REVISTA ACADÉMICA

seys

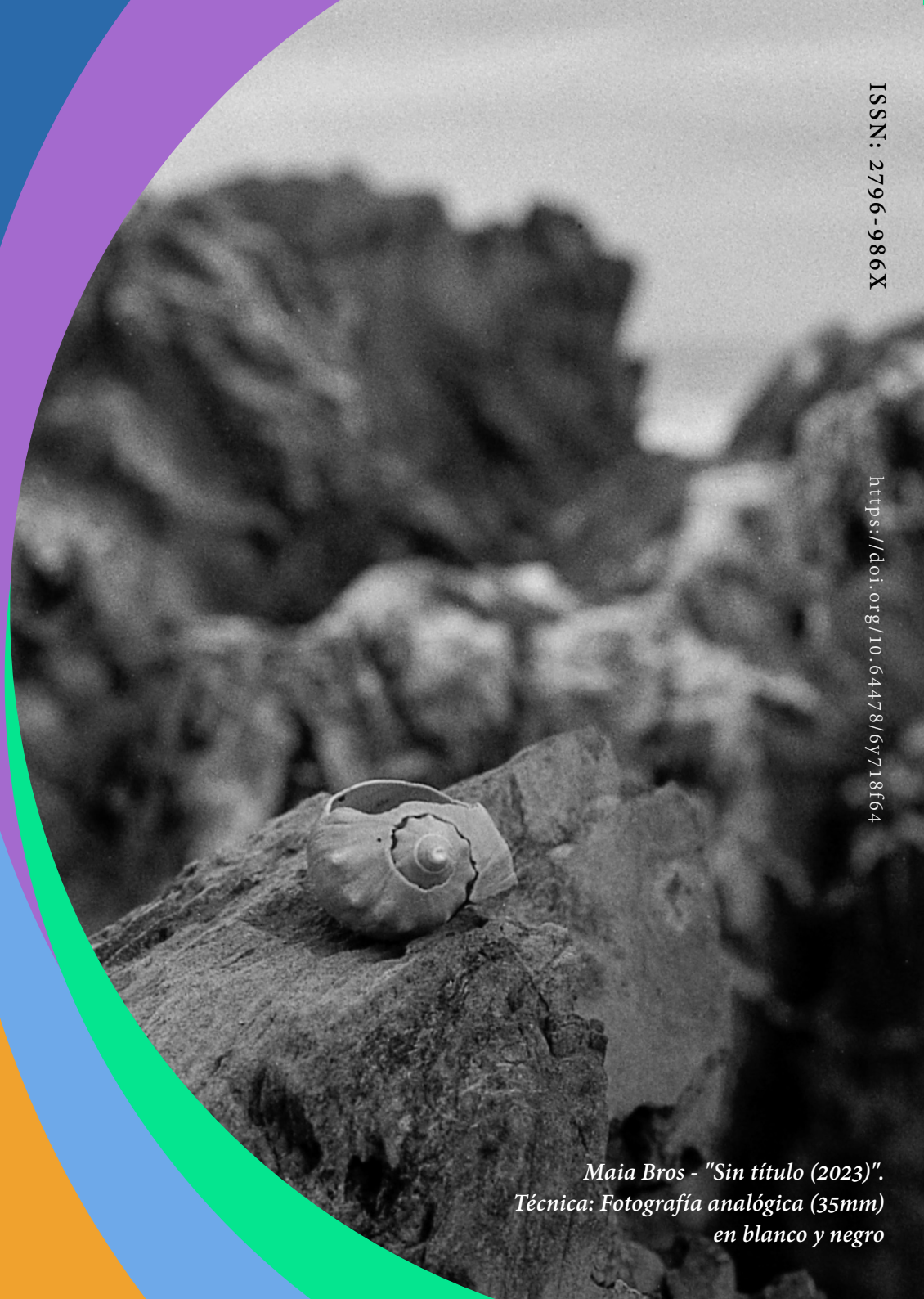
Salud, Educación y Sociedad

Universidad del Gran Rosario

Número especial / Febrero 2026

CONGRESO **Aprender**

Modelos pedagógicos para escenarios educativos del siglo XXI



Maia Bros - "Sin título (2023)".
Técnica: Fotografía analógica (35mm) en blanco y negro

ISSN: 2796-986X

https://doi.org/10.64478/6y718f64

Equipo editorial

Director
Pedro Silberman, Universidad Nacional del Sur; Universidad del Gran Rosario, Argentina

Directora Asociada
Mónica Priotti, Universidad del Gran Rosario, Argentina

Comité Editorial
Adolfo Stubrin, Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Alberto Dottavio, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Alicia Castagna, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Darío Maiorana, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Ezequiel Miller, Universidad del Gran Rosario, Argentina
Freddy Elias Perilla Portilla, Universidad Antonio Nariño, Colombia
German Guaresti, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Héctor Fernando Gómez Alvarado, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador
Ianina Lois, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Ileana Beade, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Jorge Barragán, Universidad del Gran Rosario, Argentina
Larisa Carrera, Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Leonardo Caruana, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Marta Quaglino, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Martin Silberman, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina
Melisa Campana, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Mónica Baez, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Osvaldo Patiño, Universidad del Gran Rosario, Argentina
Pablo Badr, Universidad Nacional del Sur, Argentina
Roberto Campos Navarro, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Susana Alexandra Arias Tapia, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Secretaria Ejecutiva
Laura Castagno

Editora Técnica
Ayelén Suriak

Redactor y Corrector de Textos
Manuel Díaz

Diseño Gráfico
Emilio Mussio

ISSN: 2796-986X

Universidad del Gran Rosario

Presentación

El presente Número especial de la *Revista Salud, Educación y Sociedad (SEyS)* reúne un conjunto de trabajos que corresponden a ponencias presentadas en la primera edición del **Congreso APRENDER: Modelos pedagógicos para escenarios educativos del siglo XXI**, organizado por el Espacio de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad del Gran Rosario y realizado en la ciudad de Rosario durante los días 19 y 20 de septiembre de 2025.

Los artículos que integran este volumen fueron previamente evaluados y aceptados por el comité académico del Congreso, conforme a los criterios establecidos para su presentación y exposición en dicho evento académico. Posteriormente, el conjunto de los trabajos fue remitido a la Revista SEyS para su edición, adecuación a las normas editoriales y decisión de publicación en formato de Número especial.

La publicación de este volumen tiene como objetivo ampliar la circulación académica de las producciones presentadas en el Congreso, fortaleciendo el diálogo entre los campos de la salud, la educación y las ciencias sociales, y promoviendo el acceso abierto al conocimiento producido en ámbitos académicos y científicos.

Este Número especial se inscribe en la política editorial de la Revista SEyS orientada a la difusión de investigaciones, experiencias y reflexiones relevantes, garantizando criterios de calidad, transparencia editorial y acceso abierto.

Mónica Priotti
Directora Asociada
Revista SEyS

Pedro Silberman
Director
Revista SEyS

Aviso editorial

La Dirección y el Comité Editorial de la revista informan que los textos incluidos en el presente dossier especial corresponden a resúmenes de ponencias previamente presentadas en el marco de un congreso académico. Dichos contenidos reflejan exclusivamente las exposiciones realizadas por sus respectivos autores en ese espacio académico.

Para la publicación de estos materiales, la revista solicitó y obtuvo la autorización expresa de cada autor o autora, quienes aprobaron la versión aquí reproducida para su difusión.

La responsabilidad sobre la veracidad de los datos, opiniones, interpretaciones, referencias, así como sobre el uso y tratamiento de información sensible o datos que pudieran estar sujetos a consideraciones éticas, legales o de confidencialidad, recae única y exclusivamente en las y los autores. La revista actúa únicamente como medio de difusión académica y no asume responsabilidad alguna por posibles imprecisiones, omisiones, controversias derivadas del contenido, ni por el uso que terceros puedan hacer de la información publicada.

En caso de que algún contenido requiera aclaración, rectificación o actualización, deberá ser gestionado directamente con las y los autores correspondientes.

La publicación de este dossier tiene fines estrictamente académicos y de divulgación científica.

Índice

Nota editorial 9
¿Qué puede un Congreso?- *Por Mercedes Gasparri*

Artículos:

EJE 1: CAMBIOS TECNOLÓGICOS Y TENDENCIAS EMERGENTES

Cambio tecnológico y educación: aportes para enriquecer el debate desde la experiencia del Laboratorio de Experimentación Tecnológica de la UNR 13
Elena Gasparri, Marisol Gonzalez, Anibal Rossi

El aula híbrida como escenario inmersivo: reconfiguración de la enseñanza universitaria en clave pospandémica 20
Esteban Zimmer

Inteligencia Artificial y aprendizajes en la formación universitaria: Tensiones y desafíos en estudiantes de Relaciones Públicas 27
Jael Loana Ferrari

El diseño de rúbricas de evaluación por pares en la agenda colaborativa de uso de inteligencia artificial generativa 32
María Soledad Casasola, Ana Laura Casasola

La inteligencia compartida: desafíos pedagógicos ante el avance de la IA 39
Evangelina Maltaneres, Valeria Matarochi, Valentina Márquez

Tecnología, cuerpo y neurodivergencias: una mirada psicomotriz sobre el aprendizaje en tiempos digitales 46
María Celeste Blanch

Implementación de la hibridación en Educación Superior: una experiencia institucional en proceso 52
Flavia Fernanda Vilte, Gabriela Alejandra Polliotto

Ciudadanía digital y convivencia. Una propuesta pedagógica para abordar el uso responsable de tecnologías en el ámbito escolar 58
Leonardo Gianzone, Sebastián Ramos, Carolina Tornincasa

Índice

EJE 2. EDUCACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de educación básica primaria 64
Laura Marcela Jiménez Vega, María Olga Herrera Becerra

Educar en tiempos de crisis civilizatoria. Pedagogía ambiental, crítica y transformadora 73
María Rosa Aguirre, Paula Silvina Negroni

Cerebros en desarrollo, métodos en problemas. Claves neuropsicoeducativas para potenciar el aprendizaje 80
Sandra Inés Vigo

¿Son nuestros estudiantes protagonistas activos de las clases a través de planificaciones pedagógicas convocantes? 85
Yanina Luengo Rojas, Laura Magdalena Marconi

Trabajo docente y mediaciones en los procesos de lectura e interpretación de textos académicos en carreras de Ciencias Sociales 91
Félix Temporetti, Beatriz Nicolau, Mercedes Gasparri, Silvana Girardo, Magalí Giurlani, Soledad Cattoni, Facundo Corvalán

Estudiantes de 5to grado cometen faltas ortográficas en sus producciones 97
Gisela Deolinda Dedominici, Mariela Yvana Pontel

Diseño y validación de un instrumento para medir los niveles de comprensión lectora literal, inferencial, crítico intertextual, apreciativo y creativo integrando las artes plásticas y visuales en estudiantes de 5to grado de primaria y 6to grado de secundaria 106
Nelly Estella Pardo Espejo, Dilsa Yamile Rodríguez Ochoa, María Gracia Aragón Bueno

La lectura y la comprensión de textos en estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias de la Administración (UNER), ciclo lectivo 2024 113
María Noel Braghini, Marcos Dorfman

Universidad en movimiento: El modelo UCASAL y la reconfiguración del rol del estudiante 120
Gabriela Alejandra Polliotto, Carmen Rosa Martin, Flavia Fernanda Vilte

Modelos pedagógicos y estrategias innovadoras en las artes visuales en el contexto de la escuela media 127
Andrea Zuliani Belluschi

Índice

Debates acerca de la implementación de la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP) en el nivel secundario. El caso de la Escuela Ingeniero Raúl Arino 133
Paula Burdisso, María Carolina Tornincasa, Francisco Javier Moreyra, Mónica Priotti, Mauro Miguez, Mariela S.Salerni

Conexiones inesperadas: la revolución del streaming en la escuela primaria. Una experiencia real sobre las problemáticas de enseñanza en la actualidad 140
Ezequiel Ignacio Farías, Florencia Micaela Marziali

Abordaje de la educación alimentaria en estudiantes de enseñanza media a partir de la Enseñanza Basada en Proyetos (EBP) 147
Benjamín Ángel Pisaroni, Mauro Míguez Peisel

Del archivo al aula: investigación histórica y enseñanza del oficio de historiador en la escuela secundaria 154
Nicolás López Calvino

Un enfoque pedagógico para el aprendizaje colaborativo y el protagonismo estudiantil: la experiencia GRULAC Junior argentina 160
Julieta Barthet Mozzorecchia

Convertir ideas en realidades. Robótica en el aula: Un aprendizaje que transforma 166
Sonia Mercedes Rodríguez

Psicopedagogía y docencia universitaria: entre puentes, tensiones y vínculos que facilitan el aprendizaje en el aula 172
Yamila Chalup

La formación en Terapia Ocupacional desde una mirada innovadora. Cambios paradigmáticos posibles 179
Liliana Lares, Pamela Maribel Piana

Aportes de Rabindranath Tagore a la educación del futuro 186
Gustavo Canzobre

CREATIBIO: El club de creatividad y bioinnovación como modelo de aprendizaje interdisciplinario y formación emprendedora en Educación Superior 195
Mariano Gabriel Álvarez, Galo Ezequiel Balatti, Mariana Yael Gild, María Cecilia Sanmartín

Programa escolar para deportistas de alto rendimiento: acompañamiento académico de estudiantes en contextos de alta exigencia deportiva 202
Federico Melano, Mariela S. Salerni, Lucas A. Giraudo

Índice

EJE 3. ESCENARIOS DE DIVERSIDAD Y CULTURAS INCLUSIVAS

Adecuando fronteras para la inclusión educativa con su correlato de inclusión social 210
Daniel Alberto Peña

Formación laboral para personas con discapacidad desde la Universidad del Gran Rosario: dispositivo institucional 216
María Paula Laffon, Carolina Tassile, Rocío Belén Montenegro

Hacia la construcción de espacios imaginantes en las trayectorias educativas. Pro.for.te: una apuesta Extensionista 223
Ana Victoria Quintero, Silvina Andrea Brunno, Nadina Julieta Muñoz, Sara Gómez Carmana, Estefanía Soledad Herrera

Un camino posible para pensar las trayectorias académicas: "Ciclo de ingreso a la vida Universitaria. Programa de Acompañamiento 2025-2029" 231
Macarena Soledad López, Paola Marcela Vargas Camargo

Experiencias académicas en el aprendizaje del cálculo Diferencial de estudiantes con trastorno del espectro autista en el contexto universitario 240
Elizabeth Cabello Ahumada, Cristian Mejías Zamorano

Acompañamiento institucional a la inclusión escolar: El trabajo de las trayectorias escolares de niñas y niños de la Escuela Arino. 249
Nelson Abaca, Anahí Conde Soldá, Mariel Diamante, Eric Flägel, Mónica Priotti, Emilce Sanseovich, Carolina Tonón

Profe…¿Qué es la política? Representaciones de jóvenes LGBT+ y construcción pedagógica de lo político en escuelas medias de Santa Fe 256
Matías Sbodio

Comprender la neurodiversidad: un desafío urgente para la inclusión educativa 263
María Celeste Blanch

Educación inclusiva: desafíos y convergencias en la formación de docentes y las políticas educativas en España y Uruguay 270
María Alejandra Rossi Iglesias

Índice

EJE 4. GESTIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

Experiencias y retos de las prácticas profesionales en salud: Un estudio de caso desde la Universidad Del Gran Rosario 278
Ezequiel Alberto Miller, Antonella Pizzuto Grossi, Anabela Rosconi

El yoga en diálogo con la Educación Superior. Investigación sobre la cultura académica de la Universidad del Gran Rosario 289
Facundo Corvalán, Cecilia Guerra, María Eugenia Rovetto

IDRA: innovación educativa 300
Ana Clara Hermida, Fernanda Hermida, Laura Iciar

Creación de la Escuela Técnica Arino Alvear: una experiencia de planificación, innovación pedagógica y articulación territorial para la educación técnica 307
Jorgelina Gisela Amado, Saúl Laverni, Facundo Macchi

Las escuelas del futuro. La Rinconada: hacia un paradigma educativo transformador 312
Mercedes Gasparri, Nelson Abaca, Mónica Priotti, María Victoria Gómez Hernández

Gestionar en la sociedad del cansancio: la gobernanza de las instituciones educativas en los escenarios actuales..... 318
Silvina Andrea Brunno, Alicia O. Zorzoli, Francisco Javier Moreyra

Educación textil en clave de sustentabilidad: experiencias formativas y prácticas en territorio 326
Olga Bica, Paul Carrasco, Andrés Curbelo, Marianela, Rocha

Laboratorio escolar ciudadano en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Nacional de Rosario 333
María Belén Campero, Cecilia Winderbaum, Claudia Voras

Nota editorial

¿Qué puede un Congreso?

El presente número de la revista académica SEyS reúne los trabajos presentados en la primera edición del *Congreso APRENDER: Modelos pedagógicos para escenarios educativos del siglo XXI* de la Universidad del Gran Rosario. En este prólogo intento repasar cómo se gestó tal Congreso y recuperar algunos de los resultados que produjo, tanto en términos epistemológicos como institucionales. En este sentido, estas líneas buscan ensayar una respuesta a una pregunta que acompañó el proceso desde sus inicios: ¿qué puede un Congreso?

El Congreso APRENDER fue concebido como un espacio para el intercambio, la reflexión crítica y la producción colectiva de conocimiento en torno a los desafíos contemporáneos de la educación. Surgió de una inquietud compartida que se venía trabajando en el Consejo Asesor del Espacio de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad: la necesidad de crear un ámbito que permitiera ordenar debates, compartir experiencias y pensar, de manera colectiva, cómo se están transformando las prácticas pedagógicas, los modelos de enseñanza y las formas de gestión educativa en contextos atravesados por cambios tecnológicos, sociales y culturales acelerados.

El Congreso se realizó los días 19 y 20 de septiembre de 2025 en la ciudad de Rosario, y su programa se estructuró en torno a cuatro ejes: Cambios tecnológicos y tendencias emergentes; Educación centrada en el aprendizaje; Escenarios de diversidad y culturas inclusivas; y Gestión y política educativa. Estas temáticas representan el núcleo de trabajo y las líneas estratégicas que definen nuestra labor en el Espacio y, al mismo tiempo, reflejan los desafíos prioritarios que hoy marcan la agenda educativa.

A partir de estos ejes, el encuentro propuso un programa orientado a abordar conocimientos del campo educativo desde perspectivas diversas, complementarias y, en algunos casos, incluso contradictorias.

Las conferencias centrales estuvieron a cargo de referentes y especialistas. Santiado Bilinski, Tomás Balmaceda, Mónica Coronado, Emilio Tenti Fanfani, Silvia Dustchavsky, Javier Macchi, Paulo Falcon, Franco Bartolacci y José Goity oficiaron de verdaderos disparadores epistemológicos. Lejos de aportar respuestas cerradas, habilitaron preguntas necesarias para leer los escenarios educativos actuales y para pensar colectivamente los dilemas que atraviesan la educación.

En torno al eje referido a las transformaciones tecnológicas, el debate se desplazó del impacto inmediato de las nuevas herramientas hacia los sentidos pedagógicos y culturales de su uso. Se abordaron los alcances y desafíos vinculados a la inteligencia artificial y a las tecnologías digitales en educación, bajo el interrogante de qué tipos de aprendizajes, vínculos y subjetividades se están promoviendo.

Desde el eje de una educación centrada en el aprendizaje, las exposiciones recuperaron el valor de las preguntas y los proyectos como organizadores de la enseñanza, al poner en el centro los procesos de construcción del conocimiento y el rol estratégico de la formación docente. La innovación fue pensada no solo en términos técnicos, sino como una decisión pedagógica que implica tomar posición sobre qué, cómo y para qué se enseña.

Las reflexiones sobre diversidad, inclusión y trayectorias educativas se inscribieron en lecturas críticas de un tiempo marcado por la fragmentación de los lazos sociales y la crisis de las instituciones tradicionales. En este

marco, la escuela fue reivindicada como uno de los pocos espacios donde aún es posible sostener lo colectivo, el trabajo compartido y la construcción de vínculos significativos, asumiendo el desafío de reconocer desigualdades, identidades y derechos sin renunciar a su potencia y calidad formativa.

Finalmente, el eje de gestión y política educativa permitió revisar críticamente modelos de organización, gobernanza y liderazgo institucional, entendiendo que las decisiones de gestión no son neutras, sino que expresan proyectos pedagógicos y posicionamientos políticos frente a la complejidad de los contextos actuales.

Además de las conferencias principales, el Congreso APRENDER contó con la presentación de un conjunto de trabajos, elaborados por investigadores, investigadoras, educadores, educadoras y equipos de gestión de diversas instituciones y contextos. Estos trabajos, organizados en torno a los cuatro ejes del Congreso, son los que conforman esta edición de la revista y pueden leerse en términos de una prolongación del Congreso y como uno de sus principales resultados. No se trata únicamente de un registro de lo ocurrido, sino de la puesta en común de producciones que continúan elaborando, profundizando y tensionando las reflexiones y preguntas abiertas durante el encuentro.

Leídos en conjunto, los artículos configuran un mapa de saberes, propuestas y preocupaciones en torno a la educación contemporánea. En ellos se entrecruzan reflexiones teóricas, investigaciones y experiencias situadas que abordan, desde distintas escalas y contextos, los desafíos que atraviesan hoy las instituciones educativas.

En sintonía con los ejes a partir de los cuales se organizan los aportes, un conjunto significativo de producciones interroga los impactos de las transformaciones tecnológicas y digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde aproximaciones críticas a la inteligencia artificial y a los entornos virtuales, hasta análisis sobre ciudadanía digital, modelos híbridos y nuevas mediaciones pedagógicas.

Otros aportes ponen el foco en pedagogías centradas en el aprendizaje, recuperando el valor de las preguntas, los proyectos, el trabajo interdisciplinario y la dimensión afectiva, corporal y relacional de los procesos formativos. En estas producciones, la centralidad del y de la estudiante se construye de manera situada, al interpelar la formación docente, la organización curricular y las condiciones institucionales que hacen posible aprendizajes significativos en contextos diversos.

Las investigaciones y experiencias vinculadas a la diversidad, la inclusión y las trayectorias educativas profundizan el análisis sobre las desigualdades persistentes en los sistemas educativos y los modos en que las instituciones responden –o intentan responder– a ellas. A partir de experiencias escolares, universitarias y comunitarias, estos trabajos destacan la necesidad de generar, promover e implementar dispositivos institucionales flexibles, sensibles a las singularidades y anclados en los territorios.

Finalmente, un conjunto relevante de artículos aborda la gestión y la política educativa como dimensiones estratégicas para sostener y transformar las instituciones. Desde reflexiones conceptuales hasta experiencias concretas de innovación, extensión universitaria y trabajo en red, estos aportes conciben la gestión como una práctica política y colectiva, orientada a construir gobernabilidad, participación y sentido en escenarios atravesados por la incertidumbre, el desgaste subjetivo y la fragmentación social.

Esta revista nos permite ensayar una respuesta a la pregunta inicial, ¿qué puede un Congreso? Puede, ante todo, crear las condiciones para reflexionar colectivamente y construir consensos. Y en los tiempos que corren, atravesados por la fragmentación, la urgencia y el desgaste, esa cualidad adquiere un valor profundamente político e institucional.

El Congreso APRENDER fue posible gracias a una experiencia colectiva que combinó decisión, confianza y trabajo compartido. Supuso animarse a hacer, a proponer, a ensayar formatos nuevos, a correr límites conocidos y a sostener acuerdos entre áreas, equipos y trayectorias diversas. Implicó escuchar, discutir, disentir y también animarse a decir, reconociendo que la construcción del conocimiento y el hacer institucional no se producen en soledad, sino en el intercambio y en la apuesta común.

En ese recorrido, el Congreso no solo habilitó sinergias necesarias, sino que fortaleció vínculos institucionales concretos: visibilizó producciones, consolidó redes de trabajo, legitimó experiencias y abrió nuevas agendas de reflexión e investigación. La decisión de publicar el conjunto de los trabajos académicos presentados en una revista indexada de la Universidad del Gran Rosario expresa, en este sentido, una convicción institucional profunda: la producción de conocimiento merece ser valorada, sistematizada y puesta en circulación, ampliando su impacto en el campo académico y en las prácticas educativas y sociales.

El Congreso APRENDER fue, así, mucho más que un evento. Fue una experiencia que reafirma el valor de pensar la educación de manera compartida y situada, y de sostener espacios institucionales que hagan posible ese encuentro. Tal vez allí reside una de sus mayores potencias.

Mercedes Gasparri
Psicóloga
Directora del Espacio de Ciencias Sociales y Educación

EJE 1

Cambios tecnológicos y tendencias emergentes

Cambio tecnológico y educación: aportes para enriquecer el debate desde la experiencia del Laboratorio de Experimentación Tecnológica de la UNR

Technological change and education: contributions to nourish the debate from the experience of the UNR Technological Experimentation Laboratory

Autores/as

Elena Gasparri - egasparri01@gmail.com -
Doctora. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Marisol González - solgzz@gmail.com -
Magister. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Aníbal Rossi - anibalrossi@gmail.com -
Magister. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJES. POTENCIALES, LÍMITES Y DESAFÍOS.

Resumen

El Laboratorio de Experimentación Tecnológica (LET) es un dispositivo de la Universidad Nacional de Rosario que tiene como objetivo brindar acceso, fomentar la reflexión, promover la incorporación y alentar el desarrollo de tecnologías emergentes e inmersivas, como inteligencia artificial, realidad aumentada y realidad virtual. En particular, en el ámbito de la educación superior (y con proyección hacia otros actores y niveles del ecosistema educativo), el LET contribuye a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de estas tecnologías y el abordaje de los desafíos que su integración implica. Su estrategia de intervención se basa en dos premisas: la experimentación tecnológica, que es diseñada según las particularidades de los actores involucrados y se despliega de manera incremental en distintas capas –sensibilización, capacitación, apropiación y producción de las tecnologías de referencia–; y la construcción de comunidades de prácticas (Wenger, 2001) interdisciplinares, en la que la interacción, la colaboración y la circulación del conocimiento disponible dotan de sostenibilidad los procesos. Este trabajo busca dar cuenta de un conjunto de acciones llevadas adelante en el LET y los resultados, aportes y aprendizajes obtenidos hasta el momento a los fines de brindar elementos para

repensar la gestión de instituciones educativas y alimentar los debates actuales sobre el cambio tecnológico y las tendencias en educación.

Palabras clave

- Laboratorio;
- Experimentación;
- Tecnologías emergentes;
- Comunidad de práctica

Summary

The Laboratory for Technological Experimentation (Laboratorio de Experimentación Tecnológica, LET) is a platform of the National University of Rosario (UNR) designed to provide access, foster understanding, promote the incorporation, and encourage the development of emerging and immersive technologies such as Artificial Intelligence, Augmented Reality, and Virtual Reality. Particularly focused on higher education (and with prospects towards other actors and scales of the educational ecosystem), the LET contributes to transform teaching and learning processes through the integration of these technologies as well as to address the challenges that their implementation entails. The LET strategy of intervention is based on two premises: technological experimentation, which is designed according to the specificities of the actors involved and deployed incrementally across different dimensions—awareness, training, appropriation, and production of reference technologies—and the building of interdisciplinary communities of practice (Wenger, 2001), where interaction, collaboration, and the circulation of available knowledge sustain the processes. This work aims to present a set of actions carried out by the LET, along with the results, contributions, and lessons learned thus far, with the goal of providing insights to rethink the management of educational institutions and enriching current debates on technological change and trends in education.

Keywords

- Laboratory;
- Experimentation;
- Emerging technologies;
- Practice community

El Laboratorio de Experimentación Tecnológica (LET) es un dispositivo de la Universidad Nacional de Rosario que tiene como objetivo brindar acceso, fomentar la reflexión, promover la incorporación y alentar el desarrollo de tecnologías emergentes e inmersivas, como inteligencia artificial, realidad aumentada y realidad virtual. Funciona desde 2022 en el ámbito del Área de Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo, y aborda de manera transversal las distintas disciplinas que se dictan y practican en la UNR. Surge de la preocupación de poder generar capacidades para dar respuesta y conducir procesos frente a los cambios vertiginosos asociados a la transformación digital.

Varios estudios demuestran los desafíos que suponen las nuevas tecnologías en los espacios de formación y producción de conocimiento (Miao, UNESCO, Holmes, 2023; Miao *et al.*, 2021; Prendes-Espinosa y Carvalho, 2022). Si bien a la fecha no se han registrado estudios minuciosos que permitan caracterizar este fenómeno de forma localizada y específica, entre las recomendaciones recogidas, estos documentos enfatizan la necesidad de promover las capacidades de los y las agentes educativos y generar pruebas piloto, monitoreo y evaluación, y creación de una base de evidencias que puedan ser un insumo para diseñar políticas institucionales sostenibles y adecuadas a las realidades locales y regionales.

En el ámbito de la educación superior (y con proyección hacia otros actores y niveles del ecosistema educativo), el LET contribuye a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de estas tecnologías y el abordaje de los desafíos que su integración implica. Las acciones del LET se sostienen en dos premisas fundamentales. En primer lugar, la experimentación tecnológica como estilo epistemológico (Papert, 1995; Piscitelli, 2005), que habilita la comprensión de las tecnologías emergentes como ensamblaje sociotécnico (Latour, 2008) y que se constituye como instancia de aprendizaje en el marco de un laboratorio entendido como un régimen práctico (Ladagga, 2010), una espacialidad dotada de distintos medios, en la que ocurren procesos, experimentos e investigaciones.

En segundo lugar, la generación de una comunidad de prácticas (Wenger, 2001) interdisciplinares, como posicionamiento en el aspecto tanto epistemológico como político. El primero, entendiendo que una comunidad de práctica supone la creación de conocimiento a partir de la experiencia y de forma compartida e interactiva; el segundo, asumiendo que esta premisa se adopta como una estrategia para la generación una red que ofrezca sostenibilidad a la propuesta, en la medida en que cada participante desarrolla una capacidad pero a su vez retroalimenta la red, al ponerla a disposición.

De la sensibilización a la producción, una estrategia de abordaje incremental

Cada una de las cuatro capas del diseño de las propuestas del LET se relacionan de forma diferencial e incremental con la experimentación y el trabajo colaborativo. A continuación se realizará un breve despliegue de dichas capaz, vinculadas cada una a la exposición de un caso.

Sensibilización

Entendemos la sensibilización como una primera aproximación orientada a suscitar interés, curiosidad y pensamiento crítico respecto de las tecnologías de referencia. Esta instancia combina el contacto inicial, la exploración lúdica y la inspiración creativa con un andamiaje bibliográfico conceptual que enmarca y sostiene la reflexión crítica, al vincularla con la experiencia práctica y sus implicancias culturales, educativas y sociales.

Estas instancias se desarrollan en un encuentro sincrónico, generalmente virtual, y se organizan en tres momentos articulados: antes, durante y después. En el primero, se envía a los y las participantes un formulario para relevar intereses, inquietudes y expectativas en torno a las tecnologías que se abordarán, para luego incorporar esa información al diseño de la propuesta. El segundo momento se centra en recuperar y poner en diálogo común esos aportes con las herramientas y referencias conceptuales presentadas. Finalmente, el tercer momento se orienta a continuar el intercambio, la reflexión colectiva y las tareas de curaduría posteriores. Se prioriza la exploración situada, el comentario entre pares y el fortalecimiento de la construcción colaborativa de saberes.

En relación con la capa de sensibilización, se desarrollaron diversas experiencias. A continuación se mencionan dos de ellas que ilustran su alcance y versatilidad. Un ejemplo es el encuentro virtual "Herramientas de inteligencia artificial generativa para estudiantes", realizado en articulación con la Secretaría de Orientación Estudiantil de la Universidad Nacional de Rosario y la Federación Universitaria de Rosario. Esta propuesta, planteada como un único encuentro, buscó acercar a la comunidad estudiantil de la UNR un panorama inicial de posibilidades, límites y usos responsables de la IAG, que combinara demostraciones prácticas con referencias conceptuales y un espacio de intercambio abierto.

Capacitación

Entendemos la capacitación como un proceso orientado a desarrollar habilidades técnicas y conocimientos específicos que permitan a los y las participantes manejar con autonomía las tecnologías de referencia. Esta instancia combina la práctica guiada con explicaciones detalladas, ejercicios aplicados y ejemplos situados, lo que integra también marcos conceptuales que facilitan la comprensión de los fundamentos técnicos y sus potenciales usos. De este modo, la formación no se limita al dominio instrumental, sino que incorpora criterios para evaluar, adaptar y aplicar las tecnologías en contextos educativos, culturales y comunitarios diversos.
Las instancias de capacitación se dan generalmente en modalidad sincrónica tanto virtual como presencial y, al igual que las de sensibilización, se organizan en tres momentos. En este caso, el segundo momento se centra en ejercicios prácticos con las herramientas abordadas, junto con la puesta en común de resultados y dificultades. El tercero prioriza la socialización de los usos de las herramientas, e incorpora un aumento en la complejidad y una propuesta de aplicación situada en los ámbitos de desempeño de los y las participantes. En todo el proceso, se alienta el intercambio entre pares y se fortalece la construcción colaborativa de saberes.
En este marco se implementaron diversas experiencias que reflejan la amplitud de actores, modalidades y temáticas abordadas. A continuación, se repasan algunas de ellas.
Un caso destacado es el encuentro presencial con directoras de escuelas del nivel primario de la Delegación Regional VI, Sección G, de la provincia de Santa Fe. Esta actividad, articulada con la Supervisora de Nivel Primario y realizada en la Biblioteca Argentina Dr. Juan Álvarez, constituyó un único encuentro enfocado en herramientas digitales colaborativas para la gestión y enseñanza.
Como parte de una secuencia, se realizó un segundo encuentro virtual con docentes de las localidades de Arteaga y Timbúes, donde se trabajaron herramientas de inteligencia artificial orientadas a prácticas pedagógicas, en estrecha colaboración con las comunas y escuelas locales.
Asimismo, en modalidad virtual, se llevó adelante un conjunto de capacitaciones en el marco de la convocatoria #XperienciaUNR. Estas capacitaciones se organizaron en encuentros dobles y únicos, y contaron con la participación de capacitadores externos, que abordaron temáticas especializadas como realidad aumentada, realidad virtual, motores de videojuegos como medio expresivo, videos 360 interactivos y estrategias narrativas para experiencias interactivas con realidad aumentada. Todas ellas se encuentran disponibles en el canal oficial en YouTube de la Universidad Nacional de Rosario

Apropiación

Entendemos la apropiación como un proceso mediante el cual los y las participantes integran y adaptan creativamente las tecnologías de referencia en sus contextos educativos, culturales y comunitarios. Esta instancia promueve la experimentación personal y colectiva, lo cual incentiva que las tecnologías dejen de ser herramientas externas para convertirse en recursos significativos y situados. La apropiación se sustenta en el codiseño entre participantes y el LET fundado en una praxis reflexiva que articula el saber técnico con el saber contextual y cultural.

Como acción destacada vinculada a esta capa se encuentra el trabajo de codiseño de estrategias de incorporación de tecnologías inmersivas en el aula llevado adelante junto con un grupo de maestras de nivel primario de la localidad de Timbúes. Constó de cuatro encuentros virtuales semanales de preparación y un encuentro presencial de implementación en aula con los y las estudiantes.

Producción

La capa de producción comprende la realización de proyectos para el desarrollo de productos, experiencias o investigaciones vinculadas con las tecnologías digitales, inmersivas y emergentes. Estos procesos, impulsados de manera autónoma o en articulación con instancias de sensibilización y capacitación, se caracterizan por la construcción de comunidad, la innovación y el trabajo interdisciplinario. La dinámica de producción promueve la experimentación y la aplicación situada de estas tecnologías, lo que pone en valor la articulación de diversos saberes y habilidades, la cocreación y la circulación abierta de los resultados para potenciar su impacto en comunidades educativas y culturales.

En esta dirección se encuentra #XperienciaUNR, una convocatoria que ya lleva dos ediciones (2024 y 2025). Esta iniciativa se propone acompañar el desarrollo de soluciones tecnológicas colaborativas que permitan el acceso de nuevos públicos a las tecnologías y/o que puedan potenciar redes con actores territoriales. Las propuestas deben implicar el uso o desarrollo de tecnologías de inteligencia artificial, realidad virtual o realidad aumentada.

Para llevarlas a cabo, se busca articular equipos interdisciplinarios dentro de la comunidad UNR para el abordaje, diseño e implementación de soluciones para problemáticas y desafíos tecnológicos y sociales. Para aprovechar las distintas capacidades existentes en la Universidad, esta convocatoria invita en una primera instancia a la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, personal nodocente) a proponer ideas sobre distintas temáticas y, luego de una selección, se le suman a los equipos integrantes con perfiles de programación y de diseño para que formen parte del desarrollo durante el período de los tres meses que dura la fase de prototipado.

En las ediciones 2024 y 2025 participaron en total 11 proyectos provenientes de diversas unidades académicas. Se contó con la participación de 19 docentes, 12 estudiantes, 10 perfiles de desarrollo provenientes de la Tecnicatura en Inteligencia Artificial y 10 perfiles de diseño de la Licenciatura en Diseño Gráfico. Todas las propuestas alcanzaron los objetivos previstos, lo que evidencia el potencial de la convocatoria para generar innovaciones tecnológicas con impacto académico, cultural y social.

Aprendizajes y aportes a los debates actuales

De las distintas iniciativas que ha implementado el LET, se pueden señalar algunos aprendizajes que permiten alimentar nuevas acciones.

En primer lugar, afrontar estas actividades y las demandas que se generan requiere de la conformación de un equipo que disponga de las capacidades para impulsar y sostener las líneas de trabajo. Esto es un desafío actual para las instituciones universitarias, dado que los perfiles vinculados al desarrollo tecnológico son fuertemente requeridos por el mercado laboral. El armado de equipos *ad hoc* que contribuyan a dar curso a cada iniciativa es una estrategia que permite sortear esas dificultades. La lógica de equipo se replica a su vez con los públicos con los que trabaja el LET. Tanto en las instancias de apropiación como de producción, se alienta a la conformación de grupos para idear y prototipar, intentando en lo posible que se contemplen distintas disciplinas.

En segundo lugar, lo analizado da cuenta de que el proceso de inducción incremental aquí desarrollado en distintas etapas permite un pasaje amable y a la vez crítico que no solo está centrado en el uso de las tecnologías sino en la comprensión de sus fundamentos, de modo de poder dejar capacidades instaladas que permitan la continuidad de los trayectos con autonomía más allá del acompañamiento del dispositivo. En ese sentido, la implementación de las distintas etapas siempre se realiza sondeando de forma previa las características del público objetivo, sus intereses, conocimientos y sus expectativas, de modo de hacer una curadoría de contenidos que se adapte a sus demandas y requerimientos. Ello, a su vez, implica capacidades de gestión para sostener durante las instancias de preparación un diálogo abierto con las contrapartes para adecuar la propuesta.

Asimismo, y en relación con el fortalecimiento de las capacidades de gestión de un dispositivo institucional como el aquí descrito, la autorreflexividad es otro aprendizaje que contribuye a las mejores prácticas. Para ello, se vuelve imperativo construir una referencia empírica sobre la que poder establecer métricas e indicadores de seguimiento y de resultado. Esto implica entonces definir parámetros para registrar distintas etapas de la experiencia, e incluir asimismo la voz de los usuarios y usuarias.

Finalmente, interesa dar cuenta de cómo esta experiencia constituye un aporte para situar los debates globales en contextos específicos. Actualmente, las tecnologías emergentes, como la realidad virtual, la realidad aumentada y la inteligencia artificial, entre otras, se encuentran en el centro de las agendas tanto mediáticas como institucionales. Particularmente en educación, estos temas generan fuertes discusiones en torno a sus alcances, potencialidades y riesgos. El LET sirve como dispositivo en sí mismo para convidar a ampliar estos debates y generar capacidades para que más voces puedan, a partir del uso, apropiación y producción en torno a estas tecnologías, participar fundadamente de las discusiones.

Bibliografía

Ladagga, R. (2010). *Estética de laboratorio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Miao, F.; UNESCO y Holmes, W. (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion

Miao, F.; UNESCO; Holmes, W. y Ronghuai Huang, H. Z. (2021) Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376

Papert, S. (1995) La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores. Paidos.

Piscitelli, A. (2005) Internet: La imprenta del siglo XXI . Gedisa.

Prendes-Espinosa, M.P. y Carvalho, M.A.G. (2022). Los retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de educación superior. Informe 2021. MetaRed TIC. España. Disponible en: https://www.metared.org/content/dam/metared/estudiosinformes/Los%20retos%20de%20la%20competencia%20digital%20del%20profesorado%20iberoamericano%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior-Informe_2021.pdf

Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidos.

Elena Gasparri, Marisol González, Aníbal Rossi. "Cambio tecnológico y educación: aportes para enriquecer el debate desde la experiencia del Laboratorio de Experimentación Tecnológica de la UNR". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 13-19.

El aula híbrida como escenario inmersivo: reconfiguración de la enseñanza universitaria en clave pospandémica

The Hybrid Classroom as an Immersive Educational Scenario: Reconfiguring Teaching in Public Universities in the Post-Pandemic Era.

Autor

Esteban M. Zimmer - emzimmer11@gmail.com -

Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Profesor en Ciencias de la Educación. Integrante del Proyecto de Investigación 04C/160 – "Las Tecnologías Ubicuas Configuran Escenarios Inmersivos para la Enseñanza". Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE MODELOS HÍBRIDOS Y GAMIFICACIÓN: TRANSFORMACIÓN Y EXPANSIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Resumen

Objetivos: El presente trabajo analiza la incorporación del aula híbrida como dispositivo pedagógico en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FaCEP) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina, en el marco de las transformaciones impulsadas por el Plan de Virtualización de la Educación Superior II (Plan VES II). El objetivo central es comprender cómo se apropia e integra el aula híbrida en las prácticas docentes universitarias, considerando las condiciones materiales, culturales e institucionales que median este proceso.

Metodología: Se adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, a través de un estudio de caso instrumental. La recolección de datos incluyó entrevistas semiestructuradas a docentes y autoridades, observaciones no participantes de clases híbridas y análisis documental de normativas y protocolos institucionales. El análisis se centró en identificar ejes interpretativos que permitieran comprender las apropiaciones y resignificaciones del aula híbrida.

Resultados: Los hallazgos muestran apropiaciones heterogéneas del aula híbrida, condicionadas por la disponibilidad tecnológica, las trayectorias docentes y las culturas académicas existentes. Se identificaron estrategias didácticas que apuntan a una mayor flexibilidad y accesibilidad, pero también tensiones vinculadas a

la redefinición del rol docente, la gestión del tiempo y la construcción de la presencia pedagógica en entornos mediados.
Conclusiones: El aula híbrida se configura como un escenario inmersivo que reconfigura la enseñanza universitaria, habilitando nuevas formas de presencia, participación y planificación. No obstante, su sostenibilidad requiere políticas institucionales activas, formación docente continua y condiciones materiales que garanticen la equidad y la inclusión. La hibridez, como fenómeno en disputa, interpela las nociones tradicionales de presencialidad y plantea desafíos estructurales para una universidad pública más democrática.

Palabras clave

- Aula híbrida;
- Educación superior;
- Hibridez;
- Innovación pedagógica;
- Universidad pública

Summary

Objectives: This paper analyzes the incorporation of the hybrid classroom as a pedagogical device at the Faculty of Education and Psychology (FaCEP) of the National University of Comahue (UNCo), within the framework of the transformations promoted by the Higher Education Virtualization Plan II (Plan VES II). The main objective is to understand how the hybrid classroom is appropriated and integrated into university teaching practices, considering the material, cultural, and institutional conditions that mediate this process.
Methodology: A qualitative and interpretive approach was adopted through an instrumental case study. Data collection included semi-structured interviews with teachers and institutional authorities, non-participant observations of hybrid classes, and documentary analysis of institutional regulations and protocols. The analysis focused on identifying interpretative axes that reveal how the hybrid classroom is appropriated and re-signified.
Results: Findings reveal heterogeneous appropriations of the hybrid classroom, influenced by technological availability, teaching trajectories, and existing academic cultures. Deliberate teaching strategies aimed at greater flexibility and accessibility were identified, along with tensions related to the redefinition of the teaching role, time management, and the construction of pedagogical presence in digitally mediated environments.
Conclusions: The hybrid classroom is configured as an immersive scenario that redefines university teaching, enabling new forms of presence, participation, and planning. However, its sustainability requires active institutional policies, continuous teacher training, and adequate material conditions to ensure equity and inclusion. Hybridity, as a contested phenomenon, challenges traditional notions of presence and raises structural demands for a more democratic public university.

Keywords

- Hybrid classroom;
- Higher education;
- Hybridity;
- Pedagogical innovation;
- Public university

Introducción

La pandemia por COVID-19 supuso un punto de inflexión para la educación superior, al imponer una transición forzada hacia la virtualidad. En este escenario emergió con fuerza el modelo de aula híbrida, entendido como un dispositivo pedagógico-tecnológico que permite la articulación sincrónica entre estudiantes presenciales y remotos, mediada por plataformas digitales. Este modelo no solo amplió las posibilidades de continuidad pedagógica, sino que también instaló interrogantes sobre las formas contemporáneas de enseñar y aprender en la universidad pública.

En Argentina, el impulso institucional del Plan de Virtualización de la Educación Superior II (Plan VES II) promovió la incorporación de tecnologías digitales en las aulas, habilitando nuevas experiencias formativas. La Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FaCEP) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina, se sumó a este proceso mediante la instalación de aulas híbridas, enmarcadas en un conjunto de políticas que reconocen la hibridez como modalidad válida y necesaria.

Este trabajo se propone analizar la apropiación del aula híbrida como dispositivo que reconfigura las prácticas docentes en clave pospandémica. Lejos de concebirse como una solución meramente técnica, la hibridez es aquí entendida como un fenómeno pedagógico, institucional y cultural en disputa, que redefine los vínculos educativos y las condiciones de posibilidad del encuentro pedagógico.

El estudio se enmarca en una estrategia metodológica cualitativa e interpretativa, basada en entrevistas a docentes y referentes institucionales, observaciones de clases híbridas y análisis documental. A partir de esta indagación situada, se recuperan tensiones, aprendizajes y desafíos que atraviesan la integración de modelos híbridos en carreras de formación docente.

Nivel de análisis

Pedagógico	Sincronía Nuevas prácticas
Institucional	Espacio Profesionalización
Cultural	Percepciones docentes Políticas tecnológicas

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas y documentos institucionales en la FaCEP.

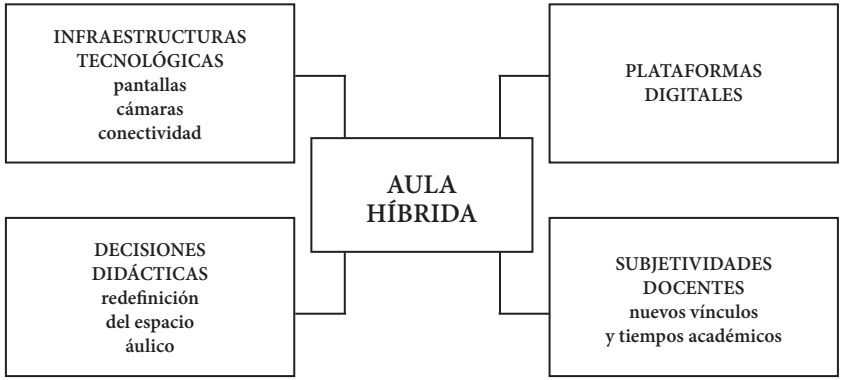
El objetivo es aportar una mirada crítica y contextualizada que permita pensar los alcances, límites y condiciones de sostenibilidad de la enseñanza híbrida en el sistema universitario público argentino.

Marco conceptual y antecedentes

La hibridez educativa se configura en la actualidad como una categoría central para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales. Lejos de reducirse a la alternancia entre presencialidad y virtualidad, la hibridez supone una reorganización profunda del tiempo, el espacio y los vínculos pedagógicos. En este sentido, Maggio (2021) sostiene que lo híbrido no consiste en una mezcla de formatos, sino en una forma situada de diseñar experiencias educativas más flexibles y colaborativas.

En este sentido, el aula híbrida no puede entenderse únicamente como un entorno técnico, sino como un dispositivo pedagógico que articula infraestructura tecnológica, decisiones didácticas y condiciones institucionales. Esta concepción implica reconocer que su implementación no se agota en la disponibilidad de equipamiento, sino que requiere un trabajo de apropiación por parte de los actores involucrados (Litwin, 2005).

La emergencia de estas configuraciones híbridas cobró impulso durante la pandemia, en un contexto de emergencia pedagógica que evidenció tanto las posibilidades como las limitaciones del sistema universitario. A partir de 2022, políticas como el Plan VES II promovieron la instalación de aulas híbridas en distintas universidades nacionales, incluyendo la UNCo, con el propósito de fortalecer propuestas de formación inclusivas, sostenidas y contextualizadas.



Fuente: Elaboración propia en base a los hallazgos de la investigación.

En el caso de la FaCEP, estas transformaciones se inscriben en un proceso institucional aún en construcción, atravesado por tensiones estructurales y culturales. La hibridez aparece como una modalidad legitimada normativamente –por resoluciones como la 933/2023 de la UNCo y la 140/2024 de la propia facultad–, pero su apropiación efectiva por parte de los equipos docentes y de gestión aún se encuentra en una etapa exploratoria.

Autores como Area Moreira, Hernández Rivero y Sosa Alonso (2023) y Dussel y Trujillo (2021) coinciden en que la sostenibilidad de los modelos híbridos depende de una articulación entre infraestructura adecuada, formación docente continua y acompañamiento institucional. Al mismo tiempo, alertan sobre los riesgos de reproducir desigualdades si estas condiciones no son garantizadas.

Desde este marco, el presente estudio se propone indagar cómo se construye –o no– una experiencia pedagógica inmersiva en torno al aula híbrida, a partir de una mirada situada sobre las prácticas docentes en la universidad pública.

Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo, orientado a comprender los sentidos, apropiaciones y transformaciones que emergen en torno al uso del aula híbrida como dispositivo pedagógico en la universidad pública. Se adoptó un diseño metodológico de estudio de caso instrumental, centrado en la experiencia situada de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FaCEP) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo).

La selección de esta unidad de análisis responde tanto a la relevancia institucional del proceso como a la disponibilidad de información empírica vinculada al Proyecto de Investigación 04C/160, en el cual se inscribe este trabajo. La investigación se desarrolló durante los años 2023 y 2024, en el contexto de implementación de políticas institucionales que promueven la hibridez educativa como modalidad válida y sostenida.

Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas a docentes y a integrantes del equipo de gestión académica, observaciones no participantes en clases desarrolladas en aulas híbridas, y análisis documental de normativas y protocolos institucionales. Estas estrategias permitieron construir una mirada situada, multifocal y contextualizada de las experiencias analizadas.

Los criterios de selección de participantes respondieron a la heterogeneidad disciplinar, la diversidad de trayectorias docentes y la participación en experiencias híbridas o en procesos de toma de decisiones institucionales. Se trabajó bajo los principios de consentimiento informado, resguardo de identidad y posicionamiento ético reflexivo.

El análisis se orientó a identificar categorías emergentes y ejes interpretativos que den cuenta de las formas en que se apropia e integra el aula híbrida en las prácticas de enseñanza universitaria, considerando los condicionamientos y disputas que atraviesan su implementación.

Resultados

El análisis de la información recolectada permite identificar apropiaciones heterogéneas del aula híbrida en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FaCEP), en un proceso atravesado por tensiones institucionales, técnicas, pedagógicas y culturales. Lejos de constituir una implementación homogénea, las experiencias relevadas dan cuenta de un escenario en construcción, donde conviven prácticas innovadoras, resistencias persistentes y condiciones materiales desiguales.

Un primer eje refiere a las decisiones didácticas que los y las docentes adoptan frente a la hibridez. En algunos casos, se observan estrategias deliberadas de planificación para una doble audiencia –presencial y remota–, integrando plataformas como PEDCO con recursos sincrónicos. Estas experiencias apuntan a una pedagogía más flexible y contextualizada, que reconoce la diversidad territorial y socioeconómica del estudiantado. Sin embargo, en otros casos, el aula híbrida es utilizada de manera limitada o instrumental, sin una reelaboración profunda de las prácticas de enseñanza.

Un segundo eje se vincula con las mediaciones tecnológicas y su impacto en los vínculos pedagógicos. La posibilidad de sostener interacciones simultáneas con estudiantes presenciales y remotos plantea desafíos significativos en términos de gestión del tiempo, atención dividida y redefinición del rol docente. Los testimonios reflejan tanto potencialidades como tensiones: la hibridez habilita formas de participación más

accesibles, pero también genera incertidumbre respecto de la construcción de la presencia pedagógica.

El tercer eje refiere a las condiciones institucionales que median la implementación del aula híbrida. Si bien existen normativas que legitiman esta modalidad, como las resoluciones rectorales y facultativas, aún persisten vacíos operativos: escasa articulación entre áreas técnicas y pedagógicas, ausencia de protocolos específicos y falta de acompañamiento sostenido. La gestión reconoce estas limitaciones y ha iniciado procesos de planificación, pero su impacto todavía es incipiente.

Finalmente, el trabajo recupera las voces de docentes y equipos de gestión que resignifican la hibridez desde una mirada crítica. Se destacan propuestas que conciben el aula híbrida como escenario inmersivo, donde la tecnología no es un fin en sí mismo, sino una mediación para transformar los vínculos educativos. Esta perspectiva implica reconocer la hibridez como campo de disputa, en el que se juega la posibilidad de construir una enseñanza universitaria más inclusiva, situada y democrática.

En síntesis, los resultados muestran que la apropiación del aula híbrida en la FaCEP se despliega en un entramado complejo de condiciones institucionales, saberes docentes y políticas tecnológicas, que tensionan y al mismo tiempo habilitan nuevas formas de enseñar en la universidad pública.

Conclusiones

La presente investigación permitió abordar el aula híbrida no solo como una respuesta coyuntural a la emergencia sanitaria, sino como un dispositivo pedagógico que interpela las formas tradicionales de enseñar en la universidad pública. En el contexto de la FaCEP–UNCo, su incorporación ha abierto un campo fértil de exploración didáctica, al tiempo que ha visibilizado tensiones estructurales que desafían su consolidación.

Los hallazgos muestran que la hibridez educativa constituye una dimensión estructural de la enseñanza contemporánea. No se trata simplemente de articular lo presencial con lo remoto, sino de reconfigurar las lógicas de planificación, interacción y evaluación desde una mirada más flexible, inclusiva y situada. Esta perspectiva implica comprender el aula híbrida como un escenario inmersivo, donde convergen tecnologías, decisiones pedagógicas y condiciones institucionales.

