitario. Se trata de un principio democrático que reconoce la educación superior como un derecho humano y un bien público social. Gracias a él, miles de personas con trayectorias diversas encuentran en las universidades nacionales un espacio legítimo de formación, participación y crecimiento.

Sin embargo, la gratuidad no garantiza por sí sola la permanencia ni el egreso universitario. Para que este derecho se materialice en la vida cotidiana, es necesario construir condiciones efectivas de accesibilidad académica, institucional y emocional. En este marco, los programas de acompañamiento estudiantil se vuelven herramientas fundamentales para sostener la diversidad y promover la igualdad de oportunidades reales. El acompañamiento entre pares, como el que realizamos las y los Estudiantes Asistentes, cumple una función pedagógica y política central: democratiza saberes, reduce barreras, fortalece comunidades y favorece la permanencia en la universidad. Y, al mismo tiempo, constituye un primer acercamiento al oficio docente, donde se construyen identidades pedagógicas desde la práctica y la reflexión situada.

Mi experiencia como estudiante de botánica: un vínculo pedagógico que me transformó

Mi recorrido como Ayudante de Botánica está directamente atravesado por mi propia experiencia como estudiante de esta materia. La docente a cargo fue una figura profundamente significativa en mi formación, que me “enamoró” dos veces de la botánica como ciencia, desde lo académico, humano y pedagógico.

La primera vez fue cuando cursé Introducción a la Botánica. El intercambio de saberes

despertó en mí un compromiso genuino con la disciplina, permitiéndome comprenderla con mayor profundidad y perspectiva, transformando mi forma de estudiar y de vincularme con el conocimiento. Ese encuentro inicial con la botánica fue determinante; me impulsó a seguir estudiando, a formarme y a descubrir una vocación que hoy es parte central de mi identidad.

Mi segundo encuentro con la botánica y la profesora que me inspiró en este recorrido fue desde mi rol como Estudiante Asistente de la misma docente que me formó. Con la generosidad y claridad que la caracterizan, me ofreció oportunidades concretas para aprender, para ocupar un espacio y para crecer. Me brindó tranquilidad, me dio alas y sobre todo confió en mí: un acto que considero profundamente político dentro de la docencia universitaria. Esa confianza se expresa en gestos cotidianos, en habilitar la palabra, en compartir su experiencia y en escuchar y guiar mis propuestas pedagógicas. Esa forma de enseñar, con solidez académica, humildad, apertura y sensibilidad, me mostró que la docencia universitaria se transmite también en los modos de acompañar. Hoy, lo que hago como Ayudante está profundamente inspirado en ese modelo docente que tuve la suerte de vivir desde adentro.

La oportunidad que me dio la UNAHUR me ha permitido experimentar lo que significa acompañar trayectorias reales en el marco de una universidad pública y gratuita. En mi rol, realizo tareas orientadas a facilitar el aprendizaje, promover la participación y sostener trayectorias diversas. Entre ellas:

- Asistencia en clases prácticas de laboratorio y de aula, acompañando observaciones, análisis y la exploración de material vegetal vivo.
- Organización de consultas presenciales y virtuales según las necesidades y horarios de lxs estudiantes, especialmente quienes trabajan o conviven con tareas de cuidado.
- Preparación de guías, actividades, ejercicios de refuerzo y presentaciones breves sobre temas de alto nivel de consulta.

- Gestión de un grupo de WhatsApp para garantizar comunicación ágil, acompañamiento académico y disponibilidad continua.
- Organización de una carpeta de Drive con materiales semanales, recursos visuales, textos introductorios y bibliografía adicional.
- Puesta a disposición de mi biblioteca virtual personal “Recursos para curiosos de la botánica”, que reúne múltiples versiones de cada tema elaboradas por diferentes autores y universidades, permitiendo que cada estudiante encuentre explicaciones acordes a su estilo de aprendizaje.

Este conjunto de estrategias apunta a un mismo propósito: crear condiciones reales para que todas las personas, más allá de su trayectoria previa, puedan comprender, involucrarse y avanzar en su formación.

Desafíos frecuentes. Estrategias en marcha.

Nuestra comunidad estudiantil es heterogénea y está conformada, en gran medida, por personas adultas: madres, mujeres que retoman estudios después de años, estudiantes con intensas jornadas laborales y personas mayores que encuentran en la universidad pública una oportunidad tardía y valiosa. Esta diversidad enriquece profundamente el espacio, pero también demanda estrategias de acompañamiento específicas.

Algunas dificultades habituales son:

- La abstracción y comprensión de esquemas, especialmente en el análisis de flores y frutos y, en menor medida, en las modificaciones del cormo.
- La incorporación del lenguaje específico de la materia.
- Temores vinculados a la disciplina: “es demasiada memoria”, “no sé dibujar”.
- Inseguridades propias de quienes retoman el estudio después de décadas.

Frente a esto, acerco glosarios e incentivo su uso, elaboro ejercicios con vocabulario guiado, actividades de análisis comparativo, y presentaciones que organizan la información de manera esquemática y accesible.

Más allá de los recursos técnicos, la cercanía entre pares permite calmar ansiedades, orientar búsquedas y brindar estrategias reales de estudio. A partir de esta interacción, fui desarrollando estrategias como:

- Explicar de manera sencilla sin perder rigurosidad, utilizando comparaciones, ejemplos cotidianos y esquemas que facilitan la comprensión.
- Trabajar con material concreto —plantas, cortes, lupas— es una estrategia característica de esta comisión que permite pasar de la teoría a la observación directa, habilitando la co-construcción del conocimiento.
- Organizar rutas de estudio que orienten qué leer, cómo leer y cómo integrar los contenidos.
- Sustener el acompañamiento emocional con límites claros, estando disponible sin invadir los procesos individuales.
- Promover la autonomía, una manera de enseñar aprendida de mi tutora, dejando preguntas abiertas, estimulando la discusión en grupo y guiando hacia el descubrimiento propio.

Estas estrategias pedagógicas, organizacionales y afectivas, buscan que cada estudiante encuentre su modo y su tiempo para aprender.

Reflexiones: lo que aprendí acompañando trayectorias

Acompañar procesos tan diversos me enseñó que el aprendizaje no es lineal ni homogéneo. Cada persona encuentra su ritmo, su forma y su momento. Como Estudiante Asistente, parte de mi tarea es sostener ese proceso hasta que ocurre el

“clic”, ese instante en el que la comprensión se vuelve experiencia significativa.

Lo que más me gusta es ver cómo cambia la manera en que lxs estudiantes observan el mundo natural cuando entienden un fenómeno. Ese gesto de sorpresa es un indicador de aprendizaje profundo y duradero. Muchos se van diciendo: “Me voló la cabeza, veo la naturaleza de otra manera”. Y allí, en ese cambio de mirada, sé que la experiencia fue significativa, que dejó huella, que abrió un mundo nuevo que ya no van a olvidar. Saber que pude acompañar esa transformación es, sin duda, una de las mayores satisfacciones del rol.

Esta experiencia en Botánica está moldeando mi identidad docente. Descubrí que disfruto enseñar en cada minuto, que encuentro sentido en acompañar procesos y que la docencia, lejos de ser un rol unilateral, es un vínculo vivo que se construye con cada grupo.

La universidad pública y gratuita tiene sentido cuando es accesible, habitable y transformadora para todxs. Mi trabajo como Ayudante es contribuir, desde mi lugar, a que ese principio se concrete cada día.



IMAGEN 1. Salida educativa al Jardín Botánico Arturo E. Ragonese (JBAER) del INTA.

31/10/2025

Referencias bibliográficas

Rinesi, E. (2016, julio 5). *Universidad pública, derecho e inclusión [YouTube]*. Apuntes 10 Eduardo Rinesi Universidad publica, derecho e inclusion

Rinesi, E. F. (2020). *La Universidad como derecho humano y de los pueblos*. En H. O. Andrade & M. A. Monzón (Comps.), UNM 10 años. La universidad como derecho humano y de los pueblos (pp. 31–40). UNM.

Dispositivo pedagógico de gestión y acompañamiento en contextos masivos

Verónica Turrez

Nuevos Entornos y Lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital

Tramo común transversal a todas las carreras

Secretaría Académica

veronica.turrez@unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Estrategias docentes para acompañar trayectorias

Palabras clave: cultura digital, inclusión educativa, trayectorias estudiantiles, acompañamiento pedagógico, learning analytics

Breve relato de la experiencia

Contexto

La materia “Nuevos entornos y lenguajes / Cultura y alfabetización digital”, común a todas las carreras del primer año en la UNAHUR, reúne cada cuatrimestre a más de 3.500 estudiantes en modalidades presenciales y virtuales. La masividad, la diversidad de trayectorias y la coexistencia de formatos de cursada plantean desafíos específicos para sostener la participación, garantizar un piso común de competencias digitales y acompañar situaciones de rezago académico.

Frente a esta complejidad, se desarrolló un dispositivo de acompañamiento basado en datos, orientado a integrar la información proveniente del campus Moodle, los registros de asistencia y las entregas de actividades. La materia cuenta con 12 actividades obligatorias distribuidas a lo largo del cuatrimestre, cada una con su instancia de recuperación, lo que exige un seguimiento continuo para verificar el estado de cumplimiento de cada estudiante y comunicarle oportunamente su situación académica. El propósito principal fue transformar datos dispersos en insumos pedagógicos que permitan identificar a tiempo dificultades, ofrecer retroalimentación personalizada y favorecer la permanencia en una materia clave para la apropiación temprana de la cultura digital universitaria.

El dispositivo de acompañamiento

El trabajo se sostuvo sobre tres ejes articulados:

1. **Organización y analítica de datos:** se unificó la información de 29 comisiones en una planilla centralizada, lo que permitió monitorear entregas, detectar patrones de participación, identificar estudiantes en riesgo de abandono y visualizar progresos a través de tableros dinámicos. Este proceso incluyó automatizaciones con Apps

Script y posteriormente la migración a AppSheet para mejorar accesibilidad y usabilidad: Modelo de Dispositivo pedagógico de Gestión y acompañamiento en contextos masivos -clic acá para acceder-

- 2. Intervenciones personalizadas:** la analítica posibilitó desarrollar acciones de acompañamiento ajustadas a cada situación: recordatorios automáticos, comunicaciones a estudiantes con actividades pendientes, orientación y seguimiento de casos críticos. Esta dimensión resultó clave para reducir la deserción temprana, especialmente en las comisiones virtuales.
- 3. Retroalimentación pedagógica e iteración del diseño didáctico:** el registro sistemático de datos permitió revisar actividades y reformular consignas. Las decisiones curriculares se apoyaron en evidencia real de participación, dificultades recurrentes y modos de interacción de los grupos.

Resultados y hallazgos

La implementación del dispositivo permitió mejorar la visibilidad de las trayectorias reales en un contexto de masividad y reducir errores en la acreditación de entregas. La lectura centralizada de datos facilitó la detección temprana de estudiantes en rezago y el envío de comunicaciones dirigidas, lo que contribuyó a aumentar la finalización de actividades clave. Además, favoreció la autogestión estudiantil y optimizó el trabajo docente al disminuir la carga administrativa, permitiendo concentrar los esfuerzos en tutorías y devoluciones.

El análisis comparativo entre cuatrimestres aportó además una lectura situada de las variaciones en la participación. Mientras que en el primer cuatrimestre de 2025 el 56,1% de los estudiantes que iniciaron la cursada (1.852 personas) realizó el primer parcial, en el segundo cuatrimestre ese porcentaje ascendió al 71% (2.580 estudiantes). Si bien no es posible atribuir causalidad directa al dispositivo, la utilización más intensiva de la planilla en el segundo período permitió organizar mejor el seguimiento

previo a la evaluación, identificar con anticipación a quienes no habían iniciado actividades fundamentales y orientar intervenciones más oportunas.

En conjunto, estos avances transformaron la experiencia docente: los datos, antes dispersos y difíciles de interpretar, pudieron organizarse de manera significativa, habilitando decisiones pedagógicas más ajustadas y un acompañamiento más pertinente en cada comisión.

Ejemplos de mejoras implementadas

Entre las mejoras observadas en la práctica docente y en la experiencia estudiantil se destacan:

- Registro de Progreso accesible (a través de AppSheet/Planilla): este tablero de visualización, consultable de forma directa por cada estudiante, fortaleció la autonomía al ofrecer una lectura clara y actualizada de sus actividades completas y pendientes, transformando datos dispersos en información útil para la autogestión académica.
- Reformulación de talleres y consignas a partir del análisis de desempeños.
- Optimización de la comunicación pedagógica, con orientaciones personalizadas más claras y situadas.
- Identificación temprana de estudiantes que requerían apoyo adicional, posibilitando intervenciones más rápidas y efectivas.

Estas acciones consolidaron una práctica sostenida de seguimiento y retroalimentación que integra tecnología, análisis y acompañamiento docente.

Conclusión

La experiencia demuestra que, en contextos de masividad, la analítica pedagógica y los dispositivos de acompañamiento son condiciones para la inclusión. La unificación y

lectura inteligente de los datos habilita una mirada más justa sobre las trayectorias, anticipa interrupciones, facilita intervenciones oportunas y mejora la toma de decisiones sobre la enseñanza.

Desde el punto de vista docente, el principal aprendizaje fue comprender que la tecnología no solo simplifica la tarea: la amplifica, permitiendo que el acompañamiento sea sostenible y que el foco esté puesto en el vínculo con los y las estudiantes, no en la carga administrativa. El dispositivo funcionó no solo como una herramienta técnica, sino como un marco organizador para pensar y sostener la enseñanza en una materia transversal, diversa y masiva, fortaleciendo la permanencia y ofreciendo un piso común de ciudadanía digital para quienes transitan la materia.

En definitiva, esta experiencia se inscribe en una perspectiva que concibe a la enseñanza como un derecho y a la inclusión como principio orientador: “Nuestro foco es que las prácticas de la enseñanza sean diseñadas atendiendo a su carácter inclusivo de modo tal que todos los que llegan a la universidad puedan terminarla porque es su derecho” (Maggio, 2022, p. 13).

Referencias bibliográficas

Area Moreira, M. (2018). *La educación digital en la universidad: Retos, escenarios y oportunidades*. Morata.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. CONEAU.

Díaz Barriga, Á. (2005). *La enseñanza en la universidad. El escenario de la innovación*. Anuies.

Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.

Nevárez Chávez, L., Caldera Franco, M. I., & Ronquillo Máñez, G. (2021). *Obtención de un modelo de Learning Analytics con información de un LMS*. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 10(1), 1-14.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de políticas educativas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Universidad Nacional de Hurlingham. (2025). *Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) / Nuevos entornos y lenguajes: La producción de conocimiento en la cultura digital*. Universidad Nacional de Hurlingham.

El espacio y las modalidades de tutorías acorde al perfil del estudiante

Martín Maldonado, Mabel Mereles, Andrea Rodríguez y Juan M. Llanez A.

Matemática para informática 1 y 2

Licenciatura en Informática

Instituto de Tecnología e Ingeniería

martinmarcelo.maldonado@estudiantes.unahur.edu.ar,

merelesmabby@gmail.com, andrealaura.rodriguez@estudiantes.unahur.edu.ar,

juanmanuel.llanezalzogaray@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: tutorías, matemática discreta, autonomía, colaboración, trayectorias académicas, acompañamiento, adaptación

Breve relato de la experiencia

La implementación del Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias Académicas en el Instituto de Tecnología e Ingeniería (ITI) surge como respuesta a la necesidad de acompañamiento de los estudiantes en las materias de los primeros años, como Matemática para Informática I y II. Nuestro equipo de tutores, conformado por estudiantes avanzados que han transitado las mismas dificultades, se beneficia de una doble perspectiva: la de quienes utilizaron el espacio de fortalecimiento y la de quienes hoy lo gestionan y lo imparten.

La vitalidad del programa es innegable. La población estudiantil del ITI es masiva, con más de 3200 estudiantes solo en el primer cuatrimestre de 2025. Los datos evidencian un crecimiento sostenido en la demanda:

- 2do Cuatri 2024: Asistieron 278 estudiantes (7,93% de inscriptos). Se realizaron 933 asistencias.
- 1er Cuatri 2025: Asistieron 657 estudiantes (13,56% de inscriptos). Se realizaron 2158 asistencias.

Esto representa un crecimiento de más del 100% en estudiantes atendidos y en asistencias realizadas, subrayando el rol esencial del espacio como pilar de adaptación y resolución de dudas en la trayectoria académica inicial.

Fundamentos pedagógicos: el acompañamiento como eje transformador

La propuesta pedagógica se basa en el acompañamiento personalizado como eje transformador, especialmente en la matemática discreta, donde el pensamiento lógico suele ser la piedra angular del pensamiento computacional. Este enfoque permite:

1. Diagnosticar y reforzar: abordar individualmente necesidades específicas del estudiantado y facilitar la conexión entre teoría y práctica.

2. Fomentar la autonomía: promover la autogestión de los recursos y del conocimiento, trascendiendo la mera gestión de plataformas.
3. Promover la colaboración: instaurar una cultura de trabajo mutuo, esencial para la discusión, la problematización y la consolidación del aprendizaje.
4. Rol modelado: los tutores, al ser estudiantes avanzados, actúan como modelos de perseverancia, generando un clima de confianza que facilita la expresión de las dudas.

Obstáculos identificados: prioridades, inmediatez y aislamiento

A pesar del crecimiento en la asistencia, se han identificado obstáculos clave que limitan la funcionalidad plena y el impacto transformador del programa:

- Enfoque de inmediatez: la asistencia se concentra en momentos críticos, lo que denota una falta de preparación en los alumnos.
- Priorización curricular: los estudiantes tienden a priorizar las materias de programación sobre las de matemáticas.
- Déficit de habilidades blandas: se observa una marcada falta de trabajo en equipo.
- Desvinculación teoría-práctica: El estudiantado presenta dificultades para vincular la teoría de la cursada con los ejercicios prácticos.

Reflexiones finales: hacia un laboratorio de aprendizaje colaborativo

La cursada intensiva impartida por los profesores evidenció la necesidad de los alumnos de tener constancia y compromiso.

Este logro valida nuestra premisa inicial sobre la experiencia y la posibilidad de disponer de un entorno de trabajo que, de manera constante, busca contrarrestar la

deserción. La clave para transformar el espacio reside en capitalizar este éxito.

Aprendizajes de la experiencia

Nuestra experiencia confirma que el acompañamiento personalizado es efectivo. Articulamos formalmente con las cursadas y logramos que el estudiante tenga un mayor entendimiento en las clases y en la producción de los trabajos prácticos.

Nuestras medidas reestructuraron la modalidad del programa, buscan no solo aumentar la participación, sino transformar la calidad del desempeño del estudiante a través de su autonomía, su responsabilidad y su capacidad de colaboración, pilares fundamentales para una trayectoria académica exitosa.

Breve palabras de cierre...

La demanda de acompañamiento existe y crece exponencialmente. No obstante, la vitalidad del programa depende de nuestra capacidad para dejar de ser un espacio de consulta esporádica y convertirnos en un hábito académico.

El rol del acompañamiento en las primeras materias universitarias: desafíos y estrategias

Mayra Aldana, Gabriel Cantero, Rodrigo Villegas

Matemática en Trayectorias Académicas

Tecnicatura en Redes, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Metalúrgica

Instituto de Tecnología e Ingeniería

mayra.aldana@estudiantes.unahur.edu.ar,
gabrielomar.cantero@estudiantes.unahur.edu.ar,
juanrodrigo.villegasortega@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: acompañamiento, primeras materias, abandono, matemática, autonomía, posibles mejoras

Breve relato de la experiencia

El Programa de Fortalecimiento Académico (PFA) se presenta como una herramienta institucional crucial para la retención estudiantil, particularmente en las etapas iniciales de la formación universitaria. Central a este programa es el servicio de consulta permanente de matemática, diseñado específicamente para asistir a los estudiantes en sus primeros años, período reconocido por la Ley de Educación Superior 24.521 como crítico en la trayectoria académica y propenso a la deserción.

Este servicio no se limita a la mera resolución de ejercicios; su enfoque es integral. Por un lado, aborda las dudas y lagunas conceptuales en el área de matemática, materia que actúa como nexo troncal para una amplia gama de carreras ofrecidas por distintos Institutos. La asistencia focalizada en estas primeras materias de Matemática busca solidificar los cimientos necesarios para el éxito en asignaturas subsiguientes.

Por otro lado, el PFA también incorpora una dimensión pedagógica y de adaptación a la vida universitaria. Se trabajan activamente los hábitos de estudio universitario, las estrategias de aprendizaje autónomo y la gestión del tiempo, elementos esenciales para la permanencia y el buen rendimiento. En este sentido, se promueve activamente el trabajo en grupo y el estudio colaborativo, reconociendo el valor del aprendizaje entre pares como mecanismo de apoyo mutuo y de construcción colectiva del conocimiento. Esta sinergia entre el apoyo disciplinar específico (Matemática) y el desarrollo de competencias transversales (hábitos de estudio) opera como un preventivo eficaz contra el abandono de los estudios, contribuyendo directamente a fortificar la permanencia estudiantil conforme a los objetivos de calidad y equidad educativa.

A pesar de los logros, hemos identificado algunas dificultades en la dinámica del programa:

- Vínculo interdisciplinario reducido: existe poca articulación con otras asistencias académicas y con los docentes de las asignaturas, lo que dificulta una acción

coordinada y completa para el estudiante.

- Concurrencia irregular y concentrada: observamos una alta y desorganizada concurrencia en las fechas críticas (parciales, recuperatorios, finales). La sobrecarga de estudiantes no regulares dificulta la ayuda efectiva.
- Déficit en el Espacio Físico: somos tutores de cuatro materias dando clases en una misma aula. Esto genera un ambiente de muchas voces y saturación de recursos, lo que recae en la concentración del estudiante que busca ayuda.
- Dependencia y pasividad: la alta disponibilidad de recursos de ayuda puede generar dependencia y pasividad, resultando en estudiantes que abordan los problemas sin ideas previas de resolución.

Aprendizajes de la experiencia y estrategias de mejora

El principal aprendizaje que surge de las dificultades es la necesidad de mayor articulación y regularidad en la participación estudiantil. Para abordar las cuatro falencias identificadas, proponemos un cambio de rumbo basado en la obligatoriedad, la autonomía digital y el fortalecimiento institucional. Estas estrategias buscan pasar de un acompañamiento reactivo a un modelo proactivo y articulado.

Estrategia 1: Fortalecimiento del vínculo institucional. Se requiere establecer mecanismos formales para un mayor vínculo con otras asistencias y con los docentes de las asignaturas, para que el acompañamiento sea un verdadero sistema de soporte.

Estrategia 2: Fomentar la regularidad con actividades obligatorias. Implementar actividades de carácter obligatorio semanal a través del

campus virtual. Esto busca asegurar un contacto constante y revertir la poca concurrencia regular, evitando la concentración en momentos de crisis.

Estrategia 3: Promoción de la autonomía en el uso del campus. Las actividades

obligatorias servirán como motor para fomentar la autonomía en el uso del campus virtual. Una participación guiada permitirá a los estudiantes integrarlo como herramienta fundamental de estudio, reduciendo la pasividad y dependencia.

Estrategia 4: Optimización de tutorías. Gestionar espacios dedicados o implementar zonificación/rotación horaria es crucial para reducir la saturación y el ruido ambiental, mejorando la calidad de la asistencia y la concentración estudiantil.

Algunas conclusiones

El programa de acompañamiento cumple una función vital en la retención de estudiantes en las etapas iniciales de la carrera. Nuestro desafío es pasar de un acompañamiento reactivo (solo en fechas clave) a un acompañamiento proactivo y regular que promueva la autonomía y el uso de las herramientas digitales. Al centrarnos en las primeras materias, estamos invirtiendo directamente en la permanencia y el éxito de los futuros profesionales.

Referencias bibliográficas

Ley 24.521 de educación superior. Título II, Art. 2.

El rol del Estudiante Asistente: tres momentos claves de intervención durante la cursada

Laura Cecilia Sanz

Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) y Nuevos entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital (NE)

Secretaría Académica

lausanzprofesorado@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: estudiante asistente, formación docente, tareas de docencia e investigación, acompañamiento, inclusión, seguimiento, intervenciones pedagógicas, trayectorias, retención, sujetos de derecho

Mi experiencia como Estudiante Asistente de Nuevos Entornos durante el transcurso de este año en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) representa una valiosa instancia de iniciación en la práctica docente, enmarcada en una figura que el Estatuto de la Universidad define en su Artículo 10 (UNAHUR, 2022) como un primer paso formativo.