En la Figura 1 se presenta un esquema conceptual que sintetiza los componentes clave del aula híbrida como dispositivo pedagógico inmersivo. Se destacan las infraestructuras tecnológicas, las plataformas digitales, las decisiones didácticas y las subjetividades docentes como dimensiones interrelacionadas que configuran este entorno.

Sin embargo, el potencial transformador de la hibridez se encuentra condicionado por múltiples factores: infraestructura tecnológica insuficiente, escasa formación docente específica, vacíos normativos y culturas académicas que aún priorizan la presencialidad física como forma legítima de enseñanza.

Superar estas barreras requiere de una política institucional activa, sostenida y articulada, que no delegue la innovación pedagógica en la voluntad individual de los equipos docentes.

Asimismo, la investigación sugiere que la sostenibilidad de las experiencias híbridas depende del acompañamiento técnico-pedagógico, del reconocimiento del trabajo docente en estos nuevos entornos, y de la participación efectiva de las y los estudiantes en el diseño de propuestas

formativas. Solo en ese marco será posible avanzar hacia una universidad pública que asuma críticamente el desafío de enseñar con tecnologías digitales, sin perder de vista los principios de equidad, accesibilidad y justicia educativa.

Como línea futura, se propone profundizar el análisis de las trayectorias estudiantiles en contextos híbridos y explorar las dimensiones afectivas del trabajo docente en entornos mediados, a fin de ampliar la comprensión de la hibridez como fenómeno integral.

Bibliografía

Area Moreira, M.; Hernández Rivero, V. y Sosa Alonso, J. (2023). *Escuelas híbridas: Perspectivas y prácticas en transformación*. Madrid: Narcea.

Dussel, I. y Trujillo, M. (2021). Tecnología y educación: ¿un nuevo contrato pedagógico? En P. Pineau (Comp.), *Educación y pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 87–108). Buenos Aires: UNIPE.

Litwin, E. (2005). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2021). *Hacer escuela con tecnologías: Intervenciones, experiencias y conversaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Plan de Virtualización de la Educación Superior II (Plan VES II).* Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/plan-ves

Universidad Nacional del Comahue – FaCEP (2024). Resolución 140/2024: *Presencialidad virtual sincrónica en carreras de formación docente.* Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología.

Universidad Nacional del Comahue (2023). Resolución Rectoral 933/2023: *Modalidades de presencialidad reconocidas por la UNCo*. Universidad Nacional del Comahue. https://www.uncoma.edu.ar/

Esteban M. Zimmer, "El aula híbrida como escenario inmersivo: reconfiguración de la enseñanza universitaria en clave postpandémica". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 20-26.

Inteligencia Artificial y aprendizajes en la formación universitaria: Tensiones y desafíos en estudiantes de Relaciones Públicas

Artificial Intelligence and Learning in Higher Education: Tensions and Challenges among Public Relations Students

Autor

Jael Loana Ferrari - jael.ferrari@gmail.com -

UNR / UAI, Doctora en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, y Doctora en Filosofía por la Universidad de París 8, Francia. Universidad Nacional de Rosario y Universidad Abierta Interamericana, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJES. POTENCIALES, LÍMITES Y DESAFÍOS.

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de una investigación áulica desarrollada con estudiantes de tercer año de la carrera de Relaciones Públicas, durante el transcurso de un año académico, en el marco de la asignatura Opinión Pública, orientada al análisis crítico del contexto profesional y de las herramientas de recolección de datos. El estudio indaga en las percepciones, expectativas y preocupaciones de los futuros y futuras profesionales frente al avance de la inteligencia artificial (IA) y su posible impacto en el ejercicio laboral en el área de la comunicación.

A través de una metodología cualitativa, se rescatan y analizan las percepciones de los y las estudiantes a partir del trabajo áulico crítico, el cual implicó el análisis de casos reales de aplicación de IA en el ámbito comunicacional y la elaboración de producciones reflexivas individuales. A partir de estas estrategias, se identificaron tensiones clave entre el potencial transformador de la IA –como herramienta de automatización de procesos, análisis de públicos y generación de contenidos– y los temores asociados a la "deshumanización" de la comunicación, la pérdida de empleos tradicionales y la obsolescencia de habilidades humanas.

Los resultados muestran una doble dimensión: por un lado, un reconocimiento del valor instrumental de la IA para optimizar

tareas; por otro, una preocupación creciente por el lugar que ocuparán la creatividad, la ética y las capacidades relacionales en un futuro profesional mediado por tecnologías inteligentes. Este panorama plantea desafíos pedagógicos concretos: la necesidad de formar no solo en el uso crítico de herramientas digitales, sino también en competencias éticas, adaptativas y estratégicas que permitan a los y las estudiantes integrar la IA como aliada en su perfil profesional, sin resignar su rol humanizador en los procesos comunicativos.

Palabras clave

- Inteligencia Artificial;
- Comunicación;
- Evaluación docente;
- Competencias profesionales;
- Profesión

Summary

This presentation shares the results of a classroom-based research project conducted with third-year Public Relations students over the course of an academic year, within the framework of the *Public Opinion* course, which focuses on critical analysis of the professional context and data collection tools. The study explores the perceptions, expectations, and concerns of future professionals regarding the advance of artificial intelligence (AI) and its potential impact on professional practice in the field of communication. Using a qualitative methodology, students' perceptions were collected and analyzed through critical classroom activities that included the examination of real cases of AI applications in communication and the production of individual reflective essays. These strategies revealed key tensions between AI's transformative potential—as a tool for process automation, audience analysis, and content generation—and fears linked to the "dehumanization" of communication, the loss of traditional jobs, and the obsolescence of human skills.

The findings highlight a dual dimension: on one hand, a recognition of AI's instrumental value in optimizing tasks; on the other, a growing concern about the role of creativity, ethics, and relational capacities in a professional future increasingly mediated by intelligent technologies. This scenario presents concrete pedagogical challenges: the need to educate not only in the critical use of digital tools, but also in ethical, adaptive, and strategic competencies that enable students to integrate AI as an ally in their professional profile without relinquishing their humanizing role in communication processes.

Keywords

- Artificial Intelligence;
- Communication;
- Teaching assessment;
- Professional Skills;
- Profession

Desarrollo

La presente ponencia expone los resultados de una investigación desarrollada a lo largo de un ciclo académico con estudiantes de tercer año de la carrera de Relaciones Públicas, en el marco de la asignatura Opinión Pública. El estudio tuvo como punto de partida la necesidad de comprender de qué manera los futuros y futuras profesionales del campo de la comunicación perciben el avance de la inteligencia artificial y cómo evalúan sus implicancias sobre el ejercicio laboral en un contexto en el que las transformaciones tecnológicas se suceden a una velocidad sin precedentes. En particular, se buscó indagar en las percepciones, expectativas y preocupaciones que estos y estas estudiantes construyen frente a un fenómeno que interpela tanto las prácticas técnicas como las dimensiones éticas y creativas de la profesión, en estudiantes de entre 20 y 25 años de edad.

La elección del objeto de investigación no fue casual. Dado que, en los últimos años, la inteligencia artificial ha pasado de ser una innovación emergente a una herramienta habitual en numerosas áreas vinculadas con la comunicación, también se presenta como una oportunidad técnica para manifestar las claras diferencias entre los procesos de mediatización propios del siglo XX con respecto a aquellos del siglo XXI. Junto a este potencial transformador que supone su uso, emergen interrogantes profundos sobre el lugar que ocuparán las capacidades humanas en escenarios en los que muchas funciones, antes exclusivas de los profesionales, comienzan a ser desempeñadas por sistemas automatizados. Este doble panorama motivó la formulación de un estudio que combinara la exploración de experiencias concretas con un proceso reflexivo que permitiera a los y las estudiantes elaborar posicionamientos propios.

El enfoque metodológico se inscribió en el campo de la investigación cualitativa, con una estrategia de investigación-acción que situó el aula como espacio de producción y análisis de datos, en el término de un año académico (de abril a noviembre). El desarrollo se estructuró en un proceso progresivo que comenzó con la introducción del tema y su problematización colectiva, a partir de una serie de materiales iniciales que incluían artículos periodísticos, informes técnicos y casos documentados de uso de inteligencia artificial en campañas, servicios de atención automatizada, análisis de audiencias y creación de contenidos multimediales. Este primer acercamiento, junto con la comprensión teórica de estas prácticas, permitió a los y las estudiantes dimensionar la magnitud del fenómeno y comenzar a formular preguntas que orientaron el trabajo posterior.

La etapa siguiente se centró en el estudio crítico de casos reales, seleccionados por su relevancia y diversidad, de modo que pudieran abordarse tanto ejemplos de implementación exitosa como situaciones que habían generado controversia pública por sus consecuencias éticas o laborales. El análisis se desarrolló en grupos, lo cual favoreció la confrontación de puntos de vista y la identificación de los múltiples factores que intervienen en la adopción de estas tecnologías. La discusión no se limitó a aspectos técnicos, sino que incluyó la consideración de efectos sobre la calidad de la comunicación, la relación con los públicos y las transformaciones en la organización del trabajo.

En el transcurso de la investigación, uno de los ejes que adquirió relevancia fue la adaptación de las prácticas de evaluación docente frente al uso creciente de la inteligencia artificial. Se tomaron decisiones para incorporar la IA en ciertas instancias evaluativas de forma controlada y pedagógicamente orientada. Por ejemplo, se habilitó el uso de herramientas generativas en trabajos prácticos de análisis de audiencias y en la elaboración de borradores de mensajes institucionales, siempre con la condición de incluir un apartado de metarreflexión que justificara las elecciones realizadas y evaluara críticamente las salidas producidas por el sistema. Asimismo, se incorporaron

ejercicios comparativos, en los que los y las estudiantes debían contrastar un texto generado por IA con uno de producción propia, analizando diferencias en precisión, tono y pertinencia. Uno de los ejes principales en el desarrollo de estas técnicas evaluativas giró en torno a la identificación y el uso de las fake news, un trabajo que permitió tanto acercarse al plano reflexivo y comparativo (por ejemplo, al tener que contrastar la información buscando fuentes de información confiable) como el plano creativo (al tener que crear videos, imágenes y publicaciones fraudulentas o desinformadas). Este proceso en particular fue clave: permitió a los y las estudiantes comprender mejor el sentido puesto en la información no "clasificada" (llámese, aquella volátil dentro de las redes sociales, desinformada o no respaldada con fuentes directas o comprobadas), con respecto a la información que aún puede ser reconocida como "real" (o contrastada) en el plano mediático.

Posteriormente, se propuso a cada estudiante la elaboración de un texto individual en el que definiera, desde su perspectiva personal, qué lugar debería ocupar la inteligencia artificial en el ejercicio profesional de la comunicación. Esta instancia fue necesaria para registrar percepciones sin la mediación inmediata del intercambio grupal, lo que permitió acceder a matices y argumentaciones más vinculadas con trayectorias personales, expectativas laborales y concepciones previas sobre la profesión. Las producciones obtenidas fueron compartidas y debatidas en clases posteriores, lo que posibilitó establecer consensos y divergencias.

Se propuso un doble esquema –integración selectiva y restricción deliberada–, lo que buscó equilibrar la necesidad de preparar a los futuros y futuras profesionales para trabajar con inteligencia artificial y, al mismo tiempo, evitar una dependencia que erosione sus capacidades autónomas. En estas instancias –como la redacción de análisis críticos, la elaboración de diagnósticos comunicacionales complejos o la argumentación en debates orales– se optó por restringir el uso de IA para preservar la autenticidad del desempeño y asegurar que el proceso formativo continúe fortaleciendo competencias cognitivas y expresivas propias del y de la estudiante.

El análisis de este corpus evidenció un patrón particularmente significativo: la coexistencia de un reconocimiento del valor instrumental de la inteligencia artificial con una preocupación sostenida por sus efectos potencialmente negativos sobre la práctica profesional. Por un lado, los y las estudiantes valoraron que la IA permitiese optimizar procesos operativos, reducir tiempos y ampliar las posibilidades de análisis de datos, liberando así recursos para tareas más estratégicas y creativas. Por otro, expresaron inquietud por lo que denominaron "deshumanización" de la comunicación, o "reemplazo profesional", así como por la obsolescencia de ciertas habilidades humanas y por dilemas éticos vinculados con la transparencia, la autoría y el sesgo algorítmico. Más aún, comprendían a la perfección los riesgos del uso extendido de estas herramientas o "agentes", al ubicar la incertidumbre como el sentimiento principal en la búsqueda laboral como futuros y futuras profesionales. Estos hallazgos reflejan un escenario ambivalente: la aceptación pragmática de que la inteligencia artificial se ha convertido en una herramienta indispensable, junto a una postura vigilante para garantizar que su uso no desplace las competencias distintivamente humanas. En el plano pedagógico, esta tensión subraya la importancia de ampliar el concepto de alfabetización digital hacia una alfabetización crítica en inteligencia artificial, que no solo enseñe a usar herramientas, sino que forme criterios sólidos para evaluar su pertinencia, sus límites y sus implicancias éticas.

El aula universitaria, en este contexto, se consolida como un laboratorio para la integración significativa y controlada de estas tecnologías. Allí es posible ensayar modos de uso que potencien el aprendizaje y, al mismo tiempo, establecer márgenes claros que salvaguarden la formación de habilidades

autónomas. La experiencia con la adaptación evaluativa mostró que la incorporación de IA puede ser productiva cuando se acompaña de reflexión crítica y de la exigencia de un valor agregado humano, mientras que en otros casos es necesario sostener evaluaciones libres de asistencia tecnológica para preservar el núcleo creativo y argumentativo del ejercicio profesional.

En conclusión, la investigación permitió observar que el contacto directo con casos reales, sumado a la experimentación pedagógica y al debate reflexivo, favorece la construcción de posturas más matizadas y fundamentadas sobre el papel de la inteligencia artificial en la comunicación. Lejos de generar un rechazo generalizado o una aceptación incondicional, el trabajo promovió una mirada que reconoce tanto el valor como los límites de la tecnología, y que entiende que su integración en la formación profesional requiere de decisiones evaluativas conscientes, adaptadas a los objetivos de cada instancia de aprendizaje. En un contexto de aceleración tecnológica, la educación superior tiene la responsabilidad de liderar este proceso, equilibrando innovación y preservación de las competencias humanas que dan sentido y calidad a la comunicación.

Bibliografía

Sadin, É. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sadin, É. (2021). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.

Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Buenos Aires: Caja Negra.

VV. AA. (2018). *Inteligencia Artificial. Promesas y amenazas*. París: UNESCO.

Jael Loana Ferrari. "Inteligencia artificial y aprendizajes en la formación universitaria: tensiones y desafíos en estudiantes de Relaciones Públicas". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 27-31.

El diseño de rúbricas de evaluación por pares en la agenda colaborativa de uso de inteligencia artificial generativa

The design of peer assessment rubrics in the collaborative agenda for the use of generative artificial intelligence

Autoras

María Soledad Casasola - mscasasola@ugr.edu.ar -
Magíster. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Ana Laura Casasola - alcasasola@ugr.edu.ar -
Técnica. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJES. POTENCIALES, LÍMITES Y DESAFÍOS.

Resumen

La educación superior enfrenta la necesidad de integrar de forma reflexiva y ética la inteligencia artificial generativa (IAG) en sus prácticas pedagógicas y evaluativas, lo que impulsa una profunda introspección sobre el rol docente y los procesos de aprendizaje. Este trabajo, fundamentado en la experiencia docente y la perspectiva educomunicacional, tiene como objetivo principal explorar los desafíos y potencialidades del diseño de rúbricas de evaluación por pares en el marco de una agenda colaborativa potenciada por la IAG, y busca responder cómo la IA puede enriquecer este proceso y fomentar la autonomía y el pensamiento crítico. La metodología se basa en el análisis de la implementación de rúbricas de evaluación por pares en la asignatura Enseñanza en Entornos Virtuales del Profesorado Universitario de la Universidad del Gran Rosario, y contrasta esta práctica con los postulados de la educomunicación y las perspectivas actuales sobre la IA en educación superior. En cuanto a los resultados, se destaca que la evaluación formativa se ve significativamente potenciada por la cocreación de rúbricas con el apoyo de la IAG, la claridad en los criterios de evaluación y el fomento de una retroalimentación multidireccional y basada en el diálogo. Se evidencia que la IAG puede asistir en la generación de borradores y en la comunicación

de criterios, pero la interpretación y el diálogo humano son insustituibles. Las conclusiones subrayan que la integración estratégica de la IAG en el diseño de rúbricas de evaluación por pares representa una oportunidad para contribuir a la transformación de la evaluación en la educación superior. Sus características refuerzan la idea de un proceso más transparente, horizontal y participativo, siempre bajo una supervisión crítica y ética que potencie las capacidades humanas sin sustituirlas, orientando al y la docente hacia un rol de facilitador y cocreador de conocimiento.

Palabras clave

- Rúbricas;
- Aprendizaje colaborativo;
- Educomunicación;
- Inteligencia artificial generativa;
- Evaluación por pares

Summary

Higher education faces the imperative need to reflectively and ethically integrate generative artificial intelligence (GAI) into its pedagogical and evaluative practices, prompting a profound introspection into the teaching role and learning processes. This paper, grounded in teaching experience and an educational communication perspective, primarily aims to explore the challenges and potentials of designing peer assessment rubrics within a collaborative agenda enhanced by GAI, seeking to answer how AI can enrich this process and foster autonomy and critical thinking. The methodology is based on the analysis of the implementation of peer assessment rubrics in the "Teaching in Virtual Environments" course of the University Professorship at the Universidad del Gran Rosario, contrasting this practice with educational communication postulates and current perspectives on AI in higher education. Regarding the results, it is highlighted that formative assessment is significantly enhanced by the co-creation of rubrics with GAI support, clarity in evaluation criteria, and the promotion of multidirectional and dialogue-based feedback. Evidence suggests that GAI can assist in generating drafts and communicating criteria, but human interpretation and dialogue remain irreplaceable. The conclusions underscore that the strategic integration of GAI in the design of peer assessment rubrics represents an opportunity to contribute to the transformation of evaluation in higher education. Its characteristics reinforce the idea of a more transparent, horizontal, and participatory process, always under critical and ethical supervision that enhances human capabilities without replacing them, guiding the educator towards a role of facilitator and co-creator of knowledge.

Keywords

- Generative Artificial Intelligence (GAI);
- Peer evaluation;
- Rubrics;
- Educational communication;
- Collaborative learning

La educación superior se encuentra en un punto de inflexión, desafiada y estimulada por la necesidad de adaptar sus metodologías a las demandas de un mundo en constante cambio. La irrupción de la inteligencia artificial (IA) ha catalizado una profunda reflexión sobre las prácticas pedagógicas y evaluativas, lo cual nos obliga a repensar el rol del y de la docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las herramientas que utilizamos para evaluar esos procesos (Salvatierra, 2023; Lipsman, 2023; Area Moreira, 2025). Ferrarelli (2024) define la IA como un campo que busca crear sistemas para realizar tareas que requieren inteligencia humana, y define la inteligencia artificial generativa (IAG) como aquella que "se centra en la creación de contenido nuevo a partir de datos existentes" (2024: 8).
En este contexto, y desde una perspectiva educomunicacional, el diseño de rúbricas de evaluación por pares se presenta como una estrategia particularmente relevante, no solo por su potencial para fomentar el aprendizaje activo y la reflexión crítica, sino también por su capacidad para integrarse en una agenda colaborativa potenciada por la IA. Ahora bien, las potencialidades de su aplicación también nos enfrentan con novedosos desafíos éticos y pedagógicos: la posibilidad de plagio, los sesgos y errores algorítmicos, la pérdida de interacción de la comunidad educativa y la falta de espesor en los saberes producidos.
Este trabajo surge de la práctica docente y la reflexión académica y teórica. Explora, bajo los lineamientos de la educomunicación, los retos del diseño de rúbricas de evaluación por pares en el marco de una agenda colaborativa de uso de IAG. Analizaremos los aspectos que fundamentan la inclusión de estrategias de evaluación por pares y examinaremos el impacto de la IA en los procesos evaluativos, buscando responder cómo la IA puede enriquecer el diseño y aplicación de rúbricas y cómo fomentar una cultura de evaluación que promueva la autonomía, la reflexión crítica y el aprendizaje significativo. Así, nos resulta interesante la incorporación crítica de estas nuevas tecnologías en las aulas universitarias en sintonía con la sugerencia de Wang y Cheng (2021), quienes indican que la investigación en IA con objetivos educativos debe seguir tres enfoques: aprender con la IA, aprender sobre la IA y utilizar la IA para aprender a aprender.

Rúbricas y educomunicación

Desde 2022 utilizamos, en el marco de la asignatura Enseñanza en Entornos Virtuales del Profesorado Universitario de la Universidad del Gran Rosario, la metodología de evaluación por pares con rúbricas de evaluación. Estos instrumentos se entregan a los y las estudiantes para ponderar, con criterios comunes, el trabajo de producción y exposición de sus compañeros y compañeras. La utilización es grupal y, si bien la nota final es definida por el equipo docente, los aportes y observaciones que nacen de esos instrumentos son altamente considerados a la hora de determinar las notas finales.
Las rúbricas son guías articuladas y precisas que definen actividades o comportamientos específicos a valorar, junto con los niveles de desempeño. Se diferencian entre holísticas, que evalúan el aprendizaje globalmente, y analíticas, que se centran en áreas concretas (Cobo, 2016: 130) . Se presentan usualmente en forma de matriz, con descriptores de lo que se desea evaluar (criterios) y una escala de valoración. Sierra González, Sosa Ramírez y González Garibay las definen como un instrumento que "permite obtener una valoración objetiva basada en criterios determinados con anterioridad y conocidos por quienes intervienen en la evaluación" (2022: 234). Su uso en la asignatura fomenta la interacción reflexiva y crítica, a partir de estándares claros y generales para todos y todas quienes participan del proceso educativo.

Esta metodología se alinea con la perspectiva educomunicacional, campo teórico y práctico en el que se inscribe la cátedra. Integrar el enfoque educomunicacional a la planificación y diseño de recursos educativos en entornos virtuales nos permite incorporar tecnologías con una mirada contextualizada, ligada al empoderamiento estudiantil, el trabajo y aprendizaje colaborativo, la autonomía y creatividad. La educomunicación habilita estrategias de comunicación y educación que estimulan la interactividad reflexiva y la participación activa, porque ponen en el centro de la escena el diálogo y su capacidad transformadora. La conversación y el trabajo argumentado ofrecen un ida y vuelta provechoso a la comunidad de aprendizaje, al desdibujar roles estáticos y fragmentados (docentes y estudiantes) para ofrecer un espacio de aprendizaje y retroalimentación permanente, con la cátedra y con los pares.

Los entornos virtuales de la UGR se entienden como escenarios educomunicacionales, de modo que las rúbricas de evaluación entre pares ofrecen múltiples potencialidades. Al basarse en criterios predefinidos, clarifican las expectativas y reducen la subjetividad. Al evaluar a sus compañeros y compañeras, los y las estudiantes se apropian de nociones como la calidad, lo que promueve la autorreflexión y la mejora continua. Los comentarios de la comunidad educativa se vinculan, enfocados de manera directa, con los niveles de desempeño de la rúbrica, lo cual agudiza la capacidad de los y las estudiantes para emitir juicios argumentados y sugerir alternativas.

La retroalimentación es uno de los pilares de la evaluación formativa, ya que informa al y la estudiante sobre su desempeño. Como afirman Castro Larroulet y Moraga Tononi, "permite proporcionarle información y análisis de su desempeño académico, de su avance y proceso en su formación, permitiéndole una apertura para mejorar sus debilidades y transformándose en apoyo para sus fortalezas" (2020: 14).

En la evaluación entre pares, la retroalimentación implica un compromiso de toda la comunidad de aprendizaje para proporcionar mensajes claros, específicos, oportunos y motivadores, lo que fomenta el empoderamiento y la autonomía del y de la estudiante, dos principios centrales de la educomunicación.

Incorporar IAG al diseño de las rúbricas en el marco de una agenda colaborativa

Lipsman (2023) plantea que estamos ante el desafío de diseñar una agenda colaborativa de uso de la IA en el ciclo superior. Esta tarea implica que tanto docentes como la comunidad trabajen juntos para explorar, comprender y utilizar las herramientas de inteligencia artificial de manera crítica y efectiva en la educación. Diseñar esta agenda requiere superar preocupaciones iniciales sobre el plagio o el control, y enfocarse en cómo la IAG puede potenciar transformaciones pensadas por comunidades humanas en relación con la enseñanza, la creación de recursos educativos y la evaluación. La autora argumenta la necesidad urgente de una experimentación didáctica crítica para comprender sus alcances y sesgos, y aprovecharla para una educación más relevante e inclusiva.

En esta búsqueda, la indagación y experimentación del diseño de rúbricas de evaluación por pares con herramientas de IAG puede sumar aspectos positivos. Lipsman sugiere que "los docentes podrían usar la IA tanto para solicitar ejemplos de matrices o rúbricas específicas para diferentes tipos de evaluaciones y criterios de evaluación como para diseñarlas" (2023: 30).

No obstante, el entusiasmo por la experimentación no debería ocultar los desafíos que permanecen latentes. Area Moreira nos advierte que las herramientas de IA "no son infalibles: cometen errores, perpetúan sesgos y,

en ocasiones, presentan información incorrecta o descontextualizada" (2025: 21). Apunta, además, que su dependencia y utilización excesiva podría deteriorar habilidades básicas en el trabajo intelectual. Como docentes, nuestra función es fomentar una postura equilibrada y analítica ante la IA sin caer en posturas ingenuas ni en rechazos necios. No podemos perder de vista que se trata de una tecnología educativa innovadora que, si bien nos influye, presenta efectos potencialmente transformadores, determinados por el entorno, las ideas y las metodologías de enseñanza que se utilicen.

Para capitalizar las oportunidades que ofrece la IA en la evaluación por pares proponemos un modelo que articule el diseño de rúbricas con una agenda colaborativa de uso de IA, basado en la cocreación, la transparencia, la reflexión crítica y la retroalimentación continua. Al incluir este diseño en la planificación de la asignatura se tendrán en cuenta algunas consideraciones indispensables que deben plasmarse como prácticas concretas, además de responder a una fundamentación teórica.

Un primer momento apunta a pasar del diseño dado a la cocreación de rúbricas, algo que requiere involucrar a los y las estudiantes en el proceso de diseño, o al menos habilitar espacios de discusión y comprensión de sus criterios. La IAG puede asistir en la generación de borradores de rúbricas, que luego podrán ser ajustados colaborativamente por docentes y estudiantes.

La retroalimentación dialógica y multidireccional en el proceso de diseño de las rúbricas promoverá el ida y vuelta continuo y multidireccional entre todos los integrantes de la comunidad educativa. La IAG puede facilitar la entrega de *feedback* inicial, pero la interpretación y el diálogo humano son insustituibles.

Para finalizar, se debe tener presente en todo el proceso la dimensión ética del uso de la IAG. Se trata de hacerla partícipe como un asistente inteligente que potencie las capacidades humanas, grupales e individuales, sin sustituirlas. Esto implica una supervisión constante de los resultados generados por la IAG y una reflexión crítica sobre sus implicaciones.

Algunas ideas para concluir

El diseño de rúbricas de evaluación por pares en la agenda colaborativa de uso de IAG representa una potencial oportunidad para transformar la evaluación en la educación superior. Al integrar las fortalezas de la evaluación por pares con las herramientas de inteligencia artificial, podemos construir un sistema evaluativo más transparente, horizontal y participativo.

La IA no es una panacea, ni una amenaza. Es una herramienta poderosa que, utilizada con una marcada referencia contextual, intencionalidad pedagógica clara y una profunda reflexión ética, puede optimizar los procesos evaluativos, robusteciendo procesos de cocreación de conocimiento, interactividad y participación. Asimismo, corre al o la docente del rol de evaluador o evaluadora individual y le permite asumir un perfil de facilitador capaz de guiar, inspirar y acompañar a sus estudiantes en su viaje de aprendizaje.

El camino hacia una evaluación por pares inteligente y colaborativa no está exento de desafíos. Requiere compromiso constante con la formación docente, la investigación educativa y la adaptación de las metodologías a las nuevas realidades tecnológicas. Sin embargo, una actitud ante la innovación crítica y ética nos ayudará a planificar actividades y recursos que persigan la formación de ciudadanos autónomos y preparados para los desafíos del siglo XXI.

La evaluación por pares, potenciada por rúbricas bien diseñadas y el apoyo estratégico de la IAG, se convierte en un acto de cocreación y coaprendizaje. Es un testimonio de que, en la educación, la tecnología no reemplaza al ser

humano, sino que lo potencia, en tanto enriquece la experiencia educativa y construye un futuro donde el aprendizaje sea verdaderamente visible, significativo y transformador.

Bibliografía

Area Moreira, M. (2025). *Luces y sombras de la IA en la educación superior: Didáctica para el pensamiento crítico*. RIULL Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna, España.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Fundación Ceibal / Debate.

Castro Larroulet, C. y Moraga Tononi, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. Santiago de Chile: Instituto Profesional IACC.

Ferrarelli, M. (2024). *Inteligencia artificial y educación: Insumos para su abordaje desde Iberoamérica*. OEI.

Lipsman, M. (2023). Una visión de la evaluación con sentido pedagógico en las prácticas universitarias. En M. Lipsman, F. Salvatierra, M. Rodríguez Fermepín, C. Necuzzi, I. Augustovski, V. Maesschalck, G. Hara, M. Thiery y L. Izquierdo (Comps.), *Enseñar en la universidad* (pp. 13-24). Buenos Aires: Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires.

Salvatierra, F. (2023). Explorar con la inteligencia artificial generativa en la enseñanza del nivel superior. En M. Lipsman, F. Salvatierra, M. Rodríguez Fermepín, C. Necuzzi, I. Augustovski, V. Maesschalck, G. Hara, M. Thiery y L. Izquierdo (Comps.), *Enseñar en la universidad* (pp. 25-33). Buenos Aires: Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires.

Sierra González, R.; Sosa Ramírez, K. P. y González Garibay, V. (2022). Rúbrica. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 233-250). Ciudad de México: UNAM.

Wang, T. y Cheng, E. C. K. (2021). An investigation of barriers to Hong Kong K-12 schools incorporating Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100031. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100031

María Soledad Casasola, Ana Laura Casasola. "El diseño de rúbricas de evaluación por pares en la agenda colaborativa de uso de inteligencia artificial generativa". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 32-38

La inteligencia compartida: desafíos pedagógicos ante el avance de la IA

Shared intelligence: pedagogical challenges in the face of advancing AI

Autoras

Evangelina Maltaneres - evamaltaneres@gmail.com -
Licenciada en Gestión Educativa. Ministerio de Educación, Supervisión SPEP, Argentina.

Valentina Márquez - marquez.valentina@gmail.com -
Magíster en Psicopedagogía. Ministerio de Educación, Supervisión SPEP, Argentina.

Valeria Matarochi - vmatarochi@gmail.com -
Licenciada en Gestión Educativa. Ministerio de Educación, Supervisión SPEP, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJES. POTENCIALES, LÍMITES Y DESAFÍOS.

Resumen

Este trabajo indaga la reciente incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación primaria desde la perspectiva de la supervisión escolar y analiza sus potencialidades, límites y desafíos ético-pedagógicos. Busca comprender el rol de docentes, directivos y directivas ante la proliferación de algoritmos, así como sus implicaciones en la privacidad de datos y la desigualdad formativa.

La exploración se basa en un relevamiento empírico que combina entrevistas cualitativas, encuestas breves y análisis documental de políticas de formación. Esta triangulación metodológica evalúa el conocimiento sobre IA, su uso en el aula, las oportunidades de capacitación, las dificultades que enfrentan los actores escolares y el papel mediador de los supervisores y supervisoras entre las políticas de innovación digital y la realidad institucional.

Los resultados preliminares indican que la IA ya es una herramienta en las aulas para planificación, corrección y búsqueda de información, generando fascinación e incertidumbre. Muchos y muchas docentes se sienten desbordados y desbordadas por la falta de formación integral y les preocupa la automatización de decisiones pedagógicas, que podría desdibujar el valor de la

duda y el error. Se identifican brechas significativas entre escuelas en acceso a recursos tecnológicos y capacitación, y se advierte que la recolección masiva de datos escolares sin regulación podría reproducir sesgos y profundizar desigualdades.
No obstante, los actores reconocen que, mediada éticamente, la IA permite personalizar el aprendizaje, detectar necesidades específicas y optimizar el tiempo mediante la automatización de tareas. El informe concluye que su incorporación no debe aceptarse ni rechazarse acríticamente, sino reinscribirse pedagógica y éticamente. Se propone recuperar una "ética del no saber" que preserve la pregunta, el silencio y el encuentro humano como pilares de la enseñanza. Se enfatiza el rol político-pedagógico de la supervisión para garantizar una formación equitativa y orientar la convivencia entre algoritmos y humanidad en la escuela.

Palabras clave

- Inteligencia artificial;
- Educación primaria;
- Supervisión educativa;
- Desafíos pedagógicos y éticos

Summary

This paper explores the recent incorporation of artificial intelligence (AI) in primary education from the perspective of school supervision, analyzing its potential, limitations, and ethical-pedagogical challenges. It seeks to understand the role of teachers and school leaders in the face of the proliferation of algorithms, as well as their implications for data privacy and educational inequality.
The exploration is based on an empirical survey that combines qualitative interviews, short surveys, and documentary analysis of training policies. This methodological triangulation evaluates the level of knowledge about AI, its use in the classroom, the training opportunities received, the difficulties faced by school actors, and the role of supervisors as mediators between digital innovation policies and institutional reality.
Preliminary results indicate that AI is already present in classrooms as a tool for planning, correction, and information retrieval, generating both fascination and uncertainty. Many teachers feel overwhelmed by the lack of comprehensive training and express concern about the automation of pedagogical decisions, which could blur the value of doubt and error. Significant gaps are identified between schools in terms of access to technological resources and training, and it is noted that large-scale collection of school data without proper regulation could reproduce biases and deepen inequalities.
Nevertheless, participants recognize that, when ethically mediated, AI can enable personalized learning, detection of specific needs, and optimization of time through task automation. The report concludes that its incorporation should neither be accepted nor rejected uncritically, but rather reinscribed pedagogically and ethically. It proposes recovering an "ethics of not knowing" that preserves questioning, silence, and human encounter as pillars of teaching. Finally, it emphasizes the political-pedagogical role of supervision in ensuring equitable training and guiding

the coexistence between algorithms and humanity in the school context.

Keywords

- Artificial intelligence;
- Primary education;
- Educational supervision;
- Pedagogical and ethical challenges

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación primaria es uno de los fenómenos más significativos de la década, con implicancias que trascienden lo tecnológico y alcanzan dimensiones éticas, pedagógicas y políticas (Holmes, Bialik y Fadel, 2022; Ubal Camacho, 2023). En el contexto argentino, su llegada ha sido rápida y no siempre planificada: las herramientas basadas en IA, como ChatGPT, Gemini o generadores de imágenes y videos, se han insertado en las prácticas escolares y docentes sin mediaciones institucionales claras. En el año 2025, este escenario plantea a la supervisión educativa un doble desafío: comprender las formas reales de apropiación docente y directiva de estas tecnologías, y generar marcos orientadores que garanticen un uso crítico y pedagógicamente relevante. Como señala Duschatzky (2008), no hay pedagogía sin incertidumbre, y la IA, al ofrecer respuestas inmediatas, puede tensionar la construcción colectiva del sentido, en tanto sustituye la exploración y la pregunta por soluciones automatizadas.

En este marco, surgen algunos interrogantes que guían el presente trabajo: ¿qué usos concretos de IA se están instalando en las escuelas primarias de la región? ¿De qué modo estos usos transforman la práctica docente y directiva? ¿Cuáles son las principales preocupaciones éticas y pedagógicas detectadas? ¿Qué rol debería asumir la supervisión educativa frente a este fenómeno?

Esta ponencia parte de un relevamiento situado que recupera percepciones, experiencias y reflexiones de docentes, directivos y directivas de diferentes escuelas de gestión privada pertenecientes a la región sur de la provincia de Santa Fe, con especial énfasis en cómo se entrelazan la innovación tecnológica y la "pedagogía del no saber" en las prácticas escolares actuales. Como hipótesis preliminar nos planteamos que la incorporación de la inteligencia artificial en la educación primaria, sin marcos de supervisión claros y formación docente situada, genera más incertidumbre que confianza, al mismo tiempo que reproduce desigualdades de acceso y formación.

Dado lo reciente de la novedad y su rápida adopción en contextos escolares, consideramos el enfoque exploratorio como el más adecuado, ya que nos permite relevar de manera inicial las experiencias y percepciones de algunos de los actores educativos, identificar categorías emergentes y sentar bases sólidas para estudios posteriores de mayor envergadura.

Objetivos

General: Analizar las percepciones, usos y desafíos asociados a la incorporación de IA en algunas escuelas primarias de gestión privada de la región sur de la provincia de Santa Fe, desde una perspectiva supervisiva.

Específicos:

1. Identificar las prácticas docentes y directivas vinculadas al uso de IA.
2. Reconocer oportunidades, límites y riesgos percibidos por los actores escolares.
3. Analizar las implicancias ético-pedagógicas de la incorporación de IA.
4. Proponer líneas de acción para la supervisión educativa frente a este fenómeno.

Desarrollo

El trabajo se desarrolló durante el ciclo lectivo 2025, en el marco de visitas institucionales, reuniones de acompañamiento pedagógico, encuentros de formación docente, entrevistas y encuestas anónimas de contribución voluntaria. Participaron docentes y directivos con trayectorias que van de los 3 a los 32 años de experiencia. En las entrevistas, emergieron relatos que muestran la diversidad de apropiaciones: una directora con más de 20 años de trayectoria contó cómo utilizó la IA para diseñar una sala de escape pedagógica para 5º grado durante una licencia docente, "logrando motivar a los estudiantes con propuestas interactivas". Por su parte, una docente novel relató que creó "tarjetas visuales y cuentos adaptados" para estudiantes en proyecto de integración, y destacó el impacto positivo en la inclusión educativa. También se observaron posturas críticas: una vicedirectora advirtió que "un uso inadecuado o sin el conocimiento pedagógico necesario puede ser contraproducente" y agregó que la IA tiende a provocar que los textos institucionales "pierdan la impronta propia". Otra directora expresó preocupación por el "mal uso" de estas herramientas, al señalar que podría conducir a una "pérdida de la creatividad" en docentes y estudiantes.

Metodología

La aproximación se realizó con un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), orientado a recuperar saberes prácticos y reflexiones situadas. Las técnicas incluyeron: una entrevista semiestructurada propuesta a cuatro directivos y un docente, conformada por 15 preguntas abiertas; y una encuesta virtual conformada por 20 ítems, que intregaba preguntas cerradas de opción múltiple, escalas tipo Likert y preguntas abiertas, organizadas en cinco bloques temáticos: percepciones, usos, formación, ética y proyecciones.

La validación de contenido se sustenta en que el diseño fue realizado por supervisoras especialistas en educación e inteligencia artificial a partir de registros de observación supervisiva realizadas en situaciones de trabajo institucional y en aulas escolares. Asimismo, en la aplicación se garantizó el consentimiento informado de los participantes y el resguardo de su identidad.

Los datos se analizaron mediante codificación temática de respuestas abiertas para identificar patrones y ejes interpretativos, revisada por supervisoras para asegurar fiabilidad. Las preguntas cerradas se analizaron cuantitativamente. Se tabularon frecuencias para visualizar tendencias en conocimientos, usos, preocupaciones y demandas de formación sobre IA.

Resultados

El modelo TPT constituye una estrategia metodológica que equilibra la globalidad y la especificidad, sin perder de vista la intencionalidad del aprendizaje. Este marco fomenta la diversidad funcional en los jugadores y jugadoras y potencia su capacidad de adaptación y creatividad, cualida-

des esenciales del futbolista y la futbolista argentinos.

Como limitaciones de la metodología TPT, identificamos la dificultad en la dosificación de cargas, que se basa en gran medida en la percepción subjetiva de jugadores y jugadoras, así como en la experiencia de entrenadores y entrenadoras debido al principio de incertidumbre. El paradigma clásico, al circunscribir y separar el entrenamiento en las diversas cualidades físicas, tiene mayor control sobre variables fisiológicas, en tanto modula volúmenes, intensidades y períodos de recuperación. Afortunadamente, hoy en día contamos con tecnologías como los sistemas de posicionamiento global (GPS) que, en futuras investigaciones, podrían permitirnos cuantificar de manera más precisa las características de las SE.

El presente trabajo invita a continuar reflexionando sobre la importancia de alinear las prácticas de entrenamiento con los principios del paradigma de la complejidad, en tanto se reconoce que en el fútbol es importante que jugadores y jugadoras generen comportamientos emergentes que respondan a las demandas del juego sin sacrificar su riqueza y espontaneidad.

a) **Usos más frecuentes:** La IA se utiliza principalmente para planificación de clases y elaboración de secuencias didácticas (64%, n=156), redacción y corrección de documentos institucionales (58%, n=141), creación de materiales adaptados para estudiantes con NEE (42%, n=102) y organización de eventos y recursos visuales como afiches o presentaciones (37%, n=90). Una directora referenció usarla "para crear el telón de un acto escolar."

Figura 1. Usos más frecuentes de la IA en educación primaria (n=243)

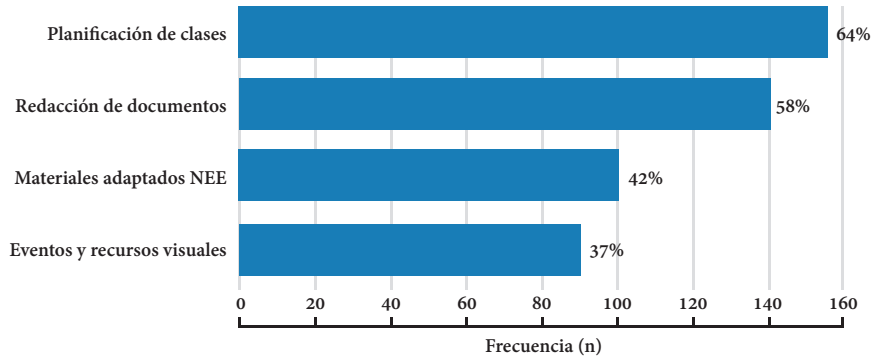


Tabla I. Usos más frecuentes de la IA en educación primaria (N = 243 respuestas válidas)[1]

Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Planificación de clases y secuencias didácticas	156	64%
Redacción y corrección de documentos institucionales	141	58%
Materiales adaptados para estudiantes con NEE	102	42%
Organización de eventos y recursos visuales	90	37%
Totales	489	

b) **Beneficios percibidos:** Los y las participantes valoran la optimización del tiempo y la posibilidad de personalizar recursos. Una directora afirmó que la IA le permitió "pulir narraciones, fundamentaciones de proyectos y secuencias de actividades" en tiempos más cortos.

1 Nota: la frecuencia indica la cantidad de encuestados y encuestadas que seleccionaron cada opción; los porcentajes se calculan sobre n=243. El total puede superar el número de participantes porque la pregunta admitía múltiples respuestas.

c) **Riesgos y resistencias:** El 38% de los encuestados y encuestadas (n=92) advirtió sobre la pérdida de creatividad y el 34% (n=83) sobre la dependencia tecnológica. Una docente expresó: "Cuando se utiliza en exceso, puede limitar la imaginación y la producción escrita". También se señalaron casos de información errónea o descontextualizada.

d) **Brechas de acceso y formación:** El 54% de los encuestados y encuestadas (n=131) manifestó no haber recibido formación específica en IA, mientras que el 46% (n=112) señaló haber accedido a capacitaciones mayormente técnicas y poco contextualizadas. Una directora sostuvo: "Todavía no sabemos exactamente de qué se trata o el alcance que puede tener, por lo que pensar el rol de la supervisión es dificultoso".

e) **Dimensión ética:** Preocupación por la privacidad de datos y los sesgos algorítmicos, como señaló una vicedirectora: "La IA tiende a ofrecer certezas inmediatas, lo que puede limitar la capacidad de búsqueda y el espíritu crítico".

Análisis y reflexión

Los hallazgos muestran que la IA en la educación primaria es un fenómeno reciente y en expansión, pero su integración es desigual y poco regulada. Su potencial es ampliamente reconocido, en especial en tareas administrativas y en la personalización de recursos, pero persiste el riesgo de un uso acrítico que erosione el pensamiento reflexivo. En sintonía con lo planteado por Selwyn (2019), el valor de la IA no reside en la automatización de tareas, sino en su capacidad de ampliar las oportunidades de aprendizaje significativo. Sin embargo, la evidencia recogida confirma que la formación docente actual no alcanza para abordar las implicancias éticas y pedagógicas del fenómeno. La reflexión de Bauman (2008) sobre la modernidad líquida, junto con la perspectiva crítica de la tecnología (Williamson y Eynon, 2020), se revelan como marcos esenciales para orientar un uso responsable que preserve el carácter humano de la enseñanza.

Conclusiones y proyecciones posibles

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la inteligencia artificial (IA) se ha incorporado al entramado escolar. La falta de formación docente integral y la ausencia de protocolos éticos claros generan más incertidumbre que confianza, lo cual debilita el lugar del y de la docente como mediador del conocimiento. En este marco, se identifican tres tensiones centrales: *a) productividad vs. creatividad*, dado que la IA acelera procesos pero puede erosionar la producción original de docentes y estudiantes; *b) acceso vs. desigualdad*, en tanto que, mientras algunos equipos logran innovar con propuestas inclusivas, la mayoría carece de recursos y formación suficiente, lo que amplía las brechas entre instituciones; y *c) automatización vs. pedagogía del no saber,* dado que la IA tiende a ofrecer certezas inmediatas, lo que tensiona el valor educativo de la duda, el error y la exploración.

Las tensiones señaladas impactan directamente en la experiencia educativa de los niños y niñas, quienes son los principales destinatarios de las decisiones adultas respecto de la mediación tecnológica. Allí donde la IA se utiliza como recurso democratizador y creativo, se habilitan oportunidades de exploración y aprendizaje personalizado. En cambio, cuando se impone

como sustituto de la presencia docente, se erosiona el derecho a una experiencia formativa rica en preguntas, silencios y encuentros humanos.

Frente a este escenario, la supervisión escolar debe asumir un rol crítico y político, orientado a garantizar protocolos de privacidad y uso ético de datos, planes de formación continua que integren aspectos técnicos y éticos, e instancias de reflexión colectiva que preserven el encuentro humano como núcleo del acto educativo, promoviendo el pensamiento crítico y la creatividad. En consecuencia, el desafío no radica en aceptar o rechazar la IA, sino en reinscribirla pedagógica y éticamente, de modo que amplíe derechos en lugar de profundizar desigualdades, y asegure una educación inclusiva y humanizada en la era digital.

Finalmente, se considera pertinente avanzar hacia una investigación más profunda que amplíe la muestra, incorpore metodologías mixtas y releve no solo percepciones, sino también evidencias del impacto pedagógico de la IA en la educación primaria. Un estudio de mayor alcance, con diseño riguroso y participación de diversos actores del sistema educativo, podría ofrecer insumos sólidos para orientar políticas públicas que aseguren un uso ético, equitativo y pedagógicamente relevante de estas tecnologías. Ello contribuiría a fortalecer la capacidad de las escuelas para integrarlas de manera crítica, inclusiva y contextualizada.

Bibliografía

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa

Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera.* Buenos Aires: Paidós.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Holmes, W.; Bialik, M. y Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press.

Ubal Camacho, M. (2023). Inteligencia artificial y educación: más allá de la técnica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 45-62.

Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing strands, and future patterns in AI in education. Learning, Media and Technology, 45(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

Evangelina Maltaneres, Valeria Matarochi. Valentina Márquez. "La inteligencia compartida: desafíos pedagógicos ante el avance de la IA". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 39-45.

Tecnología, cuerpo y neurodivergencias: una mirada psicomotriz sobre el aprendizaje en tiempos digitales

Embodiment, Technology and Neurodivergence: Rethinking Learning through Psychomotricity

Autora

María Celeste Blanch - macelesteblanch89@gmail.com -

Profesora y licenciada en Psicomotricidad. ISPI 4004 "Virgen del Rosario", Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE MODELOS HÍBRIDOS Y GAMIFICACIÓN: TRANSFORMACIÓN Y EXPANSIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Resumen

La expansión de las tecnologías digitales ha transformado profundamente las formas de aprender, vincularse y habitar el mundo. Esta ponencia propone una reflexión desde la Psicomotricidad sobre cómo estos cambios han impactado en el vínculo entre cuerpo, juego, aprendizaje y diversidad neurobiológica. Desde el paradigma del *embodiment*, las neurociencias y la perspectiva de la neurodiversidad, se analiza cómo el cuerpo ha sido desplazado de muchos espacios educativos, y ha quedado reducido al uso de dispositivos o excluido por dinámicas que priorizan la linealidad, la quietud y la estandarización. El trabajo parte de una revisión teórico-clínica situada, con ejemplos extraídos de la práctica psicomotriz en contextos educativos, terapéuticos y comunitarios. Se presentan aportes conceptuales como el de la mente extendida, junto con una lectura crítica de ciertos usos de la tecnología y la gamificación. A la vez, se destacan propuestas que integran el cuerpo y lo digital de forma encarnada, sensible y lúdica, reconociendo su potencial inclusivo cuando se articulan con el juego, el movimiento y la singularidad de cada persona. La ponencia sostiene que las condiciones actuales exigen pensar una pedagogía que no solo incorpore dispositivos, sino que revise las lógicas que refuerzan.

Promueve una intervención psicomotriz que ayude a discernir cuándo la tecnología amplía el juego y la experiencia, y cuándo produce desanclaje o malestar, especialmente en personas neurodivergentes. En conclusión, se propone recuperar el cuerpo como territorio legítimo del aprendizaje, entendiendo que una educación inclusiva en tiempos digitales requiere volver a habitar el cuerpo, no a pesar de la tecnología, sino en diálogo crítico y creativo con ella.

Palabras clave

- Psicomotricidad;
- Neurodiversidad;
- Tecnologías digitales;
- Cuerpo;
- Aprendizaje inclusivo

Summary

The expansion of digital technologies has profoundly transformed the ways we learn, connect, and inhabit the world. This presentation offers a reflection from the field of Psychomotricity on how these changes have impacted the relationship between the body, play, learning, and neurobiological diversity. Drawing from the paradigm of embodiment, neuroscience, and the perspective of neurodiversity, it analyzes how the body has been displaced from many educational spaces reduced to the use of devices or excluded by dynamics that prioritize linearity, stillness, and standardization. The work is based on a situated theoretical and clinical review, supported by examples from psychomotor practice in educational, therapeutic, and community contexts. It presents key conceptual contributions, such as the extended mind, and critically examines certain uses of technology and gamification. At the same time, it highlights proposals that integrate the body and digital tools in an embodied, sensitive, and playful way, recognizing their inclusive potential when combined with movement, play, and each person's singularity. The presentation argues that today's conditions demand a pedagogy that not only incorporates digital devices, but also questions the underlying logic they reinforce. It promotes a psychomotor approach that helps discern when technology enriches play and experience, and when it generates disconnection or discomfort, especially in neurodivergent individuals. In conclusion, it advocates for reclaiming the body as a legitimate territory for learning, understanding that inclusive education in digital times requires us to inhabit the body again not despite technology, but in critical and creative dialogue with it.

Keywords

- Psychomotricity;
- Neurodiversity;
- Digital technologies;
- Body;
- Inclusive learning

Vivimos en un tiempo en el que las tecnologías digitales median gran parte de nuestra existencia: los vínculos, el acceso al conocimiento, el juego, la expresión, la comunicación. Esta transformación ha sido rápida, generalizada y en muchos casos acrítica. Las infancias y juventudes nacen ya inmersas en estas dinámicas, muchas veces sin referentes adultos que acompañen desde la corporeidad.

El cuerpo, sin embargo, no ha desaparecido. Solo ha sido desplazado. En este trabajo se propone reflexionar sobre ese desplazamiento y sus implicancias en el ámbito educativo actual.

¿Qué lugar ocupa hoy el cuerpo en contextos de aprendizaje cada vez más mediados por pantallas? ¿Qué sucede cuando se reducen las oportunidades de moverse, explorar, jugar o vincularse a través del contacto directo? ¿Cómo impacta esta transformación en niños, niñas y jóvenes neurodivergentes, cuyas formas de aprender y estar en el mundo no siempre encajan en los esquemas escolares tradicionales? La Psicomotricidad, como disciplina situada y relacional, tiene mucho para decir en este escenario.

Desde la perspectiva del *embodiment*, la mente y el cuerpo no están separados: todo lo que pensamos, sentimos, imaginamos o aprendemos lo hacemos con el cuerpo, en relación con el entorno. Las neurociencias actuales destacan la importancia de la integración entre los sentidos y el movimiento como base del desarrollo emocional y del pensamiento. No se puede aprender sin una experiencia corporal que nos involucre por completo.

La perspectiva de la neurodiversidad nos invita a ampliar nuestra mirada sobre el desarrollo humano y a reconocer que existen múltiples formas legítimas de percibir, procesar, vincularse y aprender. Condiciones como el autismo, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la dislexia o la dispraxia no deben entenderse como fallas o déficits, sino como variaciones neurológicas que forman parte de la diversidad humana. Estas formas de funcionamiento pueden implicar desafíos en ciertos entornos, especialmente en contextos educativos que privilegian la homogeneidad, la espera pasiva o la linealidad en los procesos. En lugar de forzar a las personas neurodivergentes a adaptarse a moldes preestablecidos, el desafío ético y pedagógico es repensar esos entornos para que sean más accesibles, flexibles y respetuosos de las diferencias. Esta mirada se inscribe en el paradigma biopsicosocial y ecológico del desarrollo humano, que entiende a las personas en relación con sus entornos físicos, sociales, simbólicos y tecnológicos. Esta perspectiva reclama entornos más diversos sensorialmente, donde el cuerpo pueda moverse, expresarse, jugar y regularse. Donde se habiliten otros ritmos y lenguajes.

La tecnología no es buena ni mala en sí misma. Como señalan Clark y Chalmers (1998), puede entenderse como una extensión de nuestras capacidades mentales y corporales, lo que da lugar a una "mente extendida" que no se reduce al cerebro, sino que involucra el cuerpo, los objetos y los entornos en los que vivimos. Según los autores:

> *If, as we confront some task, a part of the world functions as a process which, were it done in the head, we would have no hesitation in recognizing as part of the cognitive process, then that part of the world is (…)* part of the cognitive process (Clark y Chalmers, 1998: 8) .
>
> Si, al enfrentarnos a una tarea, una parte del mundo funciona como un proceso que, si se realizara en la cabeza, no dudaríamos en reconocer como parte del proceso cognitivo, entonces esa parte del mundo es (…) parte del proceso cognitivo.

Esta idea rompe con el modelo clásico del pensamiento como algo encerrado en la mente individual, y nos invita a reconocer que los procesos cognitivos pueden estar distribuidos en un sistema que incluye el cuerpo, los materiales y el entorno.

Un ejemplo sencillo y del día a día puede ayudar a comprender esta propuesta: cuando una niña usa sus dedos para contar o cuando un adolescente anota ideas en una hoja para organizar un trabajo, no están "ayudando" al pensamiento: están pensando con su cuerpo y con el entorno. Del mismo modo, cuando un niño o niña neurodivergente camina mientras habla o necesita manipular objetos mientras escucha, no está "distraído o distraída", sino que está acoplando su cuerpo al proceso de aprendizaje. Estas formas de extender la mente son parte de la experiencia encarnada del pensar, y no deberían ser corregidas o inhibidas, sino comprendidas y acompañadas.

Desde una mirada evolutiva y psicomotriz, el pensamiento humano no surge del aislamiento cerebral, sino de la interacción constante entre el movimiento, el entorno y las herramientas disponibles. Aprendemos y nos desarrollamos no solo dentro del cuerpo, sino también a través de él, en su relación activa con el mundo. Esta perspectiva resulta especialmente potente en el ámbito educativo, ya que nos permite cuestionar prácticas que reducen el aprender a una actividad estática, desarraigada de la experiencia corporal y sensorial.

Las tecnologías digitales, entonces, pueden enriquecer la experiencia humana cuando amplifican el juego, la exploración, la expresión o el acceso al conocimiento. Sin embargo, cuando se utilizan de forma intensiva, homogénea o desvinculada del cuerpo, pueden producir un desanclaje corporal, limitando la percepción, el gesto, la pausa, el contacto o la implicación sensorial plena. Pantallas, videojuegos y redes sociales o cualquier *app* (aplicación) pueden ofrecer experiencias significativas, pero también desplazar o debilitar aquellas que emergen del encuentro directo con otros y otras, del juego libre o del movimiento espontáneo. Esta tensión cobra especial relevancia en contextos educativos, donde muchas veces la tecnología se incorpora sin revisar las lógicas que la sostienen ni los modos de cuerpo que habilita o excluye.

Sabemos que la sobreexposición a estímulos digitales que presentan las infancias en la actualidad ha contribuido al aumento del sedentarismo, la sobrecarga sensorial, la fragmentación atencional y la pérdida de contacto con lo táctil, lo rítmico y lo expresivo. Como señalan Calmels (2013) y Levin (2006), el cuerpo queda relegado a los dedos que deslizan una pantalla, mientras la experiencia vital se vuelve una representación despersonalizada, a veces sin resonancia afectiva.

Esto tiene efectos concretos en la organización psicomotriz de niños, niñas y jóvenes: se observa un debilitamiento del esquema y la imagen corporal, con dificultades para registrar los límites, la unidad y la movilidad del propio cuerpo; alteraciones en el tono muscular (ya sea en forma de hipertonicidad, hipotonía o fluctuaciones desorganizantes); empobrecimiento de las praxias globales y finas, con impacto en la coordinación, la planificación y la secuencia de acciones; desorientación espacial, tanto en el espacio físico como en la representación interna del entorno; y una afectación en las capacidades de simbolización, regulación emocional y vinculación con los demás.

En personas neurodivergentes, estos efectos pueden intensificarse aún más, ya que requieren entornos que ofrezcan sostén sensorial, continuidad rítmica y experiencias lúdico-corporales que favorezcan la regulación y el desarrollo personal. Cuando esas condiciones no se brindan, es frecuente observar un aumento del malestar, agitación, desconexión, retraimiento o crisis, lo cual interfiere en los procesos de aprendizaje y en la posibilidad de construir una vivencia integrada y confiable de sí en relación con otros

y otras. La carencia de experiencias corporales directas y compartidas no solo compromete la organización motriz, sino también el modo en que cada persona logra habitar su cuerpo y participar plenamente en el mundo que la rodea.

Las instituciones educativas se enfrentan hoy al desafío de alojar cuerpos en un mundo cada vez más virtual. Sin embargo, muchas veces reproducen una lógica contradictoria: incorporan dispositivos y plataformas, pero sostienen criterios de evaluación, control y normalización centrados en la pasividad corporal, la linealidad cognitiva y la estandarización. Esto afecta especialmente a quienes necesitan moverse para pensar, caminar para regularse, hablar en voz alta para concentrarse, jugar para simbolizar. Niños, niñas y jóvenes neurodivergentes muchas veces son sancionados y sancionadas por estas formas de aprender que no encajan. En lugar de pensar en "adaptaciones", deberíamos cuestionar las formas escolares hegemónicas.

En este escenario, es necesario distinguir entre el uso pasivo de la tecnología (que puede empobrecer la experiencia sensorial y vincular) y aquellos usos que promueven la participación activa, el juego y el movimiento. En este sentido, la gamificación ha adquirido relevancia como estrategia para aumentar la motivación y el compromiso en contextos educativos. Sin embargo, muchas propuestas gamificadas se limitan a ofrecer recompensas extrínsecas o repetir esquemas competitivos, sin favorecer una experiencia lúdica profunda ni involucrar al cuerpo como mediador del aprendizaje.

Antes de continuar, ¿qué es gamificación? Se trata del uso de elementos y dinámicas propias del juego en contextos que, tradicionalmente, no son lúdicos (como la escuela, la terapia o el trabajo) con el objetivo de aumentar la motivación, la implicación y el disfrute. No se trata solo de "jugar", sino de incorporar características del juego (como los desafíos, las recompensas, la narrativa, la exploración o la cooperación) para enriquecer la experiencia de aprendizaje o intervención.

Desde la Psicomotricidad, es posible pensar una gamificación vivencial, encarnada, donde el juego conserve su potencia creadora, simbólica y relacional. Esto implica diseñar entornos donde se pueda experimentar con el movimiento, la sorpresa, el error, la pausa y el encuentro con otros y otras, incluso cuando se utilizan tecnologías digitales. Espacios donde el cuerpo no quede reducido al dedo que hace clic o desliza, sino que participe como soporte afectivo, rítmico y expresivo. El desafío no está solo en integrar tecnología, sino en sostener el juego como forma de pensar y de estar con otros y otras, preservando su dimensión sensoriomotriz, su apertura a la diferencia y su capacidad de alojar lo inesperado.

La tecnología puede ser una aliada si se la integra de modo ético, consciente y situado. En muchos contextos educativos de nuestro país, más que grandes dispositivos o desarrollos digitales como los que se ven en Estados Unidos o Europa, lo que se encuentra son recursos limitados, pero igualmente significativos: proyectores, videos breves, audios, grabaciones hechas con celulares, pizarras digitales, plataformas simples de comunicación o evaluación. Estas herramientas, cuando se usan de forma creativa y con foco en lo corporal, pueden ampliar las posibilidades de enseñanza y de juego.

Por ejemplo, propuestas que combinan consignas corporales con estímulos visuales o auditivos, actividades que invitan a moverse en función de lo que se escucha o se observa en pantalla, o juegos grupales que integran imágenes proyectadas con desplazamientos reales en el espacio, permiten sostener la dimensión encarnada del aprendizaje. Incluso una presentación animada o una narración digital pueden ser disparadores de dramatizaciones, juegos simbólicos o producciones corporales. Lo importante

no es la sofisticación del recurso, sino cómo se lo articula con el cuerpo, el ritmo, el juego y el vínculo.

La intervención psicomotriz debe ayudar a discernir: no toda tecnología empobrece, pero sí es necesario regular el tiempo, la forma y la función que cumple. Y, sobre todo, sostener el cuerpo como lugar de sentido, de presencia y de posibilidad.

Estamos ante un tiempo desafiante que nos exige reinventar las formas de enseñar, acompañar y aprender. La presencia cada vez más extendida de lo digital no puede pensarse al margen del cuerpo, ni de las desigualdades, ni de la diversidad neurobiológica.

La Psicomotricidad, en diálogo con las neurociencias y la neurodiversidad, puede ofrecer claves valiosas para construir una pedagogía inclusiva, situada y sensible al mundo que habitamos. Una pedagogía que no solo tolere la diferencia, sino que la celebre como posibilidad de creación colectiva.

La clave está en recuperar el cuerpo como dimensión vital del aprendizaje. Un cuerpo que se mueve, que juega, que explora y que se enlaza con otros. Aun en tiempos digitales (y quizá especialmente en ellos), *el cuerpo sigue siendo el verdadero territorio de la experiencia, el sostén del vínculo y el punto de partida para aprender a habitar el mundo.*

Bibliografía

Bottini, P. (Comp.) (2010). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila.

Bruner, E. (2019). Cuerpos y cerebros: origen y evolución de una mente extendida. [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tamFkuRftj4&t=3016s

Bueno, D. y Forés, A. (2021). *La práctica educativa con mirada neurocientífica*. Villa Adelina: Editorial Neuroaprendizaje Infantil.

Calmels, D. (2013). Fugas. *El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Buenos Aires: Biblos.

Clark, A. y Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58(1), 7-19. http://www.jstor.org/stable/3328150

Couso, M. (2023). Cerebro, infancia y juego. *Cómo los juegos de mesa cambian al cerebro*. Barcelona: Editorial Planeta.

Levin, E. (2006). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

María Celeste Blanch. "Tecnología, cuerpo y neurodivergencias: una mirada psicomotriz sobre el aprendizaje en tiempos digitales". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 46-51.

Implementación de la hibridación en Educación Superior: una experiencia institucional en proceso

Implementation of Hybridization in Higher Education: An Institutional Experience in Progress

Autoras

Flavia Fernanda Vilte - fvilte@ucasal.edu.ar -

Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Salta, Argentina.

Gabriela Alejandra Polliotto - gpolliotto@ucasal.edu.ar -

Profesora Universitaria en Arquitectura. Universidad Catolica de Salta, Argentina.

Agradecimientos a la magister Constanza Diedrich, vicerrectora académica de la Universidad Católica de Salta.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE MODELOS HÍBRIDOS Y GAMIFICACIÓN: TRANSFORMACIÓN Y EXPANSIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Resumen

El artículo presenta una experiencia de la Universidad Católica de Salta (UCASAL) sobre la implementación de la hibridación como eje nodal del Modelo Educativo Institucional (RR 969/21). La hibridación es entendida como un entrecruzamiento entre presencialidad y virtualidad que da lugar a nuevas formas pedagógicas que no se reducen a una simple combinación. El estudio se basa en un diagnóstico situacional realizado a partir de una encuesta a los y las responsables académicos y académicas de todas las carreras, que permitió relevar el grado de implementación de la modalidad híbrida, las estrategias utilizadas y los criterios pedagógicos adoptados. Los primeros resultados evidencian una transición activa hacia la modalidad, en tanto se asume que forma parte de la propuesta de formación de la UCASAL. Se identifican avances significativos pero aún se presentan desafíos pedagógicos y metodológicos que requieren atención para avanzar hacia una propuesta significativa. Este primer acercamiento permite enfatizar la necesidad de fortalecer y avanzar en la institucionalización del eje nodal, a fin de responder a las nuevas demandas surgidas de los cambios sociales, tecnológicos y culturales de estos tiempos.

Palabras clave

- Hibridación;
- Modelo educativo;
- Diagnóstico situacional

Summary

The article presents an experience from the Catholic University of Salta (UCASAL) regarding the implementation of hybridization as a central axis of its Institutional Educational Model (RR 969/21). Hybridization is understood as the intersection between in-person and virtual modalities, giving rise to new pedagogical approaches that are not simply a combination. The study is based on a situational diagnosis conducted through a survey of academic coordinators from all degree programs, which allowed for the assessment of the degree of implementation of the hybrid modality, the strategies used, and the pedagogical criteria adopted. The initial results show an active transition toward this modality, recognizing it as part of UCASAL's educational approach. Significant progress has been identified, but pedagogical and methodological challenges remain that require attention in order to move toward a more meaningful proposal. This initial approach highlights the need to strengthen and further institutionalize this central axis to respond to the new demands arising from the social, technological, and cultural changes of our times.

Keywords

- Hybridization;
- Educational model;
- Situational diagnosis

El siguiente artículo presenta una experiencia de trabajo desarrollada en la Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina, cuyo principal objetivo es indagar sobre el estado de situación de la implementación de la hibridación como parte de uno de los ejes nodales del Modelo Educativo Institucional - RR 969/21. De acuerdo con Lion et al., esta propuesta pedagógica institucional asume por hibridación al entrecruzamiento de modalidades (virtualidad y presencialidad) que da lugar a una nueva "forma" que no se reduce a una simple sumatoria, sino que "presenta características propias como la combinación de plataformas, de estrategias, de temporalidades y de recursos" (2023: 23).

En las últimas dos décadas, el surgimiento de nuevas y complejas realidades derivadas de fenómenos de reestructuración económica, el acelerado ritmo de las innovaciones científicas y tecnológicas y la revolución de las comunicaciones han planteado nuevas exigencias a la formación profesional que ofrecen las instituciones de educación superior (UCASAL, 2021). Este contexto lleva a las universidades a reinventarse para ofrecer propuestas transformadoras en la formación de los y las estudiantes.

Desde antes de la pandemia, la universidad ha sostenido un plan de convergencia en el que la práctica educativa no se limita a la mera incorporación de tecnologías, sino que se concibe como un proceso de intercambio entre las personas, los dispositivos y entornos tecnológicos emergentes. No obstante, el contexto de excepcionalidad vivido y entendido como un catalizador cul-

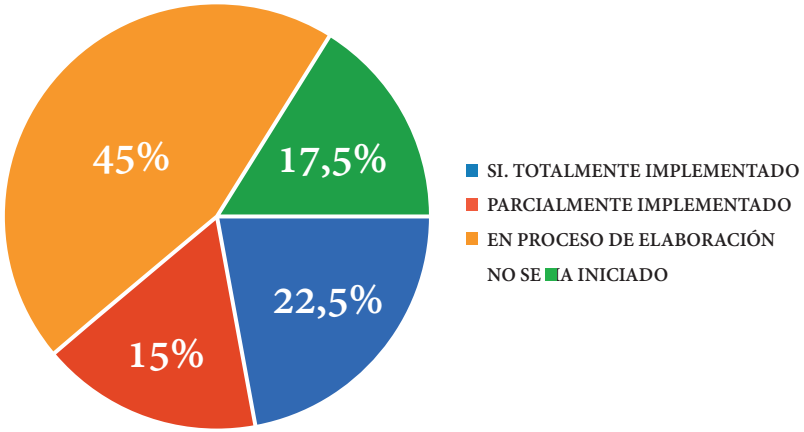
tural terminó por visibilizar ciertas prácticas que aún no se habían integrado plenamente en el ámbito áulico (Kap y Perrupato, 2022; Ollero y Fernández, 2021). Este marco de referencia motivó la exploración de alternativas que permiten optimizar las propuestas pedagógicas en escenarios digitales y presenciales enmarcados institucionalmente en un Modelo Educativo, para movilizar acciones concretas que superen la visión de complementariedad por la de integración o entrelazamiento. Por este motivo, en el presente trabajo se pretende visibilizar el grado de consolidación de la modalidad híbrida y los desafíos que presentan las diferentes propuestas pedagógicas desarrolladas, para orientar futuras acciones de fortalecimiento institucional en torno a este eje.

Para este primer acercamiento, se recuperaron datos relevados a partir de un diagnóstico situacional con información tanto cualitativa como cuantitativa respecto del estado de este proceso en las distintas Unidades Académicas de la universidad. Específicamente, se buscó identificar el grado de implementación de la modalidad híbrida, teniendo en cuenta la carga horaria de los planes de estudio y las posibles propuestas pedagógicas que acompañan dicha migración.

Se trabajó con una encuesta dirigida a responsables académicos: jefes y jefas y coordinadores y coordinadoras de carrera de grado, pregrado y ciclos de complementación curricular. Las secciones se organizaron de acuerdo a *datos formales de la carrera*: año del plan de estudio, cantidad de horas totales y asignaturas; planificación pedagógica institucional: la existencia o no de una propuesta específica para desarrollar/adoptar la modalidad híbrida, sus objetivos y/o sus respectivos criterios de evaluación; e implementación propiamente dicha de la hibridación: posibles escenarios de ejecución, criterios de inclusión de las horas híbridas, porcentaje de horas representativas de hibridación.

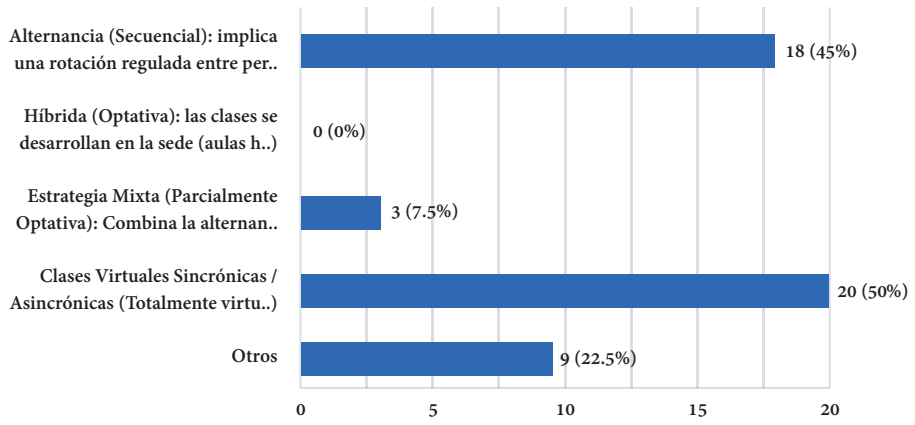
Las primeras lecturas de los datos muestran distintos grados de implementación de propuestas pedagógicas específicas para el desarrollo de la modalidad híbrida. El Gráfico 1 da cuenta de carreras que tienen una propuesta elaborada e implementada en su totalidad (22,5%) hasta las que aún no las han iniciado (17,5%), lo que da cuenta de procesos diferenciados de apropiación de este eje nodal del Modelo. En este sentido, el diagnóstico indica que existe una fase activa de transición a la modalidad híbrida. Se reconoce que un 45% de las carreras se encuentran "en proceso de elaboración" de una propuesta pedagógica, lo que sugiere una postura institucional proactiva hacia esta transformación educativa. Asimismo, existen propuestas consolidadas que develan que la universidad cuenta con experiencias de referencia que pueden ser replicadas para otras carreras que aún no poseen una propuesta concreta. El desafío actual es profundizar esta medida, en sinergia con las directrices de CONEAU (2021), alcanzando al menos el 20% de las horas totales de los planes de estudio en la modalidad híbrida, en todas las carreras de la universidad.

Gráfico 1. Propuesta pedagógica para la implementación de la modalidad híbrida



Este primer acercamiento sugiere que la hibridación no está institucionalizada de forma homogénea en todas las carreras o Unidades Académicas. Este dato no es menor, ya que puede llevar a experiencias estudiantiles dispares en relación con la propuesta formativa del Modelo Educativo. Ahora bien, en relación con los escenarios posibles para abordar los modelos híbridos, la universidad reconoce una mixtura en sus configuraciones y procesos. Uno de ellos tiene que ver con un sistema de alternancia (secuencial), lo que implica una rotación regulada entre períodos de clases presenciales en el campus/sede y períodos de clase sincrónica (virtual) donde los y las estudiantes en su totalidad asisten a la misma modalidad. También existe un escenario de aula híbrida propiamente dicha, que cuenta con las condiciones tecnológicas que habilitan al o la estudiante la opción de asistir presencialmente o de forma remota desde la sincronía. Asimismo, se presenta una estrategia mixta (parcialmente optativa) donde se combina la alternancia con la opcionalidad, es decir que se alternan períodos obligatorios presenciales con períodos donde el o la estudiante puede elegir entre la asistencia presencial o la participación virtual sincrónica. Finalmente se identifican entornos virtuales (totalmente virtuales) en carreras presenciales, donde las clases se llevan a cabo en tiempo real o remoto con interacción directa/indirecta entre profesor y estudiantes, mediados por plataformas de videoconferencia.
Dicho esto, y a partir de la sistematización de los datos aportados por los y las responsables académicos y académicas, se destacan como escenarios predominantes las "Clases Virtuales Sincrónicas/Asincrónicas" (50%) y la "Alternancia Secuencial" (45%), lo que demuestra un enfoque diverso, ajustado a las necesidades de las carreras y/o Unidades Académicas (Gráfico 2).

Gráfico 2. Escenarios posibles para la enseñanza en entornos virtuales

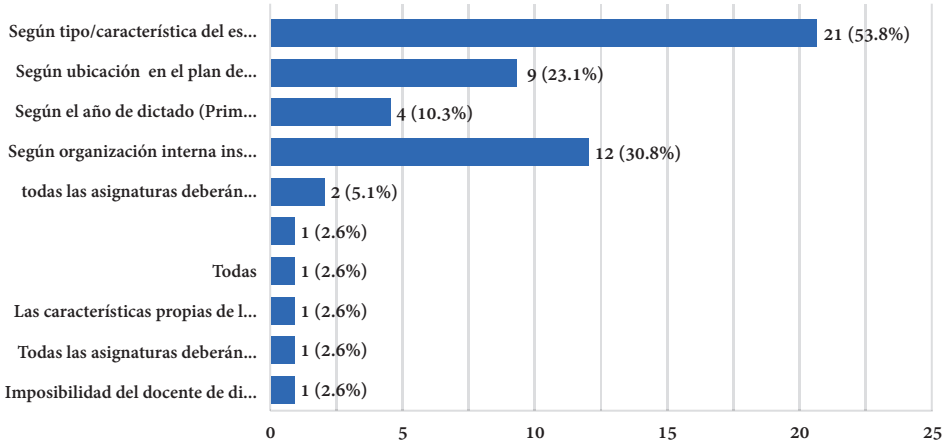


También se presentan "otros escenarios de implementación" (22,5%) que, según los aportes de los y las referentes académicos y académicas, tienen que ver con:
"La activación de la modalidad virtual ante emergencias o situaciones excepcionales", "situaciones emergentes" o "p s del programa propone las clases en forma sincrónica (como el modelo alternancia) pero solo para algunas clases".
"Se utiliza la modalidad asincrónica y sincrónica cuando hay emergencias que implican el no cursado en el campus".
"Actividad Asincrónica en Plataforma (Consultas, materiales de apoyo, lectura/visionado, videoclases); el objetivo es impulsar la 'clase invertida'".

La baja adopción de la "Estrategia Mixta" (7,5%) y la ausencia total de la estrategia "Híbrida (Optativa)" sugieren que las carreras aún no han explorado en profundidad todas las variantes del modelo híbrido. En este sentido, se anticipa la necesidad de socializar la variedad de escenarios que se pueden adoptar en la programación de una propuesta pedagógica híbrida.

Al avanzar en los criterios de inclusión para afectar las horas híbridas, se presentaron determinados indicadores (ver Gráfico 3) donde el "tipo/ características del espacio curricular" es predominante para afectar horas a la hibridación (53,8%), lo que sugiere un proceso de toma de decisión reflexivo basado en la naturaleza misma de la disciplina o contenido para la enseñanza remota. Un dato no menor es el que se indica como "organización interna institucional" (30,8%), que refleja cuestiones logísticas, ya sea por turnos o días, que tienen un peso importante a la hora de decidir sobre las materias que se implementan en la hibridación. Se reconoce que esta opción puede estar sujeta a limitaciones de infraestructura, disponibilidad del o de la docente o coordinación entre cátedras.

Gráfico 3. Criterios de inclusión de horas en la hibridación



Consecuentemente, se observa una predominancia de baja hibridación (entre 1% y 10%) en los primeros años de las carreras (1er y 2do año). Esto podría deberse a la necesidad de mayor acompañamiento presencial para la adaptación estudiantil a la modalidad planteada y a la naturaleza de las materias introductorias. Esto implica reforzar el acompañamiento desde el curso de ingreso y trabajar articuladamente con los jefes y jefas y coordinadores y coordinadoras de carrera para avanzar en su adopción de manera progresiva y gradual. Es importante mencionar, en tal sentido, que el dispositivo del Curso de Ingreso a la Vida Universitaria (CIVU) contempla desde el primer trayecto la modalidad híbrida, destinando encuentros sincrónicos entre estudiantes y sus respectivos tutores encargados de la ambientación/nivelación inicial.

Este primer diagnóstico nos confronta con una realidad que no puede ser postergada, la de "reinscribir la enseñanza universitaria" en una perspectiva transformadora de nuestras prácticas. En un mundo en constante mutación, es necesario repensar los dispositivos institucionales, para generar condiciones donde el cambio demandante de la época sea posible. Según Maggio, urge "analizar escenarios poniendo el foco en el modelo formativo y su sentido político, las perspectivas del conocimiento, las tendencias culturales, la renovación de las perspectivas pedagógicas y metodológicas, las tramas vinculares y las condiciones institucionales" (2023: 32). En este sentido se entiende que trabajar en el fortalecimiento de este eje es "dar el salto, es ir más allá de las prácticas instituidas y de los modelos hegemónicos. El salto es reflexión y acción" (Maggio, 2023: 189).

La hibridación, lejos de ser un fin en sí mismo, se presenta como un medio para habilitar una enseñanza universitaria genuinamente inclusiva y propia de este tiempo. Es en este cruce de caminos donde reside la oportunidad de forjar una educación superior más pertinente, dinámica y comprometida con los desafíos de nuestro siglo.

Bibliografía

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2021). Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022. Documento 1. www.coneau.gob.ar

Kap, M. y Perrupato, S. (2022). Transformaciones en el campo de la didáctica: Voces y prácticas universitarias en tiempos de excepcionalidad. Ponencia presentada en las *V Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos en Educación*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Lion, C.; Perosi, M. V.; Jacubovich, J.; Palladino, C. y Sordelli, O. (2023). Repensar la educación híbrida después de la pandemia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359

Maggio, M. (2023). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir.* Buenos Aires: Tilde editora.

Ollero, D. y Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID- 19. Carencias y retos. *Revista Digital de Comunicación*, 10, 21- 28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586347

Perrupato, S. (2025). Culturas Pardas en la escuela. Aportes para pensar el concepto de hibridación en la educación postpandémica. *Polifonías*, 14(27), 164-187.

Universidad Católica de Salta (UCASAL) (2021). Modelo Educativo Institucional (RR 969/21).

Flavia Fernanda Vilte, Gabriela Alejandra Polliotto. "Implementación de la hibridación en Educación Superior: una experiencia institucional en proceso". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 52-57.

Ciudadanía digital y convivencia. Una propuesta pedagógica para abordar el uso responsable de tecnologías en el ámbito escolar

Digital citizenship and coexistence. A pedagogical proposal to address the responsible use of technologies in the school environment

Autores/as

Sebastián Ramos - sramos@ugr.edu.ar -

Especialista en Kinesiología y Fisiatría Neurológica. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

María Carolina Tornincasa - ctornincasa@ugr.edu.ar -

Licenciada en Psicopedagogía. Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada "Ingeniero Raúl Arino" y Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Leonardo Gianzone - lgianzone@ugr.edu.ar -

Abogado Especialista en Derecho de Daños. Universidad del Gran Rosario, Argentina

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE CIUDADANÍA E IDENTIDAD DIGITAL

Resumen

Objetivos: El Programa Institucional de Extensión *Ciudadanía Digital y Convivencia* tiene como objetivo general promover, en el ámbito escolar, el desarrollo de una ciudadanía digital crítica, respetuosa y consciente, abordando el uso cotidiano de redes sociales, el derecho a la privacidad, la protección de datos personales y la prevención de riesgos digitales como *grooming*, ciberacoso y difusión no consentida de contenidos. También busca formar a niños, niñas y adolescentes no solo para protegerse de los riesgos, sino para convertirse en sujetos activos, empoderados y empoderadas capaces de transformar los entornos digitales y presenciales en los que participan, para favorecer el pensamiento crítico, la creatividad y el activismo digital como herramienta de cambio social.

Metodología: El programa se desarrolla en cuatro etapas: una etapa piloto en la escuela secundaria Raúl Arino de la localidad de Funes, provincia de Santa Fe, para validar la metodología, recoger retroalimentación y ajustar contenidos; instancias formativas para directivos, gestores educativos y docentes, orientadas a la gestión pedagógica de situaciones vinculadas a lo digital; espacios de diálogo con familias para brindar herramientas y fortalecer el acompañamiento; y talleres participativos con estudiantes de nivel primario y secundario que integran dinámicas lúdicas,

exploración de huellas digitales y análisis de casos mediante *roleplay*, con el fin de construir colectivamente un "kit digital de cuidados". El enfoque metodológico incorpora perspectivas de derechos, género, diversidad y accesibilidad.
Resultados: Se espera que tanto la etapa piloto como el programa en su conjunto generen alta participación estudiantil, identificación de prácticas de riesgo previamente naturalizadas y elaboración de herramientas de cuidado individual y colectivo. Asimismo, se busca fortalecer el rol de la escuela como espacio clave para la formación en ciudadanía digital y promover que niños, niñas y adolescentes asuman un rol protagónico en la creación de entornos inclusivos, seguros y respetuosos tanto en el plano digital como presencial.
Conclusiones: El enfoque integral del programa, que involucra a toda la comunidad educativa, combina prevención, formación y empoderamiento de los niños, niñas y adolescentes para fomentar la apropiación de prácticas digitales seguras y respetuosas. Su implementación sostenida, con estrategias participativas adaptadas a cada contexto, puede contribuir significativamente a la construcción de entornos digitales y presenciales más justos, inclusivos, diversos, accesibles y protectores, que fortalezcan la comunidad educativa como promotora de una ciudadanía digital crítica y transformadora.

Palabras clave

- Ciudadanía digital;
- Convivencia digital;
- Inclusión digital;
- Activismo digital;
- Derechos y privacidad

Summary

Objectives: The Institutional Extension Program *Digital Citizenship and Coexistence* aims to promote, within the school environment, the development of a critical, respectful, and conscious digital citizenship, addressing the daily use of social networks, the right to privacy, the protection of personal data, and the prevention of digital risks such as grooming, cyberbullying, and the non-consensual sharing of content. It also seeks to train children and adolescents not only to protect themselves from risks, but to become active and empowered agents capable of transforming the digital and physical environments in which they participate, fostering critical thinking, creativity, and digital activism as a tool for social change.
Methodology: The program is developed in four stages: a pilot stage at the "Raúl Arino" secondary school in the city of Funes, Province of Santa Fe, to validate the methodology, gather feedback, and adjust content; training sessions for principals, educational managers, and teachers, aimed at the pedagogical management of situations related to the digital environment; dialogue spaces with families to provide tools and strengthen guidance and support; and participatory workshops with primary and secondary school students that integrate playful dynamics, exploration of digital footprints, and real-life case analysis through roleplay, with the aim of collectively building a "digital care kit." The methodological approach incorporates perspectives on rights, gender, diversity, and accessibility.
Results: Both the pilot stage and the program as a whole are expected to achieve high student participation, identification of previously normalized risk practices, and the creation of tools for individual and collective care. Likewise, it aims to strengthen the role of the school as

a key space for training in digital citizenship and to encourage children and adolescents to take a leading role in creating inclusive, safe, and respectful environments both online and offline.
Conclusions: The comprehensive approach of the program, involving the entire educational community, combines prevention, training, and the empowerment of children and adolescents to foster the adoption of safe and respectful digital practices. Its sustained implementation, through participatory strategies adapted to each context, can significantly contribute to building fairer, more inclusive, diverse, accessible, and protective digital and physical environments, strengthening the educational community as a promoter of a critical and transformative digital citizenship.

Keywords

- Digital citizenship;
- Digital coexistence;
- Digital inclusion;
- Digital activism;
- Digital rights and privacy

El Programa Institucional de Extensión Ciudadanía Digital y Convivencia surge a partir de problemáticas visibilizadas en el ámbito escolar, vinculadas a hábitos y prácticas digitales que pueden generar riesgos y vulnerar derechos. La difusión de imágenes sin consentimiento, el ciberacoso, el *grooming* y la exposición pública de datos personales son algunas de las situaciones recurrentes que afectan a niños, niñas y adolescentes en entornos virtuales. Estas prácticas no solo suponen daños a nivel individual, sino que inciden en la convivencia escolar, la salud mental y el clima institucional.

Estas problemáticas y las consecuencias subjetivas y colectivas que generan se encuentran amplificadas en el ecosistema digital en el que niños, niñas y adolescentes interactúan cotidianamente. La inmediatez de la comunicación, la posibilidad de viralización de contenidos en segundos y la permanencia de la información en línea, aumentan el alcance y la persistencia del daño. Una imagen compartida sin consentimiento puede difundirse a cientos de contactos en pocos minutos, ser descargada e infinidad de veces más publicada o reenviada en múltiples plataformas, lo cual dificulta su eliminación y prolonga sus efectos y consecuencias en el tiempo. Del mismo modo, un episodio de ciberacoso puede escalar rápidamente por la participación de múltiples usuarios, muchas veces de forma anónima, lo que incrementa la sensación de indefensión de la víctima.

En el plano subjetivo, estas situaciones pueden generar ansiedad, vergüenza, aislamiento social y pérdida de autoestima, afectando el rendimiento escolar y el bienestar emocional. En lo colectivo, pueden deteriorar el clima escolar, reproducir estereotipos y desigualdades y generar dinámicas de exclusión entre pares. La naturalización de ciertos comportamientos en línea, como comentar, reenviar o dar “me gusta” a contenido ofensivo, discriminatorio o sexista, contribuye a legitimar estas prácticas y refuerza la idea de que lo que ocurre en el mundo digital tiene menor impacto que en el presencial, al minimizar y desconocer la continuidad entre ambos ámbitos.

Desde un marco conceptual, la ciudadanía digital se entiende como el conjunto de derechos, responsabilidades y obligaciones que las personas tienen en el mundo digital, que implica la capacidad de ejercerlos de forma crí-

tica, informada y ética. La escuela, en tanto espacio de socialización y de aprendizaje, se posiciona como un ámbito estratégico para promover estas competencias, en la comprensión de que la educación y la formación de una convivencia y de una ciudadanía digital no se limitan únicamente a un correcto uso técnico de las herramientas, plataformas o redes sociales, sino que incorpora dimensiones éticas, críticas y de convivencia que incluyan un ejercicio no abusivo y respetuoso de derechos.

En la actualidad, fenómenos como el *ciberbullying* –agresiones sistemáticas e intencionales mediadas por tecnologías– o el *grooming* –acoso y/o abuso sexual de una persona adulta hacia un menor de edad a través de Internet– requieren respuestas integrales que combinen prevención, detección temprana y acompañamiento. La reflexión sobre la "huella digital" y la denominada "paradoja de la privacidad", en la que las personas valoran su intimidad, pero al mismo tiempo comparten voluntariamente información personal, resulta clave para fomentar un uso seguro, crítico y consciente de las tecnologías.

El objetivo general del programa es promover prácticas digitales seguras y respetuosas mediante la reflexión sobre el uso cotidiano de las redes sociales, la privacidad, la protección de datos y la prevención de riesgos. Sus objetivos específicos incluyen favorecer la reflexión crítica sobre hábitos digitales, ofrecer herramientas para identificar riesgos, promover estrategias de cuidado individual y colectivo y fomentar la inclusión digital con perspectiva de derechos, de género, de diversidad y de accesibilidad.

La metodología se desarrolla en cuatro etapas: una etapa piloto para validar la propuesta metodológica en la escuela de nivel secundario Raúl Arino, de la localidad de Funes, provincia de Santa Fe, y, posteriormente, el desarrollo del programa completo en diversas instituciones de educación de nivel primario y secundario.

El programa abarca, en su totalidad, instancias formativas para equipos directivos, gestores educativos y docentes, orientadas a la gestión de situaciones vinculadas a lo digital; espacios de diálogo con familias para sensibilizar y fortalecer el acompañamiento, a la vez que ofrecer herramientas digitales y de diálogo que permitan una construcción guiada y acompañada de formas de convivencia digital seguras, inclusivas, con perspectiva de género y respetuosas de derechos propios, ajenos y colectivos; y, por último, talleres participativos con estudiantes, diferenciados por nivel educativo que incorporan dinámicas lúdicas como "Yo nunca digital", la exploración guiada de "Huellas digitales" y representaciones (*roleplay*) para analizar casos de la vida real, promoviendo la participación activa y la construcción colectiva de un "kit digital de cuidados".

El programa incluye, además –y como eje transversal–, el bienestar, la convivencia digital y la construcción de ciudadanía digital. Entendemos que la prevención de situaciones conflictivas y perjudiciales en entornos virtuales es necesaria para el pleno desarrollo y la salud mental de los y las estudiantes. En este sentido, se propone y se pretende fomentar el activismo digital como herramienta para que las y los jóvenes puedan expresarse sobre las temáticas que les preocupan y para que adquieran las habilidades y competencias necesarias para incidir de manera positiva en sus comunidades y grupos. El programa busca que niños, niñas y adolescentes se formen no solo para protegerse de los riesgos, sino para convertirse en sujetos activos, empoderados y empoderadas, capaces de transformar los entornos y ámbitos en los que se mueven, tanto digitales como presenciales. Esto implica promover el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de argumentar y debatir con respeto, así como el uso estratégico de las plataformas digitales para visibilizar causas, generar conciencia y movilizar acciones colectivas.

En este sentido, el activismo digital se concibe como una forma de ejerci-

cio ciudadano que trasciende la autoprotección y se orienta hacia la construcción de espacios más inclusivos, seguros y democráticos. Ejemplos de ello pueden ser campañas en redes sociales contra el ciberacoso, proyectos colaborativos para promover la diversidad y la igualdad de género, o la generación de contenidos educativos que aporten a la alfabetización digital de otros grupos. De este modo, las y los jóvenes no solo se convierten en consumidores críticos de información, sino también en productores y multiplicadores de mensajes que fortalecen el tejido social y fomentan una convivencia respetuosa en todos los ámbitos en los que participan.

Se espera que los resultados preliminares de la etapa piloto señalen una alta participación estudiantil, una mayor capacidad para identificar prácticas de riesgo previamente naturalizadas y una valoración positiva por parte de docentes y familias. En términos de proyección, el programa prevé su expansión a más instituciones, la integración con proyectos de investigación y la oferta de talleres como servicios de transferencia de capacidades institucionales. La sostenibilidad se plantea a través de la búsqueda de financiamiento externo y el desarrollo de propuestas de formación continua.

En este sentido, se considera que la implementación sostenida y contextualizada del programa puede contribuir significativamente a la construcción de entornos digitales más justos, inclusivos y protectores, que fortalezcan la comunidad educativa como promotora de una ciudadanía digital crítica, ética y consciente.

Bibliografía

Chicos.net (2024a). Ciudadanía digital. https://www.chicos.net/wiki/ciudadania-digital

Chicos.net. (2024b). Bienestar digital. https://www.chicos.net/wiki/bienestar-digital

Chicos.net. (2024c). Huella digital. https://www.chicos.net/wiki/huella-digital

Chicos.net. (2024d). Ciberbullying. https://www.chicos.net/wiki/ciberbullying

Chicos.net. (2024e). Grooming. https://www.chicos.net/wiki/grooming

Chicos.net. (2024f). Activismo digital. https://www.chicos.net/wiki/activismo-digital

López, W. (2024). Transformación de las ciudadanías digitales en América Latina: estudio de caso en Argentina, Colombia y México, 2000–2020. *Revista Vivienda y Sociedad*, 11, 174-193.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: entre la emergencia, el experimento y el futuro*. Buenos Aires: TeseoPress.

Nóbile, C. I. (2024). Las competencias digitales como puente hacia la ciudadanía digital. *Cuadernos del CEDEOP*, 2(29).

Leonardo Gianzone, Sebastián Ramos, Carolina Tornincasa. "Ciudadanía digital y convivencia: una propuesta pedagógica para abordar el uso responsable de tecnologías en al ámbito escolar". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 58-62.

EJE 2

Educación centrada en el aprendizaje

Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de educación básica primaria

Pedagogical knowledge as a fundamental element in teaching practice in the undergraduate degree in elementary school

Autoras

Laura Marcela Jiménez Vega - lauramarcela.jimenez@uptc.edu.co -
Magister. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

María Olga Herrera Becerra - mariaolga.herrera@uptc.edu.co -
Magister. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE FORMACIÓN DOCENTE CENTRADA EN LOS APRENDIZAJES

Aspectos éticos y de autoría[1]

Las autoras certifican que este trabajo es original y fruto exclusivo de su labor intelectual. Del mismo modo, ratifican su compromiso con los principios éticos que rigen la integridad académica y el respeto a la propiedad intelectual. Expresan su especial agradecimiento a las y los docentes que generosamente compartieron sus experiencias como personas entrevistadas.

Resumen

En este estudio se analiza la incidencia del saber pedagógico en la práctica docente de maestros de Educación Básica Primaria en Boyacá. Con una metodología cualitativa de tipo descriptivo, basada en entrevistas semiestructuradas, se reflexionó sobre la relación entre la preparación pedagógica y la efectividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Según los resultados, el saber pedagógico, entendido como un conocimiento inmanente que integra saberes de sentido común y experiencia profesional

1 El presente estudio expone hallazgos del proyecto de investigación titulado "Prácticas Pedagógicas de los docentes de Educación Básica Primaria de Boyacá". Con código SGI 3469. Grupo de investigación RE-Edudic. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

(Latorre, 2004), está ligado a la vocación docente. Se identificaron factores clave, como la motivación, el deseo y la intención, para garantizar la calidad educativa. En conclusión, este saber no solo es fundamental para la práctica docente, sino que posiciona al maestro o maestra como un agente transformador en la escuela y la sociedad; asimismo, se despliega su formación integral y su capacidad para mediar en la construcción de aprendizajes significativos.

Palabras clave

- Saber pedagógico;
- Educación Básica Primaria;
- Práctica docente;
- Preparación docente;
- Vocación

Summary

This study analyzes the impact of pedagogical knowledge on the teaching practices of primary education teachers in Boyacá. Using a qualitative descriptive methodology based on semi-structured interviews, the study reflects on the relationship between pedagogical preparation and the effectiveness of the teaching-learning process. The results show that pedagogical knowledge, understood as an inherent understanding that integrates common sense and professional experience (Latorre, 2004), is closely linked to teaching vocation. Factors such as motivation, desire, and intent were identified as key elements in ensuring educational quality. In conclusion, this knowledge is not only essential for teaching practice but also positions the teacher as a transformative agent in schools and society, highlighting the importance of their comprehensive training and their ability to mediate in the construction of meaningful learning experiences.

Keywords

- Pedagogical knowledge;
- Basic primary;
- Teaching practice;
- Teaching preparation;
- Teaching vocation

Introducción

El estudio analiza la necesidad de deconstruir paradigmas educativos en la educación infantil (6-11 años), etapa clave para el desarrollo cognitivo y afectivo mediante la interacción docente-estudiante. En Colombia, especialmente en zonas rurales como Boyacá, persisten retos para garantizar una educación de calidad. El saber pedagógico –integrado por vocación, formación profesional y planificación– evidencia brechas entre la formación inicial docente y las realidades del aula.

Conceptualmente, el saber pedagógico se define como un conocimiento construido desde la experiencia (Casas y García, 2016), y articula tres dimensiones: vocación (compromiso ético-afectivo), formación (herramientas prácticas) y planificación (adaptación contextual). Metodológicamente, se empleó un enfoque cualitativo con entrevistas a 39 docentes rurales, analizadas en ATLAS.ti 7.0, en las que se identificaron categorías como vocación docente, planeación didáctica y atención a la diversidad estudiantil.

La investigación aporta a la comprensión del saber pedagógico en contextos rurales, al proporcionar bases para políticas educativas más inclusivas. Se delimita la Educación Básica Primaria en Boyacá, lo que permite un análisis contextualizado de las prácticas docentes y sus desafíos. Los hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y continua, adaptándola a las necesidades de entornos vulnerables.

Marco teórico

El presente análisis requiere de un fundamento teórico, ya que la teoría permite probar las hipótesis mediante su comprobación o cuestionamiento.

El saber pedagógico se construye en la interacción entre teoría, práctica y reflexión, con bases disciplinares y una dimensión ético-política (Shulman, 1987; Zuluaga, 2015). La vocación docente surge de habilidades naturales y contexto social (RojasValladares, Estévez Pichs y Macías Merizalde, 2018), mientras que su formación requiere de integración de saberes disciplinares, pedagógicos y socioemocionales (Imbernón Muñoz, 2010). La práctica educativa se articula en dimensiones físicas, sociales y reflexivas (Kemmis *et al.*, 2013), promoviendo transformación mediante crítica y acción (Giroux, 2001).

Metodología e instrumentos

Diseño y enfoque metodológico

El estudio utilizó un enfoque cualitativo descriptivo e interpretativo para analizar el saber pedagógico docente en Educación Básica Primaria (en instituciones públicas y privadas de Boyacá). Mediante entrevistas semiestructuradas, se exploraron percepciones sobre vocación, formación, planeación y atención a la diversidad, priorizando una comprensión contextualizada sobre su rol transformador.

Revisión documental

La primera fase incluyó una revisión documental de *syllabus* de Licenciatura en Educación (U. Nacional, Distrital, del Tolima) y literatura académica (2000-2023) sobre saber pedagógico, vocación docente y formación inicial/continua. Se elaboró una matriz analítica con categorías preliminares para diseñar el instrumento, aplicando criterios de inclusión basados en relevancia temática, aporte conceptual y pertinencia al contexto colombiano.

Participantes

La muestra, no probabilística por conveniencia, estuvo compuesta por 39 docentes de Educación Básica Primaria de Boyacá (38 mujeres y 1 hombre), con edades entre 25 y más de 55 años, lo que permitió recoger diversas trayectorias docentes. Los y las participantes provenían de instituciones públicas (44%, 17) y privadas (56%, 22), con variada formación académica: pregrado (10), especialización (17), maestría (10) y otros (2), y experiencia que iba desde 0-5 años hasta más de 20 años. Esta composición mostró que la mayoría tenía posgrado, aunque se evidenció la necesidad de avanzar hacia niveles doctorales para fortalecer la investigación educativa en la región.

Instrumentos y análisis de datos

Se realizaron 39 entrevistas semiestructuradas a docentes, centradas en tres categorías iniciales: vocación docente, preparación y planeación pedagógica y atención a la diversidad y ritmos de aprendizaje.

Tres expertos en pedagogía y metodología cualitativa evaluaron el cuestionario, y ajustaron lenguaje, secuencia y claridad para garantizar coherencia con los objetivos.

El análisis se realizó en cuatro etapas, con la utilización de herramientas de *software* para el análisis cualitativo:

- Revisión documental: Análisis de syllabus y literatura para definir el saber pedagógico y categorías preliminares.
- Recolección y organización: Transcripción y clasificación de entrevistas por género, experiencia, formación e institución.
- Codificación con ATLAS.ti: Análisis inductivo-deductivo y planteo de categorías como vocación, planeación y ritmos de aprendizaje.
- Interpretación y triangulación: Contrastación con marcos teóricos e integración de categorías emergentes para comprender el saber pedagógico en la práctica docente.

Categorías y construcción del concepto de saber pedagógico

El saber pedagógico se define como una construcción situada que surge de la experiencia, formación, reflexión y práctica docente. El análisis teórico y empírico identificó tres indicadores clave:

- *Vocación docente*: motivación profesional, compromiso ético y narrativa identitaria.
- *Preparación y planeación pedagógica*: diseño intencional de clases, estrategias didácticas y evaluación formativa
- *Atención a ritmos de aprendizaje*: diferenciación pedagógica y adaptaciones curriculares.

Estos indicadores se asocian con subcategorías temáticas en el proceso de codificación.

Análisis de datos

Las entrevistas se grabaron, transcribieron y analizaron con el programa ATLAS.ti 7.0 mediante un análisis temático inductivo-deductivo que incluyó:

- *Codificación abierta:* identificación de unidades de sentido en discursos.
- *Codificación axial:* agrupación por categorías y subcategorías.
- *Construcción de redes semánticas:* visualización relaciones entre categorías.
- *Triangulación teórica:* contraste de hallazgos con referentes teóricos revisados.

Este procedimiento le dio rigor al análisis, lo que permitió interpretar los significados que los y las docentes atribuyen a su práctica y saber pedagógico.

Consideraciones éticas

La investigación siguió los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y voluntariedad. Los y las participantes firmaron un con-

sentimiento que explicó los fines del estudio, el uso de la información y el respeto a la privacidad. En este sentido, se resolvió lo detallado en la Tabla 1.

Tabla I. Observaciones metodológicas y ajustes aplicados al proceso de análisis documental

Observación	Solución aplicada
No se explica el origen ni criterios del análisis documental.	Se define el origen (*syllabus*, textos teóricos y criterios (pertinencia temática, contexto colombiano).
Falta de definición de categorías e indicadores.	Se definen claramente las categorías e indicadores, vinculados a la teoría.
No se presenta proceso de validación del instrumento.	Se explica validación por juicio experto.
No queda claro cómo se recoge el saber pedagógico.	Se aclara que es una construcción situada, codificada mediante indicadores concretos.
Técnica de análisis poco desarrollada	Se detalla el uso de ATLAS.ti y fases del análisis temático.

Resultados y discusión

Los resultados revelan tres ejes centrales: vocación como base de la docencia, preparación/planeación como soporte pedagógico, y atención a ritmos de aprendizaje para la inclusión. Estas representaciones, extraídas de las 39 entrevistas, muestran cómo se construye el saber pedagógico en la práctica diaria. La Tabla 2 sintetiza estas dimensiones con sus categorías, subcategorías e indicadores derivados del análisis.

Tabla II. Dimensión, categoría, subcategoría e indicadores surgidos de la entrevista

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Indicadores
Práctica pedagógica del o de la docente	Elementos de la práctica pedagógica	Saber pedagógico	Vocación Preparación y planeación docente Ritmos de aprendizaje

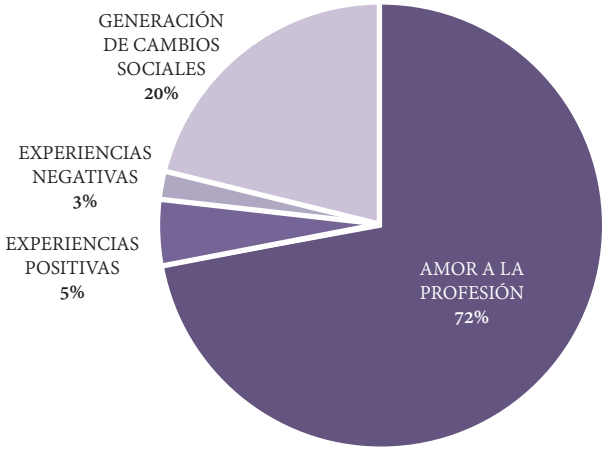
Vocación docente: sentido ético y compromiso afectivo

Los y las docentes describieron la vocación no como simple interés profesional, sino como convicción profunda arraigada en su identidad. Una docente rural expresó: “Uno no se hace maestro por obligación; esto nace del alma, es algo que uno siente desde muy joven cuando quiere ayudar a los demás a aprender y crecer” (Inyi Alvarado, 2024). Esta concepción ético-afectiva dialoga con Larrosa (2010), para quien la vocación es “una inclinación natural hacia la enseñanza con entusiasmo, compromiso y confianza en su poder transformador”.

Según los y las participantes, la vocación requiere compromiso social, resiliencia y enfrentar obstáculos. Como expresó otro docente: “A veces uno quisiera rendirse, pero ver el cambio en los estudiantes lo motiva a seguir” (Clemencia Herrera, 2024).

La vocación impulsa y orienta éticamente la práctica pedagógica. Así, de acuerdo con Shulman (1987) y Zuluaga (2006), se entiende como elemento constitutivo del compromiso pedagógico que se entrelaza con el conocimiento profesional y la experiencia.

Figura 1. Vocación docente



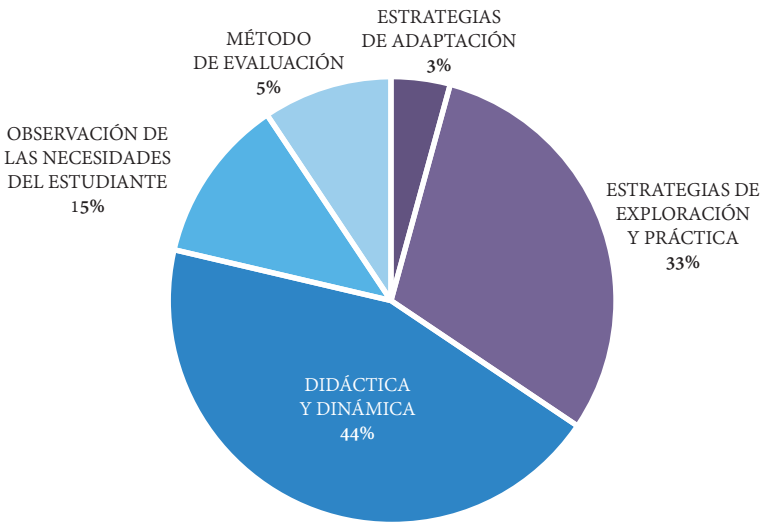
La Figura 1 muestra que la vocación docente se construye desde factores externos (condiciones laborales) e internos (compromiso profesional). El "amor a la profesión" emerge como motivación central, requiere cuidado del bienestar emocional docente. Además, muchos educadores y educadoras perciben su labor como herramienta de transformación social, y buscan impactar positivamente en sus comunidades.

Preparación y planeación: de la intención pedagógica a la acción situada

Los y las 39 docentes enfatizaron que la planeación va más allá de organizar contenidos: requiere comprender el contexto sociocultural para diseñar estrategias pertinentes. "Preparar la clase exige conocer a los niños, su origen e intereses. No es copiar un plan, sino construir con ellos" (Clemencia Herrera, 2024). Esta visión coincide con Cáceres et al. (2003), para quienes la formación docente implica resignificar saberes continuamente.

Además, mostraron un compromiso con la mejora permanente, al buscar activamente recursos, metodologías y herramientas digitales adaptadas a la diversidad del aula.

Figura 2. Planeación o preparación



La Figura 2 muestra un predominio del enfoque didáctico-práctico en la docencia, evidenciado en categorías como "didáctica dinámica" y "estrategias de exploración", lo que refleja una metodología activa centrada en el o la estudiante. La "observación de necesidades estudiantiles" indica una pedagogía sensible a la diversidad, alineada con el DUA y la pedagogía diferenciada. Sin embargo, los bajos porcentajes en evaluación y adaptación muestran la necesidad de mejorar la formación docente y la reflexión pedagógica para una enseñanza inclusiva.

Ritmos de aprendizaje: equidad, respeto y autonomía

Las entrevistas 2024 revelaron que los ritmos de aprendizaje diversos son clave. Los y las docentes enfatizaron la necesidad de estrategias flexibles: "No se puede medir a todos con la misma regla" (Gina Caita, 2024). Se trata de una visión ética centrada en el o la estudiante, que requiere de ambientes seguros para aprender.