Fundamentos Pedagógicos

Mi labor como Estudiante Asistente, se sustentó en un marco conceptual que concibe la educación superior desde una perspectiva de derechos y un profundo compromiso ético con el estudiante.

El punto de partida ético es la concepción de la educación como un “derecho humano universal y un bien público”, tal como lo formula Eduardo Rinesi (Rinesi, 2017) y lo reafirman los pilares de la UNAHUR. Esta premisa fundamental implica que la responsabilidad principal de la institución no es seleccionar a los más aptos, sino garantizar las condiciones para que todo estudiante pueda aprender, reconociéndose como un sujeto de derecho con contextos, tiempos y condiciones diversas.

La intervención pedagógica se estructuró en tres momentos estratégicos a lo largo del cuatrimestre, cada uno con objetivos y acciones específicas donde los fundamentos teóricos se materializaron en acciones concretas.

- Momento clave 1: Inicio de la Cursada

Durante las primeras dos o tres semanas, un período crítico para la permanencia, nuestro foco estuvo en la detección temprana de estudiantes con baja o nula participación. Utilizando los reportes de acceso al aula virtual, identificamos a aquellos que no habían ingresado o cuya actividad era mínima. En lugar de adoptar una postura pasiva, iniciamos una comunicación proactiva a través de la mensajería interna. A aquellos alumnos que no podían asistir a la cursada de manera presencial, les ofrecimos la posibilidad de asistir a la modalidad virtual de la materia. Esto provocó que

muchos estudiantes **optaran** por el cambio de comisión, el cual se solicitó a Gestión Estudiantil y que luego, una vez realizado, comunicamos al estudiante indicándole a qué nueva comisión pertenecía vía mail. El propósito era ofrecer apoyo y, fundamentalmente, alentar su continuidad.

- Momento clave 2: Instancia Previa al Parcial

En la antesala de la primera evaluación parcial, la intervención se centró en fortalecer la preparación de los estudiantes. Mediante los informes de actividad del curso, verificamos si estaban interactuando con los materiales de lectura considerados centrales. También si habían realizado las entregas de las actividades obligatorias y respondimos dudas acerca de la bibliografía de la materia o los talleres. Los animamos a revisar los recursos del campus y de la biblioteca que tienen a disposición. Este uso de los datos buscó promover un estudio más profundo y asegurar que todos contaran con las herramientas necesarias para enfrentar la evaluación con mayor seguridad.

- Momento clave 3: Instancia Posterior al Parcial

Tras la corrección del parcial, la información sobre la trayectoria de cada estudiante se convirtió en un recurso invaluable. La planilla de seguimiento nos permitió contextualizar los resultados. Por ejemplo, al identificar estudiantes que, habiendo asistido a clases, no habían presentado alguna actividad obligatoria, nos acercamos a ellos ó nos comunicamos para conocer los motivos y ofrecerles alternativas. Por ejemplo: realizar el recuperatorio de dicha actividad; ofrecer tutorías para reforzar el uso del campus o talleres de la materia específicos.

Algunas conclusiones

El rol del Estudiante Asistente, tal como lo he experimentado, es una manifestación concreta y contemporánea del espíritu de la Reforma Universitaria de 1918. Al promover la participación protagónica de los estudiantes en la vida académica, no solo como sujetos de aprendizaje sino como agentes activos en la construcción del proceso

educativo, esta figura recupera el legado reformista de democratizar la universidad desde adentro. Asimismo, esta práctica contribuye de manera directa al objetivo de la UNAHUR de ser, en palabras del Rector Fundador Jaime Perczyk, una "palanca para el desarrollo nacional" y una "posibilidad para el desarrollo personal y social" (Perczyk, 2018). Finalmente, concluyo que esta experiencia no solo reafirma la importancia del rol, sino que evidencia el poder formativo de esta pedagogía para quienes nos iniciamos en la docencia. Demuestra que la defensa de una universidad pública, gratuita e inclusiva no se agota en la reivindicación de sus principios abstractos. Se construye día a día, en cada interacción, a través de prácticas pedagógicas comprometidas que buscan garantizar que el acceso al conocimiento sea un derecho efectivo para todos y todas.

Referencias bibliográficas

FHAYCS Audiovisuales. (2017). *Apuntes 10 Eduardo Rinesi Universidad pública, derecho e inclusión [Video]*. YouTube.

Universidad Nacional de Hurlingham. (2025). *Las tareas de seguimiento: propósitos y sentidos*.

Perczyk, J., Aliaga, J., Balardini, S., Buchbinder, P., Grimson, A., Kornblihtt, A., Puiggrós, A., & Sileoni, A. (2018). *A 100 años de la reforma universitaria: conferencias en la Universidad Nacional de Hurlingham*. Universidad Nacional de Hurlingham.

Universidad Nacional de Hurlingham. (2025). *Pilares de la vida democrática universitaria Archivo*

Universidad Nacional de Hurlingham. (2017). *Resolución (CS) N° 086/17: Reglamento de Concursos para Alumnos Asistentes*. Hurlingham, Argentina.

Universidad Nacional de Hurlingham. (2022). *Estatuto de la Universidad Nacional de Hurlingham*. Hurlingham, Argentina.

En el medio del río: ser estudiante y asistente de Microbiología en la UNAHUR

Camila Villaverde, Federico Navarro, Valentina Suarez, Luz Sauco, Victoria De Laurentis, Vanina Saraullo, Ludmila Lopez Arias y Marisa Farber

Microbiología General

Tec. de Laboratorio, Lic. Biotecnología, Lic. en Tecnología de los Alimentos

Instituto de Biotecnología

camiivillaverde085@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Experiencias de Estudiantes que Acompañan a Estudiantes

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, materiales didácticos, microbiología

Breve relato de la experiencia

Nuestro enfoque está dirigido a acompañar a los estudiantes que cursan la materia Microbiología General desde el rol Estudiante Asistente, esto implica resolver dudas o desafíos que nosotros mismos hemos tenido en su momento, y que en esta oportunidad logramos identificar desde otra perspectiva. El principal aprendizaje no estuvo solo en el contenido teórico de la materia, sino también en las herramientas y el apoyo pedagógico que hemos desarrollado para acompañar la cursada de los nuevos estudiantes, basándonos en nuestra propia experiencia.

Fundamentalmente buscamos fomentar el pensamiento crítico que los estudiantes incorporen esta práctica a lo largo de la carrera, apoyando con todos los recursos que están a nuestro alcance tales como la colaboración en las prácticas de laboratorio, el armado de videos educativos y la preparación de materiales específicos para el trabajo experimental.

Creemos fuertemente en el compromiso que asumimos al ponernos delante de un curso desde nuestra posición. Contar con un Estudiante Asistente que comparte aula, pasillos, y comprende las exigencias de la carrera genera mayor confianza y empatía para todos.

Durante la experiencia como Estudiantes Asistentes, construimos un “repertorio de herramientas” que no figura en ningún libro o programa

Esta acumulación de experiencias se convierte en un catálogo valioso para compartir. Muchas veces no se trata solamente de enseñar un tema complejo, sino de mostrar el camino: qué errores evitar, valorar diferentes tipos de aprendizajes, qué cosas uno hubiera querido saber antes.

En ese sentido, acompañar se vuelve una especie de espejo en el que uno ve reflejado su propio recorrido, que no se transita en solitario. En el camino aprendimos a coordinarnos para ayudar al resto, a apoyarnos mutuamente para resolver dudas entre nosotros y aprender el trabajo en equipo y el reparto de tareas, incorporando la

organización como una cualidad. Esta experiencia, que es clave en nuestros primeros pasos como futuros docentes, nos permite entender el detrás de escena de cada clase o trabajo de laboratorio.

A su vez, realizamos una encuesta donde los/las estudiantes de la UNAHUR compartieron cómo cambió su desarrollo en los cuatrimestres y su trayectoria en la universidad desde la incorporación de los/las alumnos asistentes. Según los datos recopilados, se pudo relevar que la mayoría lo considera un aporte positivo en su cursada, haciendo hincapié en el acompañamiento en los laboratorios, tutorías pre parciales y en la resolución de dudas individuales, facilitando la comprensión de los contenidos.

Elaboramos una serie de herramientas de apoyo: videos donde se detallan procedimientos de laboratorio (Antibiogramas); actualizamos y registramos el cepario de bacterias y hongos; diseñamos un atlas para microscopía (tinciones y morfologías de todos los microorganismos que vemos durante la cursada); incorporamos la IA como soporte para el TP de búsqueda científica y análisis crítico de la información; implementamos actividades digitales para reforzar los conocimientos vistos en la clase (a través de kahoot).

En base a lo mencionado anteriormente, consideramos que el acompañamiento en las trayectorias estudiantiles desde nuestro rol como asistentes representa un apoyo constante tanto a docentes como a estudiantes. Además, implica un crecimiento personal y profesional, volviéndose un beneficio colectivo y se contagia las ganas de participar en la docencia universitaria a los estudiantes que cursan la materia.

Enseñar y aprender: ser Estudiante Asistente como experiencia de crecimiento personal

Lucía Daniela Arias

Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) y

Nuevos entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital (NE)

Secretaría Académica

ariasluciadaniela@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: estudiante asistente, acompañamiento, aprendizaje, experiencia, comunidad, pertenencia

Breve relato de la experiencia

Ser Alumna Asistente en UNAHUR es para mí mucho más que una oportunidad académica. También es un espacio de transformación personal. Al principio, cuando concursé y estaba a semanas de iniciar esta etapa, me imaginaba que mi única tarea era ayudar a los alumnos que cursaban esta materia por primera vez, a usar planilla de cálculo y procesador de texto. Tiempo después descubrí que acompañar trayectorias educativas implica una dimensión humana mucho más profunda. A medida que fui entrando en el espacio, tomando el rol y me fui involucrando con las dudas, los miedos, el aprendizaje y el esfuerzo de los estudiantes, entendí que también estaba acompañando mi propia trayectoria.

En primer lugar, puedo decir que de este rol aprendí a escuchar.

No a escuchar las palabras de forma mecánica, sino a entender qué es lo que hay detrás de la pregunta que hace el alumno. Muchas veces les cuesta consultar solo por la inseguridad de no saber si lo están haciendo bien. Ahí es donde nuestro papel puede hacer la verdadera diferencia. Entendiendo que cada estudiante avanza a su propio ritmo y descubre el mundo digital a su manera. Poner esto en práctica me ayudó a desarrollar paciencia, mucha empatía y a transmitir la cercanía de nuestro vínculo: no somos docentes para calificarlos, somos compañeros con la única función de asistirlos.

Otra parte importante fue tomar conciencia de la responsabilidad que implica este rol. Mientras los alumnos están cursando, confían en los Estudiantes Asistentes para que los guíen. Esto me llevó a aprender a organizarme mejor, a tomarme el tiempo antes de que inicie cada semana para revisar la unidad y las actividades que iban a realizar.

Aprendí también a pedir ayuda cuando es necesario, y que otra herramienta importante es apoyarse en los docentes y otras Estudiantes Asistentes como yo. Trabajar en equipo, compartir miradas y estrategias enriquece mi experiencia y así se fortalece el acompañamiento que brindamos, reafirmando el valor del trabajo colectivo en la educación pública.

Entre todos los aprendizajes que obtenemos con la experiencia de ser Estudiante Asistente, podemos destacar también la importancia de la comunicación. Muchas veces, cuando el alumno no puede resolver una actividad no es porque no sepa hacerla, sino porque no entiende la forma en que la consigna está formulada. El primer paso en esos casos es traducir la consigna con palabras sencillas y rápidas de comprender, explicando de manera simple, pero sin cambiar el significado. Esto me llevó a rever esos contenidos, pensar en como yo los había entendido y en qué estrategias me habían servido. Así terminé fortaleciendo mis propios conocimientos y aprendiendo a expresarlos mejor.

Por último, pero no menos importante, aprendí a reconocer el valor de la comunidad. Al principio, pensaba que el acompañamiento implicaba una relación siempre individual: un alumno, una consulta, una respuesta. Pero después de este tiempo, veo que lo más enriquecedor se da cuando se genera un espacio colectivo donde todos sienten que pueden participar. Y en esa construcción de comunidad también crecí yo. Aprendí a acercarme a quienes no hablaban, a celebrar todos los pequeños logros, a hacer preguntas que habiliten la participación. Descubrí que cuando saludo a alguien y recuerdo su nombre, o les pregunto “cómo te fue con tal actividad”, les recuerdo las fechas, o les digo que pueden consultar todas las veces que sean necesarias, puedo cambiar la forma en que esa persona se relaciona con la materia. Cada gesto cotidiano construye pertenencia.

Y, al mismo tiempo, formar parte de esa comunidad también me dio pertenencia a mí. Sentirme parte del equipo de Nuevos Entornos, ayudar a mis compañeros y contribuir en su aprendizaje, me permitió encontrar un lugar dentro de la universidad donde podía aportar algo propio. Ese reconocimiento fortaleció mi identidad universitaria y mi confianza para seguir avanzando en mi carrera.

Reflexiones finales

En conclusión, ser Estudiante Asistente en UNAHUR es para mí, ante todo, una experiencia de crecimiento personal. Acompañar alumnos en sus trayectorias

educativas me enseñó a escuchar, a comunicar con claridad y a construir comunidad desde un lugar de cercanía y empatía. Entendí que el acompañamiento es una práctica sostenida que implica presencia, sensibilidad y compromiso.

Si algo me deja esta experiencia, es la certeza de que enseñar y aprender son procesos profundamente compartidos. Ser Estudiante Asistente me dio herramientas, confianza, y un sentido de propósito que no sabía que tenía. Y ese aprendizaje, más que cualquier otro contenido puntual, es lo que me llevo como parte de mi formación.

Entre el aula y la trayectoria: el rol del acompañamiento en la formación universitaria

Ana Marisol Sanabria, Betsabé Ribeiro, María Laura Massa

Pedagogía

Instituto de Educación

anamarisol.sanabria@estudiantes.unahur.edu.ar,
betsabeesther.ribeiro@unahur.edu.ar, marialaura.massa@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Experiencias de estudiantes que acompañan estudiantes

Palabras clave: acompañamiento, derecho, educación

Breve relato de la experiencia

La educación superior en Argentina se concibe hoy como un derecho, resultado de largas luchas sociales, políticas y estudiantiles que permitieron transformar lo que históricamente se vivió a modo de privilegio para pocos en una posibilidad universal. Rescatando las palabras de Eduardo Rinesi (2022): los derechos no existen en abstracto, se construyen en el marco de disputas históricas que los vuelven imaginables, declarables, legibles y defendibles.

La Ley de Educación Superior establece que las universidades públicas no pueden implementar exámenes de ingreso ni arancelar sus carreras de grado, lo que representa un avance significativo. Pero el acceso por sí solo no alcanza: todo ciudadano que ingresa a la universidad tiene también el derecho a permanecer, aprender, avanzar y graduarse en plazos razonables, en las mejores condiciones de calidad académica y humana.

En este marco, el acompañamiento de las trayectorias educativas aparece como un componente indispensable para la realización efectiva del derecho a la educación superior. No se trata únicamente de abrir las puertas de las instituciones, sino de asegurar que todos los estudiantes puedan transitar su formación con oportunidades reales de aprendizaje, sostén institucional y propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad de sus recorridos previos.

Asumir estas responsabilidades supone, también, repensar las prácticas pedagógicas y los modos en que las instituciones se vinculan con el alumnado. En este sentido, la figura de los/las Estudiantes Asistentes cumple un rol central en la construcción de espacios de acompañamiento, orientación y sostenimiento, que no son complementarios sino constitutivos del derecho a estudiar y graduarse.

Esta función de acompañamiento está directamente ligada al objetivo de que el derecho a la educación superior sea una posibilidad certera para todos/as, constituyendo un aporte a la integración académica y social, crucial para la

permanencia estudiantil. En este sentido, el Alumno Asistente contribuye a que las políticas públicas se concreten. Garantiza el derecho individual al acompañar la trayectoria de sus pares, ayudándolos a superar obstáculos, desde dificultades conceptuales hasta la sensación de falta de pertenencia. Su labor ampara el "avance y aprendizaje" y secunda a la universidad en su obligación de formar profesionales para el desarrollo social, asegurando que el "pueblo" reciba el beneficio del conocimiento producido en las Casas de Estudio. Un rol que trasciende ampliamente el ámbito académico y no se limita a tareas como tomar asistencia, realizar tutorías o responder mensajes.

Se construye un vínculo empático con los estudiantes, brindando contención ante las dificultades que surgen fuera del entorno universitario, además de acompañarlos en aspectos personales. Esta relación se fortalece clase a clase mediante la escucha y la presencia constante, generando una confianza que los estudiantes depositan en los asistentes.

Aprendizajes de la experiencia

Iniciar nuestros caminos como docentes significó un aprendizaje profundo y valioso en una etapa importante de nuestras carreras.

A lo largo del cuatrimestre, se mantuvo una atención especial a las demandas, sobre todo en las épocas de exámenes. Durante estos periodos, el acompañamiento fue tanto académico como emocional. Como asistentes en las primeras materias de los profesorados en educación, somos conscientes de que los/as nuevos/as ingresantes se enfrentan a desafíos particulares, siendo algunos/as la primera generación de sus familias en acceder a un dispositivo universitario y muchos/as enfrentan su primer parcial, una situación que provoca incertidumbre y ansiedad.

Por ello, se considera fundamental ofrecer herramientas que permitan transitar el inicio de la vida universitaria de forma más segura y confiada.

Habiendo transitado por experiencias similares, el Estudiante Asistente se convierte también en un consejero, y su experiencia personal es una herramienta útil para guiar a otros, demostrando que los desafíos pueden superarse, fomentando la conexión entre pares - por ejemplo, al organizar grupos de estudio que funcionan como espacios de socialización o promoviendo la participación en eventos universitarios-. Estas acciones contribuyen a que los estudiantes se sientan parte de una comunidad, un factor clave para reducir el abandono y mejorar la continuidad académica.

Algunas conclusiones

- Esta experiencia nos mostró que enseñar implica también aprender de los estudiantes, valorando el intercambio humano que se construye dentro y fuera del aula.
- El acompañamiento brindado trascendió lo académico y se convirtió en un sostén emocional significativo, reafirmando la dimensión humana de la docencia.
- Las devoluciones de los estudiantes evidenciaron que nuestra presencia y escucha activa fortalecieron sus procesos de aprendizaje y también nuestro rol docente.

Referencias bibliográficas

Consejo Interuniversitario Nacional (9 de septiembre de 2019): *"A setenta años de la gratuidad de la educación superior universitaria. Homenaje y enseñanzas"*, <https://youtu.be/t6lday4cwZg?si=DrLJVIY9vnTkM413>

Rinesi, E. (2022). *El derecho a la educación superior. Universidad Nacional de General Sarmiento*. <https://drive.google.com/file/d/1Uc67QRBzWz3aYk77wmYF9dBUvdXZqjid/view>

Experiencia de prácticas universitarias como Estudiantes Asistentes: repensar el acompañamiento a las trayectorias

Paola Giardina y Adriana Irene D'Amico

Taller de Escritura Académica y Escolar

Profesorado Universitario de Letras

Instituto de Educación

paolavanesa.giardina@estudiantes.unahur.edu.ar,
adrianairene.damico@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: estudiante Asistente, equipo, formación docente continua, universidad, salud mental, lengua materna, español como segunda lengua

Breve relato de la experiencia

Somos Paola Giardina y Adriana D'Amico, Estudiantes Asistentes del Profesorado Universitario de Letras, en la materia Taller de Escritura Académica y Escolar (TEAE). En relación con esta materia, queremos compartir dos situaciones específicas que se nos han presentado a lo largo de las cursadas mientras nos desempeñamos como parte del equipo docente.

Por un lado, tuvimos un estudiante diagnosticado con Asperger, que se presentó con su certificado médico. Una vez que la médica tratante se comunicó con el equipo de Orientación y Acompañamiento, al equipo le llegó un correo electrónico con indicaciones para realizar las adecuaciones necesarias, en el marco de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010). Tuvimos una primera charla con el estudiante, quien manifestó necesidades específicas. Era un estudiante callado y tímido, pero muy respetuoso, y notamos que no tomaba apuntes ni participaba activamente en las clases. No obstante, presentaba sus trabajos escritos, los cuales realizaba, según explicó, con ayuda de su acompañante terapéutico. El equipo de Orientación y Acompañamiento nos sugirió algunas medidas para facilitar la integración; por ejemplo, permitir que el estudiante registrara las clases en audio con su celular para volver a escucharlas tranquilamente en su casa y así poder estudiar. Asimismo, se adaptaron los parciales con formato de multiple choice junto con otros métodos de preguntas y respuestas, para poder evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante de manera diferenciada. Para este caso fue fundamental el curso ATR de Acompañamiento a las trayectorias, módulo de Salud mental, que nos ofrece la UNAHUR como complemento de la capacitación docente, para abordar situaciones complejas de la mejor manera posible y elaborar estrategias para poder acompañar a los estudiantes con discapacidad, haciéndolos partícipes de todo este proceso y entendiéndolos como sujetos autónomos y responsables de su formación.

Por otro lado, se nos ha presentado el caso de una estudiante que tiene como lengua materna el guaraní. Ella aprendió el idioma español una vez radicada en Argentina,

completó sus estudios primarios y secundarios en el país y actualmente estudia en esta universidad, donde mantiene una participación académica activa. Como cualquier hablante de otra lengua materna, se le dificulta la escritura en español en cuestiones gramaticales, como el uso de preposiciones y concordancia. Este caso nos hizo reflexionar sobre la importancia tanto de nuestro rol en el acceso a la educación superior como de las diversas herramientas disponibles en la universidad. Como futuras especialistas en Prácticas del Lenguaje y Literatura, somos conscientes de las barreras que impone la lengua estándar y las jerarquías lingüísticas en la sociedad, sobre todo en las instituciones educativas. María López García en Tiempo de hablar y escuchar (2025) define al estándar como:

“una variedad lingüística cuyos rasgos fonéticos, morfológicos y sintácticos son designados como ideales o correctos o mejores que otros (...) el atributo principal de un estándar está dotado simbólicamente: quienes hablen ajustados a su norma serán considerados como buenos hablantes (...) quienes no lo dominan; el estándar también indica quiénes son los otros” (López García, 2025, p. 102).

El concepto de “estándar” (López García, 2025, p. 102) nos permite repensar la importancia de las jerarquías lingüísticas en la educación y las herramientas que la universidad ofrece en casos donde el o la estudiante no puede cumplir con tal estándar. A partir del caso de esta alumna mencionada, consideramos de gran importancia propiciar espacios educativos especializados en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Esta universidad tiene grandes lingüistas y proyectos de acompañamiento a las trayectorias que son sostenidos en el tiempo y fortalecidos con educación continua. Creemos que puede ser posible trabajar en estos espacios con el fin de aumentar el acceso a la educación.

Algunas conclusiones

Consideramos que hemos aprendido de manera sostenida sobre el trabajo docente con enfoque en el acceso a la educación superior, pero creemos que podemos hacer aún más.

En el caso del estudiante con diagnóstico de Asperger, aprendimos que debemos conocer nuestros límites como docentes y apoyarnos en el equipo de Orientación; que no hay recetas únicas aplicables a todos los casos, sino que debemos analizar cada caso en equipo para tomar las mejores decisiones para el estudiante y junto a él. Además, en el marco del Art. 7 de la normativa antes mencionada, es fundamental resguardar la privacidad e intimidad del estudiante. Y, como docentes, entendemos que parte de nuestra tarea es acompañar a los estudiantes a transitar su vida universitaria.

En segundo lugar, el caso de la estudiante que tiene como lengua materna el guaraní, nos enseñó la importancia de escuchar al estudiante y de crear un espacio de enseñanza y aprendizaje que sea cómodo y confiable. La estudiante tenía vergüenza de contar su historia. A ella le habían dicho que “la universidad no es para todos”. Sin embargo, ella nos dijo “quiero estudiar, no importa si apruebo o no”. Nosotras creemos que importa que la estudiante pueda estudiar y aprender, pero también importa que avance en su trayectoria académica, y que la lengua no sea un impedimento para lograrlo.