Medina (2024) sostiene que la seguridad emocional es clave para el aprendizaje significativo, lo cual se evidencia en evaluaciones formativas que ajustan la enseñanza a las necesidades individuales.

Integración de hallazgos: hacia una comprensión compleja del saber pedagógico

Los tres ejes analizados –vocación, planeación y ritmos de aprendizaje– se integran de manera interdependiente en la práctica docente. Conforman un saber pedagógico situado, ético y experiencial. Este conocimiento se construye a través de la vocación, la reflexión sobre la práctica, el aprendizaje continuo y el diálogo con las realidades estudiantiles, que definen las formas de ser y hacer del o de la docente según su función social y ética (Ministerio de Educación Nacional, 2014a).

Si bien no se establece una relación causal directa con la calidad educativa, los y las docentes reconocen que la motivación, el compromiso ético y la atención a las necesidades estudiantiles enriquecen los procesos educativos, lo que favorece una enseñanza más contextualizada y comprometida.

Conclusiones

El estudio revela que el saber pedagógico se construye cuando los y las docentes integran las necesidades estudiantiles, sus contextos sociofamiliares e institucionales y sus ritmos de aprendizaje, permitiendo prácticas educativas contextualizadas. Este conocimiento se desarrolla como un proceso dinámico, enriquecido por la experiencia docente y las situaciones del aula, aunque su relación con competencias específicas requiere mayor investigación.

La investigación empleó metodología cualitativa con ATLAS.ti 7.0, que permitió analizar percepciones docentes mediante codificación y mapeo conceptual, revelando conexiones entre vocación, planeación y práctica pedagógica en Educación Básica Primaria.

Finalmente, se destaca cómo las experiencias vitales de los y las docentes (incluidas sus vivencias escolares) modelan su práctica profesional, que evidencian el impacto trascendental que su actitud puede tener en el desarrollo integral de los estudiantes.

Bibliografía

Cáceres, M.; Díaz, L.; León, C.; Cruz, R.; López, G.; Iglesias, C. y Chaviano, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. R*evista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-15. https://doi.org/10.35362/rie3312900

Casas, C. y García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 2(25),132-140. https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/79

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformadores. *Revista Docencia*, (15), 60-66. https://are1923blog.wordpress.com/wpcontent/uploads/2013/12/henry-giroux-curriculum-oculto1.pdf

Imbernón Muñoz, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.

Kemmis, W.; Edwards, G.; Hardy, I.; Grootenboer, P. y Bristol, L.(2013). *Changing practices, changing education*. Berlín: Springer Science & Business Media.

Latorre, N. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 30, 75-91. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100005

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Estándares básicos de competencias docentes. https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas

Medina Moncayo, E. L.; López Díaz, D. A. y Zuñiga Delgado, M. S. (2024). Clima organizacional y su incidencia en la gestión académica. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 8-21. https://doi.org/10.47606/acven/ph00221

Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A. y Macías Merizalde, A. M. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera educación inicial. *Conrado*, 14(64), 72-79. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/789/822

Shulman, L.(1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf

Suckel, M.; Rodríguez, G.; Sáez,G. y Campos, D. (2020). El rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 605-630. https://doi.org/10.47606/acven/ph00221

Zuluaga, O. E. (2006). La Práctica Pedagógica Virtual: Un Reto Frente a la Educación Presencial. L*a universidad entre lo presencial y lo virtual*, 4, 65.

Zuluaga, J. E. A.(2015). Motricidad y enseñanza: saberes que transitan en el aula. *Latinoamericana de estudios educativos*, 11(2), 168-189.

Laura Marcela Jiménez Vega. María Olga Herrera Becerra. “Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de educación básica primaria”. Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 64-72.

Educar en tiempos de crisis civilizatoria. Pedagogía ambiental, crítica y transformadora

Educating in times of civilizational crisis. Environmental, critical and transformative pedagogy

Autoras

María Rosa Aguirre - mraguirre@ugr.edu.ar -

Licenciada en Ciencia Política. Maestranda en Gestión pública por la Faculta de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Universidad del Gran Rosario. Ministerio de Ambiente y Cambio Climático de Santa Fe, Argentina.

Paula Silvina Negroni - paunegroni@gmail.com-

Licenciada en Ciencia Política. Doctoranda en Ciencia por la Faculta de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Universidad Nacional de Rosario, Subsecretaría de Cultura y Educación. Municipalidad de Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE FORMACIÓN DOCENTE CENTRADA EN LOS APRENDIZAJES

Resumen

Este ensayo analiza el sentido y alcance de la educación ambiental, crítica y transformadora en el contexto de la triple crisis planetaria: climática, ecológica y social. A partir de la revisión teórica de Enrique Leff (2001, 2004 y 2006), Leonardo Boff (2011), Paulo Freire (1996) y el Papa Francisco (2015), se propone la necesidad de una transformación profunda de los modelos educativos vigentes. El objetivo es identificar y sistematizar claves teóricas, éticas y metodológicas que permitan reconfigurar las prácticas educativas hacia una pedagogía ambiental crítica, integral y emancipadora. Por ello, desde un enfoque metodológico basado en la educación ambiental integral, se presentan algunos hallazgos sobre disputas epistemológicas y estrategias pedagógicas emergentes. El presente trabajo concluye con una propuesta ética que reivindica la diversidad epistémica y territorial como fundamentos para formar a las y los docentes y para educar en tiempos de crisis sistémica. Se reafirma que la transformación educativa es indispensable para enfrentar la emergencia; por ello, la educación debe asumirse como un acto político, ético y profundamente amoroso.

Palabras clave

- Educación ambiental crítica;
- Racionalidad ambiental;
- Formación docente

Keywords

- Environmental and critical education;
- Environmental rationality;
- Teacher training

Summary

This paper analyzes the meaning and scope of critical and transformative environmental education within the context of the triple planetary crisis: climate, ecological, and social. Drawing on theoretical perspectives from Enrique Leff (2001, 2004, 2006), Leonardo Boff (2011), Paulo Freire (1996), and Pope Francis (2015), it emphasizes the necessity for a deep transformation in current educational models. The aim of this paper is to identify and systematize the theoretical, ethical, and methodological keys that will reconfigure these practices toward a critical, comprehensive, and emancipatory environmental pedagogy. Set up on popular education and environmental rationality as methodological approaches, this paper identifies epistemological disputes and emergent pedagogical strategies. It concludes by proposing an ethical and political approach that reclaims epistemic and territorial diversity as foundational for education in times of crisis. This paper affirms that educational transformation is indispensable for confronting today's crisis, moreover education must be embraced as a political, ethical, and profoundly loving act.

Deseamos problematizar los aprendizajes en el contexto actual, marcado por una crisis planetaria múltiple: climática, ecológica y social. Dada la emergencia global, resulta crucial cuestionar el sentido y el alcance de las prácticas educativas vigentes. La educación tradicional, basada principalmente en modelos fragmentados e instrumentales, se revela insuficiente para enfrentar la profundidad y complejidad del desafío. Por tanto, el objetivo central de esta ponencia consiste en *identificar y sistematizar claves teóricas, éticas y metodológicas que permitan reconfigurar las prácticas de hacia una pedagogía ambiental crítica, integral y emancipadora*.

Partimos de reconocer que no es posible hacer frente a la crisis sistémica desde perspectivas reduccionistas. Por ello, proponemos una integración de enfoques que, con diversos matices, comparten la urgencia de una transformación radical de los modos de enseñanza. En esta articulación teórica confluyen las perspectivas de Enrique Leff (2001), quien promueve una racionalidad ambiental que supera las limitaciones epistemológicas modernas; la ética del cuidado propuesta por Leonardo Boff (2011), centrada en las relaciones de responsabilidad y afecto hacia el otro y la naturaleza; la ecología integral presentada por el Papa Francisco en el *Laudato si'* (2015), que propone un abordaje donde lo ecológico está indisolublemente vinculado a lo social; y finalmente, la pedagogía crítica formulada por Paulo Freire (1996), quien enfatiza

en la educación como proceso de liberación y concientización a partir de la pregunta y la reflexión colectiva.

Educación popular y racionalidad ambiental

La crisis ambiental es la crisis de una visión económica y social fundada en la dominación de la naturaleza y en la subordinación de los seres humanos a la razón instrumental y utilitaria (Galano, 2005). Es la crisis terminal de un modelo de conocimiento, que pretendió cerrarse sobre certezas universales, definitivas y dogmáticas, y se empinó en el arrasamiento de la biodiversidad natural y el exterminio de la diversidad cultural.

Enrique Leff (2001) sostiene que la crisis ambiental no es solo ecológica ni económica, sino que es una crisis de civilización, una ruptura en los fundamentos de la cultura occidental, la racionalidad moderna y el modelo económico global. Es el efecto del conocimiento cosificador sobre el mundo, que lo ha despojado de sentido y ha reducido a la naturaleza a un objeto explotable. El pensamiento moderno, al buscar totalizar y controlar lo real, ha generado desarraigo, entropía y un quiebre entre lo simbólico y lo vital.

La propuesta pedagógica, además de práctica, debe ser flexible, procesal y holística. De poco sirven los modelos y normas preestablecidos si no tenemos la valentía de adecuarlos a las exigencias de la nueva realidad. Los procedimientos, indicadores e instrumentos pedagógicos que requiere la ciudadanía ambiental tienen que crearse y recrearse día a día desde la cultura de la sustentabilidad. Como señala Gadotti (2000), la educación ambiental debe contribuir a "formar ciudadanos planetarios", conscientes de sus derechos y responsabilidades en un mundo interdependiente.

Emerge *un nuevo modo de comprender, sentir y actuar en el mundo*, que:

- reconoce la complejidad, la diversidad y la interrelación de todos los seres y saberes;
- se construye desde un diálogo de saberes, que recupera las cosmovisiones locales, las culturas originarias y los saberes silenciados;
- desenmascara el carácter político del conocimiento, las relaciones de poder en la producción de sentidos y la colonización epistémica;
- propone una ética de la otredad, una política de la diferencia y una epistemología que no busca dominar, sino convivir con el misterio y el enigma de la existencia;
- articula una utopía de futuro sustentable, fundada no en el control del mundo, sino en el reencantamiento con la vida, en la potencia creativa (neguentrópica) de la cultura, en la solidaridad con todos los seres y en la apertura a lo posible aún no realizado;

La *racionalidad ambiental* no es un pensamiento abstracto, sino un proyecto civilizatorio enraizado en prácticas sociales, resistencias territoriales y nuevos sujetos políticos que luchan por redibujar los sentidos de la vida, del saber y del mundo. Exige repensar el mundo y abrir nuevos saberes que articulen la complejidad del ser y del pensamiento. Frente a la racionalidad dominante –limitada, negativa y alienada por un modelo económico insostenible–, se propone (re)construir y (re) apropiar el vínculo con la naturaleza desde una perspectiva más integral y consciente.

El saber ambiental complejiza, transforma, subjetividades, sentidos sociales y posicionamientos políticos. Se trata de un saber situado, atravesado por relaciones de poder y disputas por los sentidos civilizatorios.

> Debemos aprender a dar su lugar al no saber y a la esperanza, a aquello que se construye en el encuentro cara-a-cara, más allá de la objetividad y del interés, inscritos en el proyecto del conocimiento que nos ha legado la modernidad (Leff, 2006: 16).

Boff, en *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres* (2011), plantea que la razón instrumental no agota nuestra capacidad de conocer. Existen también la razón simbólica y cordial, que integran el *eros* (deseo), el *pathos* (afectividad) y el *daimon* (voz interior de la naturaleza). Conocer no es dominar, sino entrar en comunión con el mundo, como enseñaron Platón y San Agustín.

Esta visión nos reconecta afectivamente con la Tierra como patria/matria común, en tanto despierta una nueva sensibilidad que impulsa el cuidado, la armonía y la responsabilidad compartida con todos los seres vivos.
Adquiere centralidad la educación popular ambiental como estrategia metodológica y política. El reto es promover una *nueva relación de la sociedad con su entorno natural y social*, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo más justo, equitativo y sustentable, que garantice la conservación del soporte físico-biológico del planeta. Se propone una visión del universo como una totalidad dinámica y relacional, donde todo está interconectado. Supera la fragmentación de la modernidad y el antropocentrismo, integrando holismo, complejidad y evolución. Una racionalidad ambiental construida desde la ética de la otredad, la afectividad y la escucha como caminos de conocimiento; que *no solo comprende, sino que cura, reencanta y transforma, promoviendo una utopía sustentable donde la vida, en toda su diversidad, pueda florecer.*

Transformación educativa

El *Manifiesto por la vida* es un documento excepcional de la Pedagogía Ambiental Latinoamericana. Elaborado por un conjunto de pensadores y pensadoras de América Latina y del mundo, en el Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, en Bogotá, en el año 2002. Conceptualiza la crisis como civilizatoria, de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas.

> La crisis ambiental es una crisis de civilización. Es la crisis de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al Otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur) mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización.

La crisis ambiental es resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural. Es una crisis moral de las instituciones políticas, de los aparatos jurídicos de dominación, de las relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida. Por ello, es necesario repensar los modelos de desarrollo, de construir de manera colectiva modos más justos de habitar los territorios; participar de una construcción colectiva que se configure a través de los sentidos y pensares plurales. Como menciona Leff,

Acercarse más a la condición humana, a una condición sensible al mundo exterior que le permita apropiarse de la naturaleza, no a través de la dominación, la supremacía y el control; sino a través del respeto, entendimiento, y cooperación, acciones basadas en racionalidad y saberes prácticos que permitan la conservación y preservación de un entorno a partir de la participación individual y el trabajo en colectivos (2008).

- Transversalidad como mirada pedagógica no sólo de los contenidos;
- escucha activa / diálogo participativo / argumentación y toma de decisiones compartida;
- problematización de situaciones cotidianas;
- construcción colectiva de conocimientos;
- aprendizaje basado en proyectos.
- sentido de pertenencia y responsabilidad;
- el aula como espacio flexible;
- adaptación de las propuestas a las realidades, intereses y trayectorias de los y las estudiantes.

La crisis exige modificaciones sustanciales en los modelos económicos y sociales y, principalmente, en las formas tradicionales de conocer, relacionarse, consumir, educar y gobernar. Esto implica reconocer que las prácticas educativas actuales están profundamente marcadas por una epistemología fragmentaria y una racionalidad instrumental dominante, que se expresan en currículos educativos reduccionistas y desconectados de las realidades socioterritoriales y ambientales más amplias. Exige reflexión sobre la vida cotidiana, inclusión de saberes diversos y generación de experiencias significativas de aprendizaje.[1]

Leff (2004) aboga por una reconexión entre ecología, economía, ética y cultura que permita superar estos esquemas epistemológicos y promover un conocimiento integral y transformador. Es un enfoque recogido por Francisco, quien sostiene enfáticamente que "la Tierra clama por los daños que le infligimos, y el deterioro ambiental es inseparable del deterioro humano y social" (2015).

La educación ambiental no debe limitarse a enseñar prácticas individuales[2], debe concebirse como un proceso formativo, orientado hacia la construcción de subjetividades críticas, ecológicamente alfabetizadas y políticamente comprometidas con la defensa y el cuidado de la Casa Común: "el deterioro ambiental es inseparable del deterioro humano y social" (Francisco, 2015).

La educación ambiental no puede limitarse a enseñar "contenidos verdes", sino que debe impulsar subjetividades críticas, comprometidas y ecológicamente alfabetizadas para habitar y cuidar el ambiente. Se trata de una profunda conversión interior y adopción de prácticas sostenibles que promuevan la justicia, la solidaridad y la resiliencia. Es urgente la acción global frente al cambio climático y la degradación ambiental.

Educación popular y racionalidad ambiental

Aquí adoptamos un enfoque basado en la educación popular y la racionalidad ambiental. Galano (2009) sostiene que la crisis actual revela las con-

1 Por ejemplo, la enseñanza del ciclo del agua en las escuelas suele centrarse exclusivamente en aspectos físico-químicos, obviando importantes dimensiones sociales, económicas y políticas, como la privatización y mercantilización del agua o la injusticia en el acceso a este recurso vital. Esto pone en evidencia la reproducción de un saber desconectado y fragmentado que contribuye, aunque indirectamente, a perpetuar modelos de exclusión y desigualdad ambiental.

2 Como el reciclaje o la reducción de residuos, a través de la separación en origen y el compostaje.

tradicciones inherentes a un sistema económico y social basado en la dominación de la naturaleza y la subordinación del ser humano a una lógica instrumental y utilitaria. Esta crisis evidencia el agotamiento de un modelo de conocimiento cerrado sobre certezas absolutas, excluyente de saberes diversos y promotor de la devastación tanto biológica como cultural. Resalta que la educación ambiental popular es esencialmente política y transformadora. Su principal desafío es promover relaciones más justas y equitativas entre las sociedades y sus entornos naturales y sociales. Esta tarea implica cuestionar y resignificar las relaciones de poder que atraviesan tanto el conocimiento como los procesos educativos.

Desde esta visión, la propuesta educativa planteada es flexible, procesal y holística, abandonando la rigidez normativa de los modelos tradicionales. En este sentido, Gadotti (2000) subraya que la educación ambiental debe contribuir decisivamente a la formación de "ciudadanos planetarios", individuos conscientes de sus derechos y responsabilidades en un mundo interdependiente y ecológicamente frágil.

Hallazgos: disputas epistemológicas y reinvención pedagógica

Identificamos hallazgos relevantes que nos permiten profundizar en la discusión pedagógica y epistemológica:

- Podemos afirmar que la crisis actual es profundamente política y epistémica. No basta con incrementar la cantidad de conocimiento científico disponible. Es fundamental cuestionar las estructuras de legitimación y jerarquización del saber dominante, así como reivindicar conocimientos ancestrales, comunitarios y locales tradicionalmente excluidos o minimizados por la ciencia moderna.
- La fragmentación disciplinaria emerge claramente como un obstáculo para comprender y enfrentar la complejidad ambiental. Se requiere de una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009) que permita integrar ciencia, arte, ética y política en procesos colectivos de aprendizaje y acción. Resulta imprescindible recuperar la dimensión corporal y afectiva en la educación, lo que implica cuestionar el predominio de la razón abstracta e instrumental que ha marginado la emoción, la memoria y el cuerpo mismo como territorios legítimos del conocimiento y la experiencia educativa. La pedagogía crítica, especialmente la pedagogía de la pregunta propuesta por Freire (1996), adquiere una relevancia central. Esta metodología basada en la formulación colectiva de preguntas favorece un aprendizaje crítico, dialógico y reflexivo, que potencia la capacidad creativa y transformadora de los sujetos educativos.
- Se enfatiza la importancia de territorializar el conocimiento. Esto significa reconocer que el saber no puede desvincularse de los contextos concretos y particulares donde se produce y aplica. La territorialización implica recuperar y valorizar el saber local y comunitario, reconociendo su capacidad para generar alternativas sostenibles desde las relaciones y realidades específicas que sostienen la vida cotidiana.

Conclusión

Ante la crisis civilizatoria, la educación debe orientarse hacia una ética radical de la diversidad. Implica superar los cimientos filosóficos, culturales, po-

líticos y sociales del paradigma dominante, adoptando un enfoque holístico, democrático e inclusivo. Deben reconocerse y valorarse las múltiples voces y saberes que constituyen la diversidad humana y ambiental, para promover prácticas educativas capaces de construir sociedades más justas, solidarias y sostenibles. Lo interdisciplinario debe entenderse como práctica intersubjetiva que tiene efectos en los saberes científicos y no científicos. En esta ponencia se reafirma que la transformación educativa es indispensable para enfrentar la emergencia climática y debe asumirse como un acto político, ético y profundamente amoroso.

Bibliografía

Boff, L. (2011). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur.* Buenos Aires: CLACSO.

Francisco (2015). Laudato Si': Carta Encíclica sobre el cuidado de la casa común. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la Tierra*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Galano, C. (2005). Complejidad, diálogo de saberes, nuevo pensamiento y racionalidad ambiental. Ponencia presentada en *I Congreso Nacional de Educación Ambiental*, México.

Leff, E. (2001). *Saber ambiental: racionalidad, sustentabilidad y complejidad.* Ciudad de México: Siglo XXI.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. En P. González Casanovas (Coord.), *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo* (pp. 25–48). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

María Rosa Aguirre, Paula Negroni. "Educar en tiempos de crisis civilizatoria: hacia una pedagogía ambiental crítica y transformadora". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 73-79.

Cerebros en desarrollo, métodos en problemas. Claves neuropsicoeducativas para potenciar el aprendizaje

Developing Brains, Methods in Problems. Neuropsychoeducational Keys to Enhance Learning

Autores

Sandra Inés Vigo - licsandravigo@gmail.com -

Magíster en Neurociencias. Licenciada en Educación. Neuropsicoeducadora. Centro de Estudios Interdisciplinarios. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE FORMACIÓN DOCENTE CENTRADA EN LOS APRENDIZAJES

Resumen

El paradigma educativo ha evolucionado en los últimos años, con la incorporación de otros campos investigativos que plantean la importancia de trabajar desde un enfoque transdisciplinario y más humanitario. La neuropsicoeducación parte de esta visión, al combinar evidencias científicas relevantes, conocimientos de alto impacto y metodologías innovadoras provenientes de las neurociencias, la psicología y la educación que optimizan las prácticas psicopedagógicas y promueven mejores aprendizajes acordes al cerebro de quien aprende, con resultados más efectivos en el desarrollo de competencias indispensables para ser mejores personas y enfrentar los desafíos actuales. En este contexto, la función docente juega un papel clave como práctica social activa, de actitud sensible, abierta, apropiada y de pronta respuesta, en atención a la pluralidad de los y las estudiantes. Esta ponencia se sustenta en los avances neuropsicoeducativos más recientes y tiene la finalidad de convertirse en una hoja de ruta para maximizar la profesión docente, a partir de un contenido actualizado y diferentes neurodinámicas que inspiran la transformación de las propias prácticas y conllevan al diseño de entornos educativos emocional y cerebralmente más amigables, compatibles y memorables.

Palabras clave

- Aprendizaje;
- Neuropsicoeducación;
- Práctica docente;
- Cognición y Emoción;
- Entornos compatibles

Summary

The educational paradigm has evolved in recent years with the incorporation of other research fields that highlight the importance of working from a transdisciplinary and more humanitarian perspective. Neuropsychoeducation builds on this vision by combining relevant scientific evidence, high-impact knowledge, and innovative methodologies from neuroscience, psychology, and education. These methods optimize psychopedagogical practices and promote improved learning tailored to the learner's brain, with more effective results in the development of essential competencies for becoming better people and facing current challenges. In this context, the teaching role plays a key role as an active social practice, with a sensitive, open, appropriate, and responsive attitude, in response to the diversity of students. This presentation is based on the most recent neuropsychoeducational advances and aims to serve as a roadmap for maximizing the teaching profession, based on updated content and different neurodynamics that inspire the transformation of teaching practices and lead to the design of more emotionally and cerebrally friendly, compatible, and memorable educational environments.

Keywords

- Learning;
- Neuropsychoeducation;
- Teaching Practice;
- Cognition and Emotion;
- Compatible Environments

El mundo actual, complejo y diverso, es un permanente desafío tanto a nivel personal, como educacional, laboral y social. Los últimos avances generados desde las neurociencias, junto a la posibilidad de transdisciplinariedad con otros campos científicos y pedagógicos, con el aporte de las nuevas tecnologías mediante técnicas de neuroimagen (TAC; RMf; PET: EEG; MEG), han logrado que se conozcan significativas evidencias, que abrieron nuevas miradas sobre la construcción de la arquitectura cerebral del ser humano, el potencial del desarrollo e inteligencia y el impacto en los aprendizajes para avanzar en mejores y exitosos resultados. Transitamos un escenario con enormes oportunidades y un acelerado cambio digital, que no debe tornarse riesgoso, sino desafiante, donde se haga hincapié en los problemas que se quieren solucionar, en los propósitos que se piensan para dar respuesta a estos problemas, y en la selección de aquellas estrategias más oportunas y adecuadas para estos tiempos. Ello implica la organización de espacios para movilizar el pensamiento crítico, el debate, la reflexión y la revisión de las

prácticas educativas desde perspectivas más innovadoras, orgánicas, emocionalmente gestionables y congruentes con la actualidad.

Diferentes investigaciones indican que el estrés y los trastornos emocionales van en aumento y, en la actualidad, a cada vez más personas, particularmente desde temprana edad, les resulta dificultoso manejar adecuadamente sus estados emocionales. Existen importantes aportes científicos y educativos que buscan contribuir con herramientas y recursos para alcanzar un mayor conocimiento, comprensión, dominio y respeto por uno mismo y los demás, como contribuir al desarrollo y crecimiento profesional. Sin lugar a dudas, el desarrollo de la capacidad de motivación y perseverancia, pese a las adversidades y frustraciones, la regulación de los impulsos, el aumento de la empatía, la gestión adecuada de las relaciones interpersonales, el sentir esperanza y afianzar las facultades del razonamiento son competencias altamente necesarias para una sociedad más justa, digna y plural.

Si esperamos que se reviertan las dificultades que suelen observarse en la convivencia de la sociedad actual, el conocimiento y autogestión interior de las personas que las integran, no es una cuestión de expertos, sino una necesidad imperiosa que involucra a toda la humanidad en su conjunto. Por eso, los grandes avances que alcanzaron en el presente las neurociencias y la tecnología han permitido dar luz a evidencias y estudios sobre el funcionamiento integral y transdisciplinar de una "unidad imprescindible" para la supervivencia y evolución humana: Cuerpo, Cerebro, Mente y Medioambiente (UCCMM). Por ello, a veces, resulta difícil comprender y gestionar correctamente en la complejidad de estos tiempos.

En este contexto, la profesión docente es una fuente de gran valor y juega un papel clave como práctica social activa, de actitud sensible, abierta, apropiada y de pronta respuesta, para atender mejor la diversidad de los y las estudiantes, desde un enfoque transdisciplinario oportuno y relevante, con diferentes neurodinámicas que inspiran la transformación de las propias prácticas y conllevan entornos educativos más compatibles y memorables. "No es suficiente tener conocimientos disponibles si no hay entornos emocional y cerebralmente amigables para aprender y para enseñar" (Vigo, 2022).

Nos encontramos ante la necesidad y oportunidad de avanzar hacia una transformación educativa que plantea un cambio de miradas en acción, entender un mundo habitado por personas con amplia diversidad de habilidades disponibles a ser descubiertas. Por tal motivo, el impacto esperado tiene que ver con el reconocimiento de una arquitectura escolar que promueva cognición, emoción e inclusión en contexto real, desde un ser y saber hacer sincronizado, para convivir armoniosamente en una sociedad indiscutiblemente plural y cambiante.

Reflexión final

Las prácticas docentes son parte de una práctica social en contexto y acción, que favorecen procesos y entrecruzamiento con otras prácticas sociales. En este sentido, como expresa Gloria Edelstein, se trata de "cambiar los registros y suspender tanto juicios totalizantes, como visiones unilaterales, lo que supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas (…) para abordar su complejidad y problematicidad" (2011). El desarrollo de buenas prácticas en clave neuropsicoeducativa hace que los y las docentes comprendan cómo los procesos cognitivos, emocionales y sociales interactúan con los procesos escolares, lo que facilita atender mejor la diversidad de los y las estudiantes dentro de entornos de aprendizaje adaptativos, inclusivos y emocionalmente seguros.

Esta ponencia establece la importancia del reconocimiento de los avances

neurocientíficos como una hoja de ruta para diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje que maximizan el potencial de cada estudiante, y que guíen la toma de decisiones de los y las docentes para organizar e instalar aquellas prácticas pedagógicas que tengan en cuenta estos principios.

Bibliografía

Bauselas Herreras, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica*, 11(1), 21-34.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.

Brailovsky, D. (2016). Energías esenciales de la enseñanza: las "variables didácticas". En D. Brailovksy, *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica* (pp. 51-60). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Carlson, S. M. y Wang, T. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489-510.

Dzib Goodin, A. (2011). *Introducción a los procesos neurocognitivos del aprendizaje: lenguaje, lectura, escritura y matemáticas*. México.

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

Litwin E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

López, M. F. (2015). *Cómo entrenar tu cerebro*. Madrid: Ediciones B.

Perrenoud, P. (2018). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Buenos Aires: Noveduc.

Raichle, M. E. (2010). The Brain's Dark Energy. Brain regions active when our minds wander may hold a key to understanding neurological disorders and even consciousness itself. *Scientific American*.

Roediger, H. L. y Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249-55.

Verdejo-García, A. y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22(2), 227-235.

Vigo, S. (2022). *Somos Infancias en Plural. Miradas, prácticas e historias en tiempos diferentes.* Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

Vigo, S. y Cabo, C. (2024). *Neuropsicoeducación en las Infancias.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Vogel, S.; Kluen, L. M.; Fernández, G. y Schwabe, L. (2018). Stress affects the neural ensemble for integrating new information and prior knowledge. *Neuroimage*, 173, 176-187.

Sandra Inés Vigo. "Cerebros en desarrollo, métodos en problemas. Claves neuropsicoeducativas para potenciar el aprendizaje". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 80-84.

¿Son nuestros estudiantes protagonistas activos de las clases a través de planificaciones pedagógicas convocantes?

Are our students active agents in class through meaningful pedagogical planning?

Autoras

Yanina Luengo Rojas - yaninaluengo@gmail.com -

Magíster en Educación. Universidad Austral, Escuela de Educación. Saint Matthew's College North, Argentina

Laura Magdalena Marconi - lmidiomas@gmail.com -

Magíster en Dirección de Instituciones Educativas. Universidad Austral, Escuela de Educación. Saint Matthew's College North, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE FORMACIÓN DOCENTE CENTRADA EN LOS APRENDIZAJES

Resumen

Este trabajo, de carácter eminentemente teórico, surge de experiencias pedagógicas aplicadas en aulas de nivel medio y superior. El objetivo es explorar y repensar cómo una planificación intencionada e inversa puede promover propuestas convocantes y un entorno seguro de aprendizaje, donde los y las estudiantes sean protagonistas activos y activas. La metodología se basa en la articulación entre teoría y práctica, y el análisis de experiencias de aula centradas en los y las estudiantes, en modalidad presencial y virtual. Se aplican las premisas de una enseñanza con foco en la comprensión que ofrezca dinámicas diferentes en el aula. Partimos de preguntas clave para planificar, ofrecer variados desempeños y accesos al aprendizaje, destacando la evaluación y la retroalimentación continua. Las experiencias evidencian un trabajo dinámico y entusiasta de los educadores y educadoras; y una participación más activa y comprometida de los y las estudiantes. Estas propuestas permiten acompañarlos y acompañarlas en la heterogeneidad de estilos de aprendizaje y generar un entorno seguro para interactuar. El aula se transforma así en un espacio de debate, de creación y de documentación visual de las propuestas pedagógicas. En conclusión, una planificación dinámica y contextualizada permite construir aulas significativas y

transformadoras. Este trabajo invita a repensar la enseñanza como una experiencia compartida y profunda, donde aprender y enseñar se entrelazan en un camino de diálogo, creatividad y sentido pedagógico.

Palabras clave

- Estudiantes protagonistas;
- Planificación inversa;
- Propuestas pedagógicas;
- Entorno de aprendizaje

Summary

This work, with a theoretical character, stems from pedagogical experiences implemented in upper secondary and higher education classrooms. Its objective is to explore and rethink how intentional and backward planning can promote engaging proposals and a safe learning environment where students are active agents. The methodology is based on the articulation between theory and practice, and on the analysis of student-centered classroom experiences, in face-to-face and virtual spaces. The premises of teaching for understanding are applied, offering different classroom dynamics. We start from key questions to plan, provide varied performances and multiple access points to learning, highlighting ongoing assessment and feedback. The experiences reveal dynamic and enthusiastic work by educators, and more active and committed participation from students. These proposals make it possible to support them in the heterogeneity of learning styles and to generate a safe environment for interaction. Thus, the classroom becomes a space for debate, creation, and visual documentation of pedagogical proposals. In conclusion, dynamic and contextualized planning allows for the construction of meaningful and transformative classrooms. This work invites us to rethink teaching as a shared and profound experience, where learning and teaching intertwine in a journey of dialogue, creativity, and pedagogical meaning.

Keywords

- Student agency;
- Backward design;
- Pedagogical proposals;
- Learning environment

Introducción

En los últimos años, la educación ha transitado un proceso de transformación profunda, impulsado tanto por los avances tecnológicos como por la revisión de las prácticas pedagógicas. En este contexto, se ha vuelto indispensable repensar los enfoques de enseñanza y aprendizaje, priorizando aquellos modelos que colocan al y a la estudiante en el centro del proceso educativo. Cobra relevancia una redefinición de los roles dentro

del aula, una planificación intencionada que abrace a todos y todas y que sea una verdadera brújula que el educador o educadora revisa y ajusta según las características del grupo.

Este trabajo surge de experiencias reales de clase tanto de nivel medio como superior. Nos proponemos compartir propuestas pedagógicas que invitan a reflexionar sobre una enseñanza que convoca, moviliza y genera condiciones para una participación comprometida por parte de nuestros y nuestras estudiantes. A través de estas experiencias buscamos responder una pregunta que nos interpela como educadores y educadoras: ¿son nuestros y nuestras estudiantes protagonistas activos y activas de las clases a través de planificaciones pedagógicas convocantes?

Es fundamental una mirada reflexiva sobre las propuestas y prácticas pedagógicas, considerando que nuestros y nuestras estudiantes cambian y que los contextos son variados. Litwin (2013) describe la preocupación por el desinterés de los y las estudiantes frente a propuestas que no les resultan significativas. Por ello, nos urge planificar pensando qué queremos que nuestros y nuestras estudiantes comprendan, experimenten y transformen a través de nuestra propuesta. Es importante una planificación real que piense los puntos clave del camino, valore el proceso a través de la retroalimentación continua y forje un entorno de aprendizaje seguro (Furman, 2021).

En una articulación de teoría y práctica, el trabajo propone analizar cómo una planificación intencionada y dinámica, acompañada de estrategias didácticas variadas que permitan visualizar el pensamiento en el aula, promueve el protagonismo de nuestros y nuestras estudiantes.

¿Es posible una planificación dinámica y convocante para el educador o educadora y los y las estudiantes?

Hablar de estudiantes protagonistas implica mucho más que promover la participación activa en clase. Significa considerar los saberes previos, los intereses, necesidades y trayectorias del grupo, para poder diseñar experiencias de aprendizaje que les permitan apropiarse del conocimiento desde una posición activa y crítica (Furman, 2021). El educador o educadora se redescubre y se afianza en una propuesta de clase donde acompaña a sus estudiantes como diseñador de experiencias de aprendizaje significativas, tomando el rol de mediador y facilitador. Como señalan Ritchhart, Church y Morrison,

> Al poner a los estudiantes en el centro del proceso educativo, y no al final, nuestro papel como docentes pasa de entregar información a apoyar y fomentar a los estudiantes para que se comprometan e involucren con las ideas a estudiar (2014: 62).

A partir de las premisas del Marco de Enseñanza para la Comprensión, desarrollado por *Project Zero* de la Universidad de Harvard, es esencial visualizar y planificar claramente qué queremos que nuestros y nuestras estudiantes comprendan y qué camino trazamos para acompañarlos en ese aprendizaje (Ritchhart, Church y Morrison, 2014).

La planificación es la pieza fundadora donde se diseñarán todos los aprendizajes, se generará el entramado de preguntas, reflexiones e indagaciones a través de metas y desempeños de comprensión que desafíen a los y las estudiantes a pensar, crear, reflexionar, comunicar. Es

fundamental lograr visibilizar los procesos cognitivos y los vínculos necesarios para un aprendizaje autónomo, genuino en un entorno de aprendizaje seguro. "Nuestra meta debe ser que las grandes ideas del currículo sean asequibles e interesantes, al tiempo que se reconozca su complejidad, su belleza y su poder en el proceso" (Ritchhart, Church y Morrison, 2014: 63).

La planificación es clave, entonces, para soltar las amarras y tomar el timón de la travesía del aprendizaje. A través de la planificación inversa, McTighe y Wiggins (2005) proponen identificar los aprendizajes esperados y diseñar hacia atrás qué queremos que nuestros y nuestras estudiantes comprendan, cómo sabrán ellos y ellas que lo comprendieron y cómo sabremos nosotros, los educadores y educadoras, que comprendieron. Este enfoque da vida a diferentes experiencias de aprendizaje que les permitirán llegar y reconocerse en ese aprendizaje significativo. Por ello, las clases, unidades y programas se infieren lógicamente a partir de los resultados deseados. Como señala Rivas (2014), esta pasión por aprender se conducirá a través de una docencia que inspire. Si enseñamos de la misma manera a todos y todas, hay estudiantes que no se sentirán parte porque no reconocemos su diversidad. Reconocer que es muy difícil entusiasmar, apasionar, generar aprendizaje, cuando tratamos a todos y todas por igual, nos lleva a un modelo de planificación que convoque.

Furman (2021) sostiene que enseñar para la comprensión requiere poner el foco en el proceso y no solo en el producto del aprendizaje. Implica ofrecer múltiples accesos a los contenidos, promover el pensamiento visible y construir rutinas que ayuden a los y las estudiantes a organizar su razonamiento. La autora destaca la importancia de proponer tareas auténticas, cercanas a la vida real, con sentido para los y las estudiantes y que involucren una toma de decisiones.

Asimismo, la instancia de evaluación tiene que ser coherente con la propuesta de clase compartida con los y las estudiantes, y debe ser parte del proceso de aprendizaje en tanto ofrece otra instancia de valoración, autorregulación y reflexión a través, por ejemplo, de rutinas de pensamiento y propuestas de metacognición. La evaluación, en este marco, deja de ser un momento final para convertirse en un instrumento que forma parte de un proceso continuo que guía la enseñanza, que ofrezca retroalimentación significativa y empodere a los y las estudiantes. Anijovich y Cappelletti (2017) destacan el valor de incluir insumos como rúbricas compartidas, portafolios, diarios de reflexión y evaluaciones formativas que integren distintas formas de expresión. La evaluación es entendida como "una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función clásica de aprobar, promover y certificar" (Anijovich y Cappelletti, 2017: 15).

La planificación intencional de los aprendizajes permite la creación de un entorno de aprendizaje seguro, donde la voz de cada estudiante es oída, las reflexiones son espontáneas y el acierto o el error son parte de la construcción de los aprendizajes. El rol del educador o educadora es parte de la alquimia de la clase: modera, acompaña, orienta, comparte preguntas que invitan a pensar nuevas preguntas. "Como docentes interesados en que nuestros estudiantes aprendan y comprendan, tenemos dos metas claves: crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes" (Ritchhart, Church y Morrison, 2014: 63).

¿Cómo proponer desempeños y estrategias que motiven la participación de nuestros y nuestras estudiantes?

Las premisas compartidas se sustentan en propuestas pedagógicas y experiencias de aula tanto presenciales como virtuales, de nivel medio y nivel superior. Las experiencias compartidas en nivel medio tienen como principal objetivo convertir el aula en un espacio de indagación, debate, producción y reflexión genuina. Con este propósito en mente, el principio rector es la planificación inversa, donde, a partir de preguntas generadoras, se presentan los hilos conductores, los tópicos generativos, las metas y desempeños de comprensión, en tanto se piensan instancias de valoración y retroalimentación continua.

Para los desempeños de comprensión (Perkins, 1999), se propusieron simulaciones, debates, juego de roles, campañas de sensibilización, entre otras alternativas que desafiaban a los y las estudiantes a investigar, analizar, argumentar, crear y comunicar. Además, el trabajo por estaciones y el uso del aula permitió integrar distintas modalidades de trabajo, adaptándose a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Las estrategias de evaluación formativa estuvieron presentes durante todo el proceso. Se realizaron retroalimentaciones frecuentes con foco en la metacognición, el pensamiento crítico y la argumentación.

Estas experiencias muestran que es posible pensar aulas donde los y las estudiantes se apropien activamente del proceso de aprendizaje. El cambio radicó en una transformación profunda: planificar con y para los y las estudiantes, así como reconocerlos y reconocerlas como protagonistas en la construcción del conocimiento. Litwin (2013) agrega que es importante incluir las paredes del aula, dar testimonio de los aprendizajes, y entonces se sumaron grandes paneles temáticos en el aula, mapas o ejes trazados en el piso del aula con cintas o maquetas construidas por los y las estudiantes. Como señala Furman (2021), se busca partir de lo que hacemos todos los días para encontrar mejores maneras de enseñar que generen en nuestros y nuestras estudiantes una plataforma de despegue sólida, que expanda sus horizontes y los y las ayude a desplegar sus alas.

En el nivel superior, las propuestas que compartimos se inscriben en el marco de la formación docente, donde los y las estudiantes son profesionales de diferentes disciplinas. La intencionalidad pedagógica en este nivel no solo apunta a desarrollar conocimientos y competencias en torno a la enseñanza, sino también a vivenciar prácticas transformadoras a través de una propuesta de aula taller. La planificación se construye paso a paso a lo largo de los encuentros, recreando el espacio de aula y preparando una propuesta inicial que luego pueden replicar y ampliar en sus propias aulas.

Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica en modalidad virtual, que se comparte para las clases universitarias, supera los límites de la pantalla, para convertir cada encuentro en diferentes escenarios pedagógicos activos, en tanto promueve el protagonismo y la apropiación del conocimiento. De este modo, los y las estudiantes se permiten repensar sus prácticas, reflexionar sobre sus experiencias y descubrir juntos el Marco de Enseñanza para la Comprensión y las premisas de pensar la propuesta pedagógica con el fin en la mente y hacia atrás. El foco está en el pensamiento pedagógico reflexivo: qué se enseña, cómo y por qué. En palabras de Alliaud (2017), invitamos a los y las estudiantes a crear, inventar y salirse del libreto.

Litwin (2013) menciona la necesidad de despertar el interés de los y las estudiantes, para lograr su compromiso y participación activa. De este modo, la formación docente debe ser coherente con el tipo de prácticas que se espera

que los futuros educadores y educadoras desarrollen. Enseñar de manera activa y comprensiva debe ser una experiencia que se vive y donde se reflexiona, formando docentes protagonistas, capaces de diseñar propuestas pedagógicas convocantes y comprometidas con el aprendizaje profundo de sus futuros y futuras estudiantes.

Bibliografía

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Litwin, E. (2013). *El oficio de Enseñar: condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

McTighe, J. y Wiggins, G. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. S. Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 51-68). Buenos Aires, Paidós.

Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.

Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas: un libro para cambiar la educación.* Buenos Aires: Paidós.

Laura Magdalena Marconi, Yanina Luengo. "¿Son nuestros estudiantes protagonistas activos de las clases a través de planificaciones pedagógicas convocantes?". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 85-90.

Trabajo docente y mediaciones en los procesos de lectura e interpretación de textos académicos en carreras de Ciencias Sociales

Teaching work and mediation in the processes of reading and interpretation of academic texts in Social Sciences degrees

Autores/as

Félix Temporetti - fetempore@gmail.com -
Doctor. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Beatriz Nicolau - bnicolau@ugr.edu.ar -
Licenciada. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Mercedes Gasparri - mgasparri@ugr.edu.ar -
Psicóloga. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Silvana Girardo - sgirardo@ugr.edu.ar -
Doctora. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Magalí Giurlani - mgiurlani@ugr.edu.ar -
Licenciada. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Soledad Cattoni - scttoni@ugr.edu.ar -
Licenciada. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Facundo Corvalán - facundocorvalan83@gmail.com -
Doctor. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE FORMACIÓN DOCENTE CENTRADA EN LOS APRENDIZAJES

Resumen

La presente investigación analiza prácticas de enseñanza en torno a la lectura y la interpretación de textos en la formación universitaria de grado, focalizando en carreras de Psicología, Educación y Psicopedagogía del litoral argentino. A partir de entrevistas a docentes, se indagan las estrategias de mediación que se despliegan en el trabajo con textos argumentativos de diversas disciplinas. Se identifican tensiones entre la enseñanza de contenidos y la enseñanza de modos de leer, comprender y producir sentido, especialmente en textos complejos de filosofía, psicología y teoría educativa. El estudio reconoce que las prácticas docentes no siempre explicitan qué significa "leer académicamente" ni cómo interpretar textos disciplinares desde sus tradiciones teóricas y contextos históricos. En este sentido, se observan enfoques diversos respecto a la alfabetización académica, el uso de guías de lectura, la articulación teoría-práctica, y la concepción del vínculo pedagógico. La investigación busca aportar claves para pensar las mediaciones educativas en relación con el trabajo docente y los procesos de apropiación de conocimientos.

Palabras clave

- Trabajo docente;
- Mediación;
- Lectura;
- Interpretación;
- Textos académico-científicos

Keywords

- Teaching work;
- Mediation;
- Reading;
- Interpretation;
- Academic scientific texts

Summary

This research analyzes teaching practices related to reading and text interpretation in undergraduate university education, focusing on psychology, education, and psychopedagogy programs in coastal Argentina. Based on interviews with teachers, the mediation strategies deployed in working with argumentative texts from various disciplines are investigated. Tensions are identified between teaching content and teaching ways of reading, understanding, and producing meaning, especially in complex texts in philosophy, psychology, and educational theory. The study recognizes that teaching practices do not always explicitly state what "reading academically" means or how to interpret disciplinary texts from their theoretical traditions and historical contexts. In this sense, diverse approaches are observed regarding academic literacy, the use of reading guides, the articulation of theory and practice, and the conception of the pedagogical link. The research seeks to provide keys to considering educational mediations in relation to teaching work and the processes of knowledge appropriation.

Leer y comprender textos científicos en la formación profesional universitaria

En el presente trabajo se exponen y discuten los resultados más relevantes de una investigación titulada *Trabajo docente en los procesos de lectura y comprensión de textos académicos científicos en carreras del área de Ciencias Sociales en la educación universitaria* (UGR. Res. Rec. 494/2022). Forma parte de una línea de investigación que venimos realizando desde hace varios años (UNSAM 2008-2011, IUGR 2012-2014, UGR 2018-2022) y que tiene como finalidad principal producir conocimientos sobre las características y mecanismos que condicionan y conducen los procesos de lectura, comprensión e interpretación de textos académicos científicos en las carreras de Psicopedagogía, Psicología y Ciencias de la Educación que se dictan en la UGR y la UNR.

Esta investigación puso el foco en describir y comprender el trabajo docente, orientando la mirada hacia la pedagogía-didáctica que los y las docentes proponen, justifican y concretizan en relación con los procesos de lectura de textos académicos científicos situados por parte de las y los estudiantes.

Para ello analizamos los saberes de un grupo de docentes, previamente seleccionados, a quienes accedimos a través de una entrevista dialógica crítica, donde se intercambiaron puntos de vista sobre diversos aspectos de la problemática (Temporetti *et al.*, 2024). Buscamos describir y reinterpretar, a partir de los relatos docentes, la problemática, las actividades que realizan, los dispositivos que organizan y condicionan dicha tarea, considerando los contextos singulares en los que se llevan a cabo. La descripción y explicación comprensiva que realizamos se inspira y referencia en el enfoque teórico metodológico de una psicología constructivista, social, cultural e histórica (Vygotski, [1934] 2007; Piaget y Garcia, [1982] 2008; Bruner, 1996; Olson, 1994) y en los hechos y acontecimiento narrados y registrados en el momento empírico de la investigación. Nos aproximamos a nuestro objeto de estudio teniendo en cuenta que la lectura y comprensión de textos científicos no es un acto individual sino que constituye una actividad psicosocial, situada en un escenario institucional académico, con su singular cultura letrada, en un momento histórico preciso.

La lectura, comprensión e interpretación de textos académicos científicos disciplinares como problemática en el trabajo docente

La totalidad de docentes entrevistados y entrevistadas consideran que la lectura de textos científicos disciplinares constituye una de las vías fundamentales de acceso a la información y adquisición de conocimientos en la formación profesional en el ámbito de las tres carreras estudiadas. Hay un consenso en relación con la importancia de la comprensión e interpretación de dichos textos y las problemáticas asociadas, en tanto se las reconoce como un componente importante del trabajo docente. Así lo expresó una profesora: "La alfabetización académica se ha transformado en un contenido esencial del trabajo docente" (CsE 3º).[1] Tanto el interés como las acciones que se encaran responden a inquietudes y decisiones de los equipos de cátedras para atender las emergencias. En todos los casos se advierte sobre la necesidad de disponer de una mejor comprensión científica del problema, así como de estrategias pedagógicas o psicopedagógicas idóneas para abordar la cuestión.

Algunos y algunas docentes, a partir de sus prácticas de enseñanza, creen que esta preocupación actual por la lectura y comprensión de textos en la universidad aparece asociada a "cambios generacionales en las modalidades de establecer conexiones de significación" (CsE 3º), "a una nueva forma en que los estudiantes contactan con la información y organizan el conocimiento" y a una merma en el "capital simbólico" con el que acceden a la educación superior (CsE 4º). En consecuencia, se complejiza la tarea docente de articular saberes disponibles en las y los estudiantes con lo que se lee y se estudia en la academia. En este sentido, advierten que, en los sectores estudiantiles más jóvenes, ubicados en los primeros años de las carreras, predomina un pensamiento ligado a imágenes audiovisuales multimediales –que combinan imágenes fijas, videos con audios– en soportes digitales. Como expresó un profesor: "Hay una especie de visión de que el saber académico se puede adquirir por otros medios ajenos a la lectura de textos" (Psp 1º). Por lo tanto, se percibe que toda la nueva cultura de la hiperconexión, del *scrolling* y de la inmediatez va

1 1 Se indica con siglas la pertenencia del o la docente a cada una de las carreras y al año de la materia que dicta. De este modo, se corresponden: Psicología (Ps), Psicopedagogía (Psp) y Ciencias de la Educación (CsE). 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º indica el año en que se cursa la asignatura de acuerdo con el Plan de Estudios.

en desmedro de la argumentación verbal y de una lectura sostenida en textos tradicionales, en una narrativa secuencial lineal, en soporte papel, que demanda tiempo para la relectura y la reflexión: "una experiencia que es cada vez más extraña, más infrecuente… agudizada después de la pandemia" (CsE 1º, Psp 2º).

Otros y otras docentes reconocen un "déficit en relación a contenidos previos que habilitan la recepción de lo que proponen en la materia" (Ps 6º) como parte de la problemática, poniendo el foco de la preocupación en cuestiones curriculares y pedagógicas-didácticas, asociadas a la selección y secuenciación de los contenidos y/o a propuestas o modalidades de lectura. "Se ingresa a una nueva cultura académica discursiva que hay que enseñar" (CsE 4º). Los y las docentes consideran necesario discutir qué tipo de textos se proponen, cuántos, cuándo y dónde, cómo y con quién(es) se leen en el proceso de la formación profesional específica. Se plantea así la necesidad de una mayor discusión para acordar estrategias de lectura en cada una de las carreras, identificando dos alternativas en conflicto. Por un lado, una lectura extensiva , "de una variedad de textos diversos o contenidos recortados" (Ps 6º), que se distribuyen a lo largo de la formación. Algunos y algunas los consideran "un bombardeo de textos" (Ps 6º), que se asocia a una lectura más superficial y que, en numerosas situaciones, dificultan la interrelación de contenidos, la comprensión y alientan la repetición memorística. Por otro lado, se observan "lecturas intensivas siguiendo el recorrido transversal de una teoría o contenido similar" (Ps 6º). Una lectura concentrada en grandes ejes temáticos pertinentes y estructurantes en la formación profesional. Se asocia a una lectura en profundidad, concentrada, reconstructiva, que recorre el contenido seleccionado en un año académico y/o a través de los diversos momentos de la formación.

La mayoría entiende que otro de los componentes en la problemática de la lectura en la educación superior está asociado con la singular y compleja conceptualización, argumentación y estilos de escritura ligados a la diversidad teórica-epistemológica-metodológica inherente a las Ciencias Sociales. En el mismo sentido, se advierte que "hay contenidos específicos del campo disciplinar, por ejemplo lo educativo o lo pedagógico, y un formato y estilo de lenguaje específico" que se debe tener en cuenta para entender lo que un autor expresa (CsE. 3º). Se señala la complejidad que adquieren los conocimientos disciplinares, entre los que se incluye, entre otros, la polisemia de palabras y donde sus significados y sentidos aparecen estrechamente relacionados con las perspectivas teóricas metodológicas desde las cuales dichos conocimientos se construyen. Evidentemente, las y los estudiantes deberían disponer de algún nivel de información al respecto desde los inicios de la alfabetización académica.

En los entrevistados y entrevistadas hay una coincidencia acerca de que los textos que se leen responden a una diversidad de perspectivas teórico-epistemológicas. En la mayoría de las Ciencias Humanas, resulta relevante la representación, conocimiento y posición de las y los docentes en relación con el campo disciplinar y profesional. La "voz docente" es una voz colectiva, discutida y negociada, consensuada institucionalmente. Alude a la autoridad, a la influencia que ejerce ya sea desde la enseñanza o la transmisión, sobre la comprensión o construcción de significados y sentidos de los textos disciplinares seleccionados. Tal vez sea esta una de la razones por las cuales la mayoría sostiene que "se propicia la lectura desde las fuentes" (Ps 1º y 6º, CsE 3º y 4º, Psp 1º 2º y 5º), como un intento de evitar las "reinterpretaciones" y "borramientos de diferencias" y que las y los estudiantes experimenten y reflexionen sobre las divergencias y coincidencias teóricas entre los distintos autores o autoras.

Lectura, comprensión e interpretación de textos como proceso

Hay un acuerdo en reconocer que las y los estudiantes llegan a la universidad con un nivel de alfabetización y algún tipo de conocimiento explícito de la lengua. Son ya "mentes letradas", porque, como señaló David Olson, la cultura escrita occidental no puede separarse de la escolarización y recíprocamente (Olson, 1998: 64). Lo que ofrece la universidad como nueva experiencia es que el corpus central de la propuesta lectora está conformado por textos argumentativos (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002), con una diversidad de perspectivas, correspondientes al campo disciplinar. Se produce una inmersión progresiva en una comunidad textual –de autores y autoras, de lectores y lectoras– que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos específicos, aprendiendo a participar en el discurso de dicha comunidad. Por ello, se debe promover: (a) el conocimiento de los textos relevantes o significativos en el campo o tema; (b) el acuerdo de unos principios de lectura, cómo deben leerse los textos; (c) una hermenéutica, cómo deben ser interpretados los textos; (d) un acuerdo explícito sobre interpretaciones válidas y apropiadas de los textos que se regula por diversos mecanismos de evaluación; (e) propuestas de cómo pueden y deberían articular los textos entre lo que se dice (verbalización oral o escrita) y lo que se hace (práctica). En ese marco, la "alfabetización académica" es vista como un continuo, "con un inicio impreciso y un final inacabado" (CsE 3º y 4º). Constituye un proceso que transcurre en los tiempos previstos para la formación profesional, desde el ingreso hasta la graduación, en cada una de las carreras y que está condicionado por ciertas pautas institucionales como la duración del cursado o la evaluación final de la materia.

En el proceso de la lectura y el estudio, ya sea de una conceptualización terminológica, de una trama argumentativa o de una teoría científica, se pueden identificar dos momentos sucesivos: desde una lectura literal y una comprensión inicial hacia una hermenéutica textual de la teoría o del sistema conceptual. En la *lectura literal comprensiva* se busca captar el significado explícito, tomando las palabras, frases o argumentos tal como están escritas, sin grandes inferencias o sin buscar significados ocultos o implícitos. Se asocia a un proceso de extracción directa de información del texto, donde el significado se encuentra en la superficie del lenguaje escrito, es evidente y explícito. En la *lectura interpretativa o hermenéutica textual* se requiere ir más allá de la comprensión literal de las palabras buscando comprender el significado profundo y las intenciones del autor o autora. Está última adquiere mayor relevancia en los tramos finales de las carreras estudiadas.

Consideramos importante explicitar el uso que hacemos del término *interpretación*. En principio, alude a una capacidad humana natural –una disposición originaria– para buscar y/o encontrar un sentido de algo. Se puede afirmar que toda lectura implica necesariamente una interpretación y un tipo de comprensión. Desde otra mirada, en un sentido más restringido y necesario, interpretar se asocia con disponer de una conceptualización o teoría para llevar adelante la tarea de leer textos. Por ello, realizar una *lectura interpretativa* implica analizar el texto pensando lo que significa a partir de relacionarlo con otros conocimientos tales como los indicadores paratextuales, el contexto de producción y la biografía profesional del autor o autora, que permiten considerar suposiciones o conjeturas y extraer conclusiones basadas en las inferencias que deben ser justificadas.[2] Entonces, interpretar se vuelve una actividad

2 Datos sobre el contexto de producción del autor y el reconocimiento y análisis de información paratextual: portada, solapa, prólogo, índice, títulos, subtítulos, referencias bibliográficas, imágenes, epígrafes, mapas, glosario, esquemas, fechas de publicación, notas al pie, entre otros, brindan información al lector para desarrollar y justificar sus inferencias.

subjetiva, consciente, racional, premeditada y se avanza hacia una *hermenéutica* reflexiva y crítica, y quienes leen se asumen como intérpretes. En estas peculiares circunstancias resulta relevante afirmar que disponer de una teoría de la interpretación es un asunto académico.

En síntesis...

La lectura, comprensión e interpretación de textos académicos científicos en los espacios de formación universitaria en psicología, psicopedagogía y ciencias de la educación constituye una de las vías principales para la apropiación de los conocimientos en que se sustentan y recrean las prácticas profesionales y de investigación. En la actualidad, se la reconoce como una tarea ineludible del trabajo docente que debe ser promovida, planificada y coordinada institucionalmente garantizando la participación activa tanto de estudiantes como de docentes. Sin embargo, en este trabajo encontramos que no se establecen pautas claras a nivel institucional para garantizar o abordar los procesos de lectura (como proyectos o políticas institucionales). Esa coordinación no es explícita, sino que queda a criterio de cada cátedra e incluso de cada docente.

Bibliografía

Austin, J. ([1962] 1991). *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bruner, J. (1990). *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1996). *La educación puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. Impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Piaget, J. y Garcia, R. ([1982] 2008). *Psicogénesis e historia de la ciencia.* Ciudad de México: Siglo XXI.

Temporetti, F.; Nicolau, B.; Gasparri, M.; Corvalán, F.; Girardo, S.; Giurlani, M. y Cattoni, S. (2024). *La entrevista dialógica crítica en una investigación cualitativa*. Documento de trabajo. Universidad del Gran Rosario.

Vygotski, L. ([1934] 2007). *Pensamiento y Habla.* Buenos Aires: Colihue.

Félix Temporetti, Beatriz Nicolau, Mercedes Gasparri, Silvana Girardo, Magalí Giurlani, Soledad Cattoni, Facundo Corvalán. "Trabajo docente y mediaciones en los procesos de lectura e interpretación de textos académicos en carreras de Ciencias Sociales". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 91-96.

Estudiantes de 5to grado cometen faltas ortográficas en sus producciones

Persistent orthographic challenges among fifth-grade students

Autoras

Gisela Deolinda Dedominici - gisededominici@gmail.com -

Licenciada en Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Mariela Yvana Pontel - marielapontel@gmail.com -

Magister en Ciencias de la Educación

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS CONTEXTOS

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en un Instituto Primario de gestión privada ubicado en la provincia de Córdoba. Se tomó como población de estudio a estudiantes de 5to grado pertenecientes al segundo ciclo del nivel primario, quienes presentan dificultades persistentes en la escritura, especialmente en el uso correcto de las normas ortográficas, lo que motivó como objetivo general conocer y analizar los factores internos y externos que inciden en la producción de faltas ortográficas, con el fin de comprender su impacto en el rendimiento académico en el área de Lengua y Literatura y proponer estrategias pedagógicas adecuadas. Entre los objetivos específicos se incluyeron identificar los errores ortográficos más frecuentes, describir las prácticas pedagógicas actuales, explorar el acompañamiento familiar y analizar la relación entre el contexto sociocultural y el desempeño escrito de los y las estudiantes. Para ello, se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo con diseño descriptivo, correlacional y explicativo, aplicando un muestreo probabilístico aleatorio estratificado sobre una población de 160 estudiantes, de los cuales se seleccionaron 16 estudiantes en base a múltiplos de diez, considerando variables como edad, municipio, estado civil y centro educativo para garantizar la representatividad de

los estratos. Los resultados muestran un uso limitado de normas ortográficas, omisión y sustitución de grafemas, escasa relectura, bajo uso de recursos como diccionarios o tecnologías, y una reducida motivación por parte del entorno familiar, lo que influye negativamente en la calidad de las producciones escritas. Se concluye que los factores externos, en especial la falta de acompañamiento sistemático en el hogar, tienen un peso considerable en la aparición de errores ortográficos, lo cual exige repensar la práctica docente y fortalecer estrategias que favorezcan un aprendizaje significativo. Se parte de la idea de que la enseñanza de la ortografía no debe basarse únicamente en la memorización de reglas, sino en una construcción activa del conocimiento lingüístico, tal como lo proponen autores como Cassany y Sanz (2000).

Palabras clave

- Producción escrita;
- Intervención educativa;
- Aprendizaje significativo;
- Contextos

Summary

This research was conducted in a private primary school located in Córdoba. The study focused on fifth-grade students from the second cycle of primary education, who demonstrate ongoing difficulties/challenges in writing, particularly those that have to do with the proper application of orthographic rules. This situation prompted the main objective of identifying and analyzing the internal and external factors that influence the occurrence of errors in orthography. This was intended to provide a comprehensive understanding of their impact on academic performance in the area of Language and Literature, as well as to inform the development of effective pedagogical strategies.

The specific objectives encompassed identifying the most common orthographic errors, examining current pedagogical practices, assessing the level of family involvement, and investigating how sociocultural factors relate to students' writing performance.

To this end, a quantitative research approach was adopted, incorporating a descriptive, correlational, and explanatory design. Stratified random probability sampling was conducted on a total population of 160 students, from which a sample of 16 students was selected using a multiple-of-ten criterion. To ensure that each stratum was representative, the study accounted for variable such as age, marital status and school atended.

The results demonstrate a deficient application of orthographic norms, recurrent graphemic errors through omission and substitution, inadequate self-editing practices, limited engagement with supportive tools like dictionaries or technology, and insufficient familial encouragement—factors that collectively undermine students' writing quality.

The study concludes that external influences—most notably the absence of steady support at home—have a considerable impact on students' spelling difficulties. These insights highlight the importance of reevaluating instructional approaches and reinforcing pedagogical strategies that foster meaningful learning. In line with scholars like Cassany and Sanz (2000), the teaching of spelling should move beyond rote memorization and toward

the active, reflective construction of linguistic competence.

Keywords

- Writing proficiency;
- Pedagogical intervention;
- Social and educational contexts

El presente trabajo aborda la problemática de las faltas ortográficas en estudiantes de 5to grado de un Instituto de modalidad semiprivada, ubicado en Sampacho, Córdoba. El interés por esta temática surge de la observación cotidiana de las producciones escritas en el aula, en las cuales se evidencian errores persistentes, como omisiones y sustituciones gráficas, que afectan la claridad y coherencia del mensaje. Este desafío, lejos de ser una cuestión exclusivamente escolar, se relaciona con variables externas que inciden directamente en el rendimiento académico de los y las estudiantes, especialmente aquellas vinculadas al entorno familiar, la estimulación lectora y el acompañamiento en las tareas escolares.

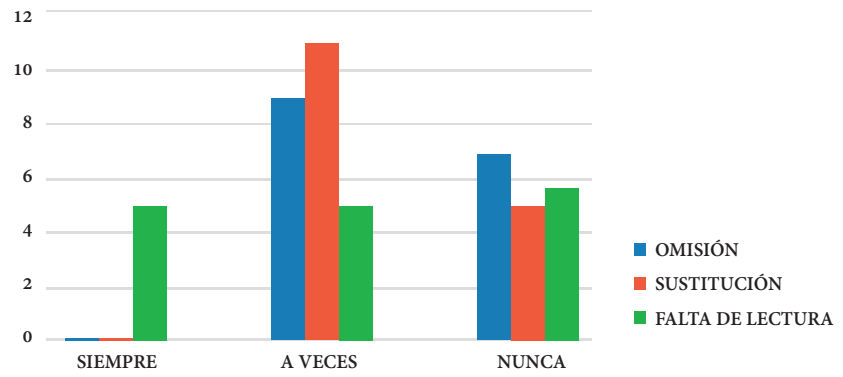
Desde un enfoque comunicativo y funcional del lenguaje, el trabajo parte del reconocimiento de que las prácticas de lectura y escritura son construcciones sociales que requieren ser enseñadas en contextos significativos. Tal como lo plantean Cassany y Sanz (2000), enseñar ortografía no implica una memorización mecánica de reglas, sino un proceso reflexivo y situado que favorezca la conciencia ortográfica y la apropiación progresiva de la lengua escrita. En esta línea, Delia Lerner (2001) sostiene que las prácticas de lectura y escritura no deben reducirse a actividades técnicas, sino asumirse como contenidos que promuevan una formación integral del sujeto.

Bajo estas premisas, el objetivo general del estudio fue conocer los factores que generan las faltas ortográficas en estudiantes de 5to grado, con especial atención puesta en los elementos del contexto familiar que puedan influir en dichas dificultades.

La investigación se llevó a cabo mediante un diseño mixto, de carácter descriptivo, correlacional y explicativo, centrado en una muestra representativa de 16 estudiantes de 5to grado, seleccionados por muestreo probabilístico estratificado de una población de 160 estudiantes. Se utilizaron guías de observación para evaluar la escritura en situaciones de copia y dictado, además de entrevistas estructuradas dirigidas a padres y madres y cuestionarios complementarios aplicados a los y las estudiantes. Las variables analizadas se organizaron en tres ejes: la variable dependiente (las faltas ortográficas), la variable independiente (los factores externos) y la variable interviniente (los y las estudiantes y su contexto educativo). Los resultados obtenidos revelan datos relevantes.

En relación con la Figura 1, se observó que el 56% de los y las estudiantes

Figura 1. Copia de Texto



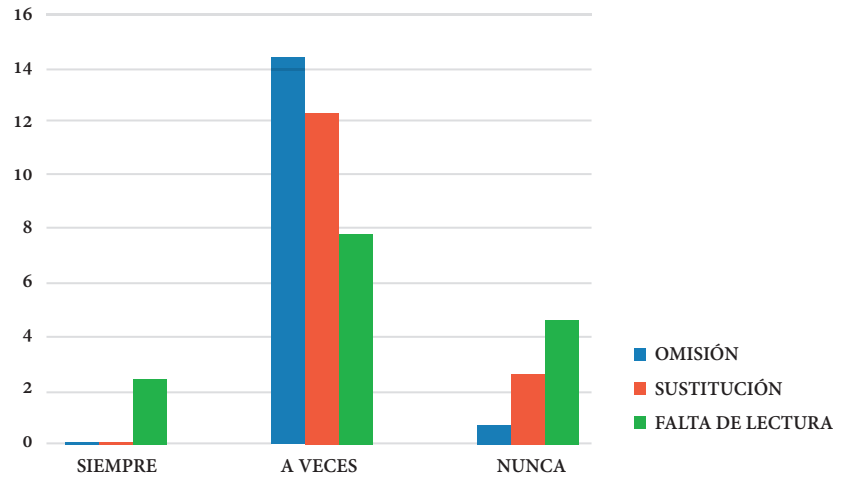
(9 de 16) presenta omisiones de grafemas ocasionalmente, mientras que el 69% (11 de 16) realiza sustituciones de letras también de manera ocasional.

Tabla 1. Copia de Texto

GUÍA DE OBSERVACIÓN	COPIA DE TEXTO		
OPCIONES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
OMISIÓN	0	9	7
SUSTITUCIÓN	0	11	5
FALTA DE LECTURA	5	5	6
TOTAL	5	25	18

En la Figura 2, los errores se incrementan: un 81% (15 de 16) de los y las estudiantes comete omisiones y un 78% (13 de 16) realiza sustituciones, al menos en forma esporádica. Esto indica que, si bien la copia permite

Figura 2. Dictado



cierto control visual, el dictado pone en juego habilidades más complejas vinculadas con la decodificación fonológica y el conocimiento explícito del código escrito.

Tabla 2. Dictado

GUÍA DE OBSERVACIÓN	COPIA DE TEXTO		
OPCIONES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
OMISIÓN	0	15	1
SUSTITUCIÓN	0	13	3
FALTA DE LECTURA	3	8	5
TOTAL	3	36	9

En cuanto a los factores externos, las entrevistas a padres y madres, se observa en la Figura 3 que apenas el 25% (4 de 16) estimula siempre la lectura en el hogar, un 50% (8 de 16) lo hace ocasionalmente y el restante 25% (4 de 16) nunca.

Figura 3. Incentivación por la lectura y diversidad de la misma

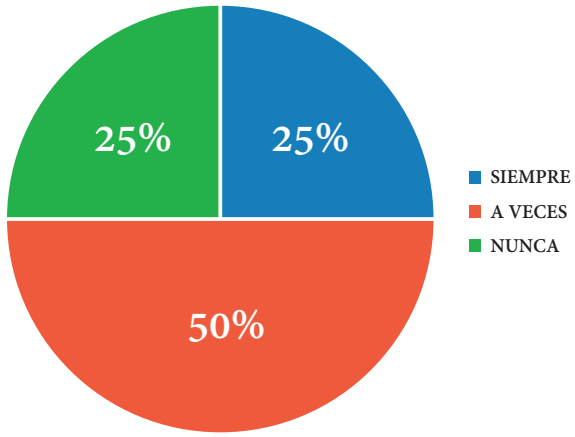


Tabla 3. Incentivación por la lectura y diversidad de la misma

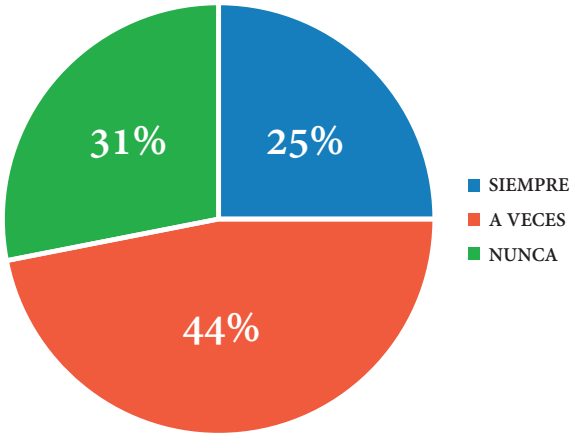
OPCIONES	INCENTIVACIÓN POR LA LECTURA Y DIVERSIDAD MISMA
SIEMPRE	4
A VECES	8
NUNCA	4
TOTAL	16

Tabla 4. Seguimiento en las actividades escolares

OPCIONES	INCENTIVACIÓN POR LA LECTURA Y DIVERSIDAD MISMA
SIEMPRE	4
A VECES	7
NUNCA	5
TOTAL	16

En la Figura 4, solo el 25% (4 de 16) de los adultos y adultas refiere involucrarse siempre en las actividades escolares de sus hijos e hijas, mientras que el 44% (7 de 16) lo hace de forma esporádica o no lo hace.

Figura 4. Seguimiento en las actividades escolares



Además, la mayoría de las familias entrevistadas posee un nivel educativo secundario incompleto, lo que puede limitar las posibilidades de acompañamiento efectivo en las tareas escolares. Estos datos coinciden con estudios previos que destacan la influencia del nivel socioeducativo familiar y del entorno de alfabetización en el hogar en el desarrollo de la competencia lectora (Evans, Kelley y Sikora, 2010; Snow et al., 1998; Park, 2008).

Respecto al interés de los y las estudiantes por las actividades escolares, la mitad del grupo muestra manifestó poco interés por las propuestas vinculadas con la escritura, y el resto indicó no contar con materiales adecuados para realizar sus tareas. Esta situación se ve agravada por el bajo estímulo lector tanto en la escuela como en el hogar. Según Montes (05/12/2007), la lectura sistemática potencia la competencia ortográfica y lingüística, pero para ello es necesario que los niños y niñas tengan acceso frecuente y motivador a textos diversos. De igual manera, Manrique (12/10/1997) resalta que leer de manera habitual mejora la ortografía y promueve el uso autónomo del diccionario, lo cual no siempre se observa en los contextos analizados.

El trabajo también evidencia que los errores ortográficos no se deben únicamente a factores internos del aprendizaje. Como señalan Gómez Palacio (1998) y McCormick (1998), la escritura es un proceso complejo que re-

quiere planificación, revisión y edición, etapas que muchas veces son desestimadas en la práctica escolar diaria. Asimismo, se identificaron errores frecuentes vinculados a las letras “b” y “v”, “g” y “j”, “y” y “ll”, así como omisiones de sílabas o confusiones fonológicas, propias de una etapa intermedia del proceso de adquisición del código escrito.

En este sentido, se concluye que los factores externos, tales como el nivel educativo de padres y madres, el escaso acompañamiento en las tareas escolares, la baja estimulación de la lectura y la falta de materiales adecuados tienen una incidencia directa en la aparición y persistencia de las faltas ortográficas en los y las estudiantes. Estos resultados validan la hipótesis inicial de la investigación, al establecer una correlación significativa entre el entorno familiar y el rendimiento ortográfico. También invitan a repensar el rol de la escuela en la articulación con las familias y en la generación de propuestas pedagógicas inclusivas, contextualizadas y centradas en la participación activa de los y las estudiantes como productores de sentido.

Para mejorar la enseñanza de la ortografía, se propone abandonar metodologías tradicionales centradas en la memorización aislada de reglas y promover prácticas que vinculen la escritura con situaciones comunicativas reales. También se recomienda fortalecer el vínculo escuela-familia mediante espacios de formación, talleres para padres y estrategias de acompañamiento desde el hogar. La intervención pedagógica debe contemplar la diversidad de trayectorias y estilos de aprendizaje, incorporando recursos didácticos accesibles, actividades lúdicas, uso crítico de tecnologías y trabajo colaborativo.

En conclusión, los resultados de esta investigación permiten afirmar con claridad que las faltas ortográficas en los y las estudiantes de 5to grado no pueden ser entendidas de manera aislada ni como meras equivocaciones técnicas del uso del lenguaje escrito. Por el contrario, se evidencian como el resultado de un entramado complejo de factores intervinientes, donde el contexto sociocultural y familiar cumple un rol decisivo. El escaso acompañamiento de las familias, el bajo nivel de instrucción de padres y madres, la falta de estímulo lector en el hogar y el limitado interés por parte del alumnado en las actividades escolares no solo afectan el desempeño ortográfico, sino también el desarrollo general de las competencias comunicativas de los y las estudiantes.

El análisis de los datos demuestra que aquellos y aquellas estudiantes que presentan mayores dificultades ortográficas también son los que, en su mayoría, no cuentan con un entorno de alfabetización enriquecido, ni con rutinas de lectura compartidas, ni con padres o madres que participen activamente en sus procesos escolares. Estos resultados coinciden con los aportes de Evans, Kelley y Sikora (2010) y Snow *et al.* (1998), quienes sostienen que el entorno familiar es clave en la construcción del hábito lector y en el acceso temprano a la lengua escrita. Por ello, resulta indispensable que las políticas educativas reconozcan la influencia del contexto en el aprendizaje escolar y promuevan intervenciones que incluyan no solo al o a la estudiante, sino también a su familia.

Asimismo, la escuela no puede desentenderse de esta realidad. Lejos de reproducir prácticas centradas exclusivamente en la corrección normativa o en el dictado reiterativo de palabras, es necesario implementar estrategias didácticas que consideren la escritura como un proceso, y no solo como un producto final. La enseñanza de la ortografía debe estar integrada en prácticas de lectura y escritura significativas, que promuevan la reflexión sobre el lenguaje, el desarrollo de la conciencia metalingüística y la autonomía del o de la estudiante como escritor o escritora. A su vez, debe garantizarse que la totalidad de los y las estudiantes tengan acceso a materiales adecuados, tiempos para practicar, espacios para compartir sus

producciones y recibir retroalimentación oportuna.

Desde una perspectiva inclusiva, también se debe prestar atención a las trayectorias escolares diversas, reconociendo que no todos los y las estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. En este sentido, el rol docente es fundamental como mediador pedagógico, capaz de identificar las necesidades individuales y proponer intervenciones específicas, ajustadas y sostenidas en el tiempo. Al mismo tiempo, es clave fortalecer la formación docente continua, a fin de brindar herramientas teóricas y prácticas que permitan comprender la ortografía no como un listado de reglas a memorizar, sino como una convención social que debe ser apropiada gradualmente a través del uso consciente y contextualizado del lenguaje.

Por otra parte, esta investigación aporta elementos para reconsiderar el vínculo entre escuela y familia. La participación activa de las familias en el proceso de alfabetización de los niños y niñas no debe limitarse a la provisión de útiles escolares, sino que debe incluir el acompañamiento cotidiano, el modelaje lector, la valoración de la escritura y la comunicación permanente con los y las docentes. Fortalecer este lazo es un objetivo estratégico que puede potenciar los aprendizajes y favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes. Para ello, es necesario que las instituciones educativas generen espacios de diálogo, talleres de orientación familiar y propuestas colaborativas que empoderen a los adultos y adultas como actores fundamentales del proceso educativo.

En síntesis, la problemática de las faltas ortográficas excede el aula y se inserta en una trama educativa y social que involucra a múltiples actores. El desafío está en construir una escuela que no solo enseñe ortografía, sino que forme lectores y escritores críticos, capaces de comprender y transformar su realidad. Solo mediante un abordaje integral, que articule lo pedagógico con lo afectivo, lo escolar con lo familiar y lo individual con lo colectivo se podrá garantizar el derecho a una educación de calidad y con equidad para todos los niños y niñas.

Bibliografía

Kliksberg, B. (2002). *Asociación entre acompañamiento y rendimiento académico*. http://es.scribd.com/doc/34474793/TESIS-ASOCIACION-ENTRE-ACOMPANAMIENTO-Y-RENDIMIENTO-ACADEMICO-FINAL#scribd.

Cassany, D. (1998). *Reparar la Escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. España: Graó

Covadonga, M. (18 de diciembre de 2014). El papel de las familias en el desarrollo de la competencia lectora de los niños. *Sociedad y educación*. http://www.sociedadyeducacion.org/blog/el-papel-de-las-familias-en-el-desarrollo-de-la-competencia-lectora-de-los-ninos/

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Córdoba (2024). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027. https://www.cba.gov.ar/wp-content/

Educación Milenio (15 de junio de 2010). La importancia de los materiales didácticos. https://educacionmilenio.wordpress.com/2010/06/15/la-importancia-de-los-materiales-didacticos/

Evans, M. D. R.; Kelley, J. y Sicker, J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002

Gesiel Jiménez Villacís, M. (6 de marzo de 2008). Influencia de los padres en el rendimiento escolar de sus hijos.

Gómez Palacio, M.(1998). *Talleres de Escritura*. Ciudad de México: SEP, Pronalees.

Lacayo Parajón, E. J. (3 de junio de 2013). La Tarea Escolar para la casa, una tortura para niños y padres. El sol. http://www.elsol.com.ar/nota/173730/noticias/la-tarea-escolar-para-la-casa-una-tortur a-para-ninos-y-padres

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Manrique, M. (12 de octubre de 1997). Leer ayuda a mejorar la ortografía. *El Tiempo*. http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-655856

McCormick, L. (1998). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.

Montes, G. (5 de diciembre de 2007). La gran ocasión. La Escuela como sociedad de Lectura. *Imaginaria*, 221. https://imaginaria.com.ar/22/1/la-gran-ocasion.htm

Montoya, V. (7 de octubre de 2014). Familia, escuela y literatura infantil. *La tinta invisible*. https://latintainvisible.wordpress.com/2014/10/07/familia-escuela-y-literatura-infantil/

Rasinski y Stevenson (2005). The effects of Fast Start Reading: A fluency-based home involvement reading program on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 26,109-125.

Rivas, R. (2001). *Dislexia, disortografía y disgrafia*. Madrid: Pirámide.

Salgado, H. (1997). *¿Qué es la ortografía?* Buenos Aires: AIQUE.

Dedominici Gisela, Mariela Yvana Pontel. "Estudiantes de 5to grado cometen faltas ortográficas en sus producciones". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 97-105.

Diseño y validación de un instrumento para medir los niveles de comprensión lectora literal, inferencial, crítico intertextual, apreciativo y creativo integrando las artes plásticas y visuales en estudiantes de 5to grado de primaria y 6to grado de secundaria

Design and Validation of an Instrument to Measure Literal, Inferential, Intertextual Critical, Appreciative, and Creative Reading Comprehension Levels through the Integration of Visual and Plastic Arts in 5th Grade Primary and 6th Grade Secondary School Students

Autoras

Nelly Estella Pardo Espejo - nelly.pardo@uptc.educ.co -
Doctora. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dilsa Yamile Rodríguez Ochoa - dilsa.rodriguez@uptc.educ.co -
Doctora. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

María Gracia Aragón Bueno - maria.bueno@uptc,edu.co -
Magister. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS CONTEXTOS ACTUALES

Aspectos éticos y de autoría[1]

Las autoras reconocen la autoría y originalidad del trabajo, garantizando que su contenido es producto de su creación intelectual. Igualmente, se comprometen con los valores éticos de integridad en el ámbito académico y respeto por la propiedad intelectual. Agradecimiento especial a las docentes y estudiantes del colegio Infantil Moderno.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo diseñar y validar un instrumento para identificar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to grado de primaria y 6to grado de secundaria. Los resultados obtenidos por Colombia en las pruebas de lectura de la OCDE en 2022 revelaron un desempeño por debajo del promedio internacional, lo que evidenció brechas significativas en

1 El presente estudio expone hallazgos del proyecto de investigación titulado La lectura expandida en procesos de creación artística en estudiantes de educación básica primaria y secundario. Con código SGI 3404. Grupo de investigación RE-Edudic. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

esta competencia clave. La metodología adoptó un enfoque mixto, con un diseño exploratorio. La validación del instrumento se llevó a cabo mediante juicio de expertos y el cálculo del Índice de Validez de Contenido (IVC-I), utilizando una escala Likert de 4 puntos. La confiabilidad fue estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach. En cuanto a la muestra, estuvo conformada por 48 estudiantes de los grados mencionados. Los resultados indicaron que la validez por escala Likert obtuvo una puntuación entre 1 y 5 criterios válidos; en cuanto a los resultados de validación por (IVC-I) se encontró que las preguntas evaluadas estuvieron en rango entre 0,60 y 1,0. En este sentido, las preguntas 4, 10, 14 y 17 no cumplieron el criterio de validez de contenido. Con respecto a la confiabilidad, se observó que las preguntas 3, 7, 9 y 12 presentaban varianzas cercanas a cero, lo que indicaba respuestas invariantes; por tanto, dichos ítem fueron eliminados. Finalmente, el instrumento alcanzó un alfa de Cronbach α 0,81, lo que evidencia una adecuada consistencia interna.

Palabras clave

- Compresión lectora;
- Instrumentos de evaluación;
- Validez de contenido;
- Alfa de Cronbach;
- Educación básica

Summary

The objective of this study was to design and validate an instrument to identify the level of reading comprehension in 5th-grade primary and 6th-grade secondary school students. This need emerged in light of Colombia's performance in the 2022 OECD reading assessments, which revealed results below the international average, highlighting significant gaps in this key competency. The methodology followed a mixed-methods approach with an exploratory design. Instrument validation was conducted through expert judgment and the calculation of the Content Validity Index (CVI), using a four-point Likert scale. Reliability was estimated using Cronbach's alpha coefficient. The sample consisted of 48 students from the aforementioned grades. The results showed that, according to the Likert scale, the evaluated items received between one and five valid criteria. Regarding CVI validation, item scores ranged from 0.60 to 1.0; however, items 4, 10, 14, and 17 did not meet the minimum threshold for content validity. In terms of reliability, items 3, 7, 9, and 12 exhibited variances close to zero, indicating invariant responses; therefore, these items were excluded. Ultimately, the instrument achieved a Cronbach's alpha of ⊠ = 0.81, indicating an adequate level of internal consistency.

Keywords

- Reading comprehension;
- Assessment instruments;
- Content validity;

- Cronbach's alpha;
- Basic education

Introducción

El lector experimenta diversos niveles de comprensión, tales como literal, inferencial, crítico, apreciativo y creativo, cada uno de los cuales aporta profundidad y riqueza al diálogo con el texto. De acuerdo con Romero Contreras y Vega Córdova (2021), el nivel literal permite la recuperación de información explícita; el inferencial, la generación de suposiciones y relaciones a partir de conocimientos previos; el crítico facilita la emisión de juicios valorativos basados en criterios y evidencia; el apreciativo impulsa respuestas estéticas y emocionales; mientras que el nivel creativo propicia la generación de ideas o creaciones derivadas del texto.

En la básica primaria la evolución de estos niveles se intensifica mediante la integración de estrategias pedagógicas interdisciplinarias, tales como las prácticas artísticas (Gutiérrez-Fresneda 2023). Estas estrategias facilitan el estudio de la lectura, al promover tanto la comprensión profunda como la expresión significativa de la lectura. Sin embargo, según la OCDE (2023) en la lectura para Colombia en el año 2022 "se evidencia un estancamiento. (…) Colombia no ha dado un avance significativo, dado que el puntaje de lectura es de 409 por debajo del promedio de 476 de la OCDE" (Pardo Espejo, Rodríguez Ochoa y Aragón Bueno, 2025: 262).

Por lo anterior, la presente ponencia explica el diseño y validación de un test de comprensión lectora enfocado a estudiantes de nivel 5to de básica primaria y 6to de secundaria, con la finalidad de identificar los niveles literal, inferencial, crítico intertextual, apreciativo y creativo. El diseño de la prueba integró representaciones visuales de obras artísticas del modernismo, surrealismo, constructivismo y neoplasticismo, complementadas con un texto narrativo, que promovió la creación de un instrumento de comprensión lectora con un mayor grado de complejidad y análisis de diversas modalidades de representación cognitiva.

Metodología

La investigación se abordó desde un paradigma mixto, dado que reunió características de los enfoques cuantitativo y cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este diseño es utilizado en el campo educativo para construir estudios sólidos, los cuales conducen a mejores inferencias. Además, se empleó un método exploratorio. El instrumento fue testado a través de un análisis de validez de contendido mediante el juicio de expertos e índice de validez de contenido (IVC-I); se estableció una escala Likert de 4 puntos partir de los criterios de evaluación como fueron pertinencia, representatividad, redacción del ítem, capacidad de discriminación y coherencia. Igualmente, se midió la confiabilidad del test mediante el alfa de Cronbach, con el fin de garantizar la correspondencia con los niveles de comprensión establecidos y su adecuación para la aplicación en contextos escolares. La muestra estuvo compuesta por 48 estudiantes de grado 5to de primaria y 6to de secundaria, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 13 años de edad, pertenecientes a instituciones educativas privadas y públicas del departamento de Boyacá, Colombia. Se utilizó un muestreo no probabilístico, caracterizado por la selección intencionada de participantes que reunían características específicas de interés para la investigación.

Resultados

Diseño de la prueba

El instrumento constituye un test diagnóstico para la comprensión lectora. Su estructura integra componentes textuales, visuales y expresivos con el objetivo de evaluar competencias cognitivas, las cuales se encuentran distribuidas en cinco niveles jerárquicos: literal, inferencial, crítico intertextual, apreciativo y creativo.

La prueba incorporó componentes de selección múltiple, interrogantes abiertos de naturaleza verbal y producciones gráficas no verbales, por cuanto el test estuvo constituido de un texto narrativo y ocho imágenes artísticas –una modernista, una surrealista, dos construccionistas, una neoplasticista, dos expresionistas y una cubista–, lo que facilitó una caracterización multidimensional del proceso lector. En cuanto a la clasificación formal de los ítems del test, compuesto inicialmente por 35 preguntas, fueron organizados como se establece en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución cruzada entre nivel de comprensión y tipo de ítem

Nivel	Ítems cerrados	Ítems abiertos no verbales	Ítems abiertos verbales	Total	Porcentaje por nivel de pregunta
Literal	1; 2; 3; 8; 9; 18; 19	–	–	7	20%
Inferencial	4; 5; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 20; 21; 22	_	–	11	31,4%
Crítico Intertextual	6; 24; 25; 27; 28; 29; 30	–	–	7	20%
Apreciativo	7; 14; 23	–	34; 35	5	14,3%
Creativo	–	17; 26; 33	31; 32	5	14,3%
Totales	28	3	4	35	
Porcentaje por tipo de pregunta	80%	8,6%	11,4%		100%

En la estructuración del test se da un predominio a las preguntas de tipo inferencial que facilitan la evaluación de procesos lectores en los que los niños y niñas potencian su capacidad para realizar deducciones y establecer vínculos lógicos en el texto y las imágenes artísticas. Esto se refuerza con preguntas de tipo literal y crítico intertextual. Asimismo, a pesar de ser menos preguntas en el instrumento, se mostró un interés por explorar elementos subjetivos y creativos de la comprensión lectora. En la prueba inicial se observó un mayor número de preguntas cerradas, que representaron el 80% del total, frente a los ítems abiertos no verbales (8,6%) y los abiertos verbales (11,4%). Esta disposición señala que el test otorgó prioridad a la evaluación objetiva y estandarizada.

Validez

Para la validación del instrumento, se establecieron los criterios de evaluación, pertinencia, representatividad, redacción del ítem, capacidad de discriminación y coherencia en una escala Likert de 4 puntos. Se realizó un formulario para evaluar la prueba que contenía el objetivo del estudio, la instrucción para los expertos y la selección de los validadores. Para este caso, fueron tres profesores: uno de Lengua Castellana con nivel educativo de doctorado, un profesor de Pedagogía con formación de maestría y una docente del área de Artes Plásticas con maestría.

Una vez obtenidos los resultados de la evaluación de expertos se aplicó un modelo de validación que combinó la gradación de los criterios de evaluación determinados para cada pregunta en válidos, revisables y no válidos a través de una escala Likert. Adicionalmente se calculó el Índice de Validez

de Contenido (IVC-I) de los ítems del instrumento, considerando el promedio de los (IVC-I) de cada criterio de evaluación. En función de que se obtuvieron dos medidas de validez para cada una de las preguntas, se consideró la implementación de un modelo combinado que permitió determinar la cantidad de preguntas válidas para el instrumento.

Por lo anterior se determinó que para un valor ≥ 0,80 IVC global y ≥ 3 o más criterios válidos se debía conservar la pregunta, ≥ 0,80 IVC global pero solo 2 criterios válidos se debería revisar el ítem y < 0,80 IVC global y/o un criterio válido se eliminaría la pregunta. En este contexto, se evaluaron 35 ítems, los cuales en la validación por escala Likert obtuvieron una puntuación entre 1 y 5 criterios válidos. En cuanto a los resultados de validación por (IVC-I), mostraron un rango entre 0,60 y 1,0. En este sentido, las preguntas 4, 10, 14 y 17 no cumplieron el criterio de validez de contenido, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Ítems eliminados del test: modelo combinado Escala Likert- IVC-I

Modelo	Escala Likert (validez por criterio)			
Pregunta	Válidos	Revisables	No Válidos	IVC Total
4	1	4	0	1
10	0	5	0	0,6
14	1	4	0	0,73
17	1	3	1	0,67

Confiabilidad

Para calcular la confiabilidad del test se aplicó el alfa de Cronbach. Esta medida "se refiere a la consistencia del instrumento para medir la variable objetivo, asegurando resultados estables y repetibles bajo las mismas condiciones" (Wen y Ahmad, 2025: 942). Es importante destacar que esta medida se aplicó a los ítems cerrados y se descartaron las preguntas eliminadas en la prueba de validez. Para ello, se llevó a cabo un pilotaje con 48 estudiantes de 5to de primaria y 6to de secundaria. La aplicación de la prueba duró 60 minutos.

Así, una vez aplicado el test, se calcularon las varianzas de las respuestas de los ítems. En este proceso se encontró que los valores totales de las preguntas 3, 7, 9 y 12 tendían a cero (0), lo que implicó respuestas invariantes, por lo cual se eliminaron, estableciendo su no confiabilidad. En este sentido, el calculo del alfa de Cronbach fue ⊠=0,81, lo que indicó una buena consistencia interna en la prueba, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Alfa de Cronbach prueba de comprensión lectora

Item	Valor
Suma de la varianza de los ítems	21,73
Varianza Total	94,60
K (cantidad de Preguntas)	21
Alpha Cronbach	0,81

Finalmente, establecidos tanto los criterios de validez y confiabilidad, el instrumento quedó compuesto por un total de 27 ítems, distribuidos en los 5 niveles de comprensión lectora determinados. En cuanto a la distribución porcentual del tipo de pregunta, la mayoría corresponde a ítems cerrados con un 81%, 15% de preguntas verbales abiertas y el 7% no verbales abiertas. El mayor peso se asigna a los niveles inferencial, con el 30%, y crítico intertextual, con el 26%. El nivel literal fue del 19%, el creativo del 15% y el apreciativo del 11%. Por tanto, en total se eliminaron ocho ítems, distribuidos así: tres para el nivel inferencial, dos para el literal, dos para el apreciativo y uno en el creativo, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Distribución ítems finales

Nivel	Ítems Cerrados	Ítems Abiertos No Verbales	Ítems Abiertos Verbales	Total	Porcentaje por nivel de pregunta
Literal	1; 2; 8; 18; 19	–	–	5	19%
Inferencial	5; 11; 13; 15; 16; 20; 21; 22	_	–	8	30%
Crítico Intertextual	6; 24; 25; 27; 28; 29; 30	–	–	7	26%
Apreciativo	23	–	34; 35	3	11%
Creativo	–	26; 33	31; 32	4	15%
Totales	22	2	4	27	
Porcentaje por tipo de pregunta	81%	7%	15%		100%

Conclusiones

El comportamiento de las respuestas de la prueba piloto en el nivel crítico intertextual presentó una mayor varianza, lo que corrobora la dificultad de este tipo de ítems y su confiabilidad, pues la emisión de juicios valorativos basados en opiniones críticas representa un alto grado de complejidad.
El índice más bajo de dificultad y la menor varianza se observó en las preguntas del nivel literal. Esto implica que el test debe ajustar este tipo de ítems, considerando una mayor complejidad y variedad, de manera que se aporte más varianza al conjunto de preguntas de la prueba en este nivel.

Bibliografía

Gutiérrez-Fresneda, R. (2023). Evaluación de los niveles de comprensión lectora en educación primaria: Una propuesta diagnóstica para el aula. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25(1), 45-60. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.1.4896.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Pardo-Espejo, N. E.; Rodríguez-Ochoa, D. Y. y Aragón Bueno, M. G. (2025). Percepciones sobre la articulación de la lectura con las artes plásticas y visuales en una muestra del profesorado de Educación Básica. Revista Complutense de Educación, 36(3), 261-270. https://doi.org/10.5209/rced.93791 revistas.ucm.es+7.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Romero Contreras, S. y Vega Córdova, D. (2021). Comprensión lectora: Procesos, niveles y estrategias. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 9(1), 112-128. https://doi.org/10.23854/riea.v9i1.200.

Wen, Y. y Ahmad, N. J. (2025). Development, validity and reliability of Deep Reading Ability Questionnaire for Primary School Pupils. International Journal of Modern Education (IJMOE), 7(24), 933-949. https://doi.org/10.35631/IJMOE.724067.

Nelly Estella Pardo Espejo, Dilsa Yamile Rodríguez Ochoa, María Gracia Aragón Bueno. "Diseño y validación de un instrumento para medir los niveles de comprensión lectora literal, inferencial, crítico intertextual, apreciativo y creativo integrando las artes plásticas y visuales en estudiantes de 5º grado de primaria y 6º grado de secundaria". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 106-112.

La lectura y la comprensión de textos en estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias de la Administración (UNER), ciclo lectivo 2024

Reading and text comprehension in new students of la Facultad de Ciencias de la Administración (UNER) in the year 2024

Autores/as

María Noel Braghini - noel.braghini@uner.edu.ar -

Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Marcos Dorfman - marcos.dorfman@uner.edu.ar -

Profesor en Portugués. Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS CONTEXTOS ACTUALES

Agradecimientos

Al doctor Félix Temporetti, nuestro asesor, quien ha dado luz a la incertidumbre y ha orientado con paciencia el trabajo de un equipo que comienza a dar sus primeros pasos en la investigación. Al resto de las integrantes del equipo, las licenciadas Julieta Gómez y Florencia Rodríguez y la profesora Gloria Balzer, quienes, por cuestiones personales, no han podido acompañarnos en esta instancia de socialización de los resultados.

Resumen

La presente investigación descriptivo-exploratoria tuvo como objetivo conocer las concepciones que los y las estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional de Entre Ríos (ciclo lectivo 2024) tienen sobre la lectura académica. Se indagó sobre cómo abordan la lectura para estudiar, qué soportes utilizan, los obstáculos que enfrentan en el proceso lector y las estrategias que emplean para superarlas. Además, se buscó conocer las percepciones de los y las docentes sobre la lectura y la comprensión de los y las estu-

diantes sobre los textos académicos, así como las estrategias que utilizan en sus prácticas pedagógicas para enseñar la lectura. Para la recolección de datos, se elaboró un formulario de Google que se respondió en diferentes momentos: los y las estudiantes completaron el cuestionario durante el Curso de Ambientación a la Vida Universitaria, mientras que los y las docentes lo hicieron a lo largo del primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024. El corpus de análisis se compone de 456 cuestionarios, de los cuales 419 corresponden a los y las estudiantes ingresantes y 37 a los y las docentes que se desempeñan en los primeros años de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Ciencias de la Administración, Licenciatura en Sistemas, Profesorado en Portugués y Licenciatura en Turismo. Los resultados obtenidos contribuyen a conocer cómo piensan y encaran la lectura tanto docentes como estudiantes, además de generar interrogantes para futuras investigaciones.

Palabras clave

- Universidad;
- Estudiantes ingresantes;
- Lectura académica;
- Comprensión de textos;
- Prácticas docentes

Summary

This descriptive-exploratory study aimed to examine the conceptions that first-year students entering the Faculty of Administrative Sciences (UNER) in the 2024 academic year hold regarding academic reading. It investigated how students approach reading when studying, the formats they use, the difficulties they face during the reading process, and the strategies they employ to overcome them. In addition, the study sought to explore lecturers' perceptions of students' reading and comprehension of academic texts, as well as the strategies they apply in their pedagogical practices to teach reading. For data collection, a Google Form was designed and administered at different stages: students completed the questionnaire during the Course on Acclimatisation to University Life, while lecturers responded during the first semester of the 2024 academic year. The corpus for analysis comprises 456 questionnaires, of which 419 were completed by incoming students and 37 by lecturers who teach in the early years of the degree programmes in Public Accountancy, Business Administration, Systems, Portuguese Teaching, and Tourism. The findings contribute to a deeper understanding of how both lecturers and students perceive and engage with academic reading, while also raising questions for future research.

Keywords

- University;
- First-year students;

- Academic reading;
- Reading comprehension;
- Teaching practices

La lectura es una práctica social que ocurre en contextos sociohistóricos determinados, por lo que debemos pensarla vinculada a situaciones enunciativas concretas. En el contexto universitario, la lectura es una práctica que permite la incorporación del o de la estudiante a las formas discursivas de las diferentes áreas del saber científico, es decir, lo o la aproxima a la producción académica correspondiente a un campo disciplinar y, de este modo, puede contrastar lo que sabe con los conocimientos existentes sobre un tema en particular. En otras palabras, la lectura permite comprender un tema, construir el saber y evaluar los alcances o límites conceptuales sobre un tema en particular (Giraldo Giraldo, 2015). Durante el proceso, la construcción del sentido se circunscribe a las circunstancias de lectura, que pueden estar bastante convencionalizadas, como es el caso del contexto universitario (Carlino, 2008). Sin embargo, pese a que la lectura es esencial en la formación, la experiencia docente nos demuestra que todavía hay varias cuestiones que entender y/o superar, pues los y las estudiantes presentan dificultades para comprender lo que leen. Por este motivo, se realizó una investigación de carácter descriptivo-exploratoria para conocer qué rol le adjudican a la lectura en el nivel universitario los y las ingresantes a la Facultad de Ciencias de la Administración (UNER) ciclo lectivo 2024, qué procedimientos ponen en práctica cuando leen para estudiar y qué hacen para afrontar las dificultades. Además, se buscó conocer las percepciones de los y las docentes sobre las falencias lectoras de los y las estudiantes, así como las estrategias que utilizan en sus prácticas pedagógicas para superarlas.

Para la obtención de los datos se optó por emplear un formulario de Google. Se confeccionaron dos cuestionarios, uno para estudiantes y otro para docentes. En el mes de marzo, durante el Curso de Ambientación a la Vida Universitaria (CAVU), se pidió a las docentes responsables del Módulo Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual que compartieran el enlace del formulario y solicitaran su resolución como actividad obligatoria. Los y las docentes, por su parte, respondieron el cuestionario a lo largo del primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024.

El corpus obtenido consta de 456 cuestionarios, de los cuales 419 corresponden a estudiantes ingresantes, y 37 a docentes que se desempeñan en los primeros años de las diferentes carreras que ofrece la Facultad de Ciencias de la Administración.

Del total de encuestados y encuestadas, 164 estudiantes pertenecen a la Licenciatura en Sistemas (LS); 119, a Contador Público (CP); 74, a la Licenciatura en Ciencias de la Administración (LCA); 45, a la Licenciatura en Turismo (LT); y 17, al Profesorado en Portugués (PP).

Concepciones de los y las estudiantes sobre la lectura en la universidad

El 89% (374 estudiantes) considera que la lectura es necesaria en la universidad, mientras que el 11% (45 estudiantes) sostiene que es medianamente necesaria. Quienes no le dan relevancia pertenecen, mayoritariamente, a carreras de una fuerte base práctica. Estos y estas estudiantes circunscriben la lectura únicamente a ciertos campos disciplinares, es decir, no la conciben como una práctica necesaria para acceder al saber y aprender en cualquier instancia de formación.

Proceso lector y soportes elegidos para leer

El 53% de los y las estudiantes lee más de una vez los textos, ingresa en los hipervínculos (generalmente en las segundas lecturas), busca en el diccionario el vocabulario desconocido y hace resúmenes para identificar lo que comprendió. El 47%, en cambio, opta por leer de corrido, sin detenerse en los hipervínculos ni releer.
Con respecto al soporte, el 74% prefiere el material impreso porque reconoce que el dispositivo tecnológico suele ser un distractor a la hora de leer.

Estrategias de comprensión lectora

El 35% de los y las estudiantes señala que no se detiene a analizar el paratexto. No obstante, se observa que muchos de quienes dicen hacerlo, en realidad prestan atención solo a aspectos de formato, como tipo de letra, colores, diseño del libro, entre otros. También manifiestan analizar el paratexto solamente si cuentan con tiempo suficiente, si les llama la atención la presentación del texto o si es parte de la consigna.

Obstáculos que afectan la comprensión del texto

Entre las principales dificultades mencionadas se destacan:

1. falta de atención sostenida en el tiempo;
2. desconcentración causada por la tecnología;
3. desconocimiento del vocabulario específico;
4. entorno desfavorable para el estudio.

Estrategias para superar los obstáculos en la comprensión de los textos

1. Alejar el celular;
2. usar auriculares;
3. buscar lugares silenciosos;
4. realizar relecturas;
5. buscar el fragmento vinculado a la consigna;
6. focalizar en los fragmentos que se consideran relevantes;
7. consultar fuentes externas.

Si bien los y las estudiantes manifiestan buscar los fragmentos que estiman relevantes, en ocasiones, dudan de la importancia.
Con respecto a si consultan otras fuentes, 330 estudiantes respondieron que lo hacen para ampliar, aclarar o profundizar sobre un tema. Sin embargo, en ocasiones no saben dónde consultar: el 52% señaló que sabe dónde buscar información; el 31% no sabe reconocerlos; y el 17% sabe, pero no desea perder el tiempo.
Ante la pregunta sobre si el nivel secundario les brindó herramientas para comprender textos, el 60% (251 estudiantes) considera que recibió pocas herramientas; el 37% (156 estudiantes) afirma haber recibido muchas herramientas; y el 3% (12 estudiantes) dice que no recibió ninguna herramienta.
En relación con lo que debería haberles aportado la escuela secundaria, los y las estudiantes mencionaron varias cuestiones:

a. lectura de textos más complejos[1];
b. propuestas de lectura crítica y analítica;
c. lectura autónoma, pero con acompañamiento;
d. mayor exigencia académica[2].

Apreciaciones de los y las docentes

El 86% de los y las docentes considera que los y las estudiantes ingresan poco preparados y preparadas para comprender textos académicos. El 14% considera que no ingresan con los saberes necesarios. Además, sostienen que los y las estudiantes no leen lo que se les indica en la asignatura y menos aún consultan otras fuentes académicas para profundizar sobre lo desarrollado.

En cuanto al soporte más empleado, el 90% manifestó que perciben que los y las estudiantes optan por los dispositivos electrónicos, lo que, según su opinión, impacta en la comprensión de textos y, como consecuencia, en el desempeño académico.

1 Desde la perspectiva de los y las estudiantes, se entiende por complejo un texto académico/científico que presenta vocabulario específico. También lo vinculan a la extensión, es decir, a mayor extensión, más nivel de complejidad, por lo tanto, mayor dificultad para comprender.

2 La exigencia, en este caso, se refiere a que se soliciten tareas que demanden mayor nivel de compromiso y de estudio, además del cumplimiento de las actividades en tiempo y forma. Asimismo, mencionaron que el aprendizaje era memorístico, por lo que no era necesario entender, sino repetir los conceptos. Por otra parte, manifestaron que aprobaron materias sin que se les enseñara. Nos remitimos a las respuestas de los y las estudiantes, no podemos comprobar la veracidad de los enunciados.

Creencias de los y las docentes sobre los posibles motivos de las falencias

a. Escasa lectura de textos académicos en la secundaria;
b. pobre desarrollo de lectura crítica;
c. bajos niveles de exigencia educativa;
d. deficiencias en la formación docente;
e. dificultades en la gestión del tiempo de estudio;
f. influencia de las tecnologías y redes sociales.

Abordaje de la lectura en las prácticas pedagógicas

En relación con la enseñanza, el 76% respondió que opta por solicitar lectura silenciosa y/o domiciliaria y que se lee para plantear puntos de vista y/o participar de debates, para responder cuestionarios, para realizar exposiciones orales, para confeccionar mapas conceptuales, para comparar autores y, con menor frecuencia, para elaborar cuadros sinópticos. Cuando se detectan dificultades en la comprensión, salvo uno de los encuestados, se interviene sugiriendo que se realicen cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, resúmenes y notas marginales en los textos o en las carpetas.

Además de la modalidad en silencio, también se proponen lecturas grupales para luego socializar las interpretaciones y generar intercambios de ideas. Cuando las lecturas van acompañadas de guías/cuestionarios, las respuestas se corrigen en clase y, si las lecturas se gestionan en el aula, se retoman los fragmentos que no se comprenden.

Reflexiones finales

Luego de haber investigado, se puede concluir que se alcanzaron los objetivos planteados al inicio del trabajo. Los resultados de la investigación permitieron saber cómo piensan y gestionan la lectura los y las ingresantes y cuál es el posicionamiento de los y las docentes respecto de las dificultades en la lectura. El análisis del corpus permitió identificar coincidencias y divergencias entre las posturas de docentes y estudiantes.

En relación con las coincidencias, se puede decir que tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia de la lectura en el ámbito universitario. Sin embargo, existen diferencias significativas en el modo en que los estudiantes conciben, abordan y valoran la práctica lectora, dado que un porcentaje la considera "medianamente necesaria", justificando esta percepción en la preponderancia de lo práctico en las carreras que eligieron. Otra coincidencia se vincula con los aportes recibidos por el nivel de formación anterior, ambos grupos sostienen que la contribución fue escasa o casi nula.

Una diferencia notoria se evidencia en cuanto al uso del soporte tecnológico. Los y las docentes asumen que este es el recurso elegido por los y las estudiantes. Sin embargo, el 74% de los y las estudiantes indicó que prefiere el material impreso, señalando que el celular suele distraerlos, al interferir en la concentración y comprensión de los textos. También se diferencian en cuanto a la búsqueda de información adicional o de lecturas complementarias. Los y las docentes consideran que los y las estudiantes no consultan otros materiales bibliográficos; no obstante, los y las estudiantes expresaron que, cuando no comprenden, buscan información por diferentes medios. La dificultad que se presenta con esta estrategia radica en que no tienen criterios adecuados para la búsqueda de información confiable. Es decir, en ocasiones se quedan con la primera información encontrada, muchas veces en formato audiovisual, y no retoman el texto base ni recurren al docente para chequear la confiabilidad de la bibliografía o despejar dudas al respecto.

En el aula, la lectura se gestiona de diferentes maneras. Mayormente se opta por la lectura silenciosa y/o domiciliaria, y cuando se detectan dificultades en la comprensión, los y las docentes intervienen haciendo sugerencias. Además, proponen lecturas grupales con instancias de socialización, promoviendo una lectura más crítica y analítica. El 35% de los y las estudiantes mencionan que algunos de los obstáculos que deben superar cuando leen son la imposibilidad de sostener la atención por un lapso de tiempo prolongado, la presencia de vocabulario específico o complejo en los textos, los distractores del entorno y los dispositivos tecnológicos.