A partir del reconocimiento de nuestros límites como docentes en el caso del estudiante diagnosticado con Asperger, y del acompañamiento brindado por el equipo de Orientación, reafirmamos la importancia del trabajo articulado para abordar situaciones vinculadas a la salud mental. Asimismo, consideramos necesario que la comunidad educativa continúe repensando nuevas maneras de acompañar a los estudiantes que tienen al español como lengua extranjera, que no son pocos. Nuestro país tiene una trayectoria histórica de ampliación de derechos y luchas en pos del acceso a la educación. Asimismo, desde su constitución, nuestro país abre sus puertas para todos aquellos que desean habitar el suelo argentino. El acta de independencia argentina fue traducida al quechua, aimara y al guaraní. Invitamos, como trabajadoras de una universidad nacional, gratuita, pública y de calidad, que nos enseñó la profesión docente desde un enfoque de derechos, a reflexionar y elaborar nuevas maneras de acompañar las diversas trayectorias académicas para poder hacer un cambio más

profundo en el sistema educativo. Les agradecemos a todos los docentes y no docentes, así como a los estudiantes, por el aprendizaje que nos han permitido tener. Esperamos haberles sido útiles también. Desde ya, muchas gracias.

Referencias bibliográficas

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. (2010, 3 de diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26657-175977>

López García, M. (2025). Gramática y silencio. En J. Dib, J. Dib, M. Elberger, V. Estévez, S. Lobello, M. López García, J. Ricardo, & P. Tomassoni (Eds.), *Tiempo de hablar y escuchar* (pp. 98–116). La Crujía.

Experiencias en el acompañamiento a las nuevas trayectorias de química: desafíos y estrategias pedagógicas

Lic. Mauricio Ezequiel Challiol

Química

Licenciatura en Gestión Ambiental

Instituto de Biotecnología

mauricioezequiel.challiol@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: acompañamiento, técnicas de enseñanza, técnicas de abordaje

En el marco del programa de acompañamiento a las nuevas trayectorias en el área de Química, hemos identificado dos problemáticas recurrentes que se manifiestan de manera transversal en distintos grupos de estudiantes, sin importar su edad o nivel de avance. Estas dificultades se relacionan, por un lado, con la comprensión de contenidos complejos y poco intuitivos, y, por otro, con la falta de confianza (o, en algunos casos, el exceso de confianza) respecto de los saberes adquiridos.

Un ejemplo concreto donde pudimos observar con claridad estas problemáticas fue en el abordaje de los contenidos de estequiometría y soluciones. Muchos estudiantes se acercaban al espacio con una marcada falta de confianza en su capacidad para resolver ejercicios, aun cuando poseían los conocimientos necesarios. A medida que trabajábamos junto a ellos, primero de manera guiada y luego de forma independiente, se evidenció que, al confirmarles que sus resoluciones eran correctas, los estudiantes comenzaban a fortalecer su seguridad, disminuían la duda permanente sobre sus saberes y avanzaban con mayor autonomía. Este proceso de retroalimentación positiva resultó fundamental para que pudieran reconocer su propio dominio conceptual y, a partir de ello, sostener un desempeño académico más estable.

Por otra parte, la problemática vinculada a la comprensión de soluciones o, nuevamente, de aspectos específicos de la estequiometría, mostró mejoras significativas mediante el uso de analogías visuales simples. Una de las más efectivas fue la representación en el pizarrón de la combinación de dos “esferas” de diferente color, por ejemplo: pelota roja + pelota azul $\rightarrow$ pelota rojo-azul. Esta representación, aunque sencilla, permitió ilustrar de manera accesible la idea de combinación de unidades o entidades en una reacción química. La utilización de este recurso visual facilitó la internalización de conceptos abstractos y contribuyó a que los estudiantes comprendieran no solo la reacción en sí, sino también sus derivados conceptuales, tales como el cálculo de rendimiento, pureza y relaciones cuantitativas entre reactivos y productos. La respuesta de los estudiantes ante este método fue altamente positiva, observándose una mejora notable en el entendimiento general del tema y en su capacidad para aplicarlo en diferentes tipos de ejercicios.

Con el objetivo de abordar estas problemáticas, diseñamos y aplicamos dos estrategias pedagógicas diferenciadas:

Para la primera dificultad, vinculada a la comprensión de conceptos abstractos, nos basamos en los aportes teóricos desarrollados en los trabajos (1–4), donde se propone la utilización de analogías y esquemas conceptuales simplificados como herramientas para favorecer la apropiación del conocimiento. En nuestro caso, implementamos esta técnica mediante la incorporación de ejemplos cotidianos, comparaciones visuales y recursos gráficos que permitieron establecer puentes entre los conceptos químicos y las experiencias previas de los estudiantes. Este enfoque facilitó la construcción de significados más sólidos y duraderos, promoviendo un aprendizaje comprensivo en lugar de meramente memorístico.

Un aspecto distintivo de nuestro dispositivo de acompañamiento radica en que el equipo está conformado por estudiantes avanzados de la carrera, y no por docentes. Este rasgo confiere al espacio un carácter más horizontal, donde las consultas se formulan en un clima de confianza, cercanía y sin la sensación de estar siendo evaluados. Tal dinámica favorece el diálogo abierto, permite que los alumnos expresen libremente sus dudas y genera vínculos de afinidad con los tutores. En muchos casos, se observó que los estudiantes desarrollaron una preferencia por trabajar con un tutor específico, lo cual fortalecía la continuidad y la efectividad del acompañamiento.

Los resultados obtenidos tras la implementación de estas estrategias fueron altamente satisfactorios. En el caso de la primera problemática, los estudiantes que asistían de forma regular al espacio demostraron una mejor comprensión de los contenidos más complejos y manifestaron una valoración positiva del método, solicitando que se aplicara el mismo enfoque en otros temas de difícil asimilación.

Finalmente, cabe destacar que numerosos estudiantes expresaron que, gracias a este tipo de acompañamientos, lograron aprobar exámenes y consolidar su permanencia en la carrera, reconociendo que sin el apoyo del espacio de tutorías difícilmente hubieran alcanzado dichos resultados. Este testimonio reafirma la importancia de

sostener y fortalecer estas prácticas pedagógicas como parte integral de las políticas de inclusión y retención universitaria.

Referencias bibliográficas

Raviolo, Andrés, & Lerzo, Gabriela. (2016). *Enseñanza de la estequiometría: uso de analogías y comprensión conceptual*. Educación química, 27(3), 195-204. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2016.04.003>

Kimberlin, S., & Yezierski, E. (2016). *Effectiveness of inquiry-based lessons using particulate level models to develop high school students' understanding of conceptual stoichiometry*. Journal of Chemical Education, 93(6), 1002–1009. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b01010>

Saleem, A., y Ali Akbar, R. (2022). *Efecto de la enseñanza basada en analogías en el aprendizaje de la química en estudiantes de secundaria*. Anales de Ciencias Humanas y Sociales , 3 (3), 477-493. [https://doi.org/10.35484/ahss.2022\(3-III\)46](https://doi.org/10.35484/ahss.2022(3-III)46)

Orgill, M. K., & Bodner, G. M. (2004). *What research tells us about using analogies to teach chemistry*. Chemistry Education Research and Practice, 5(1), 15–32. <https://doi.org/10.1039/B3RP90028B>

Experiencias en el taller de trabajo final de la Licenciatura en Gestión Ambiental

Jorge Luis Etcharrán

Talleres de Trabajo Final I y II

Licenciatura en Gestión Ambiental

Instituto de Biotecnología

Jorgeluis.etcharran@unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Estrategias docentes para acompañar trayectorias

Palabras clave: terminalidad, trabajo final integrador, tutoría

Breve relato de la experiencia

El Trabajo Final Integrador (TFI) es el último requisito que las/os estudiantes deben aprobar para recibirse. Es una disertación por escrito, de carácter académico, técnico o científico, en la que la/el estudiante demuestra las capacidades para presentar un tema original e inédito sobre problemáticas vinculadas a la gestión ambiental, sustentada en la exposición de argumentos respaldados en datos secundarios o primarios. Dicha disertación, que, en caso de ser evaluada en forma positiva por un Jurado de expertos, será defendida en una exposición oral por la/el estudiante.

El Taller de Trabajo Final I, que se desarrolla en el primer cuatrimestre del año, tiene como objetivos que la/el estudiante seleccione el tema de trabajo, articule con las/os docentes que dirijan su tarea y elabore la propuesta, la cual se pone a consideración de la Dirección de la carrera y del Consejo Directivo del Instituto de Biotecnología. En el Taller de Trabajo Final II se brinda orientación para diseñar la estructura del TFI y el trabajo escrito correspondiente, y para abordar los conocimientos metodológicos necesarios para su elaboración en el plazo de un año desde la aprobación de la propuesta.

Este esquema de Taller busca que las/os estudiantes puedan compartir e intercambiar experiencias en una instancia académica que desarrollarán por primera vez en su trayecto universitario. Esta construcción absolutamente novedosa en su formación de grado requiere de la concreción de una propuesta de trabajo que se presenta en un formulario específico (Registro de Proyecto) para luego desplegar los conceptos e investigaciones en el texto del TFI.

Es pertinente destacar que la elaboración del TFI implica dos dimensiones complejas a articular, la investigación en sí misma y la particular redacción de un texto de esta naturaleza por parte de personas formadas especialmente para la resolución de conflictos relacionados con la gestión ambiental. Otro aspecto relevante es la interrelación de la persona que debe realizar su TFI con quien la dirige; vínculo y trabajo

que también se diferencian de los que ya conoce, más aún si la dirección del TFI está a cargo de dos profesionales de disciplinas diferentes.

Estas complejidades dieron como resultado el atraso en las presentaciones de los TFI, la consecuente tramitación de sucesivas prórrogas y que cuatro personas tuvieran que recurrir el Taller de TF II en el corriente año. En este escenario, presentar el trabajo en el plazo de un año se transformó en la excepción.

Aprendizajes de la experiencia

Se pueden señalar los aspectos siguientes:

- La tarea de elaboración de un TFI implica un seguimiento docente exhaustivo, general y personalizado a la vez, puesto que no alcanza con compartir conocimientos y experiencias, sino que se requiere una tarea de tutoría desde el principio del Taller de TF I.
- La necesidad de propiciar una mayor ejercitación de redacción en el trayecto de la carrera, no solo en número de producciones sino también en la variedad de tipos: monografías, informes técnicos, análisis de proyectos y/o estudios.
- Atender y potenciar una articulación académica fluida entre la/el estudiante y los profesionales a cargo de la dirección académica del TFI.
- Mantener un esquema de tutoría del TFI luego de la finalización del Taller de TF II.
- Trabajar con las/os docentes de la carrera la necesidad de transmitir desde el primer año de la carrera la pauta de que las/os estudiantes ejerciten la redacción de los conceptos y conclusiones inherentes a la especificidad de la asignatura.
- Desarrollar actividades formativas con las/os profesionales de la Biblioteca de la Universidad relacionadas con metodologías y herramientas de búsqueda bibliográfica.

- Desarrollar actividades de redacción con profesionales del Taller de Escritura de la Universidad.

Algunas conclusiones

El seguimiento y la tutoría de las/os estudiantes que cursaron los talleres en años anteriores permitieron reconfigurar los esquemas de trabajo de estas asignaturas. En este sentido, se implementaron nuevas prácticas y profundizaron otras.

Luego de aprobado el Registro de Proyecto por el Consejo Directivo del Instituto, se han implementado reuniones de los/as estudiantes con las/os directoras/es y el/la docente a cargo del Taller de TF II a los efectos de acordar el esquema de trabajo académico a implementarse en función del diagrama de Gantt planteado en la propuesta. Esta actividad permite una articulación, especialmente en el caso de una/un directora/or o codirectora/or externo a la Universidad.

Con las/os profesionales de la Biblioteca se establecieron líneas de trabajo en ambos talleres destinadas a la capacitación en la búsqueda de bibliografía específica, en la utilización de las normas APA y el uso de gestores de referencias bibliográficas como Zotero, programa gratuito y de software libre. Estas experiencias permitieron familiarizar nuevamente a la/el estudiante con la Biblioteca de la Universidad y sus servicios.

También ha sido relevante la tarea de las/os estudiantes con las profesionales del Taller de Escritura, con quienes hicieron ejercicios y prácticas de redacción para explicitar las ideas centrales de sus propuestas en el Registro de Proyecto.

Además, desde el año pasado se introdujeron dos líneas de trabajo de cumplimiento obligatorio para aprobar la cursada del Taller de TF II. Una está dirigida a que la/el estudiante desarrolle en el cuatrimestre un índice comentado del TFI, el cual ha de servirle como eje estructurante de su trabajo final. En cada apartado o capítulo de dicho índice debe hacer una breve descripción de lo que tratará en el texto.

La otra establece que la/el estudiante debe redactar y presentar para evaluación en el Taller de TF II los apartados Introducción, Objetivos generales y específicos, Metodología y Marco Teórico. Este esquema de trabajo sirve para que, luego de cursar el segundo taller, se dedique especialmente a la concreción de las actividades planificadas, el análisis de los resultados obtenidos, las conclusiones y posibles recomendaciones.

Estas tareas se complementan con el seguimiento de las/os estudiantes a partir del mes de febrero del año siguiente a los efectos de restablecer la relación académica dado que, en la mayoría de los casos, ya no cursan materias y se diluye su relación con la Universidad.

Como resultado de estas líneas de acción, las personas que cursaron el Taller de TF II en el año 2024 han podido presentar durante este año sus Trabajos Finales Integradores. Asimismo, los cuatro estudiantes que habían cursado dicho taller en 2022 y debieron recursarlo por el vencimiento de los plazos han logrado reencauzar y avanzar en sus investigaciones.

Referencias bibliográficas

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales*. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo. Siglo XXI. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/manual-de-escritura-para-cientificos-sociales.pdf>

Belinche, M., Cammertoni, M., Viñas, R y Suarez Baldo, C. (2022). *La escritura académica en la finalización de carreras de grado universitarias*. El caso de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1624>

Sautu, R, Boniolo, P, Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO.

<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%201.pdf>

Viñas, R. y Suarez Baldo, C. (2020). Cómo pensar y escribir un trabajo integrador final (TIF). <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/Como-pensar-y-escribir-un-trabajo-integrador-final-actualizado-2020.pdf>

Experiencias formativas en diseño industrial: andamiaje entre abp y fabricación digital

Rodrigo Javier Ramirez, Juan Emilio Mendez, Waldo Noriega, Juan Pablo Fernández Ovejero

Tecnologías de Fabricación Digital 1 y 2

Licenciatura en Diseño Industrial

Instituto de Tecnología e Ingeniería

Juan.mendez@unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: experiencia formativa, fabricación digital, andamiaje, practicum reflexivo

La mediación pedagógica: el taller como practicum reflexivo

El presente trabajo explora la experiencia desarrollada en la instalación experimental 04 (Taller JS005) de la Universidad Nacional de Hurlingham, en el marco de la Licenciatura en Diseño Industrial. A diez años del inicio de la enseñanza en nuestra institución, la integración de Tecnologías de Fabricación Digital (TFD)¹ en el currículo presenta desafíos pedagógicos específicos. En este sentido, se describirá la implementación de un dispositivo de acompañamiento extracurricular diseñado para articular el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con el uso de equipos de control numérico y corte láser. Frente a la tensión que genera la incorporación de tecnología compleja en tiempos académicos acotados, el taller funcionó como una "clínica tecnológica" donde 50 estudiantes transitaron procesos de alfabetización digital de carácter práctico. El foco estará puesto en describir el pasaje del estudiante de un rol de "espectador" a uno de "usuario reflexivo", analizando las estrategias docentes de andamiaje situadas que permitieron esta transformación.

La propuesta se fundamenta en el principio de que la disponibilidad de infraestructura tecnológica no garantiza por sí sola el aprendizaje significativo (Maggio, 2020). Por el contrario, la tecnología sin mediación tiende a un uso instrumental que puede obstaculizar el pensamiento crítico. Concebimos la IE04 no como un taller de servicio, sino como un practicum reflexivo² (Schön, 1992), un entorno protegido donde el estudiante aprende a través de la "reflexión en la acción". La estrategia docente se basó en el concepto de andamiaje³ (Bruner, 1996), ofreciendo un soporte técnico y proyectual, ajustado que se retira progresivamente a medida que el estudiante gana autonomía, permitiendo una apropiación genuina de las herramientas de fabricación digital.

¹ Se refiere al conjunto de procesos que permiten materializar objetos físicos directamente desde archivos digitales. En el contexto de este taller, incluye principalmente Corte Láser, Impresión 3D y Fresado CNC (Control Numérico Computarizado).

² Concepto propuesto por Donald Schön para describir una situación de aprendizaje donde el estudiante se enfrenta a problemas reales y complejos bajo la supervisión de un tutor, aprendiendo a través de la reflexión sobre su propia acción ("pensar haciendo").

³ Metáfora utilizada en psicología educativa para describir el apoyo temporal y ajustable que brinda el docente. Tal como un andamio en una construcción, este soporte se retira progresivamente a medida que el estudiante es capaz de realizar la tarea por sí mismo.

Des-escolarizar la práctica: del error al usuario autónomo

Uno de los aspectos más relevantes de la experiencia fue la implementación de una dinámica de "des-escolarización de la práctica". Al eliminar la presión de la evaluación, el error se revalorizó como herramienta de aprendizaje.

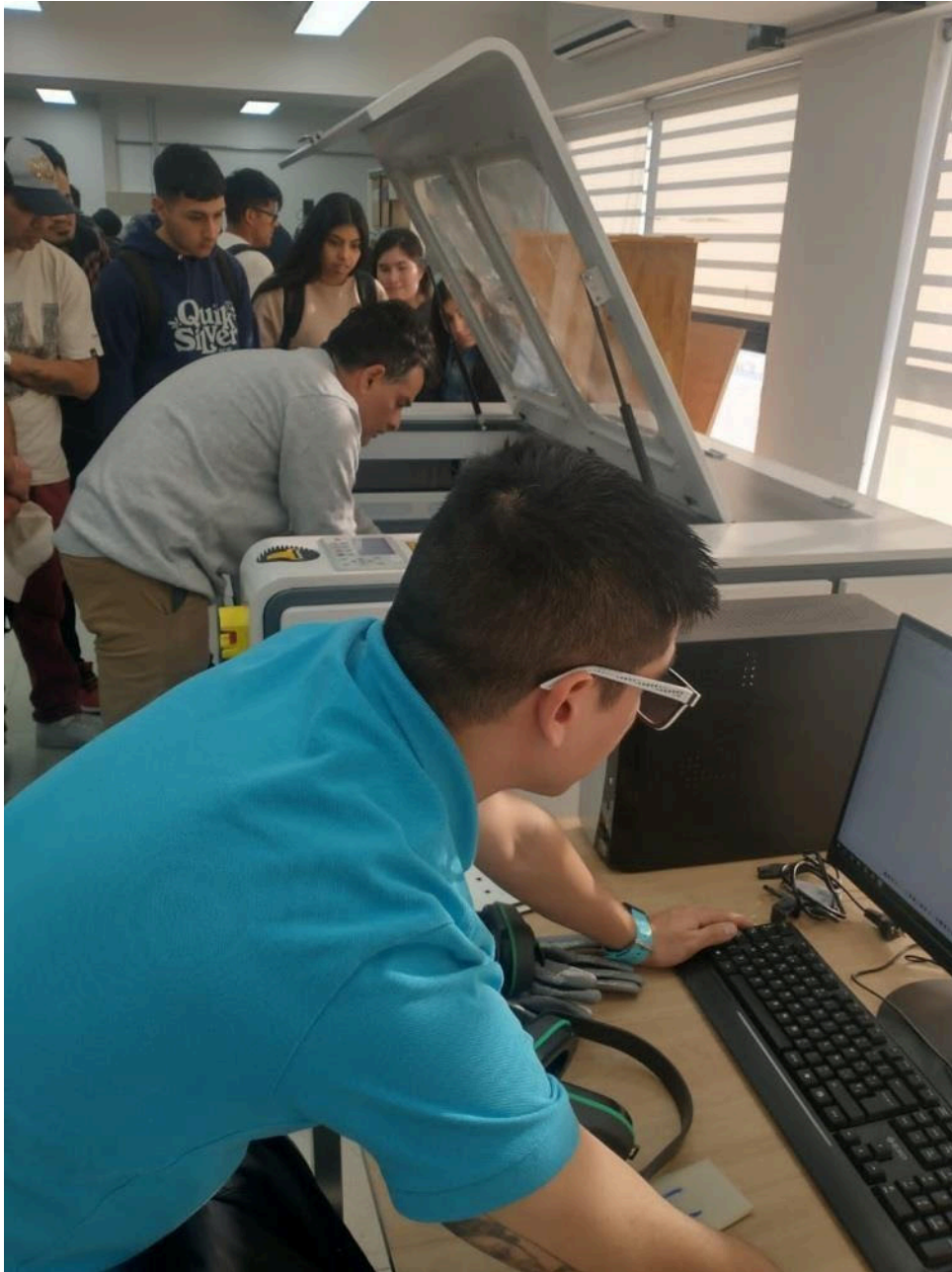


Imagen 1. Instancia de andamiaje en el taller. El error en el prototipado se utiliza como insumo para la reflexión técnica y el desarrollo de autonomía.

Esto permitió identificar, entre los 50 estudiantes participantes, distintos niveles de apropiación: desde la iniciación hasta la consolidación de "usuarios calificados". Estos

estudiantes lograron no solo operar los equipos con seguridad, sino integrar la lógica de la fabricación digital en sus procesos proyectuales de manera autónoma, demostrando el desarrollo de capacidades profesionales complejas (creatividad, pensamiento crítico y resolución técnica).

La experiencia puso en evidencia tensiones institucionales críticas, principalmente relacionadas con los "cuellos de botella" operativos. La alta demanda de uso de las TFD en momentos clave del cuatrimestre, sumada a la limitación de recursos humanos dedicados al acompañamiento personalizado, generó situaciones de saturación. Se detectó que, sin una articulación adecuada entre los tiempos de las asignaturas proyectuales (ABP) y la disponibilidad del espacio de fabricación, el acceso a la tecnología corre el riesgo de volverse inequitativo o ineficiente, lo que condiciona la continuidad de la experiencia formativa.

Observamos que la formación de diseñadores industriales en el contexto del conurbano requiere dispositivos que permitan mediar la brecha digital de manera situada. La intervención docente demostró que el acompañamiento "cuerpo a cuerpo" en el taller resulta insustituible para transformar el miedo a la máquina en competencia profesional.

Lecciones del "cuerpo a cuerpo": tiempos técnicos y rol docente

Como equipo docente, el principal aprendizaje ha sido la validación de la Experiencia Formativa (EF) como una configuración compleja donde convergen lo pedagógico, lo institucional y lo subjetivo.

Aprendimos que:

1. La tecnología requiere tiempos propios: los procesos de aprendizaje de las TFD a menudo no coinciden con los cronogramas rígidos de entrega de las materias proyectuales.

2. El rol del "Colaborador Experto": la figura del docente que acompaña en el taller es clave para el andamiaje; no es un operario que "hace por el alumno", sino un mentor que habilita el hacer del estudiante.
3. Necesidad de formalización: el éxito cualitativo con los "usuarios calificados" nos enseñó que este tipo de acompañamiento debe dejar de ser una acción periférica para institucionalizarse, lo que nos impulsa a proponer capacitaciones extracurriculares estructuradas.

Conclusiones

A diez años del inicio de la enseñanza en la UNAHUR, reafirmamos que la inclusión educativa en carreras proyectuales demanda un acceso democrático y acompañado a la materialidad. La experiencia permite concluir que la articulación efectiva entre ABP y TFD no es automática, sino que debe ser diseñada pedagógicamente. La co-construcción de capacidades profesionales solo es posible cuando se superan las barreras instrumentales mediante estrategias de acompañamiento que pongan en el centro al estudiante como sujeto activo. Para futuras etapas, resulta imperioso fortalecer la estructura de recursos humanos y formalizar los trayectos de capacitación técnica, garantizando que la tecnología funcione como un puente hacia la inserción profesional y el desarrollo territorial, y no una barrera excluyente.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Maggio, M. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones y propuestas*. Siglo XXI Editores.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (L. Montero, Trad.). Ediciones Paidós. (Obra

original publicada en 1987).

Novak, E., Brannon, M., Librea-Carden, M. R., & Haas, A. L. (2021). *A systematic review of empirical research on learning with 3D printing technology*. Journal of Computer Assisted Learning, 37(5), 1455-1478.

Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas en Biología a través de espacios de tutoría

Jimena Furlani (Docente), Victoria Jazmín Becarias Acosta (Becaria), Lourdes Antonella Olivera (Becaria)

Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas

Tutoría de Biología

Secretaría Académica

jimena.furlani@unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: tutorías, biología, trayectorias académicas, educación superior, acompañamiento académico

Breve relato de la experiencia

Las tutorías de Biología del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas de la Universidad Nacional de Hurlingham se desarrollan como un espacio pedagógico destinado a acompañar a los y las estudiantes en los primeros tramos de su recorrido universitario. Este dispositivo surge en respuesta a las necesidades detectadas en las primeras materias vinculadas al área de las ciencias biológicas, donde se observa un ingreso heterogéneo y diversas dificultades conceptuales, procedimentales y emocionales que impactan en la continuidad académica de los estudios de los y las estudiantes.

Fundamentos pedagógicos

El enfoque adoptado se sustenta en una perspectiva de tutoría centrada en la construcción de autonomía, la promoción de estrategias de estudio y la comprensión significativa de los contenidos disciplinares. Retomamos aportes de la pedagogía universitaria que destacan la importancia de generar dispositivos de acompañamiento flexibles y sensibles a las trayectorias reales de la población estudiantil, entendida como diversa en términos sociales, culturales y formativos.

Consideramos que el acompañamiento temprano tiene un impacto directo en la permanencia y continuidad, especialmente en el proceso de apropiación de la vida universitaria.

Aspectos a destacar

- Integración de estrategias de alfabetización académica (lectura comprensiva, resolución de consignas, análisis de textos científicos).
- Promoción del aprendizaje autónomo, de suma utilidad para el cursado de futuras materias de la carrera universitaria.

- Implementación de estrategias de estudio adaptadas a los intereses y/o fortalezas de cada estudiante, entre ellas, técnicas auditivas, visuales y/o kinestésicas, así como también la detección conjunta de distracciones que deben ser minimizadas y/o eliminadas.
- Fomento de la importancia de establecer períodos de descanso para favorecer el rendimiento académico y/o la consolidación del conocimiento adquirido
- Acompañamiento no solo en lo académico, sino también en lo emocional, trabajando la tolerancia a la frustración y la perseverancia.

Obstáculos identificados

- Heterogeneidad muy marcada en los conocimientos previos en biología.
- Dificultades en comprender textos académicos, especialmente en estudiantes ingresantes.
- Baja disponibilidad horaria, en algunos casos, para asistir de forma regular.
- Falta de implementación de técnicas de estudio variadas que les permitan apropiarse de los contenidos teóricos/prácticos de la materia.
- Búsqueda de asimilación de conceptos en poco tiempo, sin atender a la importancia del estudio gradual de la materia.
- Dificultades para usar elementos esenciales para la cursada, como el campus, el Drive y Gmail.

Reflexiones

A partir del trabajo realizado, observamos que las tutorías constituyen un dispositivo esencial para democratizar el acceso al conocimiento científico. Los avances de los/las

estudiantes en su confianza académica, en la capacidad de resolver consignas y en la apropiación de conceptos fundamentales son evidentes a partir del acompañamiento.

El rol de las becarias no se limita a la explicación de contenidos, también implica construir un vínculo pedagógico que habilite la pregunta, el error y la posibilidad de reconstruir saberes previos. Esto potencia la permanencia y el sentido de pertenencia en la universidad.

En relación con ello, consideramos que una de las tareas fundamentales de las becarias para garantizar la participación sostenida de los/las estudiantes en el espacio, fue guiarlos/las en la comprensión de que los errores y aciertos en la asignatura forman parte de su proceso de aprendizaje como futuros profesionales, promoviendo seguridad en su recorrido académico.

Aprendizaje de la experiencia

A partir del desarrollo de las tutorías, identificamos diversos aprendizajes que fortalecieron nuestro rol como equipo de acompañamiento académico. En primer lugar, comprendimos la importancia de sostener una escucha activa que nos permita reconocer las necesidades reales de los y las estudiantes, más allá de los contenidos disciplinares. Este enfoque nos permitió ajustar las estrategias de enseñanza a los tiempos, ritmos y estilos de aprendizaje individuales.

Asimismo, advertimos que la construcción de hábitos de estudio requiere un acompañamiento sostenido, ya que muchas de las dificultades no radican en la comprensión conceptual, sino en la falta de estrategias para organizar el estudio o distribuir adecuadamente el tiempo. También pudimos observar que la continuidad en la asistencia a las tutorías aumenta notablemente el buen rendimiento académico.

Algunas conclusiones

La experiencia desarrollada permitió reafirmar el valor del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas como política institucional orientada a garantizar el ingreso, la permanencia y el avance de los y las estudiantes en la universidad. Las tutorías de Biología se consolidaron como un espacio estratégico, capaz de responder a dificultades frecuentes en los primeros años y de favorecer la apropiación gradual de herramientas académicas fundamentales.

Concluimos que el acompañamiento personalizado en la relación entre becarias y estudiantes es un elemento central para fortalecer las trayectorias académicas. Asimismo, la incorporación de estrategias de alfabetización académica y de técnicas de estudio contribuye al desarrollo de una base sólida para el cursado de materias posteriores.

Finalmente, concluimos que la experiencia demuestra que las tutorías impactan no solo en el rendimiento académico, sino también en la construcción de pertenencia e identidad universitaria.

Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias Académicas para la materia Anatomofisiología

Gustavo Lafert (Docente), Estefanía Appeceix (Autora)

Anatomofisiología

Lic. En Enfermería

Salud Comunitaria

esteffy26@outlook.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: tutorías, Anatomofisiología, Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias, acompañamiento

Mi nombre es Estefania Appeceix, estudiante avanzada de la Lic. En Enfermería, soy parte del equipo de tutorías de la materia Anatomofisiología. Me propongo compartir como fue mi experiencia siendo parte del equipo de tutores del Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias Académicas.

Formar parte de las tutorías de Anatomofisiología es una experiencia muy significativa para mí. Participar en el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas me permitió acompañar a otros estudiantes en sus procesos de aprendizaje, brindar apoyo y generar un espacio de confianza donde cada uno pudiera aprender a su propio ritmo.

Estos espacios que ofrece la universidad son fundamentales, ya que permiten que cualquier estudiante que atravesase una dificultad, tenga una necesidad o simplemente quiera reforzar sus estudios, pueda hacerlo sintiéndose acompañado. No todos aprendemos de la misma manera, y por eso es tan importante que existan propuestas que contemplen la diversidad de trayectorias y estilos de aprendizaje. Estos enfoques reafirman el compromiso que tiene esta universidad con sus estudiantes.

Agradezco profundamente que me hayan tenido en cuenta para desempeñar este rol, que me permitió seguir aprendiendo, fortalecer mi propia trayectoria y reafirmar la importancia de una formación académica con mirada amplia, humana e inclusiva.

Habitar el rol de Estudiantes Asistentes

Cinthya Cachero Rodríguez, Yasmín Cespedes

Cultura y Alfabetización Digital en la Universidad (CADU) y Nuevos Entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital

Secretaría Académica

cin.cachero.rodriguez@gmail.com, yasmincespedes822@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: estudiantes asistentes, acompañamiento, trabajo colectivo, tutorías, aprendizaje situado

Introducción a la experiencia

La experiencia de ser Estudiantes Asistentes (EA) en la materia Cultura y alfabetización digital en la universidad (CADU) y Nuevos entornos y lenguajes: la producción del conocimiento en la cultura digital (NE) nos permitió acercarnos al trabajo docente desde otra perspectiva. Este rol implica acompañar la trayectoria de una materia masiva, con comisiones tanto presenciales como virtuales, que reúne a estudiantes de todas las carreras de la universidad. Debido a esta escala, el equipo de EAs es numeroso y está coordinado por una docente que organiza reuniones semanales, distribuye tareas y propone espacios de formación y reflexión sobre la práctica.

Participar de este equipo supone integrarse a una dinámica de trabajo colectivo: leer las necesidades de cada comisión, acompañar las clases y tutorías, sostener la comunicación con el estudiantado y, al mismo tiempo, aprender del intercambio entre docentes y pares. En este marco, cada EA vive un proceso propio, con desafíos, aprendizajes y modos singulares de habitar el rol.

Relatos Individuales

Yasmín Céspedes:

“Ingresé como ayudante asistente en el segundo cuatrimestre del año, lo que implicó incorporarme a un grupo que ya venía trabajando desde el inicio del año e incluso algunas desde antes. Esa situación, que puede

parecer algo menor, tuvo un peso importante en la experiencia, porque no es sencillo integrarse cuando los vínculos y la distribución de tareas ya están consolidados. Al principio me sentí un poco desorientada, tratando de entender cómo funcionaba el equipo, qué lugar podía ocupar y de qué manera podía aportar sin interrumpir un trabajo que ya estaba en marcha.

También aparecieron las inseguridades propias de los comienzos: la preocupación por

no estar a la altura, por no saber si lo que hacía alcanzaba o si era suficiente. A eso se sumaba el hecho de recibir un sueldo, lo que genera una responsabilidad extra. Sentía la necesidad de realizar tareas que “justifiquen” ese pago, de mostrar compromiso y buscar

constantemente cómo colaborar. Con el tiempo entendí que ese sentimiento es común y que tiene que ver con el deseo de cumplir y de sentirse parte.

Poco a poco fui encontrando mi lugar. Empecé a conocer las rutinas del grupo, las formas de comunicación y los criterios de trabajo. Pude observar distintas maneras de enseñar y de acompañar a los estudiantes. Esa observación fue clave para entender que ser ayudante no es solo “hacer”, sino también escuchar, aprender y sostener el trabajo colectivo.

A medida que pasó el tiempo, me di cuenta de que la integración no ocurre de un día para otro, sino que es un proceso que requiere tiempo, confianza y diálogo. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre el rol del docente y la importancia de construir vínculos de colaboración. Aprendí que cada espacio de trabajo tiene su dinámica particular, y que adaptarse a ella es

parte del crecimiento profesional.

Hoy valoro haber atravesado esa etapa inicial de incertidumbre, porque me ayudó a comprender mejor cómo se construyen los equipos docentes y cuál es el papel del ayudante en ese entramado. Fue una experiencia de

aprendizaje no solo académico, sino también personal, que me permitió fortalecer mi compromiso con la enseñanza y con el trabajo compartido.”

Cinthya Cachero:

“Ser estudiante asistente en Nuevos Entornos me permite ver a la educación desde una perspectiva diferente. Desde mi rol como EA, acompaño y aprendo junto a docentes y estudiantes, participando de dinámicas donde la colaboración y el intercambio ocupan

un lugar fundamental. En este contexto, enseñar y aprender se vuelven experiencias que se fortalecen a través de la confianza, la escucha atenta y el respeto mutuo.

En las comisiones presenciales, el intercambio y el trabajo colaborativo generan un clima de confianza que favorece la participación y el aprendizaje. Desde el acompañamiento, comprendo que ser EA no se trata sólo de orientar, sino de estar presente, de escuchar y de tender puentes

entre distintas experiencias y modos de habitar la universidad, ya que NE es una materia que está presente en todas las carreras.

Por otro lado, las tutorías son un momento muy valioso dentro de esta experiencia. Allí se profundiza una escucha más personalizada, atenta a las inquietudes y necesidades de cada estudiante. En esos encuentros aprendo a acompañar desde la cercanía y la empatía, entendiendo que cada trayectoria tiene sus propios tiempos y recorridos.

Asimismo, el trabajo con mis pares y compañeras EA también es muy enriquecedor, ya sea desde compartir dudas, reflexiones y aprendizajes que nos ayuda a fortalecer nuestras prácticas y a sostenernos en equipo.

Ser parte de Nuevos Entornos me invita a pensar la educación como una construcción colectiva, donde cada encuentro deja una huella. A través de esta experiencia aprendo, todos los días, que enseñar y aprender son procesos que se transforman cuando se hacen con otros.”

Reflexiones/Conclusiones

A partir de estas experiencias, encontramos puntos en común que explican por qué elegimos escribir este texto juntas. Tanto en el proceso de integración al equipo como en el acompañamiento a estudiantes, descubrimos que el trabajo educativo en el nivel superior se sostiene en dinámicas colectivas: la coordinación con docentes, el intercambio con pares, y la construcción cotidiana de espacios de aprendizaje donde cada quien aporta desde su recorrido.

Coincidimos en que ser EA no se limita a cumplir tareas determinadas, sino que implica habitar un rol en movimiento, que combina escucha, presencia, responsabilidad y apertura al aprendizaje. Enfrentamos desafíos distintos, pero compartimos la certeza de que esta experiencia nos permitió crecer tanto en lo académico como en lo personal.

Escribir juntas nos permitió leer nuestras vivencias en diálogo, reconocer aquello que nos une y comprender que lo que aprendimos no es solo sobre la materia, sino sobre cómo se construyen los equipos, cómo se acompaña a otros y cómo se aprende cuando se trabaja con otros.

Para finalizar, en diálogo con lo que venimos trabajando, las ideas de Rinesi (2022), nos recuerdan que, aunque la educación es un derecho, este no se garantiza por sí mismo, sino que requiere de prácticas, políticas y vínculos que lo hagan efectivo. En nuestro rol de EAs, esa afirmación se materializa en cada gesto de acompañamiento, en cada tutoría y en cada espacio de intercambio que busca habilitar trayectorias diversas y sostenidas.

Desde nuestro lugar, entendemos que acompañar no es únicamente orientar: es generar condiciones para que ese derecho se experimente en lo cotidiano, para que nadie transite la universidad en soledad y para que los aprendizajes se construyan colectivamente.

Referencias bibliográficas

Rinesi, E. (2022). *El derecho a la educación superior*. Revista Anales de la Educación Común, 3(1-2), 72-79.

Las aulas de CUDI-UNAHUR en el tercer cordón del conurbano

Lic. María de la Paz Paglilla y Lic. Yanina Areco

Microbiología general Biotecnología

Lic. en Tecnología de Alimentos

Instituto de Biotecnología

mariadelapaz.paglilla@unahur.edu.ar, yanina.areco@unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Estrategias docentes para acompañar trayectorias

Palabras clave: educación superior, enseñanza, aprendizajes significativos, acompañamiento académico, conurbano

Breve relato de la experiencia

El presente trabajo tiene por objeto exponer las experiencias del equipo docente de Microbiología General en el dictado de clases en la sede CUDI de UNAHUR, en las que se evidencian las relaciones que existen entre los contextos socioeconómicos y espaciales de los estudiantes y las instituciones educativas, y se exponen los obstáculos que representa el acceso a la educación superior en áreas lejanas a centros universitarios.

Además, se plantea la necesidad de promover y defender las sedes que habilitan el ejercicio del derecho a la educación en todos los niveles para comunidades alejadas de los centros universitarios, entendiendo a la educación como recurso de movilidad social ascendente.

La educación universitaria dejó atrás el sistema de élites para ser un sistema de acceso universal. Y, a pesar de las diferencias, hay factores comunes en la mayoría de las instituciones: las trayectorias tienen interrupciones, reingresos y abandono, siendo la condición socioeconómica el factor fundamental; además de contextos geográficos como el tiempo requerido para viajar a las instituciones y las responsabilidades laborales, entre otras (García, 2023).

En las primeras generaciones de universitarios se ponen en juego subjetividades relacionadas al rendimiento, adaptabilidad y a las expectativas de las instituciones (García, 2023), que encuentran notorias disparidades de lectocomprensión y escritura entre sus estudiantes; motivo por el cual se han desplegado múltiples estrategias que acompañan las trayectorias académicas mediante el Curso de Preparación Universitaria (CPU) y programas de tutorías. Dichas estrategias son necesarias si se piensa a la educación como un derecho, respetando una reciprocidad entre educación de calidad y educación de inclusión (Rinesi, 2016).

El Centro Universitario de la Innovación (CUDI) funciona como sede de la UNAHUR, UNQ, UNPAZ, UTN y UBA. Está ubicado en González Catán (Km 32), La Matanza, y

representa una excelente oportunidad para acceder a la educación superior en zonas alejadas de los principales centros universitarios.

La Tecnicatura en Tecnología de los Alimentos tiene un total de 822 estudiantes (2021-2025) y 11 egresados. La mayoría son primera generación de universitarios, con más de 30 años y viven cerca del CUDI.

El primer cuatrimestre de Microbiología General en agosto de 2023 fue un desafío pedagógico y didáctico debido al contexto de nuevos espacios y sistemas de gestión que se pusieron a prueba. Sin embargo, esto impulsó trabajos colaborativos y consolidó un equipo de trabajo, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje y promoviendo sólidas redes con el equipo docente de Hurlingham para garantizar la propuesta pedagógica de la materia.

En el segundo cuatrimestre de 2024, se inició el "Taller de acondicionamiento de materiales" para conectar a los estudiantes con el laboratorio. Esto mejoró notablemente el desempeño y generó aprendizajes significativos teóricos y prácticos (RCS. 224/23)

Con el fin de analizar la incidencia del taller en la regularización de la materia, se realizó un sondeo que comparó la condición de regularidad en Microbiología General entre estudiantes que realizaron el taller antes, durante y después de cursar la materia, así como quienes aún no la habían cursado. Además, se buscó evaluar su posible impacto en las trayectorias académicas.

Desde 2023, sólo el 46,8% de los inscriptos obtuvo la regularidad de la materia. Debido a problemáticas sociales, se necesitan seguimientos afectivos y empáticos para promover la permanencia y resiliencia de los estudiantes.

Conclusiones

Con el fin de acompañar las trayectorias y fortalecer los aprendizajes significativos contextualizados en la materia Microbiología General de la Tecnicatura en Tecnologías

de los Alimentos de CUDI, las docentes proponen fomentar que los estudiantes realicen el “Taller de acondicionamiento de materiales implicados en ensayos microbiológicos” previo a la cursada de la materia y también se ofrece un espacio de tutorías destinado a guiar y asistir a las y los estudiantes.

Se propone promover y defender las sedes que habilitan el ejercicio del derecho a la educación en todos los niveles para comunidades alejadas de centros universitarios, entendiendo a la educación como un recurso de movilidad social ascendente.

Referencias bibliográficas

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Hurlingham (2023). RCS. 224/23 *Taller Teórico-Práctico: Acondicionamiento de Materiales Implicados en Ensayos los Microbiológicos*.

García, P. (2023). *Nuevos Ingresantes en la universidad del Conurbano Bonaerense: Características y tendencias para pensar los inicios en la Universidad*. Confluencia de saberes: Revista de Educación y Psicología, (7), Universidad Nacional del Comahue.

Rinesi, E. (2016). *Capítulo 1: Inclusión y calidad como políticas educativas del Estado. La educación como derecho, notas sobre “inclusión” y “calidad”, (20-31)*, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Las diversas dimensiones del rol de Estudiante Asistente

Valentina Ángela, Tobar Bustamante

Aprendizaje y Prácticas Educativas

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Breve relato de la experiencia

El rol del estudiante asistente en la construcción de confianza académica

Quiero aprovechar esta oportunidad para compartir mi experiencia como Estudiante Asistente en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR). Este año, asumí el desafío de acompañar la trayectoria académica de los y las estudiantes en la materia Aprendizaje y Prácticas Educativas. Esta experiencia me permitió entender de manera profunda la importancia de generar herramientas que acompañen el recorrido académico de los estudiantes, no solo en términos de contenidos, sino también en su bienestar emocional y académico.

Mi rol como Estudiante Asistente no se limitó únicamente a brindar apoyo en el desarrollo de los contenidos, sino que se extendió a escuchar y entender las incertidumbres y desafíos propios de la vida universitaria. A lo largo del acompañamiento, experimenté situaciones diversas que me permitieron reflexionar sobre cómo debemos abrazar las diferentes dimensiones del proceso educativo: las cognitivas, las emocionales y las sociales.

Un aspecto muy significativo de esta experiencia fue el acompañar a los estudiantes en su interacción con los textos académicos. Las lecturas son un componente fundamental de nuestra carrera, pero muchas veces se vuelven desafiantes. Como Estudiante Asistente, pude ofrecerles orientación sobre cómo abordar los textos, guiarlos en la identificación de las ideas clave y fomentar el análisis crítico. Para poder acompañar las necesidades que se presentaban, organizamos encuentros tanto grupales como individuales, presenciales y virtuales, adaptados a los momentos más productivos para cada estudiante, respetando sus tiempos y responsabilidades.

Además, no quiero dejar de resaltar la oportunidad que me brindó la docente Florencia Gavio. Gracias a su generosidad y confianza, pude encontrar un lugar para participar activamente en las clases, compartiendo el espacio de enseñanza y asumiendo la responsabilidad de explicar ciertos temas o dar entrada a algunos contenidos. Esta

experiencia fue enormemente enriquecedora, ya que pude experimentar de primera mano el intercambio de ideas con mis pares, afrontar los nervios propios de la docencia y, sobre todo, ganar confianza en mi capacidad para comunicarme de manera clara y creativa. Pude mirar a los ojos a mis compañeros y compartir opiniones mediante el análisis crítico de los textos. Fue, en síntesis, un proceso de aprendizaje invaluable.

Como momentos más críticos del calendario académico puedo marcar las fechas de los parciales y de los recuperatorios. En esos momentos, el acompañamiento no solo consistió en repasar los contenidos, sino también en ofrecer un espacio para que los estudiantes pudieran expresar sus dudas, inquietudes y sobre todo sus temores; alentar a los que dudaban de continuar. Mi principal tarea fue brindarles seguridad, tanto en los contenidos como en su capacidad para afrontar la evaluación. A través de estas interacciones, pude trabajar con ellos en la regulación de la ansiedad que suelen generar los momentos de evaluación, aportando confianza en sus propios recursos.

Parte de mi rol consistió también en informar, en algunos momentos de la cursada, sobre el sistema de créditos ACA y la estructura del plan de estudios. A menudo, recibí consultas sobre el tiempo que insume el cumplimiento de las actividades para obtener los créditos necesarios. A través de estas conversaciones, pude resaltar la importancia de involucrarse en las actividades organizadas por la Universidad, como seminarios, charlas, talleres y congresos. Estas actividades no solo complementan la formación, sino que también favorecen la integración con la comunidad universitaria enriqueciendo la formación profesional.

Entendí que es esencial transmitir a los y las estudiantes que la universidad no solo es un lugar de aprendizaje académico, sino también un espacio para el intercambio de ideas y experiencias con sus pares y docentes. La interacción con la comunidad universitaria es clave para enriquecer su proceso educativo y formar parte activa de un proyecto colectivo.

Un año de lucha para defender la Universidad Pública Gratuita y de Calidad

Uno de los temas que más marcó este año fue la lucha por defender la universidad pública, gratuita y de calidad. En este contexto, nos vimos afectados por el veto presidencial al presupuesto universitario que tuvo como resultado paros y movilizaciones. El mensaje, ante algunos cuestionamientos, fue que es fundamental comprender que las universidades públicas no son solo espacios para la formación académica, sino también herramientas de movilidad social. Defender la educación pública es defender un derecho fundamental, accesible para todos, independientemente del contexto socioeconómico.

En este sentido, los movimientos estudiantiles han tenido un rol protagónico en la defensa de una educación de calidad. La historia de nuestras universidades está marcada por luchas estudiantiles que han sido esenciales para garantizar el acceso libre y gratuito a la educación superior, y ese compromiso sigue siendo crucial en la actualidad, por eso en los intercambios de miradas se sostuvo que se educa dentro de las aulas y también en las calles, durante las movilizaciones.

En algunos intercambios, se compartió cómo las decisiones políticas pueden transformar vidas, especialmente las de quienes vivimos en el conurbano. La creación de universidades en el conurbano es una respuesta a una necesidad urgente: descentralizar la educación superior y garantizar que todos los sectores sociales tengan acceso a una educación de calidad y próxima. Los estudiantes del conurbano solemos enfrentar grandes distancias y costos económicos para acceder a las universidades de la Ciudad de Buenos Aires, lo que hace que la cercanía de una universidad pública sea vital para la formación personal y para la transformación de una comunidad. En este caso, la UNAHUR cumplió 10 años, transformando vidas y dando vida al barrio y abrazando a la comunidad.

El fortalecimiento de las universidades en el conurbano no solo mejora el acceso, sino que también fomenta la equidad, acercando a los estudiantes a su entorno y reconociendo la diversidad de las realidades territoriales.

Por estas experiencias y otras que se fueron dando, quiero destacar las diversas herramientas que ofrece la universidad con la firme convicción de garantizar la permanencia y el éxito de los estudiantes con una mirada humana y empática.

Este tipo de políticas son esenciales para evitar la deserción y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, puedan completar su formación universitaria. En mi rol de Estudiante Asistente, pude ver cómo estos programas marcan una diferencia significativa en la vida de los y las estudiantes, ofreciendo el apoyo necesario para superar las dificultades y fortalecer la trayectoria educativa.