Para superarlos, el 53% deja los dispositivos alejados, recurre a lugares silenciosos, relee los textos, accede a los hipervínculos y consulta en otras fuentes (cuando lo cree necesario).

Estos hallazgos nos permitieron obtener información sobre la problemática investigada y asumir que la lectura debe ser enseñada durante todo el proceso de formación, dado que es una herramienta esencial para que el o la estudiante aprenda y se apropie de las prácticas discursivas de cada campo disciplinar. Por otra parte, el trabajo movilizó interrogantes que darán lugar a futuras investigaciones para seguir pensando cómo fortalecer la lectura en la universidad.

Bibliografía

Alvarado, M. (2010). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académic*a. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2 (1), 47- 67.

Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-58.

Helena H. Nagamine Brandao, H. (2004). *Introducción al Análisis del Discurso*. Campinas: Unicamp.

María Noel Braghini, Marcos Ignacio Dorfman. "La lectura y la comprensión de textos en estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias de la Administración (UNER), ciclo lectivo 2024". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 113-119.

Universidad en movimiento: El modelo UCASAL y la reconfiguración del rol del estudiante

University in motion: The UCASAL model and the reconfiguration of the student's role

Autoras

Gabriela Alejandra Polliotto - gpolliotto@ucasal.edu.ar -
Profesora universitaria en Arquitectura. Universidad Católica de Salta, Argentina.

Carmen Rosa Martin - crmartin@ucasal.edu.ar -
Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Salta, Argentina.

Flavia Fernanda Vilte - fvilte@ucasal.edu.ar -
Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Salta, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Agradecimientos

A la Vicerrectora Académica UCASAL, magister Constanza Diedrich, quien lidera el proceso de implementación del Modelo Educativo que se presenta en este artículo.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo profundizar en las características centrales del Modelo Educativo de la Universidad Católica de Salta. Se busca profundizar en enfoques y experiencias innovadoras en la enseñanza, priorizando el aprendizaje significativo, la autonomía, la creatividad y la construcción de saberes en distintos contextos educativos, tales como la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la creación artística en el ámbito universitario. El modelo analizado integra cinco ejes transversales: Pedagogía centrada en el o la Estudiante, Enfoque de enseñanza por Competencias, Investigación Formativa, Convergencia/Hibridación e Internacionalización del Currículum, los cuales se entrelazan con tres procesos educativos centrales: Diseño y Gestión Curricular, Enseñanza y Aprendizaje, y Evaluación

de los Aprendizajes. En tal sentido se realizó un diagnóstico de las acciones que la Universidad desarrolló desde la aprobación del Modelo Educativo, a fin de evaluar el grado de implementación y los desafíos futuros. Los resultados muestran un avance significativo en dicho proceso, considerando el corto tiempo transcurrido desde la aprobación institucional del modelo. A pesar de ello, la Universidad aún enfrenta importantes desafíos. El principal reto es lograr la integración de los cinco ejes transversales en todas las prácticas académicas, lo cual requiere flexibilidad institucional continua y adaptación a los cambios, asegurando que cada componente del modelo se traduzca en experiencias educativas coherentes y de calidad para el o la estudiante. La consolidación del modelo educativo demanda compromiso sostenido de todos los actores institucionales para superar obstáculos y fortalecer la transformación pedagógica en toda la institución.

Palabras clave

- Educación superior;
- Modelo educativo;
- Acciones institucionales

Summary

This article aims to delve into the core characteristics of the Educational Model of the Catholic University of Salta. It seeks to explore innovative approaches and experiences in teaching, prioritizing meaningful learning, autonomy, creativity, and the construction of knowledge in different educational contexts, such as scientific research, technological development, and artistic creation in the university setting. The model analyzed integrates five cross-cutting axes: Student-Centered Pedagogy, Competency-Based Teaching Approach, Formative Research, Convergence/Hybridization, and Curriculum Internationalization, which are intertwined with three core educational processes: Curriculum Design and Management, Teaching and Learning, and Learning Assessment. A diagnosis was made of the actions the University has developed since the approval of the Educational Model in order to assess the degree of implementation and future challenges. The results show significant progress in this process, considering the short time elapsed since the institutional approval of the model. Despite this, the university still faces significant challenges. The main challenge is to achieve the integration of the five cross-cutting pillars into all academic practices, which requires ongoing institutional flexibility and adaptation to change, ensuring that each component of the model translates into coherent, high-quality educational experiences for students. Consolidating the educational model requires sustained commitment from all institutional stakeholders to overcome obstacles and strengthen pedagogical transformation throughout the institution.

Keywords

- Higher education;
- Educational model;
- Institutional actions

Este artículo profundiza sobre el Modelo Pedagógico de la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Este Modelo (aprobado en 2021) constituye el marco referencial y establece los pilares fundamentales que sostienen la educación universitaria de la institución. Sirve como referente conceptual que articula decisiones y enfoques pedagógicos frente a las demandas sociales y culturales actuales y ofrece a el y la estudiante una sólida formación académica, profesional y humana.

A través de este análisis, se busca profundizar en enfoques y acciones desarrolladas en la Universidad, en el marco del Modelo Educativo, que promueven la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el liderazgo, la comunicación, el trabajo en equipo, la participación social, entre otros. La propuesta adopta cinco ejes para su desarrollo e implementación: Pedagogía centrada en el o la Estudiante, Enfoque de enseñanza por Competencias, Investigación Formativa, Convergencia/Hibridación e Internacionalización del Currículum. Estos ejes vertebran tres procesos educativos centrales: Diseño y Gestión Curricular, Enseñanza y Aprendizaje, y Evaluación de los Aprendizajes. Estos ejes se destacan por su naturaleza abierta, dinámica, flexible, innovadora y articulada y tienen como propósito asegurar que las prácticas y acciones formativas sean coherentes con los principios y la identidad institucional.

Se presenta a continuación el diagnóstico del avance en la implementación del modelo, organizado por ejes transversales.

Pedagogía centrada en el o la estudiante

La propuesta pedagógica centraliza el Aprendizaje en el o la Estudiante. Este concepto, según Delgado Martínez (2019), está basado en teorías constructivistas que plantean que los “aprendices” deben construir y reconstruir el conocimiento para aprender de forma efectiva. Así, este enfoque posiciona al o la estudiante en el centro del proceso formativo y promueve el desarrollo de competencias superiores, demandadas por la sociedad en la actualidad. Es también un aprendizaje transformador y un proceso de cambio cualitativo, que refuerza al aprendiz, desarrollando sus habilidades críticas. Este eje es transversal a todas las acciones que desarrolla la Universidad y se vincula especialmente con el enfoque de enseñanza basado en competencias, que se analiza a continuación.

Enfoque de Enseñanza por Competencias

El enfoque de formación basado en competencias responde a las nuevas exigencias del desempeño profesional (Díaz Barriga, 2006). En este enfoque, basado en el proceso de alineación constructiva propuesto por Biggs (2005), todos los componentes diseñados y gestionados por el o la docente en una práctica educativa interactúan para alcanzar los aprendizajes. No solo importa el contenido sino la forma de aprender (Bolívar, 2007). La Universidad, en este contexto, se enfrenta al desafío de responder de manera pertinente e idónea a los cambios en los diferentes ámbitos: laboral, político, social, cultural y económico, lo cual implica repensar no solo los modos de enseñar sino también de evaluar el logro de los aprendizajes.

En el marco de este eje, la universidad impulsó diversas iniciativas claves:

- *Talleres de Inducción al Enfoque basado en competencias*: se llevaron a cabo diferentes talleres destinados a gestores, gestoras y docentes de la Universidad, con la intención de realizar un acercamiento al enfoque y promover la migración paulatina de los programas de las asignaturas. Las capacitaciones se realizan de manera sostenida desde la aprobación del modelo en 2021, en ambas modalidades (presencial y virtual). Los resultados de los distintos talleres dan cuenta de alrededor de 350 docentes capacitados, de los cuales 200 han avanzado en la elaboración de sus programas e implementación en las aulas.
- *Talleres de revisión de Competencias Específicas de carreras*: desde 2022 se implementa un proceso colaborativo con las Unidades Académicas para avanzar en la implementación del enfoque. Este trabajo, centrado en la orientación para la definición y revisión de las competencias específicas de las carreras, en la actualidad cuenta con un avance del 80%, con una proyección de alcanzar el 100% antes de finalizar 2025. En paralelo, se avanzó en la definición y aprobación de las competencias transversales de la UCASAL (2023), para todas las carreras de la institución.
- *Elaboración de programa de asignaturas*: se avanzó también en la migración de los programas hacia el enfoque por competencias en diversas carreras y asignaturas. En tanto se reconoce la complejidad de este proceso, el área a cargo ofrece orientaciones claves para la definición de las competencias de asignaturas y resultados de aprendizaje. Los resultados del relevamiento muestran que se han migrado hacia el enfoque por competencias 297 programas, correspondientes a 23 carreras.

Tabla I. Avance en la Implementación del Enfoque por Competencias (2021-2025)

Acciones	Total	Detalles
Talleres de definición y revisión de Competencias Específicas de carreras	100%	Porcentaje total de jefes y jefas de carrera, coordinadores y coordinadoras de carrera capacitados (modalidad virtual y presencial)
Talleres de Inducción al Enfoque basado en competencias	350	Número total de docentes capacitados y capacitadas (modalidad virtual y presencial)
Definición de Competencias Específicas por carreras	80%	Porcentaje de avance en la definición de competencias específicas de las carreras
Programas migrados al Enfoque por Competencias	297	Número total de programas de asignaturas migrados al enfoque por competencia

Investigación Formativa

El desarrollo y adquisición de competencias relacionadas con habilidades de investigación es un objetivo importante en el ámbito universitario (Engelmann, Neuhaus y Fischer, 2016) y resulta clave para el desarrollo profesional, en una sociedad que necesita la creación de nuevos conocimientos. El desarrollo de competencias investigativas es obligatorio y forma parte de la formación académica de los y las estudiantes de la institución, lo cual implica incluirlas como herramienta didáctica para ser desarrolladas en los programas educativos vinculados a los contenidos disciplinares.

En relación con este eje, durante 2025 se impulsaron iniciativas de capacitación docente que tendieran a fortalecer los procesos de incorporación de la investigación formativa como una herramienta metodológica clave en la enseñanza universitaria, alineada con las tendencias actuales de la educación superior. Se busca aplicar la investigación formativa

como una estrategia para el aprendizaje autónomo de los y las estudiantes, revisar de forma crítica los programas de sus asignaturas e identificar oportunidades para desarrollar competencias de razonamiento, análisis y escritura académica.

El formato de la capacitación es híbrido, a cargo de referentes del tema, y con una modalidad participativa, que combina lecturas, ejercicios de reflexión individuales y grupales, así como la elaboración de propuestas de programas innovadores. Durante el presente año se capacitaron 98 docentes, de los cuales 63 ya modificaron sus propuestas de cátedra en tal sentido.

Tabla II. Avance en la Implementación de la Investigación Formativa (2025)

Acciones	Total	Detalles
Capacitación en Investigación Formativa	98	Número total de docentes capacitados durante 2025
Modificación de Propuestas de Cátedra	63	Número de docentes que modificaron sus programas para incluir la investigación formativa

Convergencia/Hibridación

La Universidad entiende que la educación digital es un nuevo escenario en el que confluyen multimodalidades ajustadas a diferentes demandas y necesidades de los y las estudiantes, sobre la base de diversidad de tecnologías de comunicación. En este marco de innovación y transformación, las actividades académicas que se proponen para las carreras tienen un carácter híbrido, y son desarrolladas a través de proyectos de enseñanza que articulan diversos medios, recursos, metodologías y actividades, en variados formatos, como resultado de una integración entre la virtualidad y la presencialidad. Así, las fronteras se rompen y las personas tienen la libertad de estudiar en las aulas o en las redes. Esta propuesta de educación híbrida implica cambios significativos en las pedagogías, seguimiento y aseguramiento de la calidad, así como en la gestión de recursos y herramientas. El o la docente se transforma en una referencia de la dinámica colaborativa, la mediación comunicativa y la variedad de servicios, que promueve un rol más activo y participativo en la interacción digital.

En el marco de este eje, las acciones implementadas se centran en diferentes estrategias:

- *Curso* El diseño de la enseñanza en entornos híbridos: este curso, desarrollado en 2021 y 2022, fue una iniciativa de la UCASAL para capacitar a docentes de carreras presenciales en el uso de modelos educativos flexibles. La capacitación, en modalidad híbrida, se enfocó en comprender las particularidades de la educación híbrida en el contexto universitario, reorganizar la planificación didáctica para centrarse en la formación de competencias profesionales y desarrollar las habilidades digitales y tecnológicas necesarias para configurar un aula en este tipo de entornos. Además, incluyó el diseño de secuencias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo y la autonomía del o de la estudiante, el desarrollo de prácticas de evaluación adaptadas a entornos híbridos y el dominio de estrategias de enseñanza y aprendizaje para esta modalidad. En total, se capacitaron más de 200 docentes.
- *Implementación y seguimiento de las estrategias pedagógicas:* en colaboración con el Sistema de Educación a Distancia y otras áreas técnicas, la Dirección de Gestión y Calidad Educativa tiene la responsabi-

lidad de acompañar y orientar a los equipos docentes en el diseño y la puesta en práctica de las clases híbridas y realizar un seguimiento continuo de la implementación, de modo de asegurar que los propósitos pedagógicos establecidos en el modelo se cumplan eficazmente.

Tabla III. Avance en la Implementación de la Hibridación (2021-2025)

Acciones	Total	Detalles
Curso El diseño de la enseñanza en entornos híbridos	Más de 200 docentes	Docentes capacitados y capacitadas en modelos educativos flexibles, planificación didáctica, desarrollo de habilidades digitales y estrategias de evaluación para entornos híbridos.
Implementación y seguimiento de estrategias híbridas en las carreras	80%	Carreras en proceso de implementación de prácticas/clases híbridas, asegurando el cumplimiento de los propósitos pedagógicos.

Internacionalización del Currículum

Desde la institución se implementa la internacionalización, focalizada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en base a las necesidades de cada Unidad Académica. El foco está puesto en la internacionalización de los programas de las carreras, siendo el docente el principal actor, ya que es quien puede promover que los y las estudiantes desarrollen un perfil internacional y sean egresados y egresadas globalmente competentes. La internacionalización de los currículos implica un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y demanda un compromiso de las Unidades Académicas y sus docentes. Cuando se menciona el currículo, se alude tanto al "microcurrículo" que se concreta en el aula y demás ambientes de aprendizaje (Aponte y Peña, 2017), como al nivel meso curricular (plan de estudios y perfil del egresado o egresada) y macrocurricular (identidad institucional, visión y misión). Respecto de este eje, la Universidad cuenta en la actualidad con más de 300 convenios internacionales y otorga anualmente más de 30 becas para movilidad de docentes, estudiantes y personal administrativo. El total de estudiantes que realizaron movilidad académica, tanto presencial como virtual, durante el último ciclo lectivo fue de 91, mientras el total de docentes fue de 27.

Tabla IV. Avance en la Implementación de la Internacionalización (2025)

Acciones	Total	Detalles
Convenios Internacionales vigentes	Más de 300	Cantidad de acuerdos internacionales con los que cuenta la universidad
Becas anuales para movilidad	Más de 30	Becas otorgadas anualmente para docentes, estudiantes y personal administrativo
Movilidad académica de estudiantes	91	Total de estudiantes que realizaron movilidad (presencial o virtual) en el último ciclo lectivo
Movilidad académica de docentes	27	Total de docentes que realizaron movilidad en el último ciclo lectivo

El Modelo Educativo de UCASAL, representa una transformación sustantiva del paradigma tradicional de enseñanza. Sustentado en una pedagogía activa, reconoce al o la estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y valora su capacidad para construir conocimientos significativos, desarrollar competencias profesionales pertinentes y comprometerse con su contexto social. Esta centralidad no es solo conceptual,

sino que se manifiesta en prácticas concretas como las mencionadas, en las cuales se redefine el rol del o de la docente como guía, mediador/a y diseñador/a de experiencias formativas que estimulan la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Implica, además, el compromiso institucional de ofrecer trayectorias formativas flexibles, contextualizadas y mediadas por metodologías innovadoras, que favorezcan la adquisición de competencias esenciales para un mundo en constante transformación, como el trabajo en equipo, las habilidades de investigación, la autorregulación del aprendizaje, la comunicación asertiva, el uso de herramientas digitales y la actuación ética.

Complementariamente, el modelo impulsa una enseñanza por competencias, apoyada en la investigación formativa, el uso de estrategias híbridas y la internacionalización del currículum, como pilares interdependientes que potencian la formación integral del y de la estudiante. De esta manera, el enfoque adoptado por UCASAL no solo responde a las demandas actuales en la educación superior, sino que también reafirma su misión institucional de formar sujetos capaces de incidir activamente en la construcción de una sociedad más justa.

Bibliografía

Aponte, C. y Peña, M. (2017). Módulo de Internacionalización del Currículo. Un enfoque comprehensivo. Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior. Organización Universitaria Interamericana. Colegio de las Américas.

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. ETD - *Educação Temática Digital*, 9, 68- 94

Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 37(1), 139-154. https://doi.org/10.14201/et2019371139154

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos,* 28(111), 7-36.

Engelmann, K.; Neuhaus, B. y Fischer, F. (2016). Fomento del razonamiento científico en educación: evidencia metaanalítica de estudios de intervención. *Investigación y Evaluación Educativa*, 22(5-6), 333-349. https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1240089

Universidad Católica de Salta (2021). Modelo Educativo de la Universidad Católica de Salta. Resolución Rectoral 969/2.021

Gabriela Alejandra Polliotto, Carmen Rosa Martin, Flavia Fernanda Vilte". Universidad en movimiento. El modelo UCASAL y la reconfiguración del rol del estudiante". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 120-126.

Modelos pedagógicos y estrategias innovadoras en las artes visuales en el contexto de la escuela media

Pedagogical models and innovative strategies in the visual arts in the context of

Autora

Andrea Zuliani Belluschi - cetcacl.1@gmail.com -

Licenciada y profesora en Bellas Artes. Directora del Centro de Estudios Teórico-Críticos sobre Arte y Cultura en Latinoamérica. Jefa de Trabajos Prácticos en Residencia en Bellas Artes. Docente Titular en Crítica II y Taller de Pintura II, Carrera de Bellas Artes. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

La ponencia tiene por objetivo explorar los modelos pedagógicos aplicados en el área de la Educación Artística (Plástica) de la Escuela Media. Se propone demostrar que, a través de dichos modelos pedagógicos, en función de los estilos de aprendizaje del educando o educanda y, desde un pensamiento complejo, se puede lograr el despliegue de estrategias didácticas innovadoras, basadas en aprendizajes significativos. La metodología presenta un enfoque cualitativo con una exploración de alcance descriptivo. Se toma para el análisis de casos el modelo Pedagógico Experiencial de Kolb (1984), el Modelo Pedagógico Constructivista y los principios de la Complejidad (Morin, 2001). Como resultado, se establecieron conexiones entre la teoría y la práctica en base a conocimientos y experiencias previas de los educandos y educandas, con la introducción de estrategias innovadoras en el aula en el contexto de la transversalidad. Se concluye que, dentro del marco teórico explicitado, las artes plásticas permiten innovar en el aula desde la combinación de los modelos constructivistas y experienciales y desarrollar habilidades necesarias para construir un conocimiento contextualizado a favor de un desarrollo integral del educando o educanda.

Palabras clave

- Modelos pedagógicos;
- Aprendizaje significativo;
- Innovación;
- Arte;
- Pensamiento complejo

Summary

The purpose of this presentation is to explore the pedagogical models applied in the area of Art Education (Plastic Arts) in Secondary School. It is to demonstrate that, through these models, taking into account the students' learning styles and based on complex thinking, the deployment of innovative didactic strategies can be achieved. These are based on meaningful learning. The methodology presents a qualitative approach with a descriptive scope exploration. For the análisis of the cases, it is taken into consideration: Kolb's Experiential Pedagogical Model (1984), the Constructivist Pedagogical Model, and the principles of Complexity (Morin, 2001). As a result, connections were established between theory and practice based on students' previous knowledge and experiences, with the introduction of innovative classroom strategies within a context of transversality. It is concluded that, in the stated theoretical framework, visual arts allow innovation in the classroom by combining constructivist and experiential models and developing the necessary skills to build contextualized knowledge in favor of an integral developement of students.

Keywords Pedagogical models, meaningful learning, innovation, visual arts, complex thinking

Keywords

- Pedagogical models;
- Meaningful learning;
- Innovation;
- Visual arts;
- Complex thinking

En la educación tradicional, el conocimiento se adquiere de manera fragmentada, por disciplinas. Los principios de la complejidad enunciados por Edgar Morin (2001) promueven, desde la semiótica, una educación para el impulso de una inteligencia global y creativa, capaz de establecer conexión de manera multidimensional con el contexto. Las artes plásticas, en este sentido, permiten desarrollar habilidades necesarias para construir un conocimiento contextualizado, con el aporte de líneas de fuga que ayudan a interconectar, con estrategias innovadoras, distintas áreas de estudio.

La E.E.S.O. 546 Ángela Peralta Pino es una institución pública de la ciudad de Rosario con orientación en economía y administración. Los y las estudiantes que concurren al establecimiento están familiarizados y familiarizadas de manera directa o indirecta con el consumo problemático. Frente a este panorama, la dirección, junto a docentes, facilitadores y facilitadoras de la convivencia, así como tutores y tutoras –reuniones

plenarias mediante–, han implementado desde hace tiempo una serie de proyectos de carácter transversal. Esta modalidad de trabajo contribuye a borrar las fronteras de lo disciplinar a la vez que contempla los entornos de cada objeto de estudio. En esta tarea, se motiva al estudiantado a participar en distintas propuestas. Estas se hacen en base a objetivos referidos a la formación académica y humana de los educandos y educandas.

La sociedad de consumo, la guerra y la paz, el amor, las desigualdades sociales, la salud y la calidad de vida, el medioambiente o los Derechos Humanos conforman, entre otros, un conjunto de contenidos transversales que responden y surgen de necesidades del entorno humano y social, conceptos que superan los límites disciplinares y se vinculan íntimamente con los valores, las normas sociales, los contenidos procedimentales, y otros conceptos. A la vez, impregnan y atraviesan la acción educativa en su conjunto (Boggino, 1997: 30-40).

En tercer año, desde el área de las Artes Visuales, en la E.E.S.O. 546, se abordan estas temáticas y otras más recientes como la diversidad, la inseguridad, los femicidios o el consumo problemático, de las cuales, algunas de ellas, rozan a los y las estudiantes de la escuela. Los proyectos, hasta el presente, tratan de enmarcarse dentro de una enseñanza experiencial (Kolb, 1984) y constructivista, a favor de un modo de pensar creativo, libre y abierto, que elude la disociación del conocimiento a favor de una transversalidad.

Dichos proyectos, expuestos en clases, dan lugar a otros, los de los educandos y educandas, quienes participan a partir de una motivación emocional –fundamental para el aprendizaje significativo–, en relación con lo que sucede con el consumo problemático de sustancias. Ausubel, Novak y Hanesian refieren que "la esencia del aprendizaje significativo reside en el hecho de que las ideas están relacionadas simbólicamente y de manera no arbitraria con lo que el alumnado ya sabe" (1983: 326). Así, los temas salen del diálogo y la reflexión sobre lo que pasa en el entorno. La venta y el consumo de sustancias y sus efectos nocivos para la salud, por ejemplo, fue uno de los tópicos consensuado por 3ro B en agosto de 2017. Se aportó material visual vinculado simbólicamente al tema. Seleccionaron "La danza de la vida" de Edvard Munch (1899-1900). Se les guió con preguntas para analizar el nivel simbólico de la pintura a partir de conocimientos previos sobre las connotaciones del color, la alegoría de la vida, de la muerte, entre otros impartidos en Educación Artística II (género de las *vanitas*).

Dichos conocimientos previos actuaron como subsunsores para la asimilación de nuevos. Investigaron la biografía del artista. En esta tarea se trabajó también desde Lengua y literatura. Se recuperaron conocimientos de música, grabación y edición de videos. Investigaron sobre el videoarte en relación con el arte conceptual, su desmaterialización, como así también se compenetraron de las teorías de la deconstrucción de Jacques Derrida, la trasntextualidad de Gerard Genette (1989) y el rizoma de Gilles Deleuze y Félix Gauttari (1988). En la asignatura Biología exploraron sobre sustancias peligrosas, sus mecanismos de acción, efectos en la salud y métodos de prevención y tratamiento.

Para el guion se basaron en la marihuana, sustancia psicoactiva que conocen bien en el contexto del barrio. Escribieron sobre su entrada y expulsión en el ámbito de la escuela, a la par que hicieron lo propio en el pizarrón con las letras de la canción. Luego pensaron en hacer la representación actuada de la danza. Fue entonces que determinaron los actores del grupo que la harían entrar y, esa escena, fue la introducción del video. Acto seguido, la pintura, a manera de cita, se fundía con la representación de la escena actuada. Hicieron simulacros de hojas de cannabis con

papel y se vistieron según el color de la indumentaria de los personajes de la pintura, con la incorporación de elementos que reforzaron la simbolización de la vida y la muerte. Así, la vida, de blanco, porta una escoba que barre la marihuana en tanto que la estudiante que representa la muerte presenta pegadas las hojas falsas en su ropa negra. Ambas figuras se ubicaban en los laterales de la pareja central, vestida de rojo ella y de negro él, tal cual en la pintura. Cada tanto se alterna la escena del baile con la barrida de hojas de cannabis por los pasillos de la escuela, por parte de tres estudiantes. Las letras de la canción fueron cantadas al ritmo del trap. Se invitó a participar a 2do A y B. La escuela contó ese año con un docente que venía a dar clases de teatro, por lo que la mayoría de los y las estudiantes que hacían ese curso quería actuar en el video.

Principios del Pensamiento Complejo y proceso creativo

En la exploración de este trabajo, en función de los principios básicos propuestos por Morin (2001), se puede decir que se complementan a la vez que son interdependientes, y se relacionan con un proceso creativo que implica un porcentaje de incertidumbre. Este hecho es una fuente de posibilidades y oportunidades para el aprendizaje y la transformación. Así el Sistémico u Organizativo es un principio que une el conocimiento de las partes como también del todo y viceversa. "La danza de la vida" fue un proyecto cuyas piezas formaban parte de un mapa conceptual donde el grupo tenía que tener conocimiento del todo, lo cual es más que la suma de las partes. El sentido del rechazo a la entrada de sustancias problemáticas en la escuela campea en todo el video. El Principio Dialógico implica la coexistencia y relación compleja de elementos opuestos o contradictorios, lo cual genera una nueva comprensión de la realidad, a través de la tensión y el diálogo entre ellos. Desde el arte, se trató de comunicar un mensaje sobre la vida y la muerte como parte de un ciclo que se puede acelerar de diversas maneras. Una de ellas es la introducción del consumo problemático en la vida de las personas. Los y las estudiantes conectaron diferentes perspectivas y aspectos de un fenómeno a la manera de un Holograma –otro principio–, para llegar a entender que, en la realidad, el uso de sustancias problemáticas compromete la salud individual con repercusiones en lo familiar y social. Esto lleva, en muchos casos, a la muerte, sea por consumo personal, por ser "soldadito" o por conflictos de bandas, entre otros. De esta manera, se rechazó la simplificación y fragmentación del conocimiento. La creatividad de relacionar lo expuesto de manera artística, en este sentido, fluyó de manera espontánea, y la resolución de problemas trajo una forma innovadora de aprender los conocimientos. En el principio del Bucle Retroactivo, Morin sostiene que la causalidad no es lineal sino sistémica, por lo que el efecto actúa retroactivamente en la causa y la modifica. El autor destaca que este principio es esencial para comprender la complejidad de la realidad, donde los fenómenos no son causados por una única causa, sino por la interacción de múltiples factores y sus efectos retroactivos. Malas influencias, falta de diálogo en busca de un consejo o aislamiento social son otras entradas a la realidad del tema tratado que, con la ayuda adecuada, se puede revertir.

Con el principio del Bucle Recursivo, el proceso creativo se produjo y reprodujo a sí mismo, a partir de la automotivación para resolver el problema de la representación del consumo problemático en el ámbito escolar, como así también la utilización de herramientas tecnológicas en la reali-

zación del video. En el principio de Autonomía y Dependencia, el proceso creativo requiere de un ámbito, en este caso, el del videoarte.

El campo receptivo estuvo destinado al colegio y a otras escuelas de la región VI. Con el Principio de Reintroducción, se puede argumentar que la creatividad requiere de conocimientos previos e información para darle una interpretación personal. En la descripción de todo el proceso donde se concretó la parte práctica del diagrama (Plano de Consistencia o mapa, según Deleuze-Guattari, 1988), se pudo establecer paso a paso el desarrollo de cada acción como producto de una relación arte-vida.

Desde la concepción de Kolb (1984), el Modelo Pedagógico Experiencial pone un énfasis significativo en el aprendizaje a través de la experiencia directa y la reflexión. En el análisis del ejemplo, los y las estudiantes se involucraron activamente en situaciones de su entorno. La reflexión de sus experiencias fue plasmada mediante la deconstrucción (Derrida, citado en Culler, 1989) de la pintura. A la pintura le insertaron música, actuación, baile, canto, letras para la canción, con la simulación realizada de manera lúdica por parte de los educandos y educandas. El desarrollo óptimo del proceso para asimilar información debe ir acompañado de la puesta en práctica de la siguiente etapa, según Kolb: la experiencia concreta, lo cual se cumplimentó en el hecho de que se partió de vivencias cotidianas. Se procedió a la observación reflexiva para llegar a inferir sobre las consecuencias del consumo problemático. La conceptualización abstracta es producto de las hipótesis formuladas a partir de conceptos abstractos. En la experiencia descripta, se trató de elucubrar sobre la vida y la muerte. En la Experimentación Activa, última etapa, el individuo pone en práctica los conceptos adquiridos previamente, basados en cualquier situación. Se estima que esta etapa se cumplimentó ampliamente.

El Modelo Pedagógico Constructivista rechaza la noción de aprendices pasivos y los estimula a explorar, cuestionar y construir su comprensión del mundo. A partir de conocimientos previos, los y las estudiantes construyeron de manera activa a los nuevos, con la participación de la experiencia y la interacción con el arte y su entorno. Como docente, se actuó en calidad de guía de los y las estudiantes para que estableciesen conexiones entre la nueva información y los marcos mentales existentes. Mediante un aprendizaje basado en un proyecto, desarrollaron habilidades como la creatividad desde un pensamiento crítico, resolviendo problemas técnicos de forma colaborativa. En este último sentido, la teoría del aprendizaje social de Vygotski sostiene que se trata del resultado de la interacción del individuo con el medio.

Conclusión

Luego de esta mirada sintetizada dentro del marco teórico explicitado, se puede concluir que las artes plásticas permiten innovar en el aula desde la combinación de modelos constructivistas y experienciales. Esto se puso en evidencia en la experiencia del caso descripto, donde los y las estudiantes de la E.E.S.O. 546 pudieron desarrollar las habilidades necesarias para construir un conocimiento significativo contextualizado, a favor de un desarrollo integral del educando y educanda.

Otras características del constructivismo que se cumplimentaron y, por ende, se pueden citar a partir de la concreción del video, fue el hecho de que hubo una exploración de nuevas técnicas, estilos artísticos y recursos variados como obras de arte, materiales, herramientas y tecnologías, para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Este fue un proceso activo, complejo, donde los y las estudiantes participaron en la creación, reflexión y en la interacción con otros.

Bibliografía

3er Año EESO 546 (2017). La danza de la vida. https://youtu.be/1ZE-GPx_Rr0IAusubel, D.; Novak, J. Y. H. H. y Hanesian, H. (1983). *Significado y aprendizaje significativo. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.

Boggino, N. (1997). *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y Crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.

Deleuze, G. y Guattari. F. (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura al segundo grado.* Madrid: Taurus

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.

Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2001) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral-Los Tres Mundos.

Andrea Zuliani Belluschi. "Modelos pedagógicos y estrategias innovadoras en las artes visuales en el contexto de la escuela media". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 127-132.

Debates acerca de la implementación de la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP) en el nivel secundario. El caso de la Escuela Ingeniero Raúl Arino

Debates on the Implementation of Project-Based Learning (PBL) in Secondary Education: The Case of Ingeniero Raúl Arino School

Autores/as

Paula Burdisso - pburdisso@ugr.edu.ar -

Dra. en Ciencias Biológicas. Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada "Ingeniero Raúl Arino", Argentina.

María Carolina Tornincasa - ctornincasa@ugr.edu.ar -

Licenciada en Psicopedagogía. Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada "Ingeniero Raúl Arino" y Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Francisco Javier Moreyra - fmoreyra@ugr.edu.ar -

Licenciado en Ciencia Política. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Mónica Priotti - mpriotti@ugr.edu.ar -

Magister en Sociología. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Mauro Miguez - mmiguez@ugr.edu.ar -

Licenciado en Ciencia Política. Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada "Ingeniero Raúl Arino", Argentina.

Mariela S.Salerni - msalerni@ugr.edu.ar -

Profesora en Ciencias de la Educación. Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada "Ingeniero Raúl Arino", Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

La Enseñanza Basada en Proyectos (EBP) es una metodología pedagógica que promueve la participación activa de los y las estudiantes a través de proyectos prácticos y significativos, que fomenten el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el compromiso con el aprendizaje.

En Argentina, la EBP ha sido reconocida y promovida en políticas educativas como una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento escolar. La Escuela Ingeniero Raúl Arino, de Funes, Santa Fe, ha implementado la EBP desde 2016 como eje central de su propuesta educativa, y ha conformado un equipo docente comprometido en promover un aprendizaje más activo y significativo. Sin embargo, a lo largo del proceso, se han detectado desafíos para la consolidación de prácticas interdisciplinarias sostenidas y sistemáticas. El objetivo de este estudio es analizar y evaluar la implementación de la EBP en la Escuela Secundaria Ingeniero Raúl Arino desde la perspectiva docente, en el contexto del sistema educativo y de las políticas públicas nacionales y jurisdiccionales que impulsan estrategias didácticas innovadoras. La investigación adopta un diseño descriptivo, de enfoque mixto y corte transversal, que sigue un esquema exploratorio secuencial

en dos etapas: una inicial cualitativa y otra cuantitativa. El presente trabajo expone resultados preliminares de la etapa cualitativa, basados en entrevistas semiestructuradas a docentes. Los hallazgos revelan que los educadores y educadoras enfrentan tensiones entre la flexibilidad de la EBP y la rigidez curricular, la falta de tiempo, el incremento de la carga laboral y la necesidad de formación específica en interdisciplinariedad y atención a la diversidad. Aunque valoran la colaboración y reconocen el potencial de la EBP para motivar al estudiantado –especialmente en contextos de inclusión–, la participación no es uniforme y persiste la preocupación por la baja autonomía. Estos resultados iniciales constituyen una base para la segunda etapa, orientada a ampliar los datos mediante metodología cuantitativa. El análisis integrado en la fase final permitirá elaborar propuestas pedagógicas concretas e innovadoras que fortalezcan la implementación de la EBP y generen aportes transferibles a otras escuelas secundarias.

Palabras clave

- Enseñanza Basada en Proyectos;
- Propuestas pedagógicas;
- Nivel Secundario;
- Docencia

Summary

Project-Based Learning (PBL) is a pedagogical approach that promotes students' active participation through practical and meaningful projects, fostering critical thinking, collaborative work, and engagement with learning. In Argentina, PBL has been recognized and promoted in educational policies as an effective strategy to improve school performance. Ing. Raúl Arino Secondary School, in Funes, Santa Fe, has implemented PBL since 2016 as the central axis of its educational proposal, with a teaching team committed to promoting more active and meaningful learning. However, throughout the process, challenges have been identified in consolidating sustained and systematic interdisciplinary practices.

The objective of this study is to analyze and evaluate the implementation of PBL at Ing. Raúl Arino Secondary School from the teachers' perspective, within the framework of the educational system and the national and provincial public policies that encourage innovative teaching strategies. The research adopts a descriptive design with a mixed-methods, cross- sectional approach, following a sequential exploratory scheme in two stages: an initial qualitative phase and a subsequent quantitative phase. This paper presents preliminary results from the qualitative phase, based on semi-structured interviews with teachers.

Findings reveal that educators, face tensions between the flexibility of PBL and the rigidity of the curriculum, lack of time, increased workload, and the need for specific training in interdisciplinarity and attention to diversity. Although they value collaboration and recognize PBL's potential to motivate students—especially in inclusive contexts—participation is not uniform, and concerns remain regarding low student autonomy. These initial results provide a basis for the second phase, which aims to expand the data through a quantitative methodology. The integrated analysis in the final stage will allow the development of concrete and innovative pedagogical proposals to strengthen the implementation of PBL and generate transferable contributions to other secondary schools.

Keywords

- Project-Based Learning;
- Pedagogical proposals;
- Secondary education;
- Teaching

Introducción

En la última década, ha habido una creciente preocupación por mejorar los rendimientos académicos en el nivel secundario dentro del sistema educativo. La Ley de Educación Nacional 26206, sancionada en 2006, estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, en búsqueda de habilitar a los y las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de estudios. En este contexto, se establecieron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) entre 2004 y 2012 (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2004), con el fin de mejorar la inclusión y calidad educativa. En consonancia con esta tendencia, el Ministerio de Educación de la Nación propuso en 2017 transformar la educación secundaria a través del enfoque de la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP). Las jurisdicciones, incluida la provincia de Santa Fe, han desarrollado programas y normativas para promover cambios significativos en las maneras de enseñar y aprender, donde la EBP se destaca como una estrategia pedagógica clave.

La EBP, fundamentada en los principios de la Escuela Nueva de J. Dewey y las ideas de W. Kilpatrick (Beyer, 1997), concibe el aprendizaje como un proceso activo donde el/la estudiante es protagonista, construyendo conocimiento a partir de la experiencia y en contextos significativos. En esta metodología, los y las docentes actúan como mediadores y facilitadores, al promover el diálogo, la articulación y la conexión entre los diferentes saberes, lo que resulta fundamental para la resolución de problemas complejos (Baqueró y Majó, 2014). La Escuela Ingeniero Raúl Arino, desde sus inicios, en 2016, ha adoptado la EBP como eje central de su propuesta pedagógica, en tanto busca que los y las estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje y adquieran una visión crítica de la realidad. Sin embargo, la implementación de la EBP en las escuelas enfrenta limitaciones como la falta de capacitación docente, la falta de tiempo y la escasez de recursos (Corica, 2020).

Ante estos desafíos, el objetivo principal de este proyecto es analizar los aspectos que presenta el plantel docente de la Escuela Ingeniero Raúl Arino en la ejecución de proyectos interdisciplinarios, con el fin de proponer soluciones que optimicen este tipo de estrategias. En este trabajo, se presentan los resultados preliminares de la etapa cualitativa de la investigación.

Metodología

El presente trabajo se enmarca en un diseño de investigación descriptivo con un enfoque metodológico mixto, de corte transversal. La planificación de su flujo de trabajo sigue un diseño exploratorio secuencial, que se desarrolla en dos etapas principales: una cualitativa inicial (que incluye entrevistas semiestructuradas), seguida de una cuantitativa (que incluye encuestas). En una etapa final, el proyecto integra los resultados de ambas etapas con metadatos institucionales para realizar un análisis comprensivo.

Para esta presentación, se exponen únicamente los resultados y el análisis de la etapa cualitativa.

Para dicha etapa, se llevó a cabo un muestreo intencional estratificado, a partir de la selección de seis docentes que cumplían con ciertos criterios de experiencia o trabajo previo con EBP y que, al momento de la entrevista, contaban con una antigüedad igual o mayor a dos años en la institución. Estos docentes fueron distribuidos estratégicamente en diferentes áreas de conocimiento, que incluían Ciencias Naturales, Educación Física, Matemáticas, Ciencias Sociales, Arte y Lenguajes.

La recopilación de datos se realizó exclusivamente a través de entrevistas semiestructuradas, efectuadas de forma presencial en la Escuela Ingeniero Raúl Arino, para promover un diálogo profundo y permitir a los entrevistados y entrevistadas explayarse libre y espontáneamente sobre aspectos relevantes para el estudio. Las dimensiones de análisis se basaron en las categorías definidas por el trabajo de Corica y colaboradores (2020), que sirvió como base metodológica y conceptual sólida para el estudio. Estas dimensiones incluyeron los proyectos que se desarrollan en la escuela secundaria, el rol docente en una EBP, el rol de los y las estudiantes según la perspectiva docente, la evaluación en una enseñanza por proyectos y la formación de los y las docentes en EBP.

Los datos recopilados fueron grabados y analizados mediante técnicas de análisis cualitativo, con el objetivo de identificar patrones, tendencias y relaciones entre la información. El consentimiento informado de los y las participantes fue obtenido por escrito, garantizando la privacidad y confidencialidad de los datos personales.

Resultados

El análisis de las entrevistas a docentes de la Escuela Ingeniero Raúl Arino permitió identificar patrones recurrentes, tensiones persistentes y valoraciones compartidas en torno a la implementación de la EBP. La información recolectada fue organizada en torno a seis ejes temáticos fundamentales:

- *Origen y formulación de proyectos*. Los proyectos desarrollados en la institución surgen a partir de diversas fuentes: intercambios entre docentes que buscan articular sus materias, propuestas institucionales formuladas por el equipo directivo y lineamientos provenientes de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). No obstante, se destaca como especialmente valioso el surgimiento de proyectos a partir de observaciones sobre intereses, necesidades o demandas expresadas por los propios y las propias estudiantes. Esta modalidad es percibida como una forma de dotar de sentido al aprendizaje, al vincular los contenidos escolares con la vida cotidiana del alumnado y su entorno familiar. Aun así, se reconoce cierta *tensión cuando las temáticas se imponen desde el nivel institucional sin mediar un proceso participativo de debate o construcción conjunta con el equipo docente*.
- *Vínculos con el diseño curricular y la interdisciplinariedad*. Se manifiesta una tensión persistente entre la flexibilidad metodológica que propone la EBP y las exigencias de un currículum percibido como rígido y fragmentado. En este marco, algunos y algunas docentes, particularmente de las áreas de Ciencias Exactas y Naturales, expresan la necesidad de abordar los contenidos disciplinares en forma previa al desarrollo de los proyectos. Posicionan estos últimos

como una herramienta de aplicación más que como un eje organizador del aprendizaje. Aunque la interdisciplinariedad es valorada como un horizonte deseable, no siempre se la considera imprescindible para la implementación de proyectos significativos. En ciertos casos, se reconoce la dificultad para establecer conexiones sustantivas con otras asignaturas, especialmente en áreas específicas como Educación Física.

- *El rol docente en la EBP*. El trabajo docente en este enfoque es percibido como demandante y complejo. Implica una transformación del rol tradicional hacia una figura más activa, colaborativa y articuladora, que requiere abandonar prácticas individuales y asumir nuevas formas de planificación, coordinación y acompañamiento estudiantil. La carga de trabajo asociada a la EBP es señalada como considerablemente mayor, no solo por el tiempo destinado a la preparación de los proyectos, sino también por la necesidad de seguimiento personalizado de los y las estudiantes y la organización del trabajo conjunto con colegas. A pesar de ello, se valora positivamente el trabajo en equipo, la colaboración entre pares y los espacios *–formales e informales– de intercambio pedagógico*.
- *El rol de los y las estudiantes en la EBP (desde la mirada docente)*. Desde la perspectiva docente, se observa que la participación estudiantil tiende a aumentar cuando los proyectos se vinculan con intereses personales o con experiencias significativas del contexto social y familiar. Algunos casos individuales dan cuenta de estudiantes inicialmente desmotivados o desmotivadas que recuperan el entusiasmo a partir de la experiencia del proyecto. Sin embargo, esta participación no es generalizada. Se advierten resistencias, desinterés o participación mínima orientada exclusivamente a la acreditación. A su vez, los y las docentes señalan una preocupante disminución de la autonomía estudiantil, lo que exige una mayor intervención docente y una guía más constante. Por otro lado, se identifican efectos positivos notables en estudiantes que atraviesan procesos de inclusión, especialmente en áreas como Arte y Educación Física, donde el formato de proyecto permite una expresión más libre y el reconocimiento de habilidades diversas.
- *La evaluación en la EBP*. La coexistencia de dos sistemas evaluativos –uno tradicional, centrado en calificaciones numéricas por asignatura, y otro vinculado al proceso de trabajo en proyectos– genera desafíos y falta de uniformidad. En general, se intenta priorizar aspectos como la participación, el compromiso, el trabajo colaborativo y la responsabilidad individual, por sobre la reproducción de contenidos o la perfección del producto final. La presentación pública de los proyectos, en el marco de la muestra escolar, es considerada una instancia clave de evaluación. Sin embargo, existen discrepancias notables entre los y las docentes respecto de los criterios de evaluación, la ponderación de aspectos formales, el uso de rúbricas y el valor asignado al contenido disciplinar teórico. Se percibe también un impacto residual de la pandemia en los hábitos de estudio, con consecuencias en las actitudes de los y las estudiantes frente a la evaluación.
- *La formación docente en EBP*. Se evidencia una percepción generalizada de que la formación inicial, tanto universitaria como terciaria, no prepara adecuadamente a los y las docentes para el trabajo interdisciplinario ni para el diseño e implementación de proyectos. La experiencia directa y el aprendizaje entre pares aparecen como las fuentes principales de formación. Algunos y algunas docentes han

accedido a propuestas formativas más sistemáticas, como diplomaturas o cursos, aunque se destaca la desigualdad en el acceso y la falta de espacios institucionalizados y sostenidos para la capacitación. Se señala, además, la necesidad de incluir formación específica para la atención a la diversidad y el trabajo con estudiantes con requerimientos de adaptación curricular.

En relación con el manuscrito de referencia que fue utilizado para elaborar las entrevistas (Corica, 2020), los hallazgos de este estudio presentan puntos de convergencia y matices. En coincidencia con dicho estudio, los y las docentes entrevistados y entrevistadas reconocen que la EBP exige una mayor dedicación temporal y esfuerzo de planificación, en un sistema escolar aún organizado en estructuras rígidas y monodisciplinares. También se confirma la persistencia del rol docente como principal diseñador y gestor de los proyectos, aunque en la Escuela Ingeniero Raúl Arino se identifican iniciativas orientadas a incorporar intereses estudiantiles de manera más activa. En cuanto a la evaluación, se ratifica la dificultad de consensuar criterios comunes y la tendencia a una aplicación heterogénea de herramientas como las rúbricas. La formación docente desigual y centrada en experiencias individuales también refleja lo planteado por Corica, al igual que la tensión estructural entre propuestas innovadoras y un currículum tradicional. Como aporte complementario, las entrevistas en la Escuela Ingeniero Raúl Arino evidencian un fuerte impacto positivo de la EBP en estudiantes en situación de inclusión, aspecto no abordado en profundidad en el trabajo citado.

Conclusiones preliminares

Los resultados de esta etapa cualitativa confirman que la implementación de la EBP en la Escuela Ingeniero Raúl Arino se enfrenta a desafíos inherentes a la tensión entre una metodología innovadora y una estructura escolar y curricular tradicionalmente fragmentada. Los y las docentes, aunque valoran la EBP por su potencial para motivar a los y las estudiantes y fomentar un aprendizaje significativo, reportan una mayor carga de trabajo y una clara necesidad de formación específica y espacios de colaboración para integrar eficazmente los contenidos disciplinares en proyectos interdisciplinarios. La evaluación en EBP, si bien busca ser más holística y centrada en el proceso, aún carece de homogeneidad en los criterios de aplicación. Las instancias formales o institucionales en el proceso de planificación y gestión de los proyectos son descritas en paridad de condiciones con las instancias informales de diálogo entre pares.

Estos hallazgos iniciales son cruciales para comprender las percepciones y experiencias del cuerpo docente, y servirán como base fundamental para la elaboración de propuestas pedagógicas concretas e innovadoras. Se espera que estas propuestas no solo fortalezcan la implementación de la EBP en la Escuela Ingeniero Raúl Arino, sino que también ofrezcan aportes transferibles a otras instituciones de nivel secundario.

Bibliografía

Baqueró, M. y Majó, F. (2014). 8 ideas clave: *Los proyectos interdisciplinarios*. Bacerlona: Editorial Graó.

Bednar, A. K.; Cunningham, D.; Duffy, T. M. y Perry, J. D. (1991). Theory into Practice: How Do We Link? En G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (pp. 88-101). Englewood: Libraries Unlimited.

Beyer, L. E. (1997). Kilpatrick, W. H. (1871-1965). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 27(3), 503-521. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109440_spa

Corica, A. R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos en la escuela secundaria argentina: Un estudio exploratorio sobre la experiencia de profesoras y profesores en servicio. *Revista Educación*, 45, 382-397.

Croce, A. (2018). *Documento: La enseñanza y aprendizaje basados en proyectos (EABP)*. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/05/Documento- sobre-EABP-8-5-18.pdf

Feeney, S., Machicado, G. y Larrosa, L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como política de enseñanza: Algunos interrogantes. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-23.

Ley de Educación Nacional 26206 (2006). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa/PDF/117740spao.pdf.multi

Núcleo Interdisciplinario de Contenidos (NIC) (2016). Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (2004). Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Paula Burdisso, Francisco Moreyra, Carolina Tornincasa, Monica Priotti. "Debates acerca de la implementación de la Enseñanza Basada En Proyectos (EBP) en el nivel secundario. El caso de la Escuela Ing. Raúl Arino". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 133-139.

Conexiones inesperadas: la revolución del streaming en la escuela primaria. Una experiencia real sobre las problemáticas de enseñanza en la actualidad

Unexpected Connections: The streaming revolution in primary school. A real-life experience of current teaching issues.

Autores/as

Ezequiel Ignacio Farías - eifttn6@gmail.com -

Licenciado en Psicopedagogía. Instituto Santa Catalina Virgen y Mártir, Argentina.

Florencia Micaela Marziali - florenciamarziali4@gmail.com -

Psicóloga. Instituto Santa Catalina Virgen y Mártir, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

El proyecto "El Método Catalina", desarrollado en el Instituto Santa Catalina con estudiantes de séptimo grado, tuvo como objetivo captar la atención de los y las estudiantes en temáticas de su interés, facilitar la comprensión mediante un lenguaje claro, estimular la retención de información y generar una experiencia de aprendizaje interactiva. Además, se propuso fomentar el compromiso, el debate, la autonomía en la selección de contenidos y el uso pedagógico de herramientas tecnológicas como celulares y computadoras. La metodología se basó en la producción de dos programas de *streaming diferido*, cada uno conducido por un grupo de séptimo grado. Cada programa se estructuró en seis bloques temáticos de aproximadamente veinte minutos, en los que participaron hasta cuatro estudiantes por bloque, eligiendo las secciones según sus intereses. Las temáticas incluyeron entrevistas, juegos de cultura general, análisis de frases históricas, desafíos de habilidades, música, tecnologías antiguas y reconocimiento de personalidades regionales. Todo el dispositivo fue grabado, editado y compartido únicamente con las familias. La institución aportó los recursos tecnológicos necesarios, y los y las docentes acompañaron con planificación didáctica específi-

ca. Los resultados fueron altamente positivos. La participación de estudiantes y docentes fue activa y comprometida. El proyecto logró integrar diversas áreas del conocimiento, mediante secuencias didácticas con hipótesis, investigaciones, dramatizaciones y producciones escritas. El formato potenció la motivación, la creatividad y el análisis crítico, en tanto acercó los contenidos escolares a los lenguajes y consumos culturales actuales. En conclusión, "El Método Catalina" evidenció que el *streaming* puede transformarse en una unidad pedagógica integradora, significativa y actualizada. Esta experiencia representa una propuesta innovadora que contribuye a modernizar la enseñanza sin perder profundidad pedagógica ni sentido formativo.

Palabras clave

- *Streaming;*
- Primaria;
- Enseñanza;
- Educación

Summary

The project "The Catalina Method", developed at the Santa Catalina Institute with seventh-grade students, aimed to capture students' attention by addressing topics of personal interest, facilitate comprehension through the use of clear language, promote information retention, and generate an interactive learning experience. Additionally, the project sought to foster engagement, debate, autonomy in content selection, and the pedagogical use of technological tools such as mobile phones and computers.

The methodology was based on the production of two delayed streaming programs, each hosted by a group of seventh-grade students. Each program was structured into six thematic segments of approximately twenty minutes, with up to four students participating in each segment and selecting sections according to their interests. The topics included interviews, general knowledge games, analysis of historical quotations, skills-based challenges, music, ancient technologies, and the recognition of regional figures. The entire production was recorded, edited, and shared exclusively with families. The institution provided the necessary technological resources, while teachers supported the process through specific instructional planning.

The results were highly positive. Student and teacher participation was active and committed. The project successfully integrated multiple areas of knowledge through instructional sequences involving hypothesis formulation, research, dramatizations, and written productions. The format enhanced motivation, creativity, and critical thinking, bringing school content closer to contemporary languages and cultural consumption practices.

In conclusion, "The Catalina Method" demonstrated that streaming can become an integrative, meaningful, and up-to-date pedagogical unit. This experience represents an innovative proposal that contributes to the modernization of teaching practices without compromising pedagogical depth or educational purpose.

Keywords

- Streaming;
- Primary school;
- Teaching;
- Education

En los últimos años, el ecosistema educativo se ha visto profundamente transformado por el impacto de las tecnologías digitales. En este marco, el uso de plataformas de *streaming* ha dejado de ser exclusivo del entretenimiento para incorporarse como herramienta significativa dentro de los espacios escolares. En la ciudad de Allen, localidad ubicada en el corazón del Alto Valle rionegrino, nuestra escuela primaria llamada Instituto Santa Catalina Virgen y Mártir ha desarrollado una propuesta innovadora, educativa y cultural que utiliza el formato de streaming como eje estructurante para presentar un dispositivo pedagógico integral.

La comunidad educativa de esta ciudad ha sabido identificar en las nuevas tecnologías una oportunidad para acercar los aprendizajes a los lenguajes que los y las estudiantes ya dominan por fuera del aula. Así nace "El Método Catalina", un proyecto de producción audiovisual escolar que no solo articula contenidos curriculares, sino que también promueve habilidades comunicacionales, creativas y colaborativas.

En un contexto donde niños y niñas consumen de manera cotidiana contenidos a través de plataformas como YouTube, Twitch, Netflix o TikTok, esta experiencia propone un giro: pasar del consumo pasivo a la producción activa. Es decir, convertir a los y las estudiantes en emisores críticos y creativos de contenido.

El streaming

El concepto de *streaming* hace referencia a la retransmisión en directo o diferido, a través de internet, de un contenido generalmente audiovisual (audio y/o video). La particularidad de este formato es que el usuario o usuaria puede consumir el material en línea, sin necesidad de descargarlo. Esto permite una accesibilidad inmediata, lo que ha convertido al formato en una de las formas más populares de comunicación digital en la actualidad.