Sin duda, puedo concluir sosteniendo que el acompañamiento de las trayectorias académicas es fundamental para la formación integral de los y las estudiantes. Mi experiencia como asistente en la Universidad Nacional de Hurlingham me permitió comprender cómo la universidad pública no solo ofrece educación, sino que también crea un espacio inclusivo, solidario y humanístico, entendiendo y aceptando que, en este proceso, aún falta mejorar el camino para garantizar un futuro más justo y equitativo para todos y todas. Por eso, celebro estos intercambios que permiten mejorar las herramientas existentes y crear nuevas estrategias para dar espacios a la formación de los profesionales que el país necesita para poder crecer de manera positiva en las áreas económica, social, cultural y humana.

Peleando con la IA usando la IA

Peleando con la IA usando la IA

Taller de Practicas Ludicas

Profesorado de Educación Física

Instituto de Educación

florencia.vallejos.97@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Estrategias docentes para acompañar trayectorias

Palabras clave: acompañamiento, trayectorias, prácticas lúdicas, inteligencia artificial, escritura académica, vínculo pedagógico

Breve relato de la experiencia

Me inscribí y concursé para ser Estudiante Asistente en la materia Taller de Prácticas Lúdicas. Siempre me pareció una materia clave en la carrera de Educación Física, no solo por su dimensión práctica, sino porque funciona como una verdadera herramienta para nuestra futura labor docente. Al principio, mi propuesta como alumna asistente era sencilla: generar un respaldo de juegos vistos en la cursada para que los estudiantes pudieran escribirlos y recuperar lo vivenciado en clase. Pensaba en promover ese hábito de escritura: de tomar nota, de registrar las experiencias. Pero a medida que avanzaban las semanas me di cuenta de que el desafío era otro. Observé que los alumnos tenían cada vez menos contacto con la bibliografía y más con la inteligencia artificial. La idea de sentarse a escribir un juego o una reflexión propia se volvía más compleja ante la presencia de la IA, las redes sociales y el océano de información disponible.

Ahí apareció mi primer dilema: ¿cómo acompañarlos para que, aun con tanta tecnología al alcance, pudieran construir producciones personales sin perder el eje de la materia? En las conversaciones posteriores al juego, siempre trabajábamos con autores y conceptos de la bibliografía. Pero cuando llegaban a las instancias de evaluación, se veía la diferencia entre lo conversado y lo entregado. Y así empecé a comprender que mi rol iba mucho más allá del seguimiento: se trataba de sostener la escritura genuina, la reflexión y la lectura crítica de los textos.

Acompañar trayectorias para mí significó atender dudas sobre los textos, ayudarlos a organizarse con el campus, guiarlos en trámites, escucharlos cuando tenían dificultades personales, y sobre todo intervenir en las evaluaciones destacando decisiones, aciertos y alternativas que los ayudaran a mejorar. También funcionaba como una especie de chispa que encendía una idea o a veces generaba lluvias de ideas con los grupos cuando estaban trabados y necesitaban un empujón creativo. Una de las escenas más significativas ocurrió el primer día, siendo alumna asistente, un grupo de estudiantes estaba en la segunda clase de la cursada y no había leído el texto. Ese

momento me marcó, evidencié que la lectura estaba perdiendo lugar y que la IA se utilizaba para resumir textos o responder consignas sin pasar por un proceso personal.

En el segundo cuatrimestre noté cada vez más la tendencia a entregar trabajos completamente armados con IA. Sin embargo, acompañando cada propuesta, pude ayudarlos a reformular, reelaborar y volver a una producción que respondiera más a sus ideas genuinas. La planificación de un taller es parte de lo que define a un futuro docente, y es un momento que merece ser vivido en primera persona. Pude notar cambios con algunos estudiantes cómo otros dejaron de depender tanto de la IA y se animaron a pensar desde sus vivencias, o aquellos que pudieron utilizarla como un empujón a sus propuestas, pero que lograron hacer una elaboración personal.

Para concluir quisiera admitir que esta ponencia fue trabajada colaborativamente con la IA. Y lo hago justamente porque creo que es posible y necesario demostrar que la IA puede ser una herramienta que acompaña, facilita y ayuda en los procesos de aprendizaje, sin reemplazar la voz personal ni la experiencia vivida. Creo que lo importante de esta reflexión es poder ver cómo tiene sentido hoy en día uno de los criterios de Davini (2016) para la motivación en los alumnos, el cual se denomina “recuperar los códigos y lenguajes de los alumnos”. Davini (2016) lo expresa al incorporar los medios de comunicación y expresión de los jóvenes, algo que hoy en día están presentes las redes sociales, la inteligencia artificial, en un mundo por la eficacia y la rapidez. Es por eso que como dice Davini (2016) tenemos que incorporar esas nuevas formas de comunicación, aquellas tecnologías de la comunicación. Es por eso que descubrí que la clave no es prohibirla, sino aprender a convivir con ella de forma crítica y creativa.

Referencias bibliográficas

Davini, M. C. (2016). *“Métodos de enseñanza”*. Buenos Aires: Paidós.

Primeros pasos como docente en la UNAHUR

Experiencia en las Tutorías de Programación

Pablo Israelsky (Autor), Fabiana Conde (Coordinación), Nicolás Blanco, Pablo Israelsky y Ariel Solari Molina (Estudiantes)

florencia.vallejos.97@gmail.com

Introducción a la Lógica y Problemas computacionales

Instituto de Tecnología e Ingeniería

pabloisraelsky@gmail.com, nicolas.blanco@estudiantes.unahur.edu.ar,
arielsolarimolina@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Estrategias docentes para acompañar trayectorias

Palabras clave: tutorías de programación, primeros pasos como tutor, acompañamiento a las trayectorias

Breve relato de la experiencia

La experiencia de brindar tutorías de programación en la universidad pública, entendidas como un espacio de acompañamiento entre pares donde Estudiantes Asistentes orientamos, apoyamos y compartimos saberes con otros estudiantes, ha significado para nosotros mucho más que un espacio académico complementario. Se ha convertido en un lugar de encuentro habitual, donde los estudiantes encuentran un ambiente de trabajo continuo, de acompañamiento y de construcción colectiva del aprendizaje. Lejos de ser una instancia aislada, las tutorías funcionan como un espacio al que se vuelve semana a semana, fortaleciendo la confianza para preguntar, equivocarse, practicar y mejorar.

Uno de los aspectos más valiosos que observamos en este espacio es el trabajo entre pares. Ver a los estudiantes colaborar entre sí, explicar conceptos, revisar ejercicios o comparar distintas soluciones, refuerza la idea de que el aprendizaje en programación se potencia cuando se comparte. En este ámbito, se hace evidente lo que muchas veces cuesta asimilar en las clases formales: que la práctica constante resulta indispensable. Las tutorías permiten que cada estudiante tome conciencia de esta necesidad, entienda su propio ritmo de aprendizaje y pueda avanzar desde un lugar más seguro y acompañado.

Brindar parte de nuestro tiempo a estas tutorías, en el marco de la universidad pública, tiene un profundo significado. Es una manera de devolver lo que la institución nos brindó, de contribuir a que otros puedan atravesar sus trayectorias académicas con más herramientas, menos incertidumbre y mayor confianza. Sentimos que nuestro rol no se limita solo a resolver dudas técnicas, sino también a acompañar procesos, fortalecer la motivación y generar un entorno accesible donde todos puedan aprender.

Otro de los momentos más gratificantes ocurre cuando, en medio de una explicación, el estudiante, de repente, dice ese clásico “¡aaahh!” que indica que todo encajó. Esa expresión espontánea marca un antes y un después: se ve en sus ojos que el concepto finalmente hizo clic, que lo que parecía confuso al fin cobra sentido. Esas pequeñas

revelaciones son tan significativas como una aprobación de examen, porque muestran que el conocimiento se construyó de manera genuina y que el acompañamiento tuvo un impacto real.

Y, sin duda, otro momento de enorme satisfacción es cuando los estudiantes vuelven semanas después, con una sonrisa genuina para contarnos que aprobaron. Esa alegría compartida es un recordatorio del valor de este trabajo. No solo porque confirma que el esfuerzo conjunto tuvo resultados, sino porque evidencia que las tutorías no son solo un apoyo académico, sino un espacio donde se construyen vínculos, se recupera la confianza y se celebra el progreso personal.

En definitiva, esta experiencia reafirma la importancia de sostener estos espacios en la universidad pública. Las tutorías permiten que los estudiantes se sientan acompañados, que valoren la práctica más allá de la teoría y que transiten su formación de manera más activa, comprometida y humana. Y ser parte de ese proceso es profundamente significativo.

Aprendizajes de la experiencia

Si bien cada tutoría deja una huella, hubo un caso particular que marcó profundamente nuestra visión de la docencia. Tuvimos la oportunidad de trabajar con un estudiante que enfrentaba múltiples desafíos: movilidad reducida, disminución visual y serias dificultades motrices para la escritura.

Su recorrido comenzó en Introducción a la Lógica y Problemas Computacionales. Durante ese primer cuatrimestre, el vínculo se volvió un trabajo verdaderamente artesanal y constante. Nuestro rol trascendió la explicación teórica: estuvimos a su lado en el momento de la verdad, acompañándolo físicamente durante los exámenes parciales. Al ver que sus dificultades le impedían plasmar lo que sabía en el papel, nos convertimos en su principal apoyo, adaptando los tiempos y las formas para que pudiera resolver los exámenes. Compartimos los nervios de esas instancias codo a

codo, hasta celebrar la inmensa alegría de su aprobación, vivida como un logro compartido

La validación de este esfuerzo llegó al cuatrimestre siguiente, cuando regresó para preparar Programación Estructurada. Que nos volviera a elegir para una materia tan compleja significó un voto de confianza enorme. Allí replicamos la dinámica: preparación intensiva y acompañamiento presencial en las evaluaciones, derribando las barreras físicas para que su intelecto pudiera brillar.

Lo que nos enseñó esta experiencia:

- Construir puentes, no solo clases: Aprendimos que incluir es mucho más que ajustar un contenido; es construir un puente. Entendimos que las herramientas más importantes no eran técnicas, sino humanas: la escucha atenta y la dedicación para encontrar, juntos, una forma de avanzar.
- El valor de la presencia: Comprendimos que acompañar la trayectoria a veces significa literalmente sentarse al lado del estudiante en un examen, dándole la seguridad de que no está solo frente a la hoja en blanco.
- Superación sin límites: Verlo aprobar ambas materias nos demostró que las "adecuaciones" funcionan cuando hay voluntad, y que ninguna barrera física determina el techo académico de un estudiante si cuenta con el entorno adecuado.

Algunas conclusiones

La experiencia transitada en el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas nos permite afirmar que estos espacios son mucho más que un complemento académico: son el corazón de una universidad que busca no dejar a nadie atrás.

A modo de cierre, destacamos tres pilares fundamentales:

- La tutoría como red de contención: confirmamos que el aprendizaje de la

programación, a menudo frustrante en soledad, se transforma cuando se construye colectivamente. El aula de tutoría funciona como un refugio donde el error está permitido y la confianza se recupera clase a clase.

- La inclusión es una práctica activa: el acompañamiento al estudiante con discapacidad nos demostró que garantizar el derecho a la educación superior requiere algo más que acceso libre; requiere permanencia, adaptación y, sobre todo, empatía. Como tutores, descubrimos que nuestra labor puede marcar la diferencia entre un alumno que abandona y uno que avanza.
- El círculo virtuoso de la Universidad Pública: para nosotros, ser tutores es una forma de devolver lo recibido. Ver a nuestros compañeros aprobar, avanzar y superar barreras que parecían infranqueables reafirma nuestro compromiso y el sentido de comunidad de la UNAHUR.
- En definitiva, esta experiencia nos enseñó que enseñar no es solo transmitir lógica o código, sino ofrecer la mano para que otro pueda subir el escalón. Sostener estos espacios es vital para que la excelencia académica vaya siempre de la mano de la calidez humana.



IMAGEN 1. Época de parciales en las tutorías.



IMAGEN 2. Placa para trabajar código de manera interactiva.

Primeros pasos en la docencia universitaria: aprendizaje a través del acompañamiento a las trayectorias

Lucía Moreno, Priscila Churukian

Física

Ingeniería Eléctrica

Instituto de Tecnología e Ingeniería

alexisly@gmail.com, priannahai.churukian@gmail.com

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Estrategias docentes para acompañar trayectorias

Palabras clave: acompañamiento al estudiante, tutorías, docencia, aprendizaje, futuros docentes, trayectorias académicas

Breve relato de la experiencia

Nosotras, Priscila Churukian y Lucia Moreno, ingresamos al Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias en la asignatura de Física, gracias a la recomendación de un compañero que confió en que podíamos desenvolvernos bien en el rol. En ese momento no teníamos la certeza de poseer las capacidades necesarias para enseñar. De hecho, nuestras primeras sensaciones fueron mezcla de entusiasmo, inseguridad y curiosidad. ¿Seríamos capaces de explicar contenidos de forma clara? ¿Teníamos el suficiente dominio conceptual? ¿Podríamos estar a la altura de las necesidades de los estudiantes?

Sin embargo, el programa nos recibió con una estructura clara: capacitaciones, reuniones, intercambios con el profesor a cargo y las coordinadoras, y espacios de reflexión sobre la práctica. Esa formación inicial nos brindó herramientas pedagógicas y didácticas que no conocíamos, pero sobre todo nos dio confianza. La experiencia misma de acompañar estudiantes, escuchar sus dudas y encontrar la mejor manera de explicarlas nos fue mostrando que la docencia no es un talento “innato”, sino que también a enseñar se aprende.

La tutoría fue nuestra primera puerta de entrada al mundo docente y nos permitió vivir en primera persona algo que suele decirse en teoría: que una gran parte de aprender a enseñar consiste en estar con otros. Lejos de una docencia rígida o distante, el rol de tutoras nos ubicó en una posición intermedia entre pares: no como profesoras, pero tampoco como compañeras de clase de los estudiantes, sino un “entre” que nos ayudó a construir una mirada sensible sobre los ritmos, las dificultades y los modos de aprender de quienes cursan las primeras materias.

Descubrimos que enseñar no es simplemente transmitir contenidos, sino crear un espacio donde los estudiantes puedan apropiarse de ese conocimiento. Aprendimos a escuchar antes de responder, a adaptar las explicaciones a cada necesidad, a detectar cuándo la dificultad era conceptual y cuándo era emocional, o cuando era producto del cansancio, del miedo o de la falta de confianza.

A lo largo de las tutorías fuimos identificando patrones y diferencias importantes entre los estudiantes que asistían. Notamos, por ejemplo, que quienes llegaban acompañados por compañeros o que asistían de manera regular desde el comienzo de sus cursadas mostraron mayor predisposición a lo largo del tiempo para sentarse a leer, revisar apuntes, estudiar juntos o planificar la cursada, es decir, desarrollan una mayor constancia en la lectura y el estudio. Orientaban sus preguntas hacia la comprensión profunda y se animaban a construir y debatir ideas. En contraste, quienes asistían solos, especialmente cerca de las fechas de examen, solían llegar con dudas puntuales y urgentes, generalmente sin haber leído los materiales previamente. Más que construir saber, buscaban resolver un problema inmediato. Esta diferencia nos permitió observar algo fundamental: el aprendizaje es un proceso social que se construye en el tiempo. Estudiar acompañado no solo facilita la comprensión, sino que fomenta la curiosidad, el compromiso y la motivación.

Estas observaciones se volvieron aún más significativas cuando pensamos en nuestras propias trayectorias, ya que una de nosotras (Lucía) cursó sus primeras materias prácticamente sola, sin redes de apoyo. Y otra (Priscila) ingresó a la carrera en plena pandemia, sin conocer a nadie y sin tener claro cómo orientarse en la vida universitaria. Ambas experimentamos, de diferentes maneras, lo que significa estudiar sin acompañamiento: la sensación de desorientación, el peso de las dudas, la falta de referencias. Quizás justamente por haber vivido ese aislamiento, comprendimos la importancia del programa y la necesidad de crear espacios de encuentro entre estudiantes. Lo que promovemos como tutoras es, en el fondo, aquello que a nosotras nos habría hecho bien cuando comenzamos.

Uno de los desafíos más grandes que encontramos es la falta de curiosidad en algunos estudiantes. Observamos que no siempre es sencillo despertar interés, especialmente cuando las trayectorias educativas previas dejaron marcas de inseguridad o cuando existe la expectativa de que la universidad sea solo un espacio de acreditación y no de descubrimiento. Entendimos que nuestra tarea no es imponer curiosidad, sino crear las condiciones para que pueda aparecer.

La experiencia en el Programa de Fortalecimiento fue, para ambas, una puerta de entrada a la docencia universitaria. Nos permitió descubrir capacidades que desconocíamos. Aprendimos que el intercambio entre pares potencia la curiosidad y el aprendizaje; que estudiar acompañado transforma la experiencia universitaria; que la docencia es un ejercicio de escucha, paciencia y sensibilidad; y que la universidad se sostiene de manera colectiva.

En definitiva, esta experiencia nos enseñó que el aprendizaje es un proceso compartido, que el conocimiento se construye con otros, y que la curiosidad, cuando aparece, se convierte en motor de transformación.

Reflexiones sobre la retroalimentación temprana: estrategia para fortalecer trayectorias en Programación con objetos I

Equipo docente, alumnos asistentes y colaboradores

Programación de objetos I

Licenciatura en Informática

Instituto de Tecnología e Ingeniería

pablo.origlia@estudiantes.unahur.edu.ar, tobias.disalvo@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Estrategias docentes para acompañar trayectorias

Palabras clave: retroalimentación temprana, programación orientada a objetos, trayectorias académicas

Breve relato de la experiencia

Durante el segundo cuatrimestre de 2025 se implementó en Programación con Objetos I una estrategia de retroalimentación temprana, personalizada y continua con el objetivo de fortalecer las trayectorias académicas y mejorar la apropiación progresiva de los fundamentos de la programación en WolloK (Dodino, 2017).

La estrategia de retroalimentación temprana combinó tres dimensiones. La devolución conceptual y técnica individual, elaborada por docentes, asistentes y colaboradores, que se centró en el uso de objetos, mensajes y responsabilidades; el análisis de diseño y modularidad, vinculado a la detección temprana de comprensiones erróneas en temas centrales (atributos innecesarios, métodos con varias responsabilidades, confusión entre clases y objetos) así como sugerencias concretas de mejora aplicables al siguiente trabajo práctico. Esto resultó clave para estudiantes sin experiencias previas en programación con objetos, pues hizo visible su propio proceso de aprendizaje y acompañó sus primeros pasos.

La experiencia se desarrolló en un esquema híbrido: clases presenciales semanales y encuentros virtuales integradores entre comisiones, con trabajos prácticos progresivos que incorporaban conceptos nuevos sin perder la continuidad pedagógica (Lombardi, 2019).

El trabajo coordinado entre el equipo docente y los Estudiantes Asistentes hizo posible analizar las producciones, elaborar devoluciones y realizar el seguimiento de las trayectorias, lo que también fortaleció la formación pedagógica de los estudiantes avanzados.

Aprendizajes de la experiencia

La implementación permitió identificar varios aprendizajes relevantes. La oportunidad de la retroalimentación es decisiva. Las intervenciones realizadas en las primeras semanas permitieron identificar a tiempo dificultades conceptuales frecuentes

(interpretación de consignas, aplicación de definiciones, procedimientos básicos) y corregirlas antes de que se consolidaran.

La personalización es viable incluso con grupos grandes. El uso de herramientas digitales (formularios, planillas de seguimiento, gestores de comentarios) permitió que cada estudiante recibiera una devolución significativa sin que la dinámica de cursada se volviera inmanejable.

La retroalimentación debe integrarse al diseño didáctico. Cuando las devoluciones se vincularon explícitamente con los objetivos de la práctica y con los criterios de evaluación, los estudiantes mostraron mejoras más consistentes en sus producciones.

Disminuyeron varios tipos de errores iniciales: confusión entre estado y comportamiento, mal uso de la sintaxis `objeto.mensaje()`, falta de uso de polimorfismo sobre evaluación condicional, etc. Se mantuvo la continuidad de las convenciones de materias previas para los nombres de los objetos y métodos acorde a su propósito, por ejemplo: `cantidadDeVagones()`, `prepararFormacion()`, `esPrioritario()`, etc. Favoreciendo un marco transversal a todos los alumnos en cuanto los términos que se utilizaban para el desarrollo de las actividades.

Se observó una mejora en los resultados de los alumnos: una mayor continuidad en la cursada y menos abandonos tempranos, un incremento en la complejidad de los trabajos integradores, mejor clima de aula, mayor participación, más preguntas, una relación más distendida con el equipo docente y una mayor autonomía, observada en estudiantes que comenzaron a testear por sí mismos antes de entregar sus producciones.

Estos indicadores complementaron los datos cuantitativos y permitieron una interpretación más rica de los resultados.

Impacto en las trayectorias académicas

El análisis comparativo entre el primer y el segundo cuatrimestre de 2025 muestra mejoras generales en comprensión y desempeño. Sin embargo, estas mejoras no se interpretaron únicamente desde los porcentajes de aprobación sino también desde las observaciones cualitativas.

Instancia	Ausentes	Aprobados	Desaprobados	Total de alumnos
Parcial 1 (P1)	22%	40%	38%	63
Recuperatorio 1 (R1)	47%	29%	24%	38
Parcial 2 (P2)	6%	75%	19%	36
Recuperatorio 2 (R2)	13%	38%	50%	8

TABLA 1. Resultados del 1° cuatrimestre 2025, comisión 2.

Los resultados cuantitativos (Tablas 1 y 2) evidencian una disminución de errores conceptuales, mayor participación en las primeras instancias y calificaciones parciales más altas. Se observó también que los estudiantes llegaron al trabajo integrador final con modelos más sólidos y una mayor capacidad para explicar decisiones de diseño.

Instancia	Ausentes	Aprobados	Desaprobados	Total de alumnos
Parcial 1 (P1)	27%	56%	17%	104
Recuperatorio 1 (R1)	69%	21%	10%	48
Parcial 2 (P2)	0%	84%	16%	67
Recuperatorio 2 (R2)	-	-	-	11

TABLA 2. Resultados del 2° cuatrimestre 2025, comisión 1 y 2.

Cualitativamente, la retroalimentación temprana generó grupos más estables y mejor organizados; una mayor seguridad conceptual en los exámenes; proyectos finales que no solo cumplían los requisitos mínimos, sino que los superaban y una dinámica de clase más activa, colaborativa y con mejor disposición al intercambio. En conjunto, estos elementos sugieren un fortalecimiento sostenido de las trayectorias.

Proyecciones y desafíos

El equipo docente proyecta profundizar este enfoque mediante sistemas automatizados de test unitarios, ejecutados al momento de la entrega de cada práctica, un banco de preguntas teórico-prácticas para retroalimentación inmediata luego de cada clase, nuevas dinámicas grupales centradas en la comunicación, el liderazgo y la organización, y una mayor articulación con Estudiantes Asistentes y colaboradores, consolidando un sistema de seguimiento continuo de las trayectorias.

El principal desafío será sostener una implementación gradual que preserve el carácter formativo, equilibrando las herramientas automáticas con la retroalimentación humana, que continúa siendo imprescindible para el análisis cualitativo y la reflexión pedagógica de nuestras intervenciones.

Referencias bibliográficas

Dodino, F., Lombardi, C., Passerini, N., & Spigariol, L. (2017). *Wollok. En I Workshop de Ciencia Abierta y Ciudadana* - Argentina (La Plata, 2017).

Lombardi, C., & Passerini, N. (2019). *Wollok: Reconciliando didáctica e industria en un lenguaje educativo para POO*. En XIV Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2019), Universidad Nacional de San Luis, 1 y 2 de julio de 2019.

Spigariol, L., Palumbo, N., & Passerini, N. (2021). *Competencias en programación orientada a objetos*. *SADIO Electronic Journal of Informatics and Operations Research*, 20(1), 77–101.