Desde el punto de vista educativo, el *streaming* ofrece múltiples ventajas: permite grabar clases, transmitir eventos escolares, realizar entrevistas o construir narrativas colectivas. Su flexibilidad, su llegada a múltiples dispositivos (celulares, computadoras, Smart TV), y la posibilidad de reutilizar el contenido lo convierten en una herramienta poderosa para el aprendizaje.

En el ámbito escolar, dos grandes formatos de *streaming* resultan especialmente útiles:

- *Streaming* en vivo o interactivo: se trata de transmisiones en tiempo real.
- *Streaming* diferido: en este caso, el contenido se graba previamente y luego se edita antes de su publicación. Este fue el formato elegido por el Instituto Santa Catalina para su proyecto. Permite mayor control sobre el producto final, cuidar aspectos de imagen, sonido, ritmo, seleccionar momentos clave y evitar errores. También facilita que el contenido pueda verse más de una vez, en diferentes momentos y espacios.

El proyecto del "Método Catalina" optó por el *streaming* diferido para resguardar la privacidad de los y las estudiantes, garantizar calidad técnica y facilitar el acceso a las familias, quienes pudieron disfrutar del contenido desde sus hogares.

"El Método Catalina" y su valor cultural

La propuesta del Instituto Santa Catalina se articuló en torno a la producción de contenido escolar en formato *streaming*. El proyecto incluyó las siguientes temáticas divididas en dos programas con bloques entre sí:

Programa 1 (a cargo de 7º B)

Secciones

- Bloque 1: "Encuentro de idiomas"

Se invitará a dos personas que tengan una edad superior a 60 años. Se les pedirá que realicen un intercambio con los y las estudiantes de diferentes palabras y expresiones que cada uno utiliza o utilizaba en espacios como la escuela o sus hogares. La idea principal fue poder conocer las nuevas formas de comunicación (actuales y anteriores), entender los significados y poder generar un intercambio en tono de júbilo.

- Bloque 2: "¿Quién es?"

El objetivo del presente bloque es que los y las estudiantes que eligieron la sección puedan reconocer en el televisor las imágenes de diferentes personas que se les mostraron. Pudieron debatir entre ellos quiénes son y qué hicieron, mientras que los mediadores y mediadoras aportaron datos específicos sobre cada personaje. Algunos fueron: San Martín, Pérez Esquivel, María Elena Walsh, Gardel, Kempes, George Harrison.

- Bloque 3: "Famosos no tan famosos"

En el presente bloque, los y las estudiantes participantes buscaron a argentinos y argentinas que hayan creado, inventado, participado o que ocuparon lugares de importancia en el mundo. Se abocó a la búsqueda de inventos, nuevos deportes, nuevas formas musicales o turismo digital, donde ellos y ellas encuentren argentinos o argentinas que se destaquen por sus aportes y contenidos en el mundo. El sentido fue descubrir nuevos nombres que aportaran conocimiento al mundo.

- Bloque 4: "La historia de la música"

Aquí nos encontramos con una sección interesante para los y las estudiantes. Se les propuso diferentes recortes de canciones y artistas de años anteriores, entre 1960 y 2000, donde el desafío fue lograr continuar con la canción de manera cantada o descifrar el artista o banda. Asimismo, se reprodujeron fragmentos de canciones actuales, donde el desafío fue como el anterior. Algunas de las bandas o artistas serán Valentino Merlo, Tini, Milo J, Luck Ra.

- Bloque 5: "Desafío de habilidades"

El bloque de habilidades comprendió conocer algún tipo de destreza, arte o práctica que presenten los y las estudiantes, tanto físicas, cognitivas, musicales, deportivas o de la categoría en que se encuentren, para poder compartirlo y desarrollar la temática referida.

- Bloque 6: "Volver al futuro"

Se realizó una experiencia práctica con los y las estudiantes. Los mediadores y mediadoras llevaron en la mesa del *streaming* una máquina de escribir, un grabador a casete, una máquina registradora, un tocadisco, un sacabocado, un super 8, entre otros objetos, para poder poner en práctica los conocimientos que tengan los y las estudiantes sobre el uso de dichos elementos. La posibilidad de conocer las antiguas tecnologías

buscó promover un espacio de reconocimiento y puesta en valor de estos objetos.

Programa 2 (a cargo de 7º A)

Secciones

- Bloque 1: "8 escalones"

La intención fue realizar una réplica del conocido juego, producto del programa conducido por Guido Kaczka. Se buscaron objetivos tales como el reconocimiento de la cultura general, formular anticipaciones, argumentaciones en temáticas específicas, desarrollo de instancias cognitivas, fomentar el desarrollo emocional, la curiosidad y el aprendizaje continuo.

- Bloque 2: "Famosos regionales"

En dicha sección, se buscó el reconocimiento y puesta en valor de diferentes personalidades de la región. Es interesante definir "Región", en un entramado geográfico comprendido desde la ciudad de Villa Regina a la ciudad de Neuquén. El objetivo fue conocer y reconocer a distintas personalidades, anteriores y contemporáneas, que se pueda conocer su labor, tarea o instancia destacada en el aporte nacional y mundial.

- Bloque 3: "Competencia de seriedad"

Aquí, se propuso un juego en formato de competencia, con la premisa conocida de "quien se ríe, pierde". Se buscó fomentar el ingenio y la risa ajena a partir de la formulación de chistes, humoradas o improvisaciones, para que diferentes estudiantes puedan reírse.

- Bloque 4: "Entrevista"

Se realizó una entrevista en formato virtual (a través de Zoom), donde se charló con "Descubrí tu destino" (instagramer, temática de recorrida gastronómica de la provincia de Rio Negro). Los y las estudiantes generaron y construyeron las preguntas con anticipación y lograron repreguntas a medida que la entrevista se desarrollaba.

- Bloque 5: "¿Quién lo dijo?"

En este entramado de historia, cultura y conocimiento, se les comentó a los y las estudiantes diferentes frases de la historia argentina. Se les pregunta si las conocen o saben quiénes las pronunciaron. El objetivo fue conocer la época en que fue nombrada, su contexto, y la importancia o trascendencia de la cada frase. Algunas fueron:

1. "Barrilete cósmico, ¿de qué planeta viniste?" – Víctor Hugo Morales a Diego Maradona en el mundial de México 1986.
2. "Se ha formado una pareja" – Roberto Galán en el programa "Yo me quiero casar, ¿y usted?".
3. "Dicen que soy aburrido" – Fernando de la Rúa en spot publicitario.
4. "¿Qué gusto tiene la sal?" – Carlitos Balá en canción con mismo nombre.
5. "Buenas noches, América" – Marcelo Tinelli en la apertura de su programa Videomatch.

- Bloque 6: "Sucesos en la vida de Mirtha Legrand"

El objetivo del presente bloque fue generar una investigación, búsqueda de acontecimientos y sus características, de todo lo sucedido desde el nacimiento de Mirtha Legrand hasta el día de hoy. La conductora nació en el año 1927, lo que permite un juego de dualidad entre los sucesos más importantes del mundo, tales como:

- El primer mundial de fútbol (Uruguay, 1930);
- Guerra Fría;
- comienzos de internet;
- creación de la televisión a color;
- nuevo milenio;
- desaparición de países como Checoslovaquia, Yugoslavia o Senegambia;

- aparición de nuevos países como Montenegro, Eslovaquia, Sudán del Sur o Palaos.

En los intervalos de cada bloque, se leyeron (en formato de simulación) publicidades de diferentes auspiciantes ficticios.

Estas publicidades ficcionales permitieron la apertura de nuevos personajes, como Chaplin, Dua Lipa o Freddie Mercury. Como disparadores, posibilitó conversar sobre sus obras y acciones.

Además, tomaron como referencia algunos programas de *streaming* argentinos contemporáneos. Ejemplos de ellos incluyen:

- "Caja Negra" (Filo News);
- "Soñé que volaba" (Olga);
- "Paren la mano" (Vorterix);
- canales de YouTube como "Te lo resumo", "Historias Innecesarias" o "Date un Vlog".

Estas influencias sirvieron para acercar la estética del proyecto a los códigos culturales de los y las estudiantes, al tiempo que permitieron debatir críticamente sobre el contenido y los mensajes que circulan en las redes.

Por otro lado, el proyecto permitió incorporar elementos identitarios y culturales propios de la región: desde personajes destacados de la comunidad, temáticas históricas de la zona, hasta expresiones musicales locales. Esto favoreció no solo el arraigo cultural, sino también el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

También promovió una mirada crítica sobre los medios de comunicación, en términos de una reflexión sobre el rol que juegan en la formación de la opinión pública, los estereotipos y los valores sociales. Así, los y las estudiantes no solo consumieron medios, sino que se transformaron en productores responsables y conscientes.

Intencionalidad pedagógica y planificación

Desde el inicio, el proyecto fue concebido con una intencionalidad didáctica clara. No se trató de un simple producto final, sino de un proceso pedagógico que integró contenidos, promovió habilidades y fortaleció vínculos. Las áreas involucradas incluyeron:

- Lengua y literatura: escritura de guiones, lectura de noticias, producción de entrevistas, análisis discursivos.
- Ciencias sociales: investigación histórica, contextualización de problemáticas, geografía regional.
- Educación digital: manejo de dispositivos, herramientas de grabación y edición, reflexión sobre medios y formatos.
- Formación ética y ciudadana: análisis crítico de mensajes, debate sobre valores, ciudadanía digital.
- Música y expresión corporal: participación en puestas artísticas, manejo del cuerpo y la voz frente a cámara.

La participación fue activa y constante, tanto en el diseño como en la producción. El uso de celulares y computadoras fue clave como herramienta pedagógica. En lugar de prohibirlos, se los integró con sentido pedagógico, fortaleciendo la motivación y el compromiso de los y las estudiantes. Esto facilitó la alfabetización digital desde una mirada integral, que incluye no solo el manejo técnico, sino la reflexión sobre los contenidos y su impacto social.

Consentimiento y cuidado institucional

Todo el dispositivo se implementó respetando la normativa institucional y legal vigente. Cada familia firmó un consentimiento informado que autorizaba la participación de los y las estudiantes en las grabaciones. El contenido producido fue compartido exclusivamente con la comunidad educativa y se evitó su difusión pública masiva, lo que reforzó el cuidado institucional sobre la imagen y la identidad de los y las menores.
Además, se establecieron protocolos para el manejo de datos y las grabaciones, lo cual garantizó la confidencialidad y el respeto a los derechos digitales de los y las estudiantes.

Evaluación del proyecto y aprendizajes construidos

La evaluación del proyecto no se centró solo en los productos terminados, sino también en los procesos. Se valoraron competencias tales como:

- la capacidad de comprensión y argumentación de los y las estudiantes;
- la producción creativa y colaborativa;
- la reflexión crítica sobre los medios y sus lenguajes;
- la integración de saberes de distintas áreas;
- la responsabilidad y compromiso con las tareas asignadas.

Cada estudiante fue evaluado o evaluada en base a su participación en las distintas etapas: guionado, investigación, grabación, trabajo en equipo, edición y presentación final. Se incluyeron instancias de autoevaluación y coevaluación para fomentar la reflexión metacognitiva y la valoración del propio aprendizaje.

El balance institucional fue altamente positivo: se observó un mayor interés por los contenidos curriculares, mejora en las habilidades de comunicación oral y escrita, fortalecimiento del trabajo en equipo, y, sobre todo, una mayor conexión entre la escuela y la realidad cultural de los y las estudiantes.
El proyecto estimuló, además, la apropiación de tecnologías digitales de manera responsable y creativa, preparando a los y las estudiantes para desafíos contemporáneos en comunicación y educación.

Conclusión

"El Método Catalina" demuestra que es posible integrar el streaming como recurso pedagógico significativo en la escuela primaria. Lejos de ser una moda pasajera, se convierte en una herramienta potente para enseñar, aprender, crear y reflexionar. Al trabajar desde los intereses de los y las estudiantes, con intencionalidad didáctica y planificación, es posible construir experiencias educativas memorables, profundas y transformadoras.
Desde una escuela primaria en una localidad patagónica, se está gestando una nueva forma de enseñar, donde el aula se expande, las voces infantiles se hacen escuchar y los saberes circulan en lenguajes contemporáneos. En un mundo saturado de estímulos, apostar por una educación que empodere a los y las estudiantes como productores y productoras de sentido es una decisión pedagógica valiente y necesaria.

Ezequiel Ignacio Farías, Florencia Micaela Marziali. "Conexiones inesperadas: la revolución del streaming en la escuela primaria. Una experiencia real sobre las problemáticas de enseñanza en la actualidad". Revista *Salud, Educación y Sociedad,* número especial, febrero 2026, pp. 140-146.

Abordaje de la educación alimentaria en estudiantes de enseñanza media a partir de la Enseñanza Basada en Proyetos (EBP)

Food Education Approach in High School students through Project-Based Learning

Autores

Benjamín Ángel Pisaroni - pisaronibenjamin@gmail.com -

Licenciado en Química. Escuela Secundaria 3183 "Ing. Raúl Arino". Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Mauro Míguez Peisel - mmiguez@escuelaraularino.edu.ar -

Licenciado en Ciencia Política. Escuela Secundaria 3183 "Ing. Raúl Arino". Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo principal analizar la educación alimentaria en estudiantes de enseñanza media mediante la metodología de Enseñanza Basada en Proyectos (EBP), vinculándola con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la provincia de Santa Fe. La metodología consistió en la división del curso en grupos, quienes investigaron un alimento seleccionado desde las perspectivas histórica y química. Durante ocho semanas, se desarrollaron procesos de investigación documental sobre la evolución histórica de los alimentos, perfilado nutricional y análisis crítico en relación con normativas como la Ley 27642 y el Sistema de Perfil de Nutrientes. Los resultados evidenciaron un aprendizaje significativo, interdisciplinario y contextualizado, fortaleciendo competencias tales como el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación, reflejadas en informes escritos y presentaciones orales grupales. La experiencia contribuyó a una comprensión integral de la alimentación, no solo desde sus aspectos científicos, sino también en su dimensión social, cultural y normativa. En conclusión, la aplicación de la EBP en educación alimentaria facilitó la formación de estudiantes con perspectiva crítica, informados y responsables,

preparados para tomar decisiones alimentarias conscientes, promoviendo así una educación integral, activa y socialmente comprometida.

Palabras clave

- Enseñanza Basada en Proyectos;
- Educación Alimentaria;
- Educación Secundaria

Summary

This study primarily aimed to analyze food education among High School students through the Project-Based Learning (PBL) methodology, connecting it with the Priority Learning Nuclei (NAP) of Santa Fe province. The methodology involved dividing the class into groups, selecting each one a food item to investigate from historical and chemical perspectives. Over eight weeks, students conducted documentary research on the historical evolution of foods, nutritional profiling, and critical analysis of regulations such as Law 27642 and the Nutrient Profile System. The findings revealed meaningful, interdisciplinary, and contextualized learning, enhancing competencies including critical thinking, collaboration, and communication, as demonstrated through written reports and group presentations. This experience fostered a comprehensive understanding of food that encompassed scientific, social, cultural, and regulatory dimensions. In conclusion, implementing PBL in food education supported the development of critical, informed, and responsible students equipped to make conscious dietary choices, thereby advancing an integral, engaged, and socially responsible educational approach.

Keywords

- Project-Based Learning;
- Food Education;
- High School Education

Introducción a la Enseñanza Basada en Proyectos y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

La Enseñanza Basada en Proyectos (EBP) es una metodología activa y centrada en el y la estudiante que promueve el aprendizaje significativo mediante la resolución de problemas reales y contextualizados. Su fundamentación teórica remite a la pedagogía de John Dewey, quien enfatizó que la educación debe partir de la experiencia práctica y el compromiso activo del educando o educanda, conectando el conocimiento con sus intereses y entorno (Zuluaga Garcés *et al.*, 1993). Para Dewey, el aprendizaje es un proceso de reconstrucción continua, donde la reflexión sobre la experiencia cotidiana es esencial para la construcción de saberes relevantes y duraderos.

Por otro lado, el paradigma de la complejidad de Edgar Morin aporta una perspectiva interdisciplinaria y sistémica, fundamental para comprender problemas multidimensionales como la alimentación y su vínculo social, económico y cultural. Morin propone que el conocimiento debe integrar diversas áreas y perspectivas para abordar la realidad en su complejidad, promoviendo un pensamiento crítico que prepare a los y las estudiantes para los desafíos del siglo XXI (Morin, 1999 y 2002).

En este sentido, la EBP se articula con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la provincia de Santa Fe, que buscan desarrollar competencias integrales en los y las estudiantes, tales como el pensamiento crítico, la colaboración y la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones reales (Ministerio de Educación, 2014). Esta metodología facilita la conexión entre los contenidos curriculares y problemáticas actuales, lo que favorece una educación contextualizada que responde a las necesidades de la comunidad y promueve una formación integral y significativa.

Para poder implementar esta propuesta, los y las estudiantes se dividieron en grupos, y se presentó como disparador la pregunta "¿Cuál es la influencia de la evolución de los alimentos en la calidad de vida de las personas?". Cada grupo seleccionó un alimento para abordarlo desde las perspectivas de la historia y la química. El trabajo se organizó en etapas que incluyeron la investigación documental, el análisis del perfil nutricional y la reflexión crítica sobre el contexto social y científico del alimento elegido. Como producto final, todo el trabajo de investigación fue plasmado en un informe escrito, que cada grupo socializó y expuso ante sus compañeros y compañeras mediante presentaciones orales grupales. De esta manera, se promovió un aprendizaje activo, colaborativo y contextualizado, que articuló conocimientos interdisciplinarios y desarrolló competencias comunicativas y críticas en los y las estudiantes.

Desarrollo de la investigación

Abordaje desde la historia de los alimentos

Desde la perspectiva de una disciplina como la historia, la investigación de los y las estudiantes se centró en el enmarque teórico que provee la denominada "historia de los alimentos", un enmarque que supone a la alimentación (y sus condiciones de producción, distribución y consumo) como un elemento clave para comprender la construcción de las sociedades, la creación de sus instituciones y sus sistemas económicos y culturales.

A partir de la hipótesis de Massimo Montanari en su libro *El hambre y la abundancia* (1993), se entiende que los alimentos no son simplemente una necesidad biológica para la supervivencia humana, sino un hecho cultural total, es decir que el hecho de alimentarse se produce (y produce) en un contexto histórico. Así, crea una red de significados, valores y prácticas sociales (que pueden ir desde los antiguos sistemas tributarios basados en la producción de cereales, pasando por el esclavismo moderno y la explotación de azúcar, hasta el capitalismo y la producción industrializada y procesada de alimentos).

El concepto de Montanari (1993), quien ve a los alimentos integrados a la trama de la historia, permitió a los y las estudiantes de 4to año apropiarse de los contenidos curriculares de Historia de su nivel (basados en desarrollo del capitalismo, la mundialización y el proceso de conquista y colonización), revisarlos críticamente y deducir que ciertos alimentos (como el azúcar, el cacao, la papa o las harinas) tienen un rol clave en diversos aspectos de la organización sociohistórica:

a. revelan las estructuras sociales, sus jerarquías y la división social del trabajo (el cacao o el azúcar, por ejemplo, configuran un tipo de pro-

ducción basada en la explotación de mano de obra esclava o semiesclava, que da lugar a desigualdades tanto sociales como culturales);

b. evidencian la forma en la que se definen los sistemas económicos, con su red de producción, comercio o distribución (la papa, por ejemplo, es un producto de origen amerindio que es asimilado por el capitalismo, convirtiéndolo en un objeto que deja de ser comunitario para mostrarse como mera mercancía);

c. ponen de manifiesto y sostienen creencias e imaginarios colectivos (ciertos productos considerados sagrados en las culturas americanas adquieren el carácter de bien de consumo en la sociedad capitalista).

La producción de los y las estudiantes (realizada a partir de una indagación histórica y dinámica de la alimentación) corrobora y trae a discusión otro aspecto fundamental de la obra de Montanari (1993): que no hay una naturaleza inmutable y estática de los alimentos. En los casos de estudio de los y las estudiantes se puede evidenciar claramente que ciertos bienes como la papa, el cacao o el tomate (que fueron introducidos en Europa después de la conquista), no fueron adoptados ni asimilados rápidamente por el capitalismo, sino que atravesaron largos procesos de adaptación cultural, superando prejuicios y resistencias. La papa, por citar un producto de enorme centralidad en la América indígena, se convirtió en la base de la supervivencia de las sociedades industriales, pero previamente (sobre todo en los siglos XVI y XVIII), debió superar ideas ancladas en la mentalidad europea, que la identificaban con el "salvajismo", la deformidad y rusticidad, la sospecha de toxicidad y la contraposición con el pan, un alimento arraigado en la cultura católica y occidental. Por último, pudimos identificar en las producciones de los y las estudiantes que los alimentos son presentados como instrumentos de poder social, pero también como claros marcadores de estatus y rol social. En la concepción de Montanari (1993), la escasez, la abundancia, el tipo de alimentos consumidos y la forma en la que se preparan y se presentan socialmente refuerzan y constituyen ciertas jerarquías sociales. Ello se puede visualizar claramente en uno de los casos estudiados por los y las estudiantes. El cacao, cuyo origen se remite a ceremonias rituales en las culturas indígenas (validando el poder de las élites locales) y que, en su devenir histórico, se convierte en símbolo de estatus social de la nobleza o la burguesía europea, consumidora privilegiada en el capitalismo de los siglos XVIII y XIX.

En definitiva, la investigación hace posible reconstruir el devenir histórico tomando a los alimentos como indicios, como huellas donde los y las estudiantes pueden ver, entender e identificar la existencia y devenir de nuestra sociedad en el tiempo, ya que "la historia de la alimentación nos permite comprender no solo lo que la gente comía, sino cómo vivía, qué pensaba y cómo se relacionaba con entorno y los demás" (Montanari, 2006: 120).

Abordaje desde la química de los alimentos

La química es considerada una ciencia central, no por vanagloria, sino debido a que su conocimiento es construido al articular e integrar gran parte de las ciencias naturales. Es muy difícil intentar separar la química de todos los procesos que nos rodean en nuestra cotidianeidad, ya que su definición puede ser enunciada como "el estudio de la materia, sus propiedades, y las transformaciones a las que ésta se somete" (Brown *et al.*, 2017: 3). A causa de esta amplia definición existe una gran variedad de áreas de estudios dentro de la química. Por ello, los y las estudiantes solo exploraron una rama particular de la disciplina, la química orgánica. A partir de ella han podido abordar una comprensión básica de moléculas orgánicas, su estructura química y las propiedades que modula.

Recién a mediados del siglo XIX, gracias a los aportes de William Prout, la medicina empezó a integrar los conocimientos de la química, aún en sus albores, en la comprensión de la relación entre el bienestar general y la alimentación. Prout condujo experimentos durante años que lo llevaron a entender que "tanto los alimentos que consumimos como los fluidos corporales que nos componen comparten la presencia de tres moléculas fundamentales para la vida: los carbohidratos, las grasas y las proteínas" (Arrieta, 2023: 204), sentando las bases para el devenir de la nutrición.

Para el abordaje de la educación alimentaria desde la química, se hizo foco en el marco teórico que brinda la "química de los alimentos", la cual relaciona cómo interactúan los nutrientes ingeridos en los alimentos con la salud y el metabolismo del cuerpo humano. Este recorte curricular se hizo a partir de la concepción de que todos los alimentos se encuentran compuestos fundamentalmente por diferentes proporciones de agua, carbohidratos, lípidos, proteínas y demás micronutrientes, que interaccionan entre sí de manera física y/o química para determinar los atributos organolépticos y nutricionales que se busca al consumir un alimento (Badui Dergal, Gálvez Mariscal y Pedroza Islas, 2013). En esto recae la importancia de estudiar dichas macromoléculas, su estructura y relevancia nutricional.

El análisis nutricional de los alimentos se ha consolidado como una práctica común a nivel social, debido a la fuerte relación que se instauró entre nutrición y salud tanto en nuestro país como en el mundo (Csernoch *et al.*, 2024). Por ello, fue uno de los puntos más importantes en la experiencia de este trabajo. El trabajo por proyecto en esta temática se organizó a lo largo de ocho semanas, de las cuales cuatro estuvieron dedicadas a la selección de un alimento y su perfilado nutricional, con el fin de identificar cuál es el nutriente predominante y composición de dicho alimento. En la Argentina, a finales de 2021 se sanciona la Ley 27642 de Promoción de la Alimentación Saludable, la cual entra en vigencia el 20 de agosto de 2022, en la que se incorpora el "Sistema de Perfil de Nutrientes" para el cálculo de valores umbrales que determinan si un alimento debe portar, o no, el etiquetado frontal de alerta (Congreso de la Nación Argentina, 2021).

En la práctica, al aplicar estos criterios para evaluar el alimento seleccionado en el proyecto, se calcula la proporción de cada nutriente y se compara con los valores umbrales definidos por la ley. Si se detecta un exceso en algún nutriente crítico, se marca en el etiquetado y se analiza su impacto en la salud, lo que fomenta que los y las estudiantes comprendan la importancia del control de estos nutrientes en la dieta diaria. De esta forma, el uso del sistema de perfil de nutrientes y el rotulado frontal se convierten en herramientas educativas para promover hábitos alimentarios saludables (Capone, 2025). El objetivo principal de esto es fomentar el pensamiento crítico en materia nutricional por parte de los y las estudiantes y no caer en demonizaciones de alimentos simplemente por contener un rótulo que indique el exceso de algún nutriente.

El abordaje de la educación alimentaria desde la química posibilita que los y las estudiantes comprendan la composición y función de los nutrientes, así como la importancia de una regulación nutricional clara, como la Ley 27642, para una alimentación saludable. Este enfoque promueve un pensamiento crítico fundamentado en la ciencia, alejado de simplificaciones o prejuicios sobre los alimentos. Así, se sientan bases sólidas para que los y las estudiantes integren conocimientos científicos con prácticas responsables, lo que favorece decisiones alimentarias informadas y conscientes en su vida diaria y en sociedad.

Conclusiones

La incorporación de la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP) en la educación alimentaria para estudiantes de enseñanza media ha demostrado ser una estrategia pedagógica eficiente para promover un aprendizaje activo, interdisciplinario y contextualizado. A través de la investigación y el análisis crítico desde las perspectivas de la historia y la química, los y las estudiantes desarrollaron una comprensión integral que abarca la composición y función de los nutrientes en los alimentos, así como su inserción y evolución en contextos sociales, culturales y económicos.

El trabajo en grupos fomentó competencias esenciales incluidas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de la provincia de Santa Fe, tales como el pensamiento crítico, la colaboración y la aplicación práctica del conocimiento. Asimismo, la integración de normativas actuales como la Ley 27642 y el Sistema de Perfil de Nutrientes permitió articular el aprendizaje con problemáticas reales de salud pública y promoción de hábitos alimentarios saludables.

En suma, la experiencia favoreció no solo la adquisición de saberes científicos y sociales, sino también la formación de ciudadanos críticos y responsables, capaces de tomar decisiones alimentarias informadas y conscientes, alineadas con los principios de una educación integral, activa y socialmente comprometida.

Bibliografía

Arrieta, E. (2023). *La invención de la comida*. Buenos Aires: El gato y la caja.

Badui Dergal, S.; Gálvez Mariscal, A. y Pedroza Islas, R. (2013). *Química de los alimentos*. Ciudad de México: Pearson.

Brown, T. E.; LeMay, H. E.; Bursten, B. E.; Murphy, C.; Woodward, P. Y Stoltzfus, M. E. (2017). *Chemistry: The Central Science*. Glenview: Pearson Education.

Capone, L. A. (2025). Percepción y cambio de hábitos de consumo de habitantes de Mendoza luego de la implementación del etiquetado frontal de los alimentos. *Investigación Ciencia y Universidad*, 9(13), 46-50. https://doi.org/10.59872/icu.v9i13.531

Congreso de la Nación Argentina (2021). Ley N° 27642. Ley de Promoción de la Alimentación Saludable. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/356607/texto

Csernoch, C. E.; Brolli, V. G.; Sancho, M. P. y Caro, E. J. (2024). Alimentación saludable. ¿Mito o realidad? Experiencias en primera persona sobre la sinergia Universidad-Municipio. *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria*, 9(12), 9. https://doi.org/10.58313/masquedos.2024.v9.n12.335

Ministerio de Educación (2014). Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=174016

Montanari, M. (1993). *El hambre y la abundancia*: Historia de la alimentación en Europa. Barcelona: Editorial Crítica.

Montanari, M. (2006). *La comida como cultura.* Gijón: Editorial Trea.

Morin, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: Santillana- UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Zuluaga Garcés, O. L.; Molina Osorio, A.; Velásquez Acevedo, L. y Osorio Vega, D. B. (1993). La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Pedagogía*, 5(10-11), 20-30.

Benjamín Ángel Pisaroni, Mauro Míguez Peisel. "Abordaje de la educación alimentaria en estudiantes de enseñanza media a partir de la Enseñanza Basada en Proyetos (EBP)". Revista *Salud, Educación y Sociedad,* número especial, febrero 2026, pp. 147-153.

Del archivo al aula: investigación histórica y enseñanza del oficio de historiador en la escuela secundaria

From the archive to the classroom: historical research and teaching the historian´s craft in high school

Autor

Nicolás López Calvino - nicolaslopezcalvino@hotmail.com -

Profesor, Magister y doctorando en Historia. (Investigaciones Sociohistóricas Regionales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la articulación entre investigación histórica y docencia en nivel secundario. Muestra cómo el aula puede acercar a los y las estudiantes a la naturaleza construida y disputada del conocimiento histórico. A partir de la experiencia en la Escuela Preuniversitaria en Ciencias Sociales y Humanísticas de la UNR, se propone cuestionar relatos hegemónicos, recuperar memorias subalternas y vincular la investigación académica con la comprensión crítica del presente.

La historia se concibe como práctica interpretativa situada, que requiere contextualización y problematización de fuentes; en este marco, se utilizan prontuarios de la División de Investigaciones de la Policía de Rosario (1906-1916) como fuentes primarias, proyectadas digitalmente para analizar su materialidad, función y contexto. Los y las estudiantes contrastan evidencias, identifican silencios y tensiones, y construyen interpretaciones, experimentando cómo se genera conocimiento histórico. Esta práctica permite desnaturalizar relatos cristalizados, evidenciar mediaciones y relaciones de poder, y reconstruir la historia local de Rosario, incluyendo prácticas de control estatal, conflictividad urbana y exclusión social. Asimismo, favorece la reflexión

crítica, la construcción de interpretaciones propias y la integración de otras áreas curriculares, como geografía, proyecto transversal y formación ética y ciudadana, lo que consolida un aprendizaje interdisciplinario y significativo. La experiencia demuestra que la investigación académica puede enriquecer la enseñanza, al convertir el aula en un espacio donde se produce conocimiento histórico activo y se forma a estudiantes capaces de interrogar y comprender complejidades sociales y culturales.

Palabras clave

- Conocimiento Histórico;
- Prontuarios Policiales;
- Escuela Secundaria;
- Rosario

Summary

This work reflects on the connection between historical research and teaching at the secondary level, showing how the classroom can bring students closer to the constructed and contested nature of historical knowledge. Based on the experience at the University of Rosario's (U.N.R.) Pre-University School of Social and Humanistic Sciences, it proposes questioning hegemonic narratives, recovering subaltern memories, and linking academic research with a critical understanding of the present.

History is conceived as a situated interpretive practice that requires the contextualization and problematization of sources. Within this framework, police records from the Rosario Police Investigations Division (1906-1916) are used as primary sources. These records are digitally projected to analyze their materiality, function, and context. Students contrast evidence, identify silences and tensions, and construct interpretations, experiencing how historical knowledge is generated.

This practice allows for denaturalizing crystallized narratives, highlighting mediations and power relationships, and reconstructing the local history of Rosario, including practices of state control, urban conflict, and social exclusion. It also fosters critical reflection, the construction of one's own interpretations, and the integration of other curricular areas, such as geography, cross-curricular projects, and ethical and civic education, solidifying interdisciplinary and meaningful learning. The experience demonstrates that academic research can enrich teaching, turning the classroom into a space where active historical knowledge is produced and where students are trained to question and understand social and cultural complexities.

Keywords

- History Knowledge;
- Police records;
- High School;
- Rosario

Introducción

En el presente trabajo me propongo reflexionar sobre las articulaciones posibles entre la investigación histórica y la práctica docente en el nivel secundario, a partir de una experiencia situada en la intersección entre ambos espacios. Como becario doctoral, mis investigaciones se abocan a explicar la organización, funcionamiento y prácticas de la División de Investigaciones de la Policía de Rosario en un espacio local específico (la ciudad de Rosario) y en un período que se extiende entre 1906 y 1916, momento de transición entre un sistema político conservador y la apertura de un ciclo democrático iniciado con las elecciones provinciales de 1912.

El problema de la identificación fue una de las mayores preocupaciones de las fuerzas del orden a principios del siglo XX como consecuencia del crecimiento demográfico que se verificó, principalmente, en aquellas ciudades situadas en el corredor fluvial del Río Paraná-Río de la Plata. En este contexto de transformaciones sociales, se inició hacia el interior de las policías un proceso de modernización denotado por los avances científicos referidos a la identificación personal, la creación de archivos policiales y la profesionalización de sus integrantes, en el que se enmarca la División de Investigaciones de Rosario en 1906. Esta sección policial se encargó del control y la vigilancia de un conjunto heterogéneo de trabajadores, militantes y figuras políticas que actuaban a escala local. Paralelamente, me desempeño como docente de la Escuela Preuniversitaria en Ciencias Sociales y Humanísticas de la UNR, donde los interrogantes y problemas que guían mi investigación suelen constituirse como punto de partida para discutir con los y las estudiantes los modos de producción del conocimiento histórico, su relación con las fuentes y su vinculación con el presente.

La propuesta se inscribe en una concepción de la historia como ciencia social, entendida no como mera narración del pasado sino como una práctica de interpretación situada, que reconstruye procesos a partir de preguntas específicas, marcos teóricos y fuentes disponibles. En este sentido, el conocimiento histórico no se presenta como un saber acabado, sino como una construcción en disputa, atravesada por relaciones de poder, silencios, jerarquías y decisiones metodológicas. Tal como ha sido señalado desde diversos enfoques historiográficos contemporáneos, la fuente no "habla" por sí sola, sino que requiere ser problematizada, contextualizada e interpretada en función de un conjunto de hipótesis previas (Caimani, 2004).

En este marco, el uso de prontuarios policiales en el aula se convierte en una herramienta pedagógica que permite trabajar con los y las estudiantes una doble dimensión: por un lado, el acceso a documentos del pasado que registran prácticas estatales de vigilancia, identificación y clasificación social; por otro, la reflexión crítica sobre el modo en que dichos documentos fueron producidos, preservados y utilizados como parte de un dispositivo de poder. De este modo, se promueve una enseñanza de la historia que problematiza las formas tradicionales de transmisión de contenidos escolares y habilita un abordaje que conjuga fuentes primarias, preguntas abiertas y categorías analíticas.

La historia como asignatura de certezas y debates

Antes de introducir a los y las estudiantes en la idea de la historia como conocimiento en construcción, resulta necesario detenerse en las representaciones previas con las que llegan a las aulas, especialmente los y las estudiantes de primer año. En general, la mayoría de ellos y ellas concibe la historia como un saber acabado, compuesto por una sucesión de fechas,

nombres y hechos que deben memorizarse. Se trata de una visión heredera de una larga tradición escolar, que transmite el pasado como un relato fijo e incuestionable, cercana a la perspectiva de Leopold von Ranke, para quien la historia debía limitarse a exponer 'los hechos tal como realmente sucedieron. Bajo esta perspectiva, la historia aparece como "pasado", "algo concluido" y, por tanto, carente de debate. Esta concepción condiciona las expectativas iniciales de los y las estudiantes, quienes muchas veces se preguntan por qué volver a estudiar lo que, en apariencia, ya está dicho.

Para problematizar esta concepción inicial, en los primeros días de clase suelo proponer un ejercicio que ilustra la particularidad del conocimiento histórico. Les planteo imaginar que, años después de haber finalizado la secundaria, nos reencontramos en un encuentro informal. En esa reunión, uno de ellos ya se había recibido de médico. Durante la conversación, menciono que padezco molestias en la garganta y este exalumno, ahora profesional de lasalud, realiza un diagnóstico y sugiere un tratamiento. En este contexto, nadie cuestionaría su autoridad ni su criterio, dado que reconocemos en él un conocimiento especializado, validado por estudios y consensos ampliamente aceptados en el ámbito médico. Sin embargo, la situación cambia cuando, en el mismo encuentro, presento los avances de una investigación histórica sobre un tema controvertido. Este tipo de afirmaciones frecuentemente genera dudas y cuestionamientos por parte de los interlocutores e interlocutoras, lo que refleja un problema de verosimilitud propio de la ciencia histórica: a diferencia de otras disciplinas, los conocimientos históricos están abiertos a la interpretación, dependen de la evidencia disponible y son sujetos de disputa y debate.

Este ejemplo les muestra a los y las estudiantes una cuestión clave: que el pasado histórico no es propiedad exclusiva de los historiadores e historiadoras. A diferencia de lo que ocurre con otras disciplinas, todos y todas nos sentimos con derecho a opinar, a interpretar y a disputar sentidos sobre los procesos que nos constituyen. Como recordaba Antonio Gramsci, "la historia es siempre contemporánea" ([1973] 1948: 72): forma parte de la vida cotidiana, de las identidades colectivas y de los conflictos políticos del presente. En este punto, la historia se revela como un saber particular: combina la rigurosidad en el trabajo con las fuentes con la apertura a la controversia y a la pluralidad de lecturas. Por eso, enseñar historia en la escuela no puede reducirse a transmitir un relato único, sino que implica abrir espacios para mostrar a los y las estudiantes cómo se construyen las narrativas históricas, cuáles son sus mediaciones y qué tensiones atraviesan toda reconstrucción del pasado.

Historia, archivo y aula: experiencias de trabajo con fuentes policiales en la educación secundaria

Tal como plantea Maristella Svampa (2016), es posible pensar el conocimiento histórico no como un relato neutral del pasado, sino como una construcción situada, atravesada por disputas de sentidos, relaciones de poder y procesos de memoria. En este sentido, enseñar historia en el aula implica también abrir espacios para interrogar los relatos hegemónicos, recuperar memorias subalternas y vincular la reflexión sobre el pasado con desafíos del presente. Uno de los principales desafíos que se presenta en el aula gira en torno a las formas en que se produce el conocimiento histórico. Lejos de concebirlo como un simple relato lineal de hechos del pasado, resulta fundamental problematizar con los y las estudiantes su carácter construido, situado y conflictivo. En este sentido, el trabajo con fuentes primarias, como los prontuarios policia-

les, permite poner en evidencia las mediaciones, decisiones y disputas que intervienen en toda reconstrucción histórica.

El Archivo de Prontuarios Históricos de la División de Investigaciones de la Policía de Rosario constituye un fondo documental de valor excepcional, tanto por su volumen como por la riqueza de la información que contiene. Su importancia no radica únicamente en la posibilidad de reconstruir la conformación institucional y las prácticas cotidianas de la policía rosarina, sino también en el acceso que ofrece a fragmentos de trayectorias biográficas de sujetos que, en muchos casos, solo ingresaron al registro histórico a partir de su contacto –siempre desigual– con las fuerzas de seguridad. En un sentido más amplio, este archivo se revela como una vía privilegiada para indagar en la historia social de Rosario desde las últimas décadas del siglo XIX, en particular en lo que refiere a las formas de control estatal, conflictividad urbana y dinámicas de exclusión social (Álvarez y López Calvino, 2023). En este marco, los prontuarios policiales permiten, además, observar que la acción de la policía no se limitaba a registrar individuos, sino que estaba vinculada a la organización y control del espacio urbano a comienzos del siglo XX. Este aspecto enriquece la experiencia áulica, ya que los y las estudiantes pueden analizar la ciudad no solo como escenario de hechos históricos, sino como un espacio de tensiones, regulaciones y disputas sociales. A partir de este abordaje, es posible trabajar con periodizaciones alternativas, mapas de control y relaciones entre diferentes sectores urbanos, al ampliar la comprensión de la historia local y fomentar una mirada crítica sobre cómo se construyen las ciudades y sus memorias colectivas. Además, este tipo de actividades posibilita el diálogo con otras áreas de la currícula escolar, como Geografía, Proyecto transversal y Formación ética y ciudadana, promoviendo una enseñanza más integrada y significativa.

Gracias a los recursos tecnológicos disponibles en las aulas de la escuela, como las pantallas multifunción, es posible proyectar imágenes digitalizadas de estos prontuarios históricos y acercar a los y las estudiantes a un tipo de documentación que, por su formato, lenguaje y función originaria, resulta profundamente ajena a su experiencia cotidiana. Este procedimiento no solo permite visibilizar una fuente primaria en su materialidad original –huellas dactilares, retratos fotográficos, fichas mecanografiadas–, sino que habilita una reflexión crítica sobre los modos de construcción del conocimiento histórico. Al trabajar con estos documentos, se introduce a los y las estudiantes en el proceso interpretativo propio del oficio del historiador: formular preguntas, contextualizar las fuentes, advertir los silencios del archivo y reconocer las relaciones de poder que subyacen en toda práctica de registro. Así, la documentación policial deja de ser un mero objeto de lectura para convertirse en una herramienta que posibilita pensar las mediaciones, elecciones y tensiones que conforman toda narrativa histórica.

En definitiva, la incorporación de fuentes primarias como los prontuarios policiales en el trabajo áulico, mediada por recursos tecnológicos, no solo amplía el repertorio de materiales didácticos, sino que también habilita un aprendizaje situado sobre el quehacer del historiador. Esta práctica contribuye a desnaturalizar las narrativas históricas cristalizadas, fomenta la formulación de preguntas y potencia la capacidad crítica de los y las estudiantes frente a las versiones hegemónicas del pasado. Al mismo tiempo, pone en evidencia que la enseñanza de la historia puede nutrirse de la investigación académica contemporánea, generando un diálogo fructífero entre el archivo y la escuela. De este modo, el aula se convierte en un espacio privilegiado para articular la construcción de

conocimiento histórico con la formación de sujetos capaces de interrogar y comprender las complejidades del mundo social. Es asimismo fundamental destacar la potencialidad que ofrecen estas fuentes para la enseñanza de la historia local –en particular, la de Rosario–, ya que su trayectoria muchas veces se ve omitida o abordada de manera superficial en los programas escolares. El trabajo con archivos policiales no solo permite reconstruir dinámicas propias del entramado urbano, sino que también invita a los y las estudiantes a pensar en periodizaciones alternativas, distintas de aquellas con fuerte impronta nacional. De acuerdo con Sandra Fernández (2007: 9-17), la historia local y regional no debe concebirse como un simple recorte geográfico, sino como una escala de análisis que posibilita una observación más densa de los procesos históricos y permite problematizar las formas de articulación entre lo local, lo regional y lo nacional. Esta perspectiva abre, además, la posibilidad de incorporar actores, procesos y temporalidades que suelen quedar fuera de las narrativas históricas hegemónicas.

Bibliografía

Álvarez, C. A. y López Calvino, N. (2023). Prontuarios policiales de la División de Investigaciones de la Policía de Rosario: Fuentes para una historia social de la clase trabajadora y las instituciones. *Ejes de Economía y Sociedad*, 7(12), 130-150. https://doi.org/10.33255/25914669/706

Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández, S. (2007). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria.

Gramsci, A. ([1973] 1948). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Svampa, M. (2016). *El pasado en disputa. Memoria, olvido y usos de la historia*. Buenos Aires: Prometeo.

Nicolás López Calvino. "Del archivo al aula: investigación histórica y enseñanza del oficio del historiador en la escuela secundaria". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 154-159.

Un enfoque pedagógico para el aprendizaje colaborativo y el protagonismo estudiantil: la experiencia GRULAC Junior argentina

A Pedagogical Model for Collaborative Learning and Student Agency: The GRULAC Junior Argentina Experience

Autora

Julieta Barthet Mozzorecchia - julietabartet@gmail.com -

Abogada y Profesora Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Universidad Nacional de Rosario, Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Un especial agradecimiento al Profesor Andrés Torres y al Colegio Hacienda los Alcaparros por compartir sus experiencias y su inspiradora trayectoria. Agradecemos profundamente por ser nuestra casa académica en Colombia y por permitirnos sumar nuestro esfuerzo a la red de trabajo que impulsan para la formación de líderes latinoamericanos.

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia educativa innovadora en la Escuela Ingeniero Raúl Arino, que busca formar ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir en un mundo complejo a través de la participación activa, la colaboración y el abordaje de problemas reales. La propuesta, inspirada en el proyecto GRULAC Junior de Colombia, transforma el tradicional modelo de simulación y competencia de Naciones Unidas en un espacio de participación colectiva, donde los y las estudiantes asumen un rol protagónico, aportan ideas propias y construyen soluciones en forma cooperativa. Estas prácticas incorporan la internacionalización del currículum, al promover una ciudadanía crítica y comprometida con los desafíos del presente y del futuro. La metodología se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos

y el Aprendizaje Basado en Problemas, y promueve que los y las estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollen habilidades como pensamiento crítico y creativo, autonomía, empatía y capacidad de construir consensos. La integración de tecnologías favorece la colaboración en tiempo real y la investigación. La propuesta también incorpora ideas del pensamiento complejo que promueven la integración de diferentes disciplinas y saberes para comprender los fenómenos. Consideramos que este modelo fomenta un aprendizaje más significativo, favorece el compromiso social y fortalece la formación de ciudadanos responsables y activos. Esta experiencia nos muestra que es posible diseñar propuestas pedagógicas que conecten la educación con la realidad social y ambiental, promoviendo la participación democrática y el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Palabras clave

- Aprendizaje Basado en Proyectos;
- Ciudadanía activa;
- Pensamiento complejo;
- Internacionalización del currículum

Summary

This paper presents an innovative educational experience implemented at Escuela Ingeniero Raúl Arino, aimed at developing students as citizens capable of engaging with a complex world through active participation, collaboration, and the exploration of real-world problems. Inspired by the GRULAC Junior project from Colombia, the initiative reimagines the traditional United Nations simulation and competition model, transforming it into a space for collective participation where students take on a leading role by contributing their own ideas and building solutions cooperatively.. A central component of this experience is the internationalization of the curriculum, which fosters a critical and globally engaged citizenship capable of responding to contemporary and future challenges. The methodological approach is grounded in Project-Based Learning and Problem-Based Learning, encouraging students to become protagonists of their own learning while developing critical and creative thinking, autonomy, empathy, and the ability to build consensus. The integration of technology supports real-time collaboration and inquiry. The proposal is also informed by complex thinking, promoting the integration of diverse disciplines and forms of knowledge to better understand multifaceted phenomena. This model fosters more meaningful learning, enhances social engagement, and strengthens the development of responsible, active citizens. Ultimately, the experience demonstrates the potential of pedagogical approaches that connect education with social and environmental realities, democratic participation, and the holistic development of students.

Keywords

- Project-Based Learning;
- Active citizenship;

- Complex thinking;
- Curriculum internationalizatio

Las pedagogías contemporáneas enfrentan el desafío de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de actuar críticamente en un mundo caracterizado por la globalización, la aceleración tecnológica, la crisis ambiental y la polarización social. Esto exige el desarrollo de habilidades y competencias que trascienden el conocimiento estrictamente disciplinar, al integrar capacidades como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la resolución colaborativa de problemas y la alfabetización digital. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotski ([1978] 2009) subraya la importancia de las interacciones sociales y el aprendizaje mediado como base para la construcción de aprendizajes significativos donde se prioricen escenarios de aprendizaje auténticos, interdisciplinarios y orientados a la acción.
En este contexto, desde 2019 la Escuela de Enseñanza Media Ingeniero Raúl Arino implementa una experiencia educativa innovadora que interpela los modelos tradicionales de enseñanza y las formas convencionales de transposición didáctica. La propuesta promueve la participación activa del estudiantado y la internacionalización transversal del currículum de nivel secundario, integrando competencias globales en las distintas áreas de conocimiento. Este enfoque pretende formar sujetos capaces de comprender y actuar en la complejidad del mundo (Morin, 2001)
La propuesta se basa en una adaptación del proyecto GRULAC Junior Latinoamérica –originado y desarrollado desde hace más de 10 años en el Colegio Hacienda Los Alcaparros, Colombia–, en el que el modelo clásico de simulación y competencia de Naciones Unidas se transforma en un paradigma de colaboración y construcción colectiva. Con las perspectivas del Aprendizaje Basado en Proyectos (Boss, 2015; Tiramonti, 17/04/2018) como base, y en función de considerar el enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas (Morales y Landa, 2004), en este nuevo enfoque, las y los estudiantes asumen un rol protagónico, aportando ideas, inquietudes y perspectivas auténticas, así como también posibles soluciones a problemas reales. En este sentido, se combinan ambas metodologías, donde hay un proyecto objetivo común y un problema a resolver, pero un problema que no fue "diseñado" por el o la docente, sino que es un problema que los atraviesa, los preocupa e interpela. Es así como cada uno y cada una se convierte en agente activo de su propio aprendizaje y en cocreadores de las soluciones que surgen del debate constructivo. La metodología ofrece el marco para un aprendizaje colaborativo auténtico, que supera la simple agrupación de estudiantes para enfocarse en la construcción conjunta de conocimiento (Boss, 2015).

El proyecto GRULAC Junior Argentina, inspirado en la iniciativa colombiana de 2012, ha desarrollado su rasgo distintivo al centrar su metodología en el análisis de casos. Este enfoque fomenta la investigación sobre problemáticas concretas, reales y de impacto directo en la comunidad, seleccionadas, indagadas y analizadas por las y los estudiantes, quienes se aproximan a ellas desde cero y construyen su comprensión a partir de la exploración colaborativa. Esta perspectiva se alinea con el pensamiento complejo de Morin (2001), que insta a superar la fragmentación del conocimiento y a "ligar" los saberes. La experiencia promueve esta visión al abordar problemas de carácter multidimensional que requieren un análisis integrador de diversas disciplinas y miradas, contrarrestando así la "inteligencia ciega" que aísla los objetos de su contexto.
La Ley Para La Implementación De La Educación Ambiental Integral En La República Argentina (Congreso de la Nación Argentina, 2021) define

la educación ambiental como proceso permanente, integral y transversal Sin embargo, las problemáticas actuales globales y regionales referidas al desarrollo sostenible y el cambio climático muchas veces parecen lejanas y ajenas al desarrollo curricular. En este sentido, consideramos que el modelo acompaña el compromiso que asume nuestra educación, especialmente el de

> promover el desarrollo de procesos educativos integrales que orienten a la construcción de una perspectiva ambiental, en la cual los distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyen en una conciencia regional y local de las problemáticas ambientales, y permitan fomentar la participación ciudadana, la comunicación y el acceso a la información ambiental, promoviendo acciones de carácter global, aplicadas a la situación local (Art. 3).

La metodología obliga a transversalizar las disciplinas estancadas en cada espacio curricular, a salir del curriculum clasificado propio del "patrón organizacional de la escuela secundaria argentina" (Terigi, 2008).
En sintonía con la propuesta pedagógica y procurando la transversalidad, la internacionalización curricular se integra como un componente estratégico que potencia el desarrollo de las competencias necesarias para actuar en un mundo interconectado. Tal como plantea Leask (2015), este proceso va más allá de añadir contenidos internacionales al proyecto: implica pensar en experiencias de aprendizaje para que los y las estudiantes adquieran una comprensión más profunda de las conexiones globales y de las perspectivas interculturales. En este marco, se busca que se involucren en investigaciones sustentadas en información y marcos de referencia internacionalmente reconocidos, así como en el análisis de problemáticas que trascienden fronteras geográficas y culturales. La internacionalización curricular, además, fomenta el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, en tanto favorece el desarrollo deliberado de perspectivas internacionales e interculturales que los posicionan como ciudadanos y ciudadanas globales. Esta dimensión complementa y fortalece la metodología colaborativa y el análisis de casos implementados en el proyecto, ya que amplía el alcance de los aprendizajes y sitúa la experiencia escolar en un escenario global, manteniendo a la vez un fuerte anclaje en la realidad local.

El estudiante como protagonista

Otra arista de la innovación de este proyecto radica en el desplazamiento del eje de la competencia hacia la colaboración. A diferencia de los modelos de simulación tradicionales, donde el o la estudiante defiende una postura asignada y compite en el debate, aquí el objetivo primordial es la construcción colectiva. Esta dinámica transforma el rol del y de la estudiante: de ser un mero representante que reproduce un discurso, pasa a ser un autor que aporta su propia voz y perspectiva. El trabajo en comisiones donde se aborda cada uno de los casos no busca identificar ganadores o ganadoras, sino la elaboración consensuada de propuestas de acción frente a problemáticas socioambientales relevantes para los y las estudiantes y para la región. Las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) constituyen un componente transversal y fundamental, ya que se utilizan como herramientas que potencian la investigación, el acceso a la información, la colaboración entre pares, el trabajo colaborativo y la cocreación en tiempo real.
Este enfoque eminentemente social del aprendizaje se vincula estrecha-

mente con los postulados de Vygotsky ([1978] 2009), para quien el desarrollo de las habilidades que nos permiten procesar información, resolver problemas, tomar decisiones y adaptarnos a entornos cambiantes tienen su origen en la interacción social y en el aprendizaje mediado por otros u otras. La metodología otorga un lugar central a la participación activa del o de la estudiante, no solo como receptor o receptora de conocimiento, sino como protagonista en la construcción de saberes. Al trabajar de manera colaborativa en la resolución de un problema que consideran significativo y relevante, los y las estudiantes desarrollan una auténtica inteligencia colectiva, fruto del intercambio de perspectivas, la negociación y la toma conjunta de decisiones. Este proceso transforma el espacio escolar en un verdadero laboratorio de ciudadanía activa, con una educación orientada a la vida democrática, entendida no como un ideal abstracto, sino como una práctica cotidiana que se fortalece a través de la acción conjunta, el diálogo y la participación responsable (Dewey, 1995), donde se ejercitan competencias como la escucha , el respeto por la diversidad de opiniones y la búsqueda de consensos.

En sintonía con esta línea, el modelo también desarrolla competencias como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la empatía y la capacidad de construir consensos. Este enfoque se alinea con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, quien postula que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el o la estudiante ya sabe, la dimensión social, pero también la dimensión afectiva y emocional le permite construir un significado personal. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Conclusión

La adaptación del modelo GRULAC Junior en la Escuela Arino representa una propuesta pedagógica integral que articula la internacionalización, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas y una perspectiva de pensamiento complejo para conectar la educación con la realidad. Al desplazar el foco de la competencia a la colaboración y del debate a la acción, se promueve un aprendizaje verdaderamente significativo y se dota a los y las estudiantes de herramientas y habilidades esenciales para comprender la complejidad del mundo y para intervenir en él de manera constructiva. Esta iniciativa no solo enriquece las trayectorias individuales de los y las estudiantes, sino que también fortalece el proyecto institucional de la Escuela Raúl Arino, en tanto demuestra que es posible diseñar experiencias educativas académicamente rigurosas, personalmente transformadoras y socialmente relevantes. Se trata, en definitiva, de formar no solo a los y las profesionales del futuro, sino a ciudadanos comprometidos y capaces de coconstruir soluciones para los desafíos globales.

Bibliografía

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.

Boss, S. (2015). *Implementing Project-Based Learning*. Bloomington: Solution Tree Press.

Congreso de la Nación Argentina. (2021). *Ley Para La Implementación De La Educación Ambiental Integral En La República Argentina*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Londres: Routledge.

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Teoría*, 13(1), 145-157.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63-71.

Timaron, G. (17 de abril de 2018). El aprendizaje basado en proyectos ayuda a que los alumnos entiendan la realidad. *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/comunidad/guillermina-tiramonti-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-ayuda-a-que-los-alumnos-entiendan-la-realidad-nid2125983/

Vygotski, L. S. ([1978] 2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Julieta Barthet Mozzorecchia. "Un modelo pedagógico para el aprendizaje colaborativo y el protagonismo estudiantil: la experiencia GRULAC Junior Argentina". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 160-165.

Convertir ideas en realidades. Robótica en el aula: Un aprendizaje que transforma

Turning Ideas into Reality. Robotics in the Classroom: Transformative Learning

Autora

Sonia Mercedes Rodríguez - rodriguezsoniamercedes@gmail.com -

Magister en Ciencias de la Educación. Instituto Superior del Profesorado de Monte Maíz, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

En un escenario educativo transformado por la cultura digital, *Convertir ideas en realidad* es un libro que presenta propuestas pedagógicas innovadoras basadas en la robótica educativa, el pensamiento computacional, la programación y metodologías activas como ABP, ABR y PBL. El enfoque parte del reconocimiento de la educación como motor de cambio social, en tanto propone experiencias situadas, inclusivas y creativas que integran tecnología con sentido pedagógico. Las actividades que describe el libro se desarrollan bajo el modelo STEAM en aulas *maker*, donde los y las estudiantes son protagonistas del aprendizaje: exploran, diseñan, programan y resuelven problemas reales. La alfabetización digital se concibe más allá del uso técnico, e incluye una comprensión crítica de las implicancias sociales, éticas y culturales de la tecnología. Las diferentes propuestas promueven la autonomía, la experimentación y la participación activa, en tanto colocan al o la docente como mediador y facilitador. Entre los proyectos destacados se encuentran la construcción de paneles sonoros, *apps* comunicativas, videojuegos programados en Scratch y construcción de prototipos de máquinas automatizadas. Estas experiencias favorecen tanto habilidades técnicas como expresivas, comunicativas y éticas, al integrar contenidos

curriculares y fomentar el trabajo colaborativo. La robótica educativa se presenta como un espacio fértil para integrar ciencias, tecnología, matemáticas y arte, despertando la curiosidad y la creatividad de los y las estudiantes. En definitiva, este libro invita a repensar la enseñanza desde el compromiso, la escucha y la acción colectiva. Transformar la educación es posible si se parte de ideas que se concretan en propuestas reales. La verdadera revolución tecnológica no está en las máquinas, sino en las mentes de quienes las *crean*.

Palabras clave

- Robótica;
- Pensamiento Computacional;
- Programación;
- Metodologías activas;
- Educación Digital

Summary

In an educational landscape transformed by digital culture, Turning Ideas into Reality presents innovative pedagogical proposals based on educational robotics, computational thinking, programming, and active methodologies such as PBL, ABR, and PBL. The approach is based on the recognition of education as a driver of social change, proposing situated, inclusive, and creative experiences that integrate technology with pedagogical meaning. The activities described in the book are developed using the STEAM model in maker classrooms, where students are the protagonists of learning: they explore, design, program, and solve real-world problems. Digital literacy is conceived beyond technical use, including a critical understanding of the social, ethical, and cultural implications of technology. The various proposals promote autonomy, experimentation, and active participation, placing the teacher as a mediator and facilitator. Featured projects include the construction of sound panels, communication apps and video games programmed in Scratch, along with the construction of prototypes of automated machines. These experiences foster technical, expressive, communicative, and ethical skills, integrating curricular content and promoting collaborative work. Educational robotics is presented as a fertile ground for integrating Science, Technology, Mathematics and Art, awakening students' curiosity and creativity. Finally, this book invites us to rethink teaching through commitment, listening, and collective action. Transforming education is possible if we start from ideas that eventually are translated into real-life proposals. True technological revolution is not in machines, but in the minds of those who *create* them.

Keywords

- Robotics;
- Computational Thinking;
- Programming;
- Active Methodologies;
- Digital Education.

En un contexto educativo atravesado por transformaciones tecnológicas, sociales y culturales, se vuelve indispensable diseñar propuestas pedagógicas innovadoras que respondan a las demandas de la cultura digital, promuevan el pensamiento crítico y fomenten aprendizajes significativos. *Convertir ideas en realidad* es un libro que presenta experiencias educativas, centradas en la implementación de proyectos didácticos interdisciplinarios que articulan robótica educativa, pensamiento computacional, programación y metodologías activas en distintos niveles de la escolaridad. El enfoque adoptado parte del reconocimiento de la educación como motor de cambio social y como espacio de invención colectiva. Desde una perspectiva situada, se diseñaron propuestas que integran tecnología con sentido pedagógico, y dan lugar a experiencias de aprendizaje colaborativas, inclusivas y creativas. Las actividades que describe el libro se desarrollaron bajo el marco de la metodología STEAM y se aplicaron en aulas *maker*, en las que las y los estudiantes se constituyen como protagonistas del aprendizaje, explorando, diseñando, programando, resolviendo problemas reales y produciendo soluciones concretas. Se abordan, además, los tres pilares de la educación digital: el uso de herramientas tecnológicas como soporte, la formación en ciudadanía digital y el desarrollo del campo disciplinar vinculado a la programación y la robótica. Estas dimensiones no son entendidas como compartimentos estancos, sino como ejes transversales que atraviesan las propuestas y las enriquecen. La alfabetización digital, en este sentido, se concibe como un proceso profundo que va más allá del uso instrumental de las tecnologías e incluye la comprensión crítica de sus implicancias sociales, éticas y culturales. Las diferentes propuestas promueven un modelo pedagógico centrado en la autonomía, la experimentación y la alfabetización digital integral. Se destacan proyectos como la construcción de paneles sonoros programables, la creación de una *app* comunicativa para niños o niñas con dificultad para comunicarse de forma oral, la programación de juegos en Scratch y construcción de prototipos de máquinas automatizadas. Estas actividades no solo favorecen el desarrollo de habilidades técnicas, sino también comunicativas, expresivas y éticas, preparando a los y las estudiantes para actuar de manera consciente en un mundo digital interconectado. A partir del trabajo con pensamiento computacional y robótica, se genera un espacio pedagógico propicio para que niños y niñas se acerquen a las ciencias desde la curiosidad, el ensayo-error y la exploración guiada. En lugar de consumir tecnología, se invita a los y las estudiantes a crearla, desafiando la lógica pasiva del aula tradicional y promoviendo aprendizajes relevantes y duraderos. Además, se pone énfasis en el rol docente como mediador, diseñador y facilitador de experiencias significativas. Las propuestas se construyen desde el trabajo colaborativo, con participación activa de estudiantes, familias, formadores, formadoras y comunidad educativa. El diseño y la implementación de cada iniciativa responde a un proceso reflexivo y situado, en el que se parte del contexto real del aula para generar intervenciones transformadoras. Esto incluye la selección cuidadosa de recursos, la adaptación de las propuestas a las características del grupo y una evaluación continua centrada en los procesos de aprendizaje. El vínculo entre teoría y práctica es una constante en este enfoque. Se recuperan fundamentos provenientes de la pedagogía crítica, las teorías del aprendizaje activo y la educación digital para fundamentar las decisiones didácticas y sostener una práctica coherente con los principios de inclusión, participación y justicia educativa. Las experiencias relatadas nacen del aula, pero también dialogan con los marcos curriculares, los lineamientos institucionales y los desafíos propios de la formación docente. El libro propone un recorrido donde la creatividad se posiciona como una capacidad central para el desarrollo integral de los

y las estudiantes. No se trata solamente de producir objetos o productos digitales, sino de favorecer modos de pensamiento que habiliten nuevas preguntas, nuevas miradas y nuevas formas de relacionarse con el conocimiento. Las propuestas diseñadas buscan activar la imaginación, el juego, el diseño, la expresión y la comunicación, generando entornos donde aprender sea una experiencia placentera, desafiante y transformadora. La robótica educativa, por su parte, se presenta como un campo fértil para la integración de conocimientos provenientes de las ciencias naturales, las matemáticas, la tecnología y el arte. A través del diseño y construcción de prototipos automatizados, los y las estudiantes aprenden sobre diseño, electrónica, programación y resolución de problemas. Entre los proyectos que se destacan en el libro, se encuentra la creación de juegos electrónicos vinculados con la alfabetización, prototipos de riego artificial, lluvia artificial para los animales en el campo. Estas experiencias ponen en juego múltiples lenguajes y saberes, y favorecen la integración curricular a partir de situaciones reales que despiertan el interés de los y las estudiantes. Por otro lado, se detalla fuertemente en la integración de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL), como marcos estructurantes de las experiencias didácticas. Estas metodologías permiten generar propuestas abiertas, flexibles y contextualizadas, en las que los y las estudiantes no solo reciben contenidos, sino que construyen conocimiento a partir de su propia indagación, de forma colaborativa y situada. *Convertir ideas en realidad* propone, en definitiva, una mirada pedagógica que desafía el enfoque tradicional, habilita nuevas formas de enseñar y aprender, y coloca la creatividad, la colaboración y la innovación en el centro del quehacer educativo. Estas experiencias invitan a repensar la práctica docente desde la acción, la escucha y el compromiso con una educación más inclusiva, participativa y pertinente. Transformar la educación es posible si se parte de las ideas, se construyen colectivamente y se las convierte en experiencias concretas que marcan la diferencia. La educación del futuro se construye hoy. Como docentes, tenemos la responsabilidad y el privilegio de inspirar a nuestros estudiantes a imaginar, experimentar y crear. Porque, al final, la verdadera revolución tecnológica en el aula no está en las máquinas, sino en las mentes de quienes las *crean*.

Bibliografía

Acosta Castiblanco, M.; Forigua Sanabria, C. y Navas Lora, M. (2015). Robótica educativa: un entorno tecnológico de Aprendizaje que contribuye al desarrollo de habilidades. [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. http://hdl.handle.net/10554/17119

Adell, J. S.; Llopis, M. A. N.; Esteve, M. F. M. y Valdeolivas, N. M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 171-186. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22303

Argentina (2019). NAP. Educación Digital, Programación y Robótica [Educación Inicial, Primaria y Secundaria]. https://www.educ.ar/recursos/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica

AulaPlaneta (15 de enero de 2018). Educación STEAM: la integración como clave del éxito. www.aulaplaenta.com. https://www.aulaplaneta.com/2018/01/15/recursos-tic/educacion-steam-la-integracion-clave-del-exito

Baladron, M.; Rivero, E. y Roca, A. (2016). Políticas digitales de democratización en la Argentina 201-2015. *Actas de Periodismo y Comunicación: XVII Congreso REDCOM* (La Plata - Buenos Aires, 2016). http://sedici. unlp. edu.ar/handle/10915/70530

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. Anales de Documentación, 5, 361-408. https://www.redalyc.org/pdf/635/63500518.pdf

Buckingham, D. (2010). Defining digital literacy. En B. Bachmeier (Ed.), Medienbildung in neuen Kulturräumen (pp. 59-71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Camargo Uribe, Á. y Hederich Martínez, Ch. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. Psicogente, 13(24), 329-346. https://www.re dalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2017a). Competencia de Educación Digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/de fault/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2017b). Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2017c). Competencia de Educación Digital: Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria. Ministerio de Educación de la Nación: Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/ sites/default/files/programacion_y_robotica_0.pdf

Ministerio de Educación (2021). Tecnologías digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación [Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela]. http://www.bnm. me.gov.ar/giga1/documentos/EL007733.pdf

Ministerio de Educación (s.f.). Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades [Secundaria Federal 2030]. Buenos Aires. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Presidencia de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ marco_nacional_de_integracion.pdf

Sonia Mercedes Rodríguez. "Convertir ideas en realidad. Robótica en el aula: un aprendizaje que transforma". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 166-171.

Psicopedagogía y docencia universitaria: entre puentes, tensiones y vínculos que facilitan el aprendizaje en el aula

Psychopedagogy and university teaching: between bridges, tensions, and connections facilitating learning in the classroom

Autora

Yamila Chalup - yamichalup@yahoo.com.ar-

Especialista en psicopedagogía institucional. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

El presente trabajo busca poner de manifiesto las relaciones existentes, en la formación y en la práctica, de dos campos de saberes diferenciados, la docencia y la psicopedagogía, así como también las experiencias, vivencias y percepciones de profesionales que se dedican a ambos ámbitos. Para ello se presenta un recorrido articulado entre reflexiones, experiencias y saberes, tanto compartidos como específicos de cada disciplina, formado por aportes de la autora y de ocho participantes que respondieron a una encuesta anónima autoadministrada. En la encuesta se indagaba sobre la formación, la práctica profesional y la vivencia de esa práctica. Estas encuestas arrojaron como resultado que una gran mayoría consideró ambas profesiones como saberes complementarios, sin desconocer la especificidad de cada una. Además, se propone a la creatividad como estrategia para potenciar procesos de aprendizaje y se destaca desde la psicopedagogía el concepto de sujeto autor.

Palabras clave

- Psicopedagogía y docencia;
- Formación y práctica profesional;
- Creatividad y aprendizaje;
- Sujeto Autor

Summary

The present work seeks to highlight the existing relationships, both in training and in practice, between two distinct fields of knowledge: teaching and psychopedagogy. It also explores the experiences, perceptions, and reflections of professionals engaged in both areas. To that end, the paper presents an articulated journey through reflections, lived experiences, and shared as well as discipline-specific knowledge, composed of contributions from the author and eight participants who responded to an anonymous self-administered survey. The survey focused on professional training, practice, and the personal experience of that practice. The results showed that the vast majority of participants considered both professions to be complementary forms of knowledge, while still recognizing the specificity of each. Furthermore, creativity is proposed as a strategy to enhance learning processes, and the psychopedagogical concept of the "author-subject" is highlighted.

Keywords

- Psychopedagogy and teaching;
- Professional training and practice;
- Creativity and learning;
- Author-subject

La psicopedagogía y la docencia son dos campos del saber y dos áreas de desempeño bastante diferenciados, pero tienen un punto de encuentro: el aprendizaje. La última busca generarlo, por más que ya sepamos que el aprendizaje no depende exclusivamente de nuestra labor como docentes; la primera, tiene como objetivo velar por la construcción de condiciones para que se pueda dar ese aprendizaje, tanto a nivel subjetivo como objetivo (Müller, 2008). Como docentes quizás no tengamos tanta injerencia en las condiciones subjetivas, pero sí podemos aportar nuestro granito de arena a las objetivas. Podemos tratar de construir un espacio que genere en nuestros y nuestras estudiantes el deseo por aprender y por generar conocimiento: pensar por sí mismos (Freire, [1968] 1970; Fernández, 2000). El presente trabajo busca poner de manifiesto cómo el aula o los procesos de aprendizaje pueden constituirse un espacio de encuentro entre la docencia y la psicopedagogía, para profesionales que comparten ambas profesiones. Esto sucede porque la práctica docente y la reflexión sobre ella permiten reactualizar y resignificar saberes construidos a lo largo de la formación como profesionales de la psicopedagogía y viceversa, más allá de que hay muchos temas que son específicos cada campo del saber.

Una investigación para repensar la práctica

Desde mi posicionamiento profesional, comprendía y vivía lo anteriormente expresado, pero era mi intención conocer si a otras personas que compartían ambas profesiones les pasaba lo mismo. Fue por eso que diseñé una breve encuesta anónima autoadministrada a la que respondieron ocho profesionales. Constaba de 15 preguntas ordenadas en tres categorías: formación de base; áreas de desempeño; y saberes actualizados, diferenciados y compartidos.

De los ocho profesionales que participaron, dos poseían el profesorado como formación de base, y los otros seis eran psicopedagogos. A su vez, cuatro de ellos poseían el título de profesores, una persona estaba cursando la formación, mientras que tres no la tenían ni la estaban cursando. En todo caso, cuando se indagaba por qué habían decidido cursar la otra formación, se encuentra que, ya desde los planes de estudio y/o desde los conocimientos previos o imaginarios que podemos tener antes de empezar, se consideraba la complementariedad entre ambas: esto fue manifestado con respuestas que referenciaban la búsqueda de adquirir más herramientas.

Algo llamativo en este punto fue encontrar un caso en el cual se realizó una misma formación, con el título intermedio de profesorado.

Figura 1. Formación de base

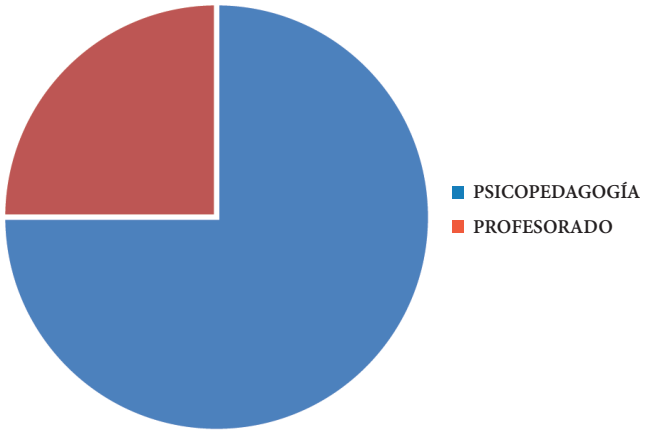
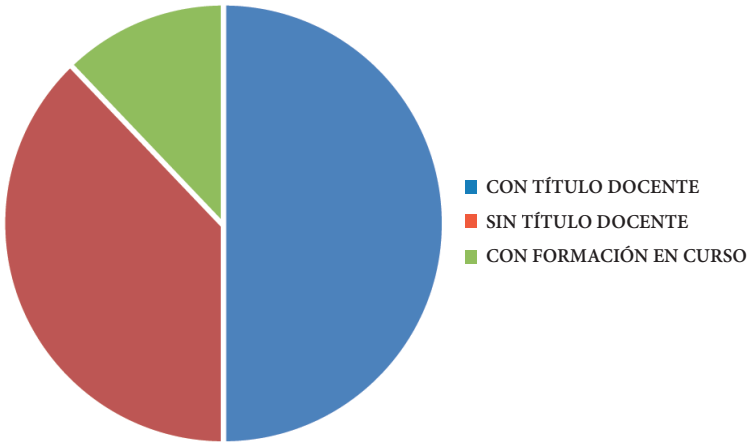


Figura 2. Participantes con título docente



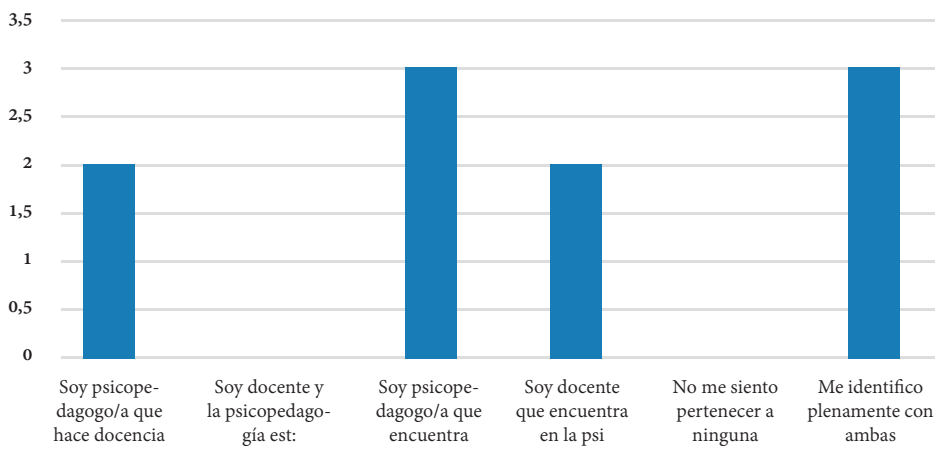
En cuanto al ámbito de desempeño, la mayoría de las personas participantes se dedicaban a la docencia en nivel superior, aunque también se mencionaron otros niveles educativos y educación no sistemática. En cuanto al campo laboral de la psicopedagogía, seis de las nueve personas encuestadas respon-

dió que se dedicaban a la parte clínica, una al área de inclusión, y una más indicó que por el momento solamente ejercía la docencia.

Otra pregunta que formaba parte de la investigación, con respecto a la vivencia, era si se identificaban más con una u otra profesión, con ambas, o con ninguna; y en caso de identificarse con una sola de ellas, si la otra profesión quedaba en segundo plano, o la primera se constituía como una forma más de ejercer y/o poner en práctica la segunda.

Aquí, dos personas respondieron ser profesionales de la psicopedagogía haciendo docencia. Cinco marcaron las opciones de ejercer una, como forma de poner en práctica a la otra (dos docentes que encontraban en la psicopedagogía una forma de hacer docencia, y tres con la opción viceversa). Finalmente, tres personas manifestaron sentirse plenamente identificadas tanto con su rol docente como con su rol de profesionales de la psicopedagogía. (Cabe aclarar que, en esta pregunta, podían marcar más de una opción).

Figura 3. Identificación profesional

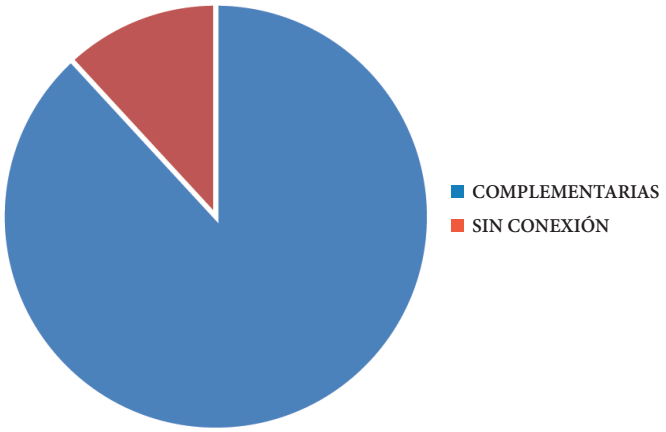


Al tener que justificar las respuestas, se menciona mucho el intercambio de herramientas y la mirada global que permite acerca de los procesos de construcción del aprendizaje y cómo acompañarlos. Cito dos comentarios particularmente ejemplificadores:

> Me identifico como docente, cuya formación en Psicopedagogía le ofrece una cosmovisión, herramientas y modos particulares de vincularse con sus estudiantes. Amo hacer docencia (Participante 6).
>
> Ser psicopedagoga y docente al mismo tiempo permite desarrollar una práctica más completa, empática y eficaz, que no solo se centra en enseñar, sino también en entender cómo aprenden los estudiantes, qué necesitan y cómo acompañarlos mejor (Participante 8).

Esto se presenta en concordancia con las respuestas a la última pregunta de la encuesta, que indagaba acerca de cómo vivenciaban en su práctica profesional cotidiana la relación entre ambas carreras. Aquí es donde una gran mayoría (siete de los ocho) compartía la vivencia de considerarlas complementarias.

Figura 4. Vivencia de la relación entre ambas profesiones



La formación profesional en ambas carreras

Tanto si nos posicionamos como docentes, como si lo hacemos como profesionales de la psicopedagogía, seguramente estaremos de acuerdo en comprender el aprendizaje como un proceso de construcción complejo, en el que interactúan diversos aspectos. De igual modo, habremos recorrido con cierto énfasis las distintas teorías del aprendizaje, aunque la psicopedagogía tendrá más herramientas para comprender las dificultades que se presentan en dicho proceso y sabrá cómo intervenir.

Probablemente como psicopedagogos y psicopedagogas tengamos poca o nula experiencia en la elaboración de planificaciones diarias, sobre todo si la formación y/o nuestro ejercicio docente se lleva a cabo en el nivel superior, donde no se suele pedir. Sin embargo, sí podemos entender, aunque se haya abordado con distintos niveles de profundidad, a qué nos referimos cuando hablamos de didáctica: en especial a la famosa transposición didáctica. Específicamente, respecto de las estrategias y metodologías de enseñanza, los profesorados –sin dudas y con justa razón– tienen más conocimiento.

También ambas profesiones reflexionan sobre el carácter contextualizado de la educación y su característica como práctica social, a través de materias como pedagogía, sociología de la educación y/o teoría de la educación. Pese a ello, en los profesorados se suele profundizar en el análisis y la reflexión explícitamente sobre el currículum.

Desde la psicopedagogía podemos comprender aún más el valor de la familia: abordamos conceptos como función materna y paterna, y la importancia que esto tiene en la construcción de los aprendizajes, más allá de que en ambas se la entienda como agente socializador y parte importante de la constitución del sujeto y de la comunidad educativa. Esto sucede, especialmente, al estudiar ambas carreras sobre el desarrollo integral de nuestros y nuestras estudiantes como personas, en distintas instancias de la vida.

El concepto de "Sujeto Autor" y su importancia para el aprendizaje

Los precedentes son solo algunos ejemplos de saberes diferenciados y compartidos entre ambas profesiones. Sin embargo, me gustaría hacer una especial referencia al concepto que trabaja Alicia Fernández (2000) sobre "Sujeto Autor". No solamente por su utilidad dentro de la psicopedagogía y para el aprendizaje, sino porque, además, según una búsqueda realizada al respecto mediante inteligencia artificial, aparentemente no se la suele incorporar, al menos dentro de la bibliografía de los diseños curriculares de distintos profesorados.

Identifico el concepto de Sujeto Autor como relevante dentro de la psicopedagogía, ya que la misma autora lo relaciona incluso con uno de los objetivos de esta rama del saber, en tanto considera que se debe promover también la generación de condiciones para dar espacio a la autoría de pensamiento. Esto se logra al permitir que los y las estudiantes pongan a disposición sus conocimientos, sus pensamientos y sus aprendizajes construidos, ya que se logra mediante la articulación con otras dos posiciones subjetivas "Sujeto Aprendiente" y "Sujeto Enseñante".

En este sentido, al destacar la subjetividad, desglosa a estas dos posiciones de los roles del docente y del alumno o alumna. Sostiene que conviven ambas dentro de una misma persona, que es, a la vez también, sujeto deseante y sujeto epistémico.

Aprendiente y enseñante, entonces, no tienen que ver con una cuestión de jerarquías sino de lugares dentro de la relación pedagógica. Por lo tanto nosotros también, como docentes, podemos posicionarnos como sujetos aprendientes (y, de hecho, es la invitación que nos hace la autora). Darles la palabra es darles también importancia y demostrarles que su mundo interno es valioso.

La creatividad: un puente, una herramienta, y su especial uso en la docencia universitaria

Basabé y Cols (2007) enfatizan en la relación no directa que existe entre la enseñanza y el aprendizaje, al caracterizarla como "un intento" y al profundizar en el análisis de lo que esto significa. No podemos, entonces, como docentes, garantizar que el aprendizaje sea alcanzado y llevado a cabo por nuestros y nuestras estudiantes. No existe nada que nosotros o nosotras podamos hacer, desde afuera, para garantizarlo, porque la construcción del aprendizaje es un proceso personal. Sin embargo, sí podemos tomar algunas acciones para tratar de viabilizarlo. E incorporar la creatividad es una de ellas.

La psicopedagogía tiene mucho de creatividad. Comprender que cuando decimos que nuestro objeto de estudio es el sujeto en situación de aprendizaje (Müller, 2008), cada sujeto, cada situación y cada aprendizaje son únicos y singulares. Entendemos la subjetividad como lo hace Filidoro (2018), como aquello que escapa a la teoría y por lo tanto resulta impredecible. De este modo, nos lleva necesariamente a la creatividad.

Por otro lado, puede asociarse con una actitud lúdica y de búsqueda activa y consciente de soluciones, ante diferentes desafíos que puedan presentarse. Por el mismo motivo, implica un posicionamiento entonces también activo para docentes y estudiantes. Pero entendemos que una actitud lúdica no solamente tiene que ver con juegos, específicamente. Conlleva comprender que podemos realizar intentos sin la presión de que nuestras acciones tengan consecuencias en el mundo real.

En un seminario que tuve el placer de cursar con la magíster Norma Filidoro en el año 2019, en la Universidad Nacional de Salta, en el marco de la Especialización en Psicopedagogía Institucional, ella explicaba esto y nos recordaba algo muy importante: cuando un niño juega, es porque hay un adulto capaz de sostener y construir con él, para habilitar, esa instancia lúdica. Es decir, si un niño toma un bloque de madera y lo mueve como un auto, simulando ruidos que intentan ser de motores, y nosotros le decimos que no lo haga y que es simplemente un juguete de madera, entonces no le estamos habilitando la instancia lúdica.

Es por esto que, reitero, la creatividad como actitud lúdica que pueda ser llevada a cabo dentro del aula nos implica a los y las docentes como posibilitadores o posibilitadoras de esos espacios. Al mismo tiempo, anima a los y las estudiantes a participar y construir un compromiso activo con la construcción de sus aprendizajes. Porque, además, apela a lo novedoso e impredecible. A mirar las cosas (y, en el caso de usarla como estrategia de enseñanza, a presentar los contenidos) desde diferentes perspectivas. Entonces, tenemos más posibilidades de que nuestras clases despierten la curiosidad de los y las estudiantes. Por lo mismo, aunque no estén linealmente vinculados, puede generar mayor implicancia emocional, que permita que el aprendizaje quede más fijado. Ya el hecho mismo de presentar los contenidos desde diferentes medios favorece el logro de este objetivo.

Generar, sostener, el deseo de aprender: vuelven a conectar psicopedagogía y docencia.

Ahora bien, en el nivel superior, este recurso cobra especial relevancia como herramienta formativa. Porque, como formadores de futuros y futuras profesionales, seguramente deseamos no solo que aprendan y luego puedan aplicar lo que aprendieron, sino que sean capaces, en sus vidas cotidianas y laborales, de resolver desafíos, de poder comprender y desarrollar empatía con otros puntos de vista y de generar pensamiento crítico. Y la creatividad promueve todo eso. No es solo una estrategia de enseñanza: es una herramienta formativa que busca permitir y promover la autoría de pensamiento.

Conclusiones

Entonces, hacia el final del recorrido por este trabajo, para aclarar y fortalecer conocimientos, resulta conveniente realizar una recapitulación y síntesis:

- Psicopedagogía y docencia son campos del saber y prácticas distintas, pero complementarias.
- La creatividad y el comprender el aprendizaje como un proceso complejo que deseamos generar y alimentar son puntos de encuentro entre ambas, más allá de la formación curricular.
- Un concepto proveniente de la psicopedagogía que resulta relevante en la docencia es el de "Sujeto Autor", que se promueve cuando permitimos a los y las estudiantes enseñarnos lo que saben, y damos lugar a que se expresen (Fernández, 2000).
- La creatividad tiene múltiples beneficios para los aprendizajes y especial significación formativa en la docencia en nivel superior.

Bibliografía

Basabé, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. R. W. de Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 125–155). Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(1), 42-50. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1916

Freire, P. ([1968] 1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Müller, M. (2008). La psicopedagogía y los psicopedagogos. En M. Müller, *Formación docente y psicopedagógica: estrategias y propuestas para la intervención educativa* (pp. 15-18). Buenos Aires: Bonum.

Yamila Chalup. "Psicopedagogía y docencia universitaria: puentes, tensiones y vínculos facilitando aprendizajes en el aula". Revista *Salud, Educación y Sociedad, número especial*, febrero 2026, pp. 172-178.

La formación en Terapia Ocupacional desde una mirada innovadora. Cambios paradigmáticos posibles

Occupational Therapy Training from an Innovative Perspective. Possible Paradigmatic Shifts

Autoras

Liliana Lares - llares@ugr.edu.ar -

Profesora Universitaria. Terapista Ocupacional. Directora de la Licenciatura en Terapia Ocupacional.

Pamela Maribel Piana - ppiana@ugr.edu.ar -

Licenciada en Terapia Ocupacional. Especialista en Docencia Universitaria. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

La Licenciatura en Terapia Ocupacional (LTO) es una carrera de grado que se desarrolla en la Universidad del Gran Rosario (UGR) desde el año 2008. Es una carrera con identidad propia, cuya calidad académica es distintiva y se ha transformado a lo largo de los años. Desde el año 2023, la UGR propuso el desafío de transformar la carrera, al pasar de ser dictada de manera presencial a ser en modalidad a distancia. Es por ello que el objetivo de este trabajo es reflexionar y compartir sobre la experiencia en la implementación de la LTO en modalidad a distancia, en primera medida, por quienes gestionan estos cambios. Este movimiento estructural interpeló a cada uno de los artífices de la gestión de la carrera, así como también a los equipos docentes. Invitó a considerar una revisión en los modos de enseñar y trabajar sobre los programas de cada asignatura, al incorporar diferentes estrategias en la implementación, y dio lugar a un proceso de cambio anudado a la capacitación permanente para dar una enseñanza de calidad: dinámicas de dictado de clases diferentes y de Prácticas Preprofesionales (PPP) presenciales descentralizadas, intensivas y concentradas. Como resultado, este modo de llevar adelante la formación abrió nuevos caminos y dio lugar a la inclusión de estudiantes de distintos puntos del país, lo cual

generó una nueva oportunidad de estudiar la disciplina. Los cambios propuestos incluyen la implicancia de diversas áreas de la Universidad, quienes, desde su hacer, son corresponsales de esta experiencia innovadora. Se considera, a modo de conclusión, que llevar adelante estos desafíos de manera colectiva y con un alto compromiso da lugar a nuevos interrogantes sobre la formación, a nuevas maneras de entender y comprender cómo el aprendizaje es tomado e interiorizado por el estudiantado y cómo el perfil disciplinar de una carrera de salud puede traspasar las pantallas.

Palabras clave

- Terapia Ocupacional;
- Formación a distancia;
- Paradigma

Summary

The Bachelor's Degree in Occupational Therapy (LTO) is an undergraduate program that has been offered at the Universidad del Gran Rosario (UGR) since 2008. It is a program with its own identity, its distinctive academic quality, and has undergone significant transformations over the years. Since 2023, the UGR has proposed the challenge of transforming the program, moving from in-person to distance learning. Therefore, the objective of this work is to reflect and share the experience in implementing the LTO in distance learning, primarily through those managing these changes. This structural change involved each of the career´s managers as well as the teaching teams. It called for a review of the teaching and work methods for each subject's curriculum, incorporating different implementation strategies. This led to a process of change linked to ongoing training to provide quality instruction: different class dynamics and decentralized, intensive, and concentrated in-person pre-professional internships (PPP). As a result, this approach to training opened new paths and led to the inclusion of students from different parts of the country, creating a new opportunity to study the discipline. The proposed changes include the involvement of various areas of the University, which, through their work, are partners in this innovative experience. It is considered, in conclusion, that addressing these challenges collectively and with a high level of commitment raises new questions about training, new ways of understanding and comprehending how learning is acquired and internalized by students, and how the disciplinary profile of a health career can transcend the screen.

Keywords

- Occupational Therapy;
- Distance Learning;
- Paradigm

La Licenciatura en Terapia Ocupacional (LTO) de la Universidad del Gran Rosario (UGR) se inicia en el año 2008, según Res. Ministerial 1243/2007, con modalidad presencial.
Esta carrera ha comenzado a formar parte del desarrollo disciplinar en la

región, al ser desde ese momento la segunda carrera en la ciudad, de gestión privada, y la tercera dentro de la provincia de Santa Fe. Los años de desarrollo fueron de crecimiento paulatino, acercándose a personas interesadas en su estudio, principalmente de la región cercana. En el año 2014 se decide abrir en la sede de Venado Tuerto la propuesta presencial, lo que amplió su alcance en la región.

En los años de desarrollo la carrera atravesó diferentes momentos. Uno de los más relevantes fue la instancia de COVID-19 en 2020, que, forzosamente, para la carrera y para tantas otras, implicó un dictado de clases a través de las pantallas. Así, se instauró una nueva forma de estudio, con los recursos posibles y se apeló a las múltiples voluntades de las personas involucradas en el dictado de clases, docentes y, también, a los y las estudiantes. De este modo, se atravesó un cambio de rutina significativo e irruptivo.

A raíz de la experiencia y recorrido transitado, y a través de diferentes análisis e intercambios exhaustivos realizados sobre diferentes ejes de la disciplina y en diversas instancias, se comenzó a pensar durante el año 2022 el dictado de la carrera en modalidad a distancia. Fue una de las primeras disciplinas del área de la salud en implementarse con esta impronta. Es así como, a través de la Resolución 313/2023 del Ministerio de Educación de la Nación se aprueba el plan de estudio de la Lic. en Terapia Ocupacional con modalidad de implementación a distancia. La primera cohorte fue impartida en el marco de una propuesta académica novedosa para 2023. Dentro de la Resolución se menciona:

> Otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de Licenciado/a en Terapia ocupacional que expide la Universidad del Gran Rosario, (...) a dictarse bajo la modalidad a distancia con el plan de estudios y duración de la respectiva carrera (Ministerio de Educación, 2023: 2).

La posibilidad de llevar adelante dicha implementación fue y es debido al Sistema de Educación a Distancia (SIED) con el cual la Universidad ya contaba desde 2018, gestionado por Sistema UGR Virtual.

En el informe de evaluación emitido por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2019) a la UGR, se expresa que el SIED es un sistema que incluye un conjunto de normativas, procesos, equipamientos, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de las propuestas a implementarse en modalidad a distancia. Además, afirma que la educación a distancia es considerada como un recurso que potencia la relación docente/estudiante, mediante la creación de un espacio virtual para la realización de los objetivos formativos, en el marco de una propuesta integradora que utiliza los recursos tecnológicos y materiales que son propios de los sistemas para la gestión de aprendizajes.

Mediante este sistema, ha sido posible innovar en el plan de estudios de la carrera Lic. en Terapia Ocupacional, de manera tal de integrar aportes y perspectivas disciplinares, junto a tecnologías y recursos disponibles y avalados para la implementación de una carrera de grado en esta modalidad. Sin lugar a dudas hay una serie de reglamentaciones más que sustentan, acompañan y han dado solidez a la propuesta. Hacia el interior de la Universidad, se encuentra el Reglamento y Condiciones de Uso del UGR Virtual aprobado por la Res. de C. S 018/219 y, en una escala mayor, se puede mencionar la Resolución Ministerial 2641/17. Esta última da cuenta de poder crear un espacio virtual dedicado al desarrollo y promoción de actividades educativas mediante la utilización de tecnologías digitales interactivas con un uso crítico, responsable, apropiado y con perspectivas metodológica, pedagógica y didáctica acordes a cada propuesta educativa.

La incorporación de la carrera Lic. en Terapia Ocupacional en modalidad a distancia apelaba a que el reto principal implicaba un desafío para su im-

plementación desde la gestión académica en primer lugar, en conjunto con diferentes actores de la Universidad.

En esta nueva lógica educativa se dio lugar a un nuevo paradigma vinculado a las posibilidades en torno a la accesibilidad para aprender desde cualquier lugar geográfico, generar aprendizajes constructivistas que puedan realizar los interesados e interesadas en estudiar la carrera, adaptarse a los diferentes contextos y entornos en los que se pueda estudiar y enfocarse en el aprendizaje significativo cuyo valor y calidad se encuentran mediados por el uso de tecnologías. Garcia Areito define la educación a distancia como:

> un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes (citado en Cabral, 2022: 2).

Es importante destacar el cambio en el modo de concebir la enseñanza por parte de los y las docentes, quienes se constituyeron como guías y facilitadores del proceso de enseñanza/aprendizaje, al promover en los y las estudiantes un grado mayor de autonomía y autogestión de lo que ya implicaba el simple hecho de ser estudiante universitario.

Desde la gestión de la carrera implicó trabajar con los equipos docentes desde sus bases, en la actualización de maneras y formas de enseñar plasmados en los programas de cada cátedra, dando lugar a la revisión no solo de los contenidos teóricos sino también de la metodología, estrategias y de las formas evaluativas requeridas en esta modalidad. Implicó ampliar su mirada y poner a disposición los recursos creativos, innovadores y de soporte que la Universidad provee.

Este cambio en la lógica de enseñanza es implementado en proceso, de manera paulatina cuatrimestre a cuatrimestre. En lo que concierne a las instancias de Prácticas Preprofesionales se requiere por plan de estudio la realización de cinco prácticas en áreas específicas: gerontología y geriatría, rehabilitación física, área psicosocial, laboral y comunitaria. Este ha sido uno de los mayores desafíos para considerar su implementación, si se tiene en cuenta que deben responder a estándares de calidad y lograr que los y las estudiantes adquieran las competencias necesarias para el futuro ejercicio profesional, además de la carga horaria establecida, considerando las diversas vicisitudes que una implementación de prácticas presenciales puede implicar en diferentes campos de acción.

El armado de la implementación requirió una estructura basada en los principios éticos que impone la disciplina y convocó a diferentes actores de la Universidad. Las áreas de las secretarías académicas y convenios para su ejecución fueron centrales, realizando el asesoramiento respectivo. Asimismo, se generó una estructura posible para la implementación de las prácticas que invitó a la participación no solo de docentes titulares sino también de docentes instructores quienes brindaron su experiencia, saberes y conocimientos, dando lugar a una construcción colectiva significativa. Tanto Wenger (1998a y 1998b) como Wenger y Snyder (2000) hacen referencia a las comunidades de práctica y las definen como:

> un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles (citados en Vásquez Bronfman, 2011: 53).

En acompañamiento al proceso práctico, se propiciaron espacios de formación que interpelan el hacer disciplinar, que fortalecieron los equipos

docentes y que permitieron reflexionar sobre este nuevo modo de dar lugar a futuros y futuras profesionales. Algunos de los ejes teóricos más relevantes trabajados en diferentes capacitaciones y/o formatos fueron: "Construcción del perfil docente del TO. Camino recorrido y a recorrer de la disciplina"; "Ser docente en modalidad a distancia. Desafíos y oportunidades"; "Planificación de contenidos adecuados al perfil profesional del LTO. Observaciones del programa, propuestas y desafíos"; "Nuevos desafíos vinculados a las prácticas preprofesionales en la utilización de diferentes métodos y recursos virtuales"; "Teleasistencia y telerrehabilitación. Posicionamiento de la Asociación Argentina de Terapia Ocupacional (AATO) sobre teleasistencia"; "Construcción y/o fortalecimiento de competencias afectivas y efectivas a distancia".

Esta preparación previa fue significativa para dar lugar a la instancia de llevar a cabo las diferentes prácticas, las cuales adoptaron la modalidad descentralizada, como así también concentradas e intensivas, sin perder de vista el proceso de Terapia Ocupacional y cada una de sus etapas, en una articulación de teoría y práctica en cada área.

Así se construyeron paulatinamente las diversas redes, hacia el interior de la Universidad y con las distintas áreas implicadas, como así también con la comunidad de profesionales de la Terapia Ocupacional del territorio que se convocaron para la supervisión de las prácticas.

> Es fundamental considerar que lo planteado implica un proceso que encontrará logros y obstáculos, y que por lo tanto hay que poder acompañarlo y sostenerlo. Asimismo es importante que los que conducen el proceso puedan establecer normativas claras que apunten al fortalecimiento de procedimientos donde predomine la integración en detrimento del aislamiento (Dabas y Perrone, 1999).

Al momento actual, la carrera se encuentra en pleno proceso de implementación. Transita el tercer año de cuatro en modalidad a distancia, y dos de sus cinco prácticas. Las prácticas implican una evaluación permanente de cada experiencia con la finalidad de recabar datos, para plantear fortalezas y aspectos a mejorar para la siguiente experiencia, datos trabajados con los equipos docentes a cargo. Esta experiencia en concreto hace pensar en otros aportes que se rescatan de las comunidades de práctica. Wenger (1998a y 1998b) y Wenger y Snyder (2000) refieren que "el aprendizaje es un fenómeno social" (citados en Vásquez Bronfman, 2011: 57) y los aprendizajes se realizan dentro de cada comunidad puntual, en este caso de profesionales Terapistas Ocupacionales y docentes. Por ello, además, refieren que "se deben crear entornos de aprendizaje donde se pueda tener acceso a profesionales más experimentados en un dominio determinado, en vez de separar de la práctica cotidiana a las personas que se forman y transferirles sólo abstracciones de dicha práctica" (citados en Vásquez Bronfman, 2011: 57).

Ante la posibilidad de habitar una situación en concreto se encuentran los recursos necesarios para actuar y trabajar sobre la situación planteada, generando un feedback y un razonamiento apropiado para resolverla. "En otras palabras, se aprende una práctica a través del involucrarse en dicha práctica y en el contexto en la cual ésta se realiza" (Vásquez Bronfman, 2011: 57).

El recorrido planteado y la modalidad de implementación detallada hasta el momento, con gran compromiso de todas las partes involucradas, fue también realizado a partir del análisis y las consideraciones del perfil de estudiante que actualmente elige estudiar la carrera: estudiantes que, en su mayoría, poseen recorridos académicos previos, cuya motivación por la carrera se ha basado en conocer la disciplina y sus alcances, y, en consecuencia, con un nivel de autonomía importante para los recorridos académicos propuestos y una marcada motivación para llegar a ser un profesional de la Terapia

Ocupacional. Cabe aclarar que, al faltar un año para la implementación total de la carrera en su conjunto, se identifican expectativas puestas en los primeros graduados bajo esta modalidad.

Los cambios en los modos de concebir la educación, en este caso Universitaria, dieron lugar a la constante necesidad de formarse en educación. Los desafíos son permanentes, en un entorno que se despliega veloz y de manera dinámica. El principal interés es trabajar en la deconstrucción de preceptos y preconceptos existentes, considerar la nueva lógica posible en enseñar y también en aprender, tomando las posibilidades transformadoras en los modos de mirar y continuar dando profundidad a los diversos principios que emergen en la educación a distancia, sin perder de vista la esencia en el perfil humanista que atraviese a la Terapia Ocupacional como disciplina de la salud.

Bibliografía

Cabral, R. G. (2022). La educación a distancia: características, historia y potencialidad en Argentina. Universidad Católica Argentina. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13876

Calderón-Garrido, D.; León-Gómez, A. Y Gil-Fernández, R. (2020). La organización del tiempo en las enseñanzas online. En J. Gustems (Ed.), *Retos en la tutoría universitaria. Por una presencia efectiva en la formación de los maestros* (pp. 49-60). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Dabas, E. y Perrone, N. (1999). "Redes en Salud". https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Redes%20en%20salud.pdf

Marchant Castillo, J. I. (2023). Terapeutas ocupacionales y su rol docente: percepciones de profesionales y estudiantes universitarios. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3292. https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO251732923

Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68. https://doi.org/10.5565/rev/educar.23

Consejo Nacional de Educación (CONEAU). (2017). Resolución MED N° 2641/2017. https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/

Consejo Nacional de Educación (CONEAU). (2019). Resolución FC N° 328/2019. Anexo. https://www.coneau.gob.ar/archivos/anexos/RESFC-2019-328-APN-CONEAU

Ministerio de Educación de la Nación. (2023). Resolución N° 313/2023. Carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional. Modalidad a distancia. https://ugr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/05/RES-313-23-LIC-EN-TERAPIA- OCUPACIONAL.pdf

Universidad del Gran Rosario (UGR). (2019). Resolución C.S. N° 018/2019. Reglamento de UGR Virtual. https://ugr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/RESOLUCION-C.S.-No-018-2019 -UGR-y-ANEXO-Reglamento-de-UGR-Virtual.pdf

Lares Liliana, Pamela Piana. "La formación en Terapia Ocupacional desde una mirada innovadora. Cambios paradigmáticos posibles". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 179-185.

Aportes de Rabindranath Tagore a la educación del futuro

Rabindranth´s Tagore contribution to education of the future

Autor

Gustavo Canzobre- colprofesores@hastinapura.org.ar -

Profesor. Fundación Hastinapura, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

Rabindranath Tagore fue uno de los más grandes pedagogos del siglo XX. Sin embargo, el éxito y popularidad de su poesía, especialmente a partir de la recepción del premio Nobel, muchas veces opacó los logros que logró concretar en ese campo. Tagore puso en marcha su filosofía educativa en Shantiniketan, complejo educativo primario y secundario que funda en el estado de West Bengal en la India en 1901. Veinte años después la completa con la fundación de la Universidad Viswa Bharati. Y en ambas implementó sus novedosas prácticas educativas. Ambas siguen funcionando sin interrupción en India. El presente trabajo se propone rescatar este legado pedagógico; la filosofía educativa que lo anima y las prácticas pedagógicas que Tagore mismo diseñó en pos de una educación humanista, estética, laica y espiritual, de carácter cosmopolita y a la vez enraizada en el medio geográfico local y nacional. En los lugares mencionados es un legado viviente, pero su impacto se trasladó no solo al resto de la India, sino que también inspiró a muchos de los y las artífices de nuevas pedagogías europeas, como María Montessori. Se ha dado prioridad a las citas de sus propias palabras, organizadas temáticamente con vistas a que puedan estimular la vocación docente y contribuir a encontrar respuestas ante los desafíos de

la educación contemporánea. Ante el nuevo avance cultural del cientificismo y la primacía de la máquina por sobre el ser humano, acercamos ideas y prácticas para el aula y la formación docente, en busca de una educación más integral, humanista y ecosófica.

Palabras clave

- Tagore;
- Educación;
- Humanismo;
- Ecosofía;
- Shantiniketan

Summary

Rabindranath Tagore stands among the foremost educators of the twentieth century. Yet the international acclaim of his poetry, especially after being awarded the Nobel Prize, often overshadowed his significant contributions to the field of education. Tagore first implemented his educational philosophy at Shantiniketan, an experimental primary and secondary school he founded in the Indian state of West Bengal in 1901. Two decades later, he expanded this vision with the creation of Visva-Bharati University, where he continued to develop his pioneering pedagogical practices. Both institutions remain active in India today. This paper examines Tagore's educational legacy, highlighting the philosophical principles and pedagogical strategies he personally conceived in pursuit of an education that is humanistic, aesthetic, secular yet spiritual, cosmopolitan yet deeply rooted in the local and national context. While this legacy endures at Shantiniketan and Visva-Bharati, its influence extended across India and inspired key figures in modern European pedagogy, such as Maria Montessori. The study prioritizes Tagore's own writings, organizing his reflections thematically to encourage teaching vocation and to offer insights into the challenges of contemporary education. In response to the renewed cultural dominance of scientism and the growing primacy of virtual-machines over human values, this work proposes classroom approaches and teacher-training perspectives aimed at fostering a more integral, humanistic, and ecosophical model of education.

Keywords

- Tagore;
- Education;
- Humanism;
- Ecosophia;
- Shantiniketan

Presentación

> "El objeto primario de una institución debe ser no solamente educarle a uno los miembros y la mente para que pueda salir bien de todas las contingencias, sino también ponerse en perfecto tono dentro de la sinfonía de respuestas entre la vida y el mundo, encontrar el equilibro de su armonía, que es la sabiduría".
> (Rabindranath Tagore, 1931: 119).

El presente trabajo busca rescatar el legado educativo y pedagógico del célebre poeta indio Rabindranath Tagore (1861-1941). Se mostrará tanto la filosofía que lo anima como las prácticas pedagógicas que implementó para concretar una educación humanista, estética, laica y espiritual.

Su obra es ampliamente reconocida en el ámbito literario, sin embargo, tanto dentro como fuera de India, su vocación de educador ha quedado muchas veces relegada a un segundo o tercer plano.

Tagore puso en marcha su filosofía educativa y su implementación pedagógica en Shantiniketan, un complejo educativo de nivel primario y secundario ubicado en Bolpur, Bengala Occidental, a 160 km al norte de Calcuta, en 1901. Veinte años después fundó allí la Universidad Visva-Bharati, que sigue funcionando ininterrumpidamente.

Influencia internacional de Rabindranath Tagore en la pedagogía moderna

Tagore no solo revolucionó la educación en la India, sino que también dejó una huella profunda y duradera en la pedagogía moderna a nivel global. Sus ideas y prácticas educativas influyeron notablemente en pedagogos europeos y americanos vinculados al movimiento de educación progresiva, humanista, ecosófica y holística que se desarrolló a lo largo del siglo XX, tal como el caso de Maria Montessori (1870-1952), quien, al visitar la India, valoró especialmente el contacto con la naturaleza y el aprendizaje activo, elementos clave del proyecto educativo de Shantiniketan.

El ideario de Tagore

En discursos y conferencias pronunciados en diversos países planteó Tagore su ideario: lo hemos organizando temáticamente para estimular la vocación docente y contribuir a encontrar respuestas a los desafíos de la educación contemporánea. Nos acompaña la experiencia de aplicar en los últimos cuarenta años sus principios en la Fundación Hastinapura, tanto en educación no formal de los y las estudiantes, en la formación de profesores y profesoras, como también en programas de formación docente: las Jornadas Argentinas de Amor y No Violencia (1985-1995) y el programa Educación para la Paz (2015-actualidad). Para ello, se presentará cómo desarrolló su ideal educativo, cuáles fueron sus principios y prácticas, y se ofrecerá un decálogo pedagógico (Anexo 1) y una guía de lecturas (Anexo 2) para docentes que deseen comprometerse con esta pedagogía.

Antecedentes y marco conceptual

El término *educación* dista de ser unívoco. La etimología latina tiene un doble origen que refleja dos concepciones complementarias:

1. Educere: "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", perspectiva que se identifica con la educación socrática, y a la que adhiere Friedrich Fröbel (1782-1852), creador del kindergarten: La educación del hombre no es sino la vía o el medio que conduce al hombre, ser inteligente, racional y consciente, a ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de vida que posee en sí propio. Su fin se reduce a conducir, por medio del conocimiento de esta ley eterna, y de los preceptos que ella entraña, a todo ser inteligente, racional y consciente, a conocer su verdadera vocación y a cumplirla espontánea y libremente (Fröbel, [1999] 1826, párr. 5).
2. Educare: "criar", "alimentar", vinculado a la influencia externa para formar, instruir o guiar al individuo.

En este trabajo usamos pedagogía como el aspecto instrumental del fenómeno educativo, frente a la educación como noción más teórica, en sintonía con Flórez y Tobón:

> Serie de conceptos, teorías y principios generales, modelos y estrategias de enseñanza (…); también aquellas