Sábado con mates: participación estudiantil en tutorías de matemática los días sábados

Cristian Galli, Pereyra Rupayán y Andres Ignacio

Área Matemática Fortalecimiento de las Trayectorias

Instituto de Tecnología e Ingeniería, Instituto de Biotecnología

galliche.cristian@gmail.com,

andresignacio.pereyraryupayan@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

Palabras clave: universidad, matemática, consulta permanente, constancia, grupos de estudio, humanismo

Breve relato de la experiencia

La UNAHUR abre las puertas a la comunidad estudiantil los días sábados tanto para actividades académicas como socioculturales y deportivas. A través del Programa de Fortalecimiento a las Trayectorias, la UNAHUR responde a las necesidades de la comunidad estudiantil y destina el aula TA001 todos los días para las consultas permanentes del área de Matemática. Este área se divide en dos grandes grupos: matemática para Informática, que abarca las consultas de las primeras matemáticas vinculadas a las carreras de Informática; y matemática para ITI BIO, que abarca las primeras matemáticas vinculadas a las carreras del Instituto de Tecnología e Ingeniería y el Instituto de Biotecnología. El presente relato tiene como objetivo caracterizar la participación estudiantil en las tutorías de los días sábados.

A lo largo de los semestres en que hemos participado de las consultas permanentes de matemática de los días sábados, conocimos muchos estudiantes. Cada estudiante refleja una historia personal. Hemos caracterizado la participación estudiantil haciendo énfasis en el concepto de constancia. El concepto de constancia o estudiante constante, lo definimos como el estudiante que identifica sus dificultades con la matemática, encuentra en el programa el apoyo necesario para superar sus dificultades y participa activamente en las tutorías. Esto se ve reflejado en la asistencia, ya sea en un día específico o en más de un día a la semana. Estos estudiantes buscan en la tutoría fortalecer temas vistos en clase o realizar trabajos prácticos de un tema puntual. Destacamos como positivo que en algunos casos procuran anticipar temas para llegar mejor preparados a las clases teóricas. Por otro lado, los estudiantes no constantes son los que asisten esporádicamente a las tutorías, cuyo nivel de participación es más bajo y con una tendencia a participar en fechas clave, como la semana o los días previos a los exámenes parciales, integradores y/o finales.

Como tutores nos llevamos una experiencia en habilidades blandas a partir de alentar la participación colaborativa, que en muchos casos desencadenó en grupos de estudio. Observamos una estrecha relación entre la asistencia al programa y la conformación

de esos grupos. Los días sábado se procuró y alentó la apropiación del espacio y de los recursos por parte de los estudiantes. Algunas de las medidas adoptadas para ello: ingresar al campus virtual en cada consulta, acompañar la identificación de los diferentes recursos en el campus virtual y completar los cuestionarios “Lo que tu profe no quiere que sepas”. En muchos casos se logró desarrollar el llamado “machete oficial” a partir del material bibliográfico sugerido y complementario de la materia. En términos generales, podemos afirmar que en muchas ocasiones la participación constante se ve reflejada en la aprobación de exámenes parciales o materias.

Como tutores debemos tener una mirada humanista, muchos de los estudiantes no constantes, asisten esporádicamente porque existe un condicionante económico, laboral o familiar, que les impide una participación activa. De los condicionantes, el que aparece con mayor frecuencia es el económico, por no poder afrontar el costo de traslado a la universidad. Las jornadas laborales de entre 8 y 10 hs por día, o incluso con horas extra, impiden la participación los días de semana. En otros casos, muchas estudiantes no asisten porque no cuentan con quien dejar a su/s hijo/s, o porque relegar el cuidado implica un esfuerzo económico imposible dada la coyuntura económica actual. Aquí se abre una disyuntiva entre lo académico y lo social, el esfuerzo que hace la UNAHUR en procurar la permanencia y el egreso, y la realidad socioeconómica de la población estudiantil.

La síntesis final de nuestra experiencia como tutores es que alentando la constancia y dedicación, se pueden lograr los objetivos. Sin perder de vista nunca que debemos procurar la solidaridad, la empatía y el trabajo en equipo.

Servicio de Lectura, Escritura, Estudio y Oralidad para Introducción a la Salud Comunitaria

Camila Soledad Coronel

Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas

Licenciatura en Enfermería

Instituto de Salud Comunitaria

camila.coronel@estudiantes.unahur.edu.ar

EJE: Acompañamiento a las Trayectorias

SUBEJE: Experiencias de estudiantes que acompañan a estudiantes

Palabras clave: salud comunitaria, lectura, acompañamiento, escritura

Breve relato de la experiencia

Esta ponencia se enfoca en la articulación entre Introducción a la Salud Comunitaria y el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas (FTA), en el marco del Servicio de Lectura, Escritura, Estudio y Oralidad. Se trata de un dispositivo destinado a fortalecer las prácticas de lectura, escritura y estudio en el primer año de cursada de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Hurlingham (Glozman y Mansilla, 2025). Teniendo en consideración mi propia experiencia como estudiante de la Licenciatura en Enfermería, esta presentación se enfoca en el acompañamiento de las y los estudiantes de esta materia.

El Instituto de Salud Comunitaria de la UNAHUR adopta un enfoque integral de la salud como derecho, con fuerte compromiso social y territorial. El objetivo es formar profesionales que puedan incidir en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades en las que se interviene. Este enfoque se organiza en tres ideas. La primera, en concebir a la salud como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado, no solo enfocado en acciones curativas, sino en la prevención y promoción de la salud. En segundo lugar, una perspectiva comunitaria territorial, que promueve que la idea de la salud se construye en el territorio. Se busca que los estudiantes se desarrollen en la investigación y la participación comunitaria para trabajar problemáticas de la zona. En tercer lugar, la formación de profesionales con una mirada crítica, es decir, orientados a la escucha activa, el trabajo multidisciplinario e interdisciplinario. Con este enfoque se propone que los graduados sean actores de transformación social y de implementación de políticas sanitarias a nivel local. El Instituto ofrece las carreras de Licenciatura en Enfermería, Nutrición, Kinesiología y Fisiatría, Obstetricia, además de posgrados en Salud Comunitaria. La materia Introducción a la Salud Comunitaria forma parte del Ciclo de Formación Común y propone conceptos fundamentales para los estudiantes como salud, determinantes sociales, equidad e inequidad en salud, prevención y promoción. Además, vincula la teoría con un primer acercamiento a la práctica profesional.

A través de mi experiencia en el Programa, pude identificar los desafíos que presentan las prácticas de lectura, escritura y oralidad para estudiantes que inician su recorrido dentro del ámbito universitario. Las consultas recibidas dentro del Servicio, en relación con ISC, surgen ante las dificultades que presentan los estudiantes ingresantes en la lectura de textos académicos, la comprensión de consignas y el desarrollo del Trabajo final Grupal (TFG). La propuesta del Servicio se orienta al trabajo con la bibliografía y con las consignas del TFG, con el fin de promover la apropiación de conceptos, redactar y ensayar presentaciones orales. Nuestro trabajo como becarias y becarios se centra en acompañar estas prácticas como parte del trabajo de ser estudiante y como prácticas necesarias para su trayectoria académica. Durante el desarrollo del primer cuatrimestre recibimos 147 estudiantes, mientras que en el segundo cuatrimestre se registraron 172 estudiantes. Este aumento muestra el creciente impacto del Servicio.

A diferencia del espacio de tutorías, este Servicio no busca resolver dudas acerca de los contenidos teóricos de una materia en particular, sino construir confianza, generar hábitos de estudio y que cada consultante pueda encontrar su lugar en la Universidad. Esto es elemental para la permanencia y el avance de la carrera. Durante este cuatrimestre, observamos que las consultas no sólo se orientaban a la escritura, sino a la comprensión de las consignas y de conceptos centrales. En las consultas era frecuente escuchar: “No entiendo”, “¿Por dónde se empieza?”, “No parecía tan difícil”. Desde el Servicio se ofrece un espacio de escucha y diálogo, entendiendo que la comprensión y el aprendizaje no se imponen, sino que se construyen. En este caso Freire nos aporta que: “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos”. (1985, p. 61). El diálogo fue el centro del acompañamiento. Con paciencia, trabajamos palabra por palabra, por ejemplo, qué significa “territorio”, qué implica, cómo se escribe un marco teórico, cómo buscar información. Con cada encuentro se avanzaba un poco más.

El Servicio implementa herramientas como andamiajes textuales y la bitácora. Los

andamiajes textuales son materiales orientados a actividades específicas, producidos por los becarias/os y la coordinadora del Servicio, en colaboración con otros estudiantes y/o docentes. En particular, el andamiaje del TFG busca explicar la propuesta del trabajo e indicar el encuadre de la presentación oral, ofreciendo modelos. Es una herramienta que garantiza que cualquier becaria/o puede acompañar a estudiantes de ISC incluso si no pertenece al instituto. La bitácora es un registro diario, en él que cada becaria/o cuenta los avances, dificultades, preguntas que pueden surgir o propone cambios en la manera de abordar las consultas. En particular, para el TFG, este espacio de memoria colectiva nos permite ajustar las intervenciones y trabajar las necesidades que surgen en las consultas. Ambas herramientas se encuentran disponibles para todo el equipo que conforma el Servicio, permitiendo mejorar la continuidad del acompañamiento y que las y los estudiantes se sientan con más confianza para preguntar, revisar y reescribir. Además, asegura la continuidad del acompañamiento incluso con el cambio de becarias/os, horarios y turnos.

Este cuatrimestre, se incorporó un nuevo becario de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría. A medida que el programa se fue consolidando, comenzaron a llegar estudiantes de otras materias del Instituto. Este crecimiento nos permitió seguir fortaleciendo la articulación entre las diferentes áreas. Este trabajo reafirma que leer, escribir y hablar en la Universidad no son procesos paralelos a la formación en Salud, sino que constituyen un componente integral de la misma. En este sentido, esta experiencia demuestra que la articulación del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas con la materia ISC mejora notablemente el desempeño de las y los estudiantes. El acompañamiento es un gesto colectivo, es nuestra manera de decirles a los estudiantes que no están solos, que cada paso de su recorrido importa y que la Universidad es un espacio para abrir puertas, nunca para cerrarlas.

Referencias bibliográficas

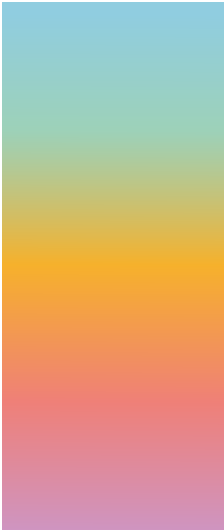
Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Glozman, M. & Mansilla, S. (2025, agosto, 28 y 29). *Servicio de Consulta Permanente: un dispositivo innovador para fortalecer la lectura y la escritura*. [Ponencia]. 1° Congreso Nacional de Innovación Universitaria, Rosario, Argentina.



EJE

4



10 años en la UNAHUR



Diseño de un Modelo de Formación en Prácticas para los Profesorados de la UNAHUR

Marcela Moguilevsky, Mercedes Escardó, Sofía Cosma y Facundo Atuel Ochoa Magallanes

PIUNAHUR 2025

Instituto de Educación

marcela.moguilevsky@unahur.edu.ar, mercedes.escardo@unahur.edu.ar,
sofiamicaela.cosma@unahur.edu.ar, atuel.ochoamagallanes@unahur.edu.ar

EJE: 10 años en la UNAHUR

Palabras clave: prácticas, formación docente, co-construcción

Fundamentación

El campo de las prácticas docentes en la formación inicial es un espacio que viene ganando protagonismo en los planes de estudio y en los diseños curriculares de formación docente en nuestro país (Alliaud, 2017). Las modificaciones curriculares de la UNAHUR y las investigaciones acerca del aprendizaje de la práctica lideradas por la Dra Nancy Ganz, dan cuenta de la relevancia otorgada a este campo en nuestra universidad. Inscribimos este proyecto en la tradición de investigadoras e investigadores del campo y sus obras como Barbier (1999), Sacristán (2007), Davini (2015), Alliaud (2017), Souto (2021) y Steiman (2023) que han trabajado e investigado los espacios de prácticas dentro de la formación docente. En esta tradición entendemos a la formación en prácticas como las define Edith Litwin, citada por Steiman:

“una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación sociohistórica (...) Presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones (...) Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan”. (Steiman, 2023, p.21-22)

Nos interesa esta definición, ya que incluye las dimensiones sociohistóricas imprescindibles para situar las prácticas, a la vez que concibe a las y los docentes como sujetos que actúan desde sus ideologías y producen recortes personales a partir de sus propias experiencias.

El aporte de las propias experiencias puede generar tensiones en el aprendizaje de las prácticas, en las cuales la fuerza de lo instituido puede anular las posibilidades instituyentes del aprendizaje (Souto, 2021). Estas tensiones se alimentan, además, de múltiples variables que van desde el peso de la biografía académica de las y los practicantes hasta requerimientos institucionales y condicionantes materiales.

En este contexto, observamos lo que sugiere Sacristán (2007) acerca de una práctica que tensiona por mantenerse inalterada a partir de consideraciones históricas cristalizadas, y proponemos una concepción desde la cual las prácticas pedagógicas son entendidas como una tarea en diálogo constante con su entorno, sus actores, sus creencias, posicionamientos y su quehacer sociohistórico (p. 241). Este mismo autor presenta a la investigación como una arista más para resolver las tensiones que venimos discutiendo: “La investigación, así como la labor de intervención consciente y sistemática y la renovación pedagógica de la práctica en la enseñanza, exigen también considerar [los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan] para tenerlos en cuenta en la intervención planificada.” (Sacristán, 2007, p.241).

Estas observaciones de Souto y Sacristán se refieren a la formación en prácticas más allá de las particularidades disciplinares. Sin embargo, no podemos soslayar las singularidades de cada espacio académico ya que, tal como plantea Steiman (2023) “el objeto de lo didáctico (se centra) en los vínculos de la tríada docente-alumno/a-contenido” (p. 19). Es decir que deberemos, indefectiblemente contemplar las especificidades disciplinares y su efecto en las prácticas.

Por otro lado, no renunciamos a la capacidad instituyente de los espacios de prácticas y las concebimos como oportunidades de co-construcción de conocimiento en los que “aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.” (Meirieu, 2008, p. 70). En el modelo que proponemos, el foco no está en la transmisión de conocimientos, sino en atravesar experiencias que van generando transformaciones en la identidad de los sujetos. Entendemos que: “no solamente la identidad es producida por la práctica, sino que la práctica es también una movilización de la identidad. Cuando actúo movilizo lo que aprendí o lo que supe antes.” (Barbier, 1999, p. 88)

En el marco de las reformas curriculares de los profesorados del Instituto de Educación de la UNAHUR, se observa lo sugerido por Andrea Alliaud (2017) ya que la formación en

prácticas aparece desde los inicios de la formación, lo cual permitirá “formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales.” (Alliaud, 2017, p. 68). Estas reformas realizadas nos permiten ubicar nuestra investigación en un momento óptimo de producción de conocimiento, al coincidir con el inicio de una nueva etapa en nuestros programas de formación docente inicial. Asimismo, este proyecto resulta fundamental para aportar a la profesionalización del saber docente que “se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en criterios y estrategias de acción que, aunque van evolucionando con el tiempo, pueden analizarse en sí mismos.” (Davini, 2015, p. 21)

Este proyecto se enmarca dentro de un modelo de investigación cualitativo, de tipo exploratorio cuyo objetivo general es la caracterización de las prácticas de los profesorado de la UNAHUR en pos de construir un modelo institucional. Esta investigación contempla dos dimensiones, una dimensión documental de análisis de material bibliográfico, programas y material didáctico, y otra de testimonios de los actuales actores de las diferentes materias de prácticas.

Corpus y muestras. Instrumentos de recolección de datos

El dispositivo metodológico diseñado para este proyecto consta de: (1) un corpus documental con su respectivo dispositivo de sistematización de datos diseñado ad hoc, y (2) una muestra de testimonios de informantes clave, con sus respectivos instrumentos de indagación, que serán entrevistas semiestructuradas individuales y grupales. El corpus documental estará compuesto por los programas de cada materia, un muestreo de la bibliografía incluida en ellos, los instrumentos para la planificación de las clases que utilizan las y los practicantes y los dispositivos de observación de clases .

La muestra de informantes, extraída del universo de actores de las materias de prácticas de la UNAHUR, será constituida a partir de una selección de agentes, basada en criterios de accesibilidad y posibilidad. En principio, esta muestra estará formada

por agentes con roles docentes en la universidad y en las escuelas del distrito con las que se articula. Para recabar datos sobre los actores, se diseñará un protocolo de entrevista con un instrumento de la investigación basada en artes (Leavy, 2014) que resulta especialmente útil para obtener información valiosa de informantes que pueden ser reticentes a darla, o que puedan ofrecer respuestas cristalizadas o sesgadas.

Puntos de ponencia

La ponencia incluirá una breve introducción para contextualizar nuestro proyecto de investigación. A continuación, presentaremos cómo transitamos la conformación del corpus documental en el que encontramos algunas coincidencias entre disciplinas que, a priori, suponíamos alejadas. Además, compartiremos la experiencia de dos encuentros en forma de ateneos, de los que surgieron cuestiones concernientes a los modos de actuar de cada equipo de prácticas en función de las especificidades disciplinares. En síntesis, buscamos comunicar las reflexiones y experiencias que surgieron en esta primera etapa, los desafíos que enfrentamos y un esbozo de análisis en estado embrionario.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.

Barbier, J. M. (con Souto, M.). (1999). *Prácticas de formación: Evaluación y análisis*. Novedades Educativas Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (1a ed). Paidós.

Ganz, N. y equipo (2021). *Un estudio sobre el aprendizaje de la práctica 1 en la formación inicial en los cinco profesorado universitarios*.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata.

Leavy, P. (Ed.). (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press.

Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Laertes.

Souto, M. (2021). *La formación en las prácticas*. Sentidos, tensiones, alternativas.

Praxis Educativa, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>

Steiman, J. (2023). *Enseñar Didáctica: Recorridos para un Paradigma Propositivo (1st ed)*.

Miño y Dávila Editores.

El Curso Preparatorio de Inglés como estrategia de acceso al profesorado

Esp. Andrea Scagnetti, Prof. Atuel Ochoa Magallanes, Prof. Natalie Moritán

Lengua Inglesa I, Gramática I

Profesorado Universitario de Inglés

Instituto de Educación

andrea.scagnetti@uanhur.edu.ar, atuel.ochoamagallanes@unahur.edu.ar,
natalie.moritan@unahur.edu.ar

EJE: 10 años en la UNAHUR

Palabras clave: educación superior, inglés como lengua extranjera, trayectos diferenciados

Breve relato de la experiencia

En nuestro país, el ingreso a las universidades nacionales se plantea como libre e irrestricto según la Ley 24.521 de Educación Superior. Esto implica que aquellas personas que hayan cumplimentado con los requisitos de formación y/o edad estipulados por dicha ley pueden acceder a cualquier institución de estudios superiores. Sin embargo, estos requisitos presuponen una equidad en términos de trayectos escolares (Terigi, 2007) que no reflejan la realidad individual de cada estudiante y las condiciones pedagógicas de cada escuela.

Cuando se dirige la atención hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE), se ponen en juego no solo las variables que plantea cada institución escolar, sino también las representaciones sociales (Arnoux y Bein, 2015) que se construyeron en torno al inglés en Argentina. Debido al valor instrumental del inglés, el acceso al aprendizaje de la lengua como trayecto no formal es muy extendido, pero depende de la realidad socioeconómica de las familias.

Con toda esta diversidad formativa, el perfil de la y el ingresante al Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) es muy heterogéneo. Así, el plan de estudios vigente del Profesorado Universitario de Inglés de la UNAHUR tiene como objetivo “brindar una respuesta territorial a la necesidad de contar con profesores/as universitarios/as que se dediquen a la enseñanza en los niveles primario, secundario y superior, la investigación y la extensión con compromiso comunitario” (Resolución 384/2024). Para lograr cumplir con el acceso “libre e irrestricto”, y teniendo en cuenta que la formación en LE es muy variada, la UNAHUR desarrolla los Cursos Preparatorios de Inglés (CPI), trayectos diferenciados que buscan garantizar el acceso al conocimiento disciplinar, independientemente del nivel que los y las estudiantes hayan adquirido en sus trayectorias educativas previas. De este modo, el CPI constituye un proceso de nivelación y orientación no excluyente adecuado a las trayectorias y los conocimientos del inglés con el que ingresa cada estudiante.

Desde sus comienzos en 2017, el Profesorado Universitario de Inglés de la UNAHUR

recibe alrededor de 600 ingresantes al año. Antes del comienzo de la cursada, al inicio de cada cuatrimestre, es una instancia obligatoria pero no eliminatoria realizar una entrevista de diagnóstico de nivel. Esta entrevista, que es administrada por docentes de la carrera, sirve para trazar el recorrido de cada estudiante, ya que, si bien no es necesario contar con un nivel determinado de inglés para ingresar, es un requisito fundamental tener un nivel avanzado para comenzar a cursar las materias que se dictan en la lengua meta. Así, el CPI nace y se construye en función de los y las ingresantes que deben complementar sus conocimientos previos de la lengua para lograr una competencia avanzada.

El CPI comprende los niveles Inicial, Pre Intermedio e Intermedio, que se establecen a partir de la correspondencia entre los lineamientos de competencia lingüística del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y los Canadian Benchmarks. Al comienzo de la propuesta, el CPI Inicial y Pre Intermedio eran de cursado anual, mientras que el Intermedio era cuatrimestral. A partir del cambio de plan de estudios realizado a fines de 2024, todos los niveles de CPI se volvieron cuatrimestrales y se agregó un nivel intermedio más. Así, el trayecto completo del CPI es de seis cuatrimestres, con cada nivel dividido en dos subniveles.

La primera entrevista de diagnóstico fue administrada a fines de 2016. Los resultados arrojaron que, en un universo de 101 ingresantes, solo el 12% tenía un nivel avanzado, es decir, estaba en condiciones de comenzar a cursar las asignaturas del trayecto formativo que se dictan en inglés (Orbuch y Scagnetti, 2019). El 88% restante pertenecía a un nivel de los que abarcan el recorrido en el CPI. A diez años de ese primer examen de diagnóstico, los ingresantes se siguen encontrando distribuidos en porcentajes similares entre niveles, con alrededor de un 10% de estudiantes que cuentan con nivel avanzado.

A lo largo de los años, la cantidad de estudiantes que llegan al Profesorado con un nivel avanzado de competencia se mantiene baja en comparación con el total de aquellos que pasan por alguna instancia de CPI. Entre los tres niveles de estos trayectos

diferenciados, la mayor cantidad de ingresantes cuenta con un nivel inicial o preintermedio. Esto da la pauta de la necesidad que supone la implementación de esta estrategia de acompañamiento, ya que hay interés en la carrera, pero no todos cuentan con el nivel de lengua requerido.

Los contenidos lingüísticos que se dictan en estos trayectos diferenciados están atravesados por ejes que buscan el desarrollo tanto de la competencia comunicativa integral correspondiente a cada nivel como del pensamiento crítico en torno a cuestiones relevantes en el contexto local, nacional y regional, desde una “perspectiva sociocultural no colonizante” (Resolución 384/2024). Con este objetivo, los materiales didácticos son desarrollados por el equipo docente de cada nivel, a partir de textos auténticos (no manipulados con fines pedagógicos) de fuentes originales y contenidos significativos para la formación de futuros docentes de inglés.

Aprendizajes de la experiencia

Para poner en perspectiva la importancia de la implementación del CPI dentro del trayecto de grado, resulta relevante hacer referencia a las respuestas de las encuestas realizadas a los y las ingresantes del Profesorado. Estas encuestas se efectúan todos los años, aunque a continuación solo tomaremos en consideración las respuestas de comienzos de 2025. Dentro del total de 345 ingresantes, la encuesta fue respondida por 270.

Por un lado, en términos cualitativos, uno de los temas que la encuesta aborda es el motivo de elección de este profesorado por parte de los ingresantes. En esta línea, resaltan respuestas que tienen que ver con tres cuestiones: cercanía, recomendación y la posibilidad de cursar el CPI.

Por otro lado, la encuesta releva datos en relación con los trayectos formativos de los y las ingresantes, en general y del inglés en particular, y de los niveles educativos de sus madres y padres. En primer lugar, cuando se les consulta acerca de dónde aprendieron

inglés, alrededor del 40% consigna que lo hizo en la escuela secundaria, mientras que el porcentaje de estudiantes que lo aprendieron en el ámbito privado es de 45%. Asimismo, la creencia generalizada de que el inglés de la escuela es diferente al que se aprende de forma particular, en un instituto o con un profesor/a particular, proviene de estudiantes con trayectorias académicas en la escuela secundaria tanto pública como privada. En segundo lugar, el perfil del estudiante ingresante al Profesorado Universitario de Inglés de la UNAHUR supera en uno o dos niveles académicos a sus padres y madres. Dentro del total que realizó la encuesta, alrededor del 40% cuenta con padres y/o madres cuyas trayectorias escolares en los niveles educativos obligatorios están incompletas.

Finalmente, por fuera de la encuesta se encuentra un dato sumamente relevante: dentro de los 49 graduados y graduadas con los que el Profesorado cuenta al día de hoy, el 30% pasó por algún nivel de CPI. Esto demuestra que estos trayectos diferenciados constituyen una instancia formativa que provee las herramientas lingüísticas necesarias para que los y las estudiantes se apropien de los contenidos de las materias del campo de formación específico y logren obtener el título de grado. Además, creemos que este porcentaje será de carácter creciente ya que quienes realizan algún tramo del trayecto diferenciado tienen que dedicarle desde un cuatrimestre hasta tres años para alcanzar el nivel avanzado y poder cursar las materias que se dictan en inglés. Es decir que, objetivamente, les toma más cuatrimestres culminar el plan de estudios que quienes ingresan con nivel avanzado: las primeras cohortes presentan mayor cantidad de casos que comenzaron desde un nivel avanzado de proficiencia. En este sentido, otra variable a tener en cuenta son los años de funcionamiento del Profesorado. Las cohortes de graduados comenzaron a ser más numerosas a partir del séptimo año de la carrera, lo cual es consistente con una trayectoria que comenzó desde un nivel inicial o preintermedio de proficiencia.

Algunas conclusiones

El CPI es una decisión de política educativa que permite realizar una carrera universitaria que históricamente tiene restricciones de acceso. Estas restricciones están vinculadas a los trayectos escolares y la situación socioeconómica de los contextos familiares de los y las estudiantes. Cabe señalar que esta política se viene sosteniendo ininterrumpidamente hace nueve años, con lo que esto significa en términos de asignación de recursos, particularmente en contextos de restricción presupuestaria. El peso simbólico y material que tiene esta herramienta de acompañamiento también puede verse reflejado en las valoraciones que realizan los ingresantes año a año. Sus contribuciones apelan al reconocimiento de la oportunidad de aprender inglés en una universidad nacional, con todas las implicancias socioeconómicas y culturales que eso conlleva, y contemplan la perspectiva de apoyo del rol docente en la instancia formativa como un valor importante para el aprendizaje de la LE. Además, el hecho de que el mayor porcentaje de ingresantes cuente con un nivel inferior al avanzado justifica y reafirma la fundamentación y el diseño de la propuesta formativa en pos de multiplicar el acceso, las posibilidades y las posiciones de los sujetos de la relación pedagógica.

Referencias bibliográficas

Bein, R. (2001). *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. En Kremnitz, G. y J. Born (eds.): *Actas del Coloquio Internacional*, 41-50. Praesens.

(2010). *Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación*. En Arnoux E. y R. Bein (comp.) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, (pp. 307-328). EUDEBA.

(2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993 [Tesis de Doctorado]*. <https://es.scribd.com/document/509943912/2012-02-01-0868071>

Arnoux, E. y Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Biblos.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392_ea4c.pdf

Ley de Educación Superior, N° 24.521. (1995). Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Montserrat, M. y Mórtola, G. (2018). *La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina*. Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL), (10).

Orbuch, I. y Scagnetti, A. (2019). *Estrategias de democratización en la formación docente en inglés*. El caso de la Universidad de Hurlingham. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro.

Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Resolución 384/2024, *Plan de Estudio del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Hurlingham*. <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2024/12/RCS.-384-20-11-2024-E XP.-1011-2024-Plan-de-Estudio-del-Profesorado-Universitario-de-ingles-1.pdf>

Rubio Scola, V. I. y Pozzo, M. I. R. (2024). *La oferta de lenguas extranjeras en escuelas secundarias argentinas: la presencia/ausencia del portugués*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 24 (4), 1-22

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 1.

El Pensamiento Pedagógico Latinoamericano: un núcleo central de la formación docente en la UNAHUR

Raúl Egitto

Profesorados Universitarios de la UNAHUR

Instituto de Educación

rauloe85@hotmail.com

EJE: 10 años en la UNAHUR

Palabras clave: educación superior, inglés como lengua extranjera, trayectos diferenciados

El propósito del siguiente trabajo tiene dos dimensiones. Por un lado, fortalecer la decisión política pedagógica de la Universidad para enfatizar que los futuros profesores universitarios de la institución conozcan el potente legado del pensamiento pedagógico Latinoamericano. Por otro lado, nos proponemos presentar algunas pistas de reflexión sobre la experiencia que ha acumulado la materia en esta década y en este sentido compartir reflexiones enriquecedoras de los estudiantes.

Como todos sabemos, Pensamiento Pedagógico Latinoamericano es una materia del ciclo de Formación Básica de educación para todos los profesorados que ofrece la Universidad Nacional de Hurlingham.

Como está señalado en la fundamentación de nuestra materia “Nuestra materia está hecha de ideas pedagógicas creadas desde el sur, muchas de las cuales nacieron con las experiencias de maestras y maestros de nuestras patrias americanas. Resulta sumamente necesario en la formación docente recuperar y reponer las voces y las propuestas pedagógicas de los maestros y maestras de América Latina que muchas veces fueron invisibilizados/as por los relatos hegemónicos”.

Consideramos imprescindible conocer y analizar el pensamiento educativo y político desde el inicio de la Independencia, como modo de entender el presente en el cual las prácticas educativas de las y los futuros docentes se van a desarrollar. De esta manera, uno de los objetivos primordiales de la materia es realizar una y otra vez un acto de reparación histórica. Reponer las voces y los discursos de educadores latinoamericanos que muchas veces fueron invisibilizados por la colonización pedagógica que, con tanta lucidez, formuló Arturo Jauretche¹. Voces y discursos emancipadores que han sido condenados al silencio y al olvido por las pedagogías dominantes. En este sentido, frecuentemente nuestros estudiantes nos comentan que nunca se habían cruzado o sabían de la existencia de estas ideas pedagógicas latinoamericanas. No es posible que algún estudiante tenga la dicha de cruzarse con la lectura de Jauretche, Simón Rodríguez, José Martí, Herminia Brumana, Rodolfo

¹ Arturo Jauretche, La colonización pedagógica, Unipe 2020

Kusch, Paulo Freire, entre otros, solo por la buena voluntad de algún profesor que en algún momento propuso su lectura. Estamos convencidos que las ideas y propuestas de estos pensadores argentinos y latinoamericanos contienen una riqueza extraordinaria para discutir la colonización pedagógica. Poner en valor estas tradiciones descolonizadoras para abrir caminos distintos, para poder pensar en una geopolítica del conocimiento posicionada desde el sur, desde América Latina y desde Argentina es realmente necesario para la formación de docentes que apuestan por la pedagogía del encuentro, con el compromiso ético del maravilloso oficio de enseñar. Queremos formar docentes que se sientan orgullosos de ser bonaerenses, argentinos y latinoamericanos.

Este corpus de ideas de los maestros y maestras de América Latina constituye un aporte fundamental para adentrarse en sus sueños y desafíos y forman un campo de reflexión que merece una atención privilegiada, para examinarlas en clave del presente. Resaltamos, la potencia del legado que hemos recibido de estos educadores y educadoras que lucharon con una intensa pasión política por hacer un mundo más justo, más solidario y más humano.

De tal forma, la aventura del pensamiento que propone PPL para los futuros educadores se inicia con los precursores del pensamiento Pedagógico en el siglo XIX, continúa con propuestas pedagógicas predominantes y alternativas del siglo XX y culmina con el análisis de las disputas actuales caracterizadas por la tensión entre el neoliberalismo y las pedagogías populares.

Como bien lo ha señalado, Alcira Argumedo¹ “afirmar la existencia de una matriz autónoma de pensamiento popular latinoamericano supone interrogarse acerca del potencial teórico inmerso en las experiencias históricas y en las fuentes culturales de las clases sometidas, que contribuyen más de la mitad de la población del continente. Implica reconocer la legitimidad de las concepciones y los valores contenidos en las memorias sociales que, en el transcurso de cientos de años fueron procesando la “visión de los vencidos”.

¹ Alcira Argumedo, Los silencios y las voces de América Latina, Colihue 1993

Viajamos con los maestros y maestras por América Latina con este encuadre conceptual postulado anteriormente. Aún con sus matices, los pensadores y pensadoras que abordamos coinciden en dos postulados irrenunciables: la defensa de la educación pública y la inclusión de los sectores populares y al mismo tiempo la reivindicación de la identidad latinoamericana.

Queremos dar tan solo algunos ejemplos para alcanzar una mayor comprensión de lo que estamos tratando. Es interesante puntualizar que Manuel Belgrano es el primero en nuestra patria en apostar por la educación pública, afirmando que “ el origen de la felicidad pública se encuentra en la educación”¹

En consonancia con estas ideas Simón Rodríguez luchó incansablemente por la educación popular en el amanecer de las independencias latinoamericanas. Sostenía que “-Si la Instrucción se proporcionara a TODOS. . . ¿Cuántos de los que despreciamos, por Ignorantes, no serían nuestros Consejeros, ¿nuestros Bienhechores o nuestros Amigos?!. . . ¿Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serían depositarios de las llaves?! ¿Cuántos de los que tememos en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje?! [...] hay muchísimos que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela”².

En esta cita, podemos ver con claridad el pensamiento político de Simón Rodríguez, bregando para que todos sin distinción de raza, género o clase social concurran a la escuela que debe ser garantizada por el Estado. Para Rodríguez, todos los estudiantes valen la pena y la escuela debe crear “gente nueva para hacer republica”

Creemos también que la tarea docente está convocada a develar, es decir quitar velos para repensar una rotación de perspectiva que nos invita a reivindicar la identidad latinoamericana y argentina. Porque pensamos como José Martí “¿en qué patria puede tener un hombre más orgullo que en nuestras repúblicas dolorosas de América?” y también cuando enfatiza “La historia de América, de los Incas hasta acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia

¹ Manuel Belgrano, Correo de Comercio, 1810

² Simón Rodríguez, Sociedades Americanas, 1828

es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria.”¹ En otras palabras, con los estudiantes procuramos pensar desde América Latina para hacer nuestro un pensar situado como nos enseñó Rodolfo Kusch²

Declaramos de antemano, que son solo algunas citas para robustecer la línea argumental que venimos desarrollando.

“A mi PPL me abrió la cabeza” dicen muchos estudiantes al terminar la cursada, manifestando una rotación de perspectiva que contribuye a la formación de mejores docentes. Esta frase condensa intensamente los aprendizajes que realizan nuestros estudiantes en la cursada. Nos atrevemos a pensar, con la experiencia de estos años, que el pensamiento crítico que desarrollan los estudiantes en la cursada -al calor de la lectura de los maestros y maestras latinoamericanos; - contiene una riqueza conceptual que los va transformando en futuros docentes capaces de valorar más lo nuestro, abriendo las entrañas al otro y apostando una y otra vez por la pedagogía de la fraternidad en una coyuntura histórica de crisis civilizatoria.

Ahora bien, para finalizar estamos convencidos que el estudio del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano nos convoca incansablemente a enseñar valores que muchas veces no se pueden pesar ni medir pero que son un tesoro para la sociedad: la solidaridad, el decir la verdad y no hacer trampa, el respetar al otro, el respetar el turno, la humildad, el valor de la igualdad y la justicia, el valor del esfuerzo, el debate de ideas y la convivencia con lo diverso, el cuidado de nuestro ambiente, el valor inmenso de pronunciar con amor el nombre de sus estudiantes.

Estudiar el Pensamiento Pedagógico Latinoamericano es clave en la formación docente porque creemos como la maestra bonaerense Herminia Brumana que “El maestro es un carbón ardiente que enciende a los demás»

¹ José Martí, Nuestra América

² Rodolfo Kusch, América Profunda

Fortalecimiento de competencias profesionales a través del programa de voluntariados (2022-2025)

Vinculación territorial

Eva Paula Amodio

Voluntariado

Licenciatura en Kinesiología y Fisiatria

Instituto de Salud

eva.amodio@unahur.edu.ar

EJE: 10 años en la UNAHUR

Palabras clave: voluntariado universitario, kinesiología, territorio, aprendizaje-servicio, competencias profesionales

Breve relato de la experiencia

Los voluntariados impulsados por la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la Universidad Nacional de Hurlingham entre 2022 y 2025 constituyen una experiencia formativa estratégica, plenamente alineada con la misión institucional de la UNAHUR y con las normativas nacionales que orientan al voluntariado universitario en Argentina.

El desarrollo del programa se enmarca en las siguiente normativas:

Ley Nacional nro. 25.855 de Voluntariado Social, que establece principios éticos, derechos y obligaciones del accionar voluntario;

Ley de Educación Superior nro. 24.521, que reafirma la función social de las universidades públicas;

Resolución Ministerial 1531/2010 de la SPU, que crea el Programa Nacional de Voluntariado Universitario, y define al voluntariado como una herramienta para fortalecer la formación académica, la inclusión social y el compromiso ciudadano;

Ley Provincial 14.266 de la Provincia de Buenos Aires, que regula el voluntariado en territorio bonaerense.

Bajo este marco regulatorio, los voluntariados de la UNAHUR se consolidaron como un dispositivo pedagógico que articula el saber académico con la práctica territorial y la responsabilidad social. Esta articulación responde al proyecto institucional que destaca a la universidad como actor territorial activo, tal como lo expresa el Instituto de Salud Comunitaria en sus lineamientos de formación profesional.

Vinculación con la formación profesional y la identidad kinesióloga

La participación estudiantil en actividades territoriales no sólo contribuye al aprendizaje técnico, sino que promueve la construcción de una ética de la intervención en salud, indispensable en las carreras del campo de la kinesiología. La literatura

nacional y regional coincide en que el voluntariado en educación superior potencia las habilidades clínicas, sociales y comunicacionales, y favorece el desarrollo de la identidad profesional desde etapas tempranas (García, 2018; Gómez, 2020; Claros Moscoso, 2023).

En consonancia con estos aportes, las experiencias desarrolladas en la UNAHUR — Respirar Jugando, asistencia kinésica en carreras de 4 km y 8 km, jornada de básquet, acompañamiento en la Peregrinación a Luján y el Taller de Evaluación de Modificaciones Posturales— permitieron a los estudiantes:

- adquirir criterios de evaluación rápida y toma de decisiones;
- integrar contenidos de fisioterapia preventiva y comunitaria;
- afianzar competencias de trabajo en equipo y liderazgo;
- desarrollar habilidades comunicacionales con poblaciones diversas;
- comprender en contexto las problemáticas territoriales vinculadas a la salud y el movimiento.

Estas experiencias se inscriben en la pedagogía del aprendizaje-servicio, ampliamente validada en América Latina como estrategia de formación integral y ciudadanía activa (Dávila, 2018). En la UNAHUR, este enfoque adquiere sentido particular al articularse con el compromiso histórico de la institución con el territorio y con la democratización del acceso a actividades de salud comunitaria.

Continuidad, apropiación estudiantil y fortalecimiento comunitario

Entre 2022 y 2025 se observó una creciente participación estudiantil, con incorporación sostenida de voluntarios y permanencia de grupos que, con el tiempo, asumieron roles de acompañamiento y coordinación. Este proceso de crecimiento formativo coincide con lo señalado por Rodríguez-Pérez (2020), quien destaca que la continuidad del

voluntariado favorece la consolidación de la identidad vocacional y la autonomía profesional.

El impacto comunitario también fue significativo. Las instituciones y organizaciones participantes —clubes, espacios deportivos-municipales y familias — valoraron la presencia de la universidad en el territorio, el enfoque preventivo de las acciones y la claridad de las intervenciones kinésicas. De este modo, el voluntariado no solo fortaleció la formación profesional del estudiantado, sino que contribuyó a la visibilidad positiva de la UNAHUR como universidad pública comprometida con su comunidad.

Conclusiones

Los voluntariados de la Carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNAHUR demostraron ser un eje formativo central para la educación superior contemporánea. Su contribución se evidencia en tres dimensiones articuladas:

- Dimensión pedagógica: integración teoría-práctica mediante aprendizaje situado.
- Dimensión profesional: fortalecimiento de competencias clínicas, sociales y éticas del futuro kinesiólogo.
- Dimensión territorial: construcción de ciudadanía activa, promoción de salud y fortalecimiento del lazo universidad-comunidad.
- La continuidad de estas experiencias no solo responde a la normativa vigente, sino que se inscribe plenamente en el espíritu fundacional de la UNAHUR, que en sus diez años de historia destaca el compromiso territorial como rasgo identitario.

Referencias bibliograficas

Normativa argentina

Congreso de la Nación Argentina. (2004). *Ley 25.855 de Voluntariado Social*.

Congreso de la Nación Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior 24.521*.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Resolución 1531/2010*. Programa Nacional de Voluntariado Universitario.

Ministerio de Educación y Deportes. (2016). *Resolución 201/2016*.

Provincia de Buenos Aires. (2011). *Ley 14.266 de Regulación del Voluntariado Social*.

Bibliografía académica

Claros Moscoso, I. (2023). *Contribuciones del voluntariado en la educación superior*. Revista Mérito, 5(14).

García, J. M. (2018). *Voluntariado universitario y habilidades ciudadanas*. Revista de Investigación Educativa, 36(2), 469–484.

Gómez, F. C. (2020). *Voluntariado universitario y habilidades blandas*. Revista de Investigación Académica, 21.

González, A., & Hernández, M. (2017). *Ciudadanía activa y voluntariado universitario*. Revista de Educación, 376.

Rodríguez-Pérez, Y., & Gómez-Cano, M. (2020). *Voluntariado y formación integral universitaria*. Edetania, (57), 203–218.

Dávila, L. E. (2018). *Voluntariado universitario y aprendizaje-servicio*. Revista Científica Multidisciplinaria UA, 12(1).

Informe de proyectos UNAHUR (2022–2025) *Instituto de Salud Comunitaria, UNAHUR*. Voluntariado–Créditos.

Informes institucionales de voluntariados 2022-2025 (Taller Postural, Respirar Jugando, Asistencia en Carreras Pedestres, Jornada de Básquet, Asistencia al Peregrino), elevados a la dirección de la carrera

Reflexiones sobre cambios, continuidades y transformaciones en Introducción a la Nutrición

Gisela Wendler

Introducción a la Nutrición

Tronco común

Instituto Salud Comunitaria

gisella.wendler@unahur.edu.ar

EJE: 10 años en la UNAHUR

Palabras clave: nutrición, 10 años, alimentación, tronco, Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), universidad, carrera universitaria, materia universitaria

Introducción

El presente relato propone un recorrido y una reflexión sobre la experiencia docente en la Universidad Nacional de Hurlingham desde el año 2018 hasta la actualidad, en el marco de la enseñanza de la materia Introducción a la Nutrición. A partir de esta trayectoria se analizan los desafíos pedagógicos, las adaptaciones realizadas y los aprendizajes surgidos en la enseñanza, haciendo foco en el contexto de virtualización llevado a cabo durante la pandemia.

Fundamentos pedagógicos

La universidad, en su carácter de institución social y educativa, contrae el compromiso de brindar las mejores condiciones a sus alumnos para que estos logren cursar normalmente sus estudios y graduarse (Tavella N. 1961).

La insistencia sobre la preocupación pedagógica se desprende de la naturaleza educadora de la universidad. La atención de los problemas de estudio y personales de los alumnos constituye una tarea ineludible y sólo puede llevarse a cabo cuando la organización y conducción de cada facultad contempla principios pedagógicos sólidamente establecidos por las ciencias de la educación (Tavella N. 1961).

Aspectos a destacar

Al momento de mi incorporación a la UNAHUR, en 2018, éramos tres las docentes que teníamos a cargo la materia Nutrición y Dietoterapia. Esta materia contaba con un programa idéntico al de la materia Nutrición I de la Universidad de Buenos Aires (correspondiente a la carrera de Licenciatura en Nutrición de la UBA), lo que implicaba abordar numerosos temas para alumnos/as que no iban a ser licenciados/as en Nutrición y suponía, además, una importante exigencia pedagógica para favorecer la comprensión de textos complejos y muy abarcativos en relación con los objetivos que tenía una materia troncal, destinada a estudiantes de diversas profesiones presentes

en el aula. Esto supuso una serie de cambios que se describen más adelante.

En 2019 se abre una jornada educativa en la que, conjuntamente con una colega, realizamos una charla reforzando la práctica en nutrición enteral y parenteral para los futuros Licenciados/as en Enfermería.

El 20 de marzo de 2020 se inició en Argentina el aislamiento social preventivo y obligatorio, en coincidencia con el inicio del cronograma académico de las universidades. El hecho de contar con sistemas regulatorios de la modalidad a distancia con alcance en las actividades de las carreras presenciales no impidió que el cierre de los edificios de las universidades resultara en una conmoción que se sumaba a la ya provocada por una crisis vital y social inédita. Se realizaron adaptaciones en los calendarios académicos, sin ningún tipo de certeza, pero con alto impacto en las definiciones pedagógicas bajo la presunción de que se trataba de una etapa que iba a ser breve. La situación reflejó, además, una fuerte diversidad en la preparación para encarar la contingencia en una serie de dimensiones que resultan críticas en este contexto, desde la disposición de soluciones tecnológicas más o menos sólidas hasta la disponibilidad de equipos expertos de formación y apoyo a la docencia para el diseño e implementación de propuestas a distancia. Prevalece en todos los casos la visión de que la continuidad pedagógica es la forma de hacer efectivo el derecho a la educación (Garbarini, Martinelli & Weber, 2020) perspectiva reforzada desde las políticas que ofrecen apoyos específicos, como el acuerdo a través del cual los estudiantes podían acceder a las plataformas de las universidades nacionales con sus teléfonos sin consumir datos. Las acciones llevadas adelante en el transcurso de las semanas que mediaron entre el inicio del aislamiento y el inicio efectivo de clases se denominaron “acciones de virtualización”. Hacer virtual lo que era presencial da cuenta de, por lo menos, dos situaciones: los desarrollos de la educación a distancia tenían bajo alcance y los componentes virtuales de los cursos presenciales eran marginales. La conmoción inicial tuvo dos marcas destacadas en materia de decisiones institucionales: la verificación de que hubiese tantas aulas virtuales como presenciales y la preocupación por dotar a esas aulas virtuales de propuestas centradas en poner a disposición

materiales en diferentes formatos (Maggio, M. 2020).

La situación, por más compleja que fuera —la ausencia de contacto presencial para ciertas situaciones, como la comprensión acabada de los temas y el acompañamiento que los/as docentes brindamos, entre otras cuestiones—, requería que garantizáramos la continuidad educativa y de calidad. Con el aval de la coordinación de la materia, entre las docentes creamos los cuadernillos para la cursada adaptándolas a un lenguaje más ágil para favorecer la comprensión, sin quitar la bibliografía obligatoria de los libros oficiales del programa. Estos materiales acompañaban los aprendizajes de los/as estudiantes en el marco del aislamiento social. Con errores y aciertos, pudimos ofrecer la materia en las diferentes cursadas acompañando a los/as alumnos/as de la mejor manera posible.

En 2025, con la apertura de la carrera de Licenciatura en Nutrición, la salida de colegas hacia otras materias y la incorporación de otras, formamos un equipo de nueve docentes. Se dieron algunos cambios vinculados al crecimiento y al avance de la universidad. El programa de la materia también tuvo algunas modificaciones: se eliminaron algunos temas; la materia pasó a llamarse Introducción a la Nutrición; no se utilizan más los cuadernillos y unificamos las presentaciones de los distintos temas a dar: es decir, más allá de que cada docente ponga su impronta en cada clase, compartimos los ejes y materiales de trabajo. Además, las comisiones de carga horaria simple, pasaron de 4 presenciales a 2 horas de trabajo pedagógico y 2 horas de trabajo autónomo, y se incluyeron comisiones bimestrales y virtuales.

Obstáculos identificados

Dado que la materia está destinada a estudiantes de distintas carreras, el programa se encuentra en permanente revisión, ya que incluye temas que pueden dificultar el entendimiento de quienes no siguen la Licenciatura en Nutrición y que deben ser adaptados a la práctica de cada profesión. Un ejemplo es el tema de sacar kilocalorías, fundamental para nutricionistas y no para las demás licenciaturas.

Pero como dije anteriormente, hemos avanzado y son detalles que estamos resolviendo conjuntamente entre docentes y coordinadores para darle mayor sentido e interés a la materia para los alumnos.

Conclusiones

Desde 2018 a la fecha, los aprendizajes fueron múltiples. Nuestra perspectiva docente necesitó cambiar, adaptarse a las exigencias que impuso la pandemia y a seguir aprendiendo para continuar llegando a cada alumno/a con todo lo que esto conlleva. Hoy, en la presencialidad, se concluye que hay ciertos aspectos a destacar de la virtualidad, como la llegada a alumnos/as de residencias lejanas que pudieron comenzar a estudiar gracias a la virtualidad, ya que les era imposible llegar de manera presencial a la UNAHUR (por los tiempos a cumplir entre trabajo, estudio, familia y vida cotidiana).

La UNAHUR ha cambiado y se ha convertido en una gran casa de aprendizaje, un orgullo de Hurlingham que empezó abriendo las puertas y las perspectivas de los/as hurlinghamenses y, sin esperarlo, teníamos alumnos/as de todo el conurbano bonaerense y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en las distintas materias y entre los pasillos de la Universidad.

Lejos quedaron las añoradas charlas casi familiares, cuando éramos un grupo minúsculo (a comparación de lo inmenso que es hoy) intercambiando experiencias en las aulas entre docentes, no docentes y por aquellos años, con nuestro director Ezequiel Consiglio.

Hoy nos encontramos intercambiando conocimientos al interior del equipo docente, —como la incorporación de la era digital para el desarrollo de nuevas y prósperas enseñanzas—, en jornadas multitudinarias como la apertura de la nueva carrera Licenciatura en Nutrición, juntamente con nuestra directora del Instituto de Salud, Andrea García, y la directora de la Licenciatura en Nutrición, Marianela Federik, así

como también en las consultas que nos llegan de cada estudiante. La familia se amplió y también el orgullo de seguir siendo parte, de seguir proyectando sueños para que nuestra querida universidad siga creciendo y sosteniéndose. A pesar de las políticas del gobierno nacional actual, ¡seguiremos apoyando la educación pública, gratuita y de calidad!



Imagen1: Alumnos en clase UNAHUR Edificio Origone, 2018.



Imagen 2: Jornada NEyP, UNAHUR 2019.



Imagen 3: Cursada bimestral edificio GU, UNAHUR 2025.

Referencias bibliográficas

Maggio, M., 2020. *Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación*. Campus Virtuales, 9(2), 113-122. www.revistacampusvirtuales.es

Tavella N. M., 1961. *Educación- Problemas pedagógicos en la enseñanza universitaria*. Revista de la universidad n14. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/128740/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Relatos de experiencia de estudiantes de agroecología en territorio

Sofia Bourel, Jimena Ferreira Medina (Estudiantes), Lic. María de la Paz Paglilla (Docente)

Biología General

Lic. en Desarrollo Agrario

Instituto Salud Biotecnología

mariadelapaz.paglilla@unahur.edu.ar, sofia.bourel@estudiantes.unahur.edu.ar,

jimena.ferreiramedina@estudiantes.unahur.ar

EJE: 10 años en la UNAHUR

Palabras clave: aprendizajes significativos- acompañamiento académico- colectivo estudiantil

Relato de la experiencia

Desde el inicio de la formación en Producción Agroecológica se evidenció la emergencia de un colectivo estudiantil-profesional diverso, que articula trayectorias individuales en torno a una mirada compartida: la agroecología como horizonte integrador, la vinculación con el territorio como principio organizador, la práctica interdisciplinaria y la grupalidad como modo de habitar la universidad y el mundo del trabajo.

La construcción de vínculos docente-estudiantes basados en el intercambio, la retroalimentación y la tensión creativa permitió acompañar distintas trayectorias formativas y fortalecer la autonomía y el potencial de las ingresantes. Aquellas estudiantes que comenzaron juntas esta carrera hoy son actrices territoriales con presencia real en sus comunidades. A partir de esta experiencia proponemos reflexionar sobre cómo se configura hoy una propuesta de organización situada, viva y en devenir.

Nuestra experiencia colectiva parte de haber transitado el espacio universitario y técnico-profesional, encontrándonos como estudiantes, docentes, trabajadoras del territorio y profesionales. En ese cruce, lo que se ha unificado es un compromiso: la agroecología entendida como modo de intervención y horizonte de resistencia/re-existencia en un escenario complejo. A lo largo de nuestra formación desarrollamos herramientas metodológicas de escritura, recopilamos y sistematizamos información de nuestras propias experiencias, participamos en congresos y generamos producciones que dialogan con el territorio.

En ese tránsito, la vinculación con el territorio aparece como elemento constitutivo de la propuesta educativa. No se trata solo de que lxs estudiantes realicen prácticas en el campo o en comunidades, sino de que el currículum contemple espacios de prácticas profesionalizantes articulados con el territorio, con organizaciones comunitarias, sociales, barriales, que se encuentran en tensión permanente y en contextos de retracción de derechos, debilitamiento de políticas públicas y urgencia social. Allí se vuelven necesarias la acción, la reflexión y la co-construcción con el territorio,

reconociendo saberes locales y comunitarios. Donde sostenemos el amor como práctica social y política, convencidas de que la revolución y la resistencia no pueden separarse de la ternura: por el contrario, en ella encuentran su potencia más transformadora. En este recorrido, emergen procesos organizativos que permiten comprender el territorio en su complejidad y ocupar espacios de restauración ante las problemáticas sociales emergentes en el interior de la vida comunitaria.

En los procesos de reconstrucción del tejido social y fortalecimiento de vínculos comunitarios para la defensa del bien común, la grupalidad de mujeres que sostenemos espacios territoriales enfrenta tensiones históricas: la inserción en un campo históricamente masculinizado, la doble condición de estudiantes y trabajadoras territoriales, y la elección política de promover formas de organización basadas en la ternura y en la solidaridad, no solo como individuos sino como colectivo. Esta femineidad ampliada de la matrícula agraria en la UNAHUR, junto con nuestra experiencia concreta en la tierra, vuelve imprescindible problematizar de manera consciente las relaciones de género, los roles profesionales y la división sexual del trabajo agrícola.

En este marco, es necesario reflexionar y visibilizar que las carreras agrarias y los espacios de prácticas comunitarias en agroecología ponen en evidencia la participación de las mujeres en el plano técnico, profesional y organizativo como un hecho consolidado y en expansión. Este fenómeno no se restringe a la incorporación en ámbitos formativos, sino que expresa una reconfiguración más amplia de los roles sociales en la producción y la gestión del territorio. Nuestra grupalidad, en tanto colectivo de mujeres técnicas y profesionales vinculadas al territorio, encarna un cambio de paradigma en la formación técnico-universitaria y en las prácticas de extensión: participamos en procesos de transformación territorial, construimos saberes en diálogo con las comunidades y cuestionamos estereotipos que organizan el trabajo agrario; reconociendo que nuestras trayectorias, redes y experiencias constituyen un sustento tanto para la producción académica como para la intervención en el territorio.

Las prácticas desarrolladas por este colectivo se expresan en acciones de extensión que han fortalecido nuestros recorridos formativos y generado transformaciones significativas tanto en el territorio como en la universidad.

La Feria Agroecológica UNAHUR nació como una acción colectiva impulsada por la organización y grupalidad estudiantil que, a través de asambleas, investigación, planificación y trabajo territorial, organizó tres ediciones. A partir de ese recorrido, la feria logró institucionalizarse y este año realizó su cuarta edición, la primera como proyecto instituido.

Otro proyecto de articulación se dio con la Granja Laudato Sí, donde la vinculación sostenida, los trabajos territoriales, los relevamientos e informes elaborados por estudiantes se transformaron en proyectos formalmente presentados a la universidad. Este proceso derivó en la consolidación, durante este año, de un proyecto de extensión, fortaleciendo tanto los procesos productivos de la granja como la formación técnica y comunitaria de estudiantes y docentes.

El Espacio Agroecológico Traful completa este entramado como un territorio vivo que marcó nuestras trayectorias. Lo que comenzó como una huerta del barrio se transformó en sede de prácticas comunitarias, ferias agroecológicas, talleres, cursos abiertos y proyectos con organizaciones locales, que se convirtió en un insumo de estudio para nuestras propias compañeras de carrera, en el que abordaron instancias prácticas como elaboraciones teóricas. Pero, sobre todo, Traful fue escenario de encuentros estudiantiles donde se construyeron vínculos fundamentales: compañerismo, amistad, organización colectiva, mano en la tierra, cuidados, sensibilidad y ternura. En ese espacio se llevaron adelante jornadas artísticas, homenajes, fogones, trabajos comunitarios y momentos que consolidaron una identidad colectiva que excede la formación técnica y nutre la formación humana.

Estos proyectos vivenciales son expresión concreta de cómo las acciones impulsadas por estudiantes transforman territorios, fortalecen aprendizajes y dejan huella en la universidad. Las prácticas colectivas, la lectura territorial, la sensibilidad política y la

capacidad de organización de este grupo dieron origen a proyectos de extensión que hoy forman parte de la producción de conocimiento, resignificando la formación. Estos recorridos muestran que la extensión universitaria, cuando nace desde la grupalidad y la experiencia situada, puede convertirse en política institucional y en herramienta de transformación social.

La grupalidad emerge como factor de sostenimiento: compartir herramientas, tejer redes, sostenerse en la complejidad del territorio, acompañarse en el tránsito formativo, profesional, territorial y emocional desde el abrazo alojador. Desde la ternura, la agroecología y la resistencia/re-existencia, nos constituimos como actrices de los territorios; nuestras prácticas universitarias y profesionales no se quedan en la institución, sino que se proyectan hacia la comunidad, generando productos y propuestas que dialogan con el territorio, con el trabajo y con la vida local. En este marco, el desafío ahora es la sostenibilidad y transmisibilidad de los proyectos que nacen de esta grupalidad y formación: que no se mantengan como experiencias aisladas, sino que puedan sostenerse, escalar o al menos replicarse y formar nuevos vínculos con otros sujetos, otros territorios y otras generaciones, en la complejidad del territorio, reconociendo la precariedad, la disputa y la necesidad de lucha. La vinculación territorial se convierte en un acto pedagógico, político y ético: nos preguntamos cómo acompañar procesos, cómo construir alianzas horizontales, cómo hacer de la enseñanza una herramienta de transformación social sin perder el rigor académico, sin perder la sistematicidad, pero también sin perder la ternura, el cuidado y el vínculo humano. La agroecología aquí se vuelve matriz de sentido, pero también eje de acción comprometida con el territorio.

Generar proyectos de impacto positivo en problemáticas y necesidades territoriales y sociales fortalece la grupalidad. Trayectorias individuales, diversas, desde diferentes disciplinas y experiencias territoriales pueden converger en una práctica colectiva, que genera sentido, acción, aprendizaje y transformación. Esa práctica, para perdurar y transmitirse, debe pensarse como red, como tejido, como vínculo entre la universidad, el territorio, la comunidad y el mundo profesional.

Invitamos a la reflexión colectiva, a la construcción de nuevos modos de habitar la formación, la producción de saberes y la intervención territorial desde la agroecología, la ternura, el amor y la resistencia.

Transformaciones en el rol de Estudiantes Asistentes en Enfermería: aprendizajes y proyección institucional

EA Harumi Kasahara, Prof. Gosling Yanina, EA Saldy Aldana, Prof. Maria Sanabria, Prof. Elena Salvatierra

Enfermería en Salud Materno Infantil I

Licenciatura en Enfermería

Instituto. Salud Comunitaria

elena.salvatieranahur.edu.ar, yanina.gosling@unahur.edu.ar,
harumicasahara96@gmail.com, aldaagos2772@gmail.com

EJE: 10 años en la UNAHUR

Palabras clave: estudiantes asistentes, formación docente temprana, enfermería, enseñanza situada, materiales didácticos

Breve relato de la experiencia

La experiencia desarrollada con los/as estudiantes asistentes de la carrera de Enfermería de la UNAHUR evidencia un claro proceso de crecimiento institucional y de transformación del rol formativo dentro de la enseñanza universitaria. En pocos años, el programa pasó de recibir dos postulantes por edición a más de veinte, reflejando el creciente interés estudiantil y el reconocimiento de este espacio como parte central de la identidad profesional. Este incremento se articula con el fortalecimiento del Modelo Pedagógico Institucional, que impulsa la formación docente temprana, el desarrollo de capacidades pedagógicas y la integración entre teoría y práctica.

Ser Estudiante Asistente implica un compromiso sostenido que combina apoyo docente, producción de materiales, acompañamiento académico y participación activa en el equipo de cátedra. Bajo la supervisión de docentes y de instancias académicas, los/as asistentes colaboran en la planificación, el análisis crítico de contenidos, la organización de clases y la elaboración y revisión de materiales didácticos y audiovisuales. Estas tareas —organizadas en un máximo de 10 horas semanales— permiten articular la formación disciplinar con el desarrollo progresivo de competencias docentes.

Si bien al inicio la ayudantía se centraba en el acompañamiento básico y en actividades comunitarias, con el fortalecimiento del modelo institucional el rol se amplió hacia una participación más activa y propositiva. En la actualidad, los/as asistentes contribuyen directamente a la calidad educativa: revisan materiales, detectan inconsistencias, ajustan secuencias pedagógicas y optimizan la coherencia entre los distintos recursos de enseñanza.

Entre los avances más significativos se destaca la producción creciente de materiales audiovisuales, instrumentos de evaluación, guías de habilidades y tutoriales institucionales. Su intervención, de carácter transversal, permite acompañar distintas comisiones y cohortes, ampliando el impacto del rol y contribuyendo a un acompañamiento más integral y articulado.

En síntesis, la evolución del rol de los/as Estudiantes Asistentes “muestra cómo la universidad revisa críticamente y transformar sus modos de enseñar y aprender. La institucionalización de este espacio, con funciones claras y supervisión sostenida, fortalece prácticas pedagógicas más colaborativas, participativas y contextualizadas, contribuyendo al desarrollo de una formación en enfermería comprometida, reflexiva y situada.

Fundamentos pedagógicos

El rol de los/as Estudiantes Asistentes se fundamenta en un enfoque de enseñanza situado, coherente con el Modelo Pedagógico Institucional de la UNAHUR. Este enfoque concibe el aprendizaje como un proceso contextualizado, vinculado con la práctica real y con las experiencias concretas de los/as estudiantes. En el campo de la enfermería, esta perspectiva resulta especialmente significativa, ya que integra teoría, práctica y territorio como dimensiones interdependientes.

El modelo institucional promueve la formación docente temprana, entendida como un proceso que se inicia durante la trayectoria de grado y que permite que los/as estudiantes asuman responsabilidades pedagógicas progresivas. Este enfoque favorece la construcción de la identidad profesional, amplía la comprensión del rol de la enfermería y facilita la transición hacia el ejercicio profesional, ya sea clínico, comunitario o académico.

A ello se suma un acompañamiento diferenciado, que reconoce la diversidad de trayectorias estudiantiles y habilita distintas formas de participación. Este componente es fundamental para sostener la integración de estudiantes con diferentes niveles de avance y experiencia, garantizando un entorno formativo inclusivo y adecuado a las características de cada grupo. Finalmente, el trabajo colaborativo entre docentes y asistentes posibilita una construcción colectiva de saberes, la revisión crítica de materiales y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

Obstáculos identificados

La experiencia permitió identificar varios desafíos: la necesidad de actualizar materiales y guías debido a inconsistencias detectadas por los/as asistentes; la heterogeneidad de trayectorias estudiantiles, que demanda acompañamientos diferenciados; y el aumento de solicitudes formativas en la cátedra, que requiere una organización más rigurosa y una distribución equilibrada de tareas para evitar sobrecargas y asegurar la calidad del proceso.

Aprendizajes de la experiencia

- La participación formativa fortalece el rol estudiantil.
- La revisión de materiales mejora la coherencia pedagógica.
- La producción audiovisual potencia el aprendizaje situado.
- Desarrollan análisis, comunicación y trabajo colaborativo.

Conclusión final

La transformación del rol de Estudiantes Asistentes constituye un indicador de madurez institucional. La experiencia muestra que, al habilitar espacios de participación activa y supervisada, se fortalece la formación docente temprana, la calidad académica y la coherencia entre teoría y práctica. Esta evolución se alinea con la misión de la UNAHUR de formar profesionales capaces de intervenir críticamente en los territorios, con una perspectiva situada y comunitaria.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.

Terigi, F. (2007). *La enseñanza como problema político*. Paidós.

Universidad Nacional de Hurlingham. (2020). *Modelo Pedagógico Institucional*. Instituto de Formación Académica.

Vincular para transformar: los criterios PDTs como herramienta de política universitaria en UNAHUR

Ernesto Gallegos, Paula Soledad Viotti

Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo Materias UNAHUR, Licenciatura en Educación

Secretaría Académica, Instituto de Educación

ernesto.gallegos@unahur.edu.ar, paulasoledad.viotti@unahur.edu.ar

EJE: 10 años en la UNAHUR

Palabras clave: vinculación tecnológica, innovación Institucional

Vincular para transformar: los criterios PDTs como herramienta de política universitaria en UNAHUR

Esta ponencia presenta un análisis profundo y sistemático del proceso de institucionalización de los criterios definidos por el Banco Nacional de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), abordando su implementación como una estrategia deliberada de transformación institucional orientada a fortalecer las capacidades de la universidad para producir conocimiento socialmente útil, territorialmente situado y técnicamente validado. Lejos de constituir una simple adecuación a lineamientos nacionales, la incorporación de estos criterios operó como catalizador de un cambio profundo en las políticas de ciencia, tecnología e innovación dentro de una universidad pública de reciente creación, con una identidad marcada por el compromiso con el desarrollo local y regional. La ponencia problematiza el papel estratégico que asumen las convocatorias internas como dispositivos institucionales de gobernanza universitaria, capaces de incidir en la orientación de la investigación, en la configuración de agendas de trabajo colaborativo con actores extraacadémicos, y en la redefinición de los sentidos de la función investigativa en clave transformadora.

Fundamentación

Desde su creación por la Ley 27.016 en 2014 y el inicio efectivo de sus actividades en 2016, UNAHUR ha impulsado un modelo institucional basado en la articulación de sus funciones sustantivas —docencia, investigación, y extensión (incluida la vinculación)— con una fuerte impronta territorial. La decisión política de adoptar tempranamente los criterios PDTs como marco orientador para las políticas de I+D responde a una lógica de universidad orientada por misiones, donde el conocimiento producido debe responder a demandas sociales y productivas específicas, articulando saberes disciplinarios y saberes locales en procesos de co-construcción de soluciones. Entre 2019 y 2024, esta apuesta fue materializándose en diversas acciones institucionales,

siendo la convocatoria interna lanzada en 2022 el hito más relevante de consolidación normativa y operativa del enfoque PDTs en la universidad.

Esta convocatoria reformuló de manera sustantiva las reglas del juego que históricamente estructuran el financiamiento de la investigación universitaria: en lugar de premiar trayectorias individuales basadas en méritos disciplinares, se propuso identificar y promover iniciativas construidas en diálogo con actores sociales, orientadas a problemas de alta relevancia territorial y con posibilidades concretas de aplicación y validación. A través de lineamientos claros —como la obligatoriedad de contar con una contraparte demandante, la incorporación de instancias de validación externa, y el compromiso con la resolución de problemas reales— se delineó un nuevo ecosistema de investigación institucional, más abierto, interdisciplinario y permeable a las dinámicas sociales.

La experiencia implicó transformaciones tanto procedimentales como simbólicas. En el plano operativo, se diseñaron mecanismos de acompañamiento técnico a equipos de investigación, se elaboraron guías de formulación adaptadas a los criterios PDTs, y se conformaron comités evaluadores con integración mixta (académicos y referentes institucionales del territorio). Paralelamente, se habilitó un proceso de reflexión colectiva dentro de la comunidad universitaria sobre el rol de la investigación en una universidad comprometida con su entorno, desafiando imaginarios tradicionales sobre el valor de la producción académica y proponiendo una lógica de validación social del conocimiento.

Además, la convocatoria propició la articulación con otras áreas de la universidad, como Centro Tecnológico para el Trabajo y la Producción, Prácticas Pre- Profesionales, y Secretaría Extensión, generando una sinergia institucional inédita en torno a la resolución de problemas concretos del conurbano bonaerense. Esto permitió no solo consolidar capacidades preexistentes, sino también democratizar el acceso al financiamiento para proyectos impulsados por actores emergentes, colectivos, y de base comunitaria. La estrategia PDTs se constituyó así en una plataforma transversal

de articulación institucional, capaz de movilizar recursos, sensibilidades y capacidades dispersas hacia objetivos comunes de desarrollo justo e inclusivo.

Conclusiones

La implementación de los criterios PDTs en el diseño e instrumentación de convocatorias internas se consolidó como una innovación organizacional sistémica, reconfigurando procedimientos, estructuras de evaluación y canales de articulación entre universidad y territorio, con impactos estructurales en el funcionamiento institucional.

La experiencia constituye una innovación institucional al intervenir sobre los marcos cognitivos y simbólicos que configuran la práctica investigativa en el ámbito universitario, redefiniendo los criterios de legitimidad del conocimiento producido y promoviendo una revalorización de la investigación situada y comprometida.

Las convocatorias se revelaron como dispositivos de gobernanza orientada, capaces de vehicular agendas de transformación universitaria, propiciar procesos de coproducción de conocimiento y abrir espacios de negociación interactoral en torno a problemas de interés público y estratégico.

El proceso evidenció desafíos significativos, entre ellos: la necesidad de formación específica para docentes-investigadores en formulación de proyectos orientados a la demanda; la adecuación de sistemas de evaluación que reconozcan la pertinencia territorial y la complejidad social de las iniciativas; y el fortalecimiento de dispositivos institucionales de acompañamiento y seguimiento técnico.

En síntesis, se sostiene que los criterios PDTs, lejos de constituir un protocolo administrativo estandarizado (y engorroso de aplicar), deben ser comprendidos como una estrategia de direccionamiento institucional y democratización del conocimiento, que permite orientar la creación de conocimiento en nuestras universidades de manera sistémica hacia la construcción colectiva de soluciones con impacto social.

La experiencia de UNAHUR ofrece un ejemplo de cómo una universidad pública de reciente creación puede desplegar una política de investigación transformadora, orientada por la demanda, construida desde el territorio y legitimada por procesos de validación social. En un contexto nacional e internacional atravesado por desigualdades estructurales, crisis socioambientales y deslegitimación del conocimiento experto, iniciativas de este tipo contribuyen a reconfigurar el sentido público de la universidad, fortaleciendo su capacidad para incidir en procesos de desarrollo sustentable, equitativo y democrático. La consolidación de una matriz de investigación situada, crítica y orientada por misiones se presenta como un camino estratégico para robustecer la relevancia de las universidades públicas en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Freeman, C. (2003). *El "Sistema Nacional de Innovación" en su perspectiva histórica*. En F. Chesnais y J. Neffa (Comps.), *Sistemas de innovación y política tecnológica* (pp. 171-198). Trabajo y Sociedad, CEIL-PIETTE.
- Haberfeld, N. B., Aiziczon, F., & Sguigna, A. (2018). *La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) y su impacto en las políticas universitarias argentinas*. *Revista de Educación Superior*, 47(185), 101-122.
- Langer, E. (2018). *La vinculación situada: Conocimiento y acción en las nuevas universidades*. En D. Del Valle (Comp.), *Nuevas universidades, nuevo conocimiento: Las universidades del conurbano bonaerense*. Ediciones UNGS.
- Mendonça, M., & Pérez Trento, N. (2020). *Las universidades de la "tercera ola" en el conurbano bonaerense: Orígenes, misiones y perfiles*. *Propuesta Educativa*, 29(54), 114-131.
- Pérez, C. (2001). *Cambio tecnológico y oportunidades de desarrollo como blanco móvil*. *Revista de la CEPAL*, (75), 115-136.

Pérez, C. (2010). *Technological revolutions and techno-economic paradigms*. Cambridge Journal of Economics, 34(1), 185-202.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. IEC-CONADU Ediciones.

Sábato, J. (2011). *Empresas y fábricas de Tecnología*. En J. Sábato (Comp.), El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia (pp. 309-339). MINCyT-PLACTED.

Sábato, J. A., & Botana, N. (1968). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*. Revista de la Integración, 1(3), 15-36.

Senejko, M. P., & Versino, M. S. (2019). *Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) en la Universidad de Buenos Aires*. Ciencia, Docencia y Tecnología, 30(59), 74-90.

10 | **LA**
ENSEÑANZA
EN LA
AÑOS | **UNAHUR**

JORNADAS DE INTERCAMBIO DOCENTE 2025

ISBN 978-631-91150-3-1



9 786319 115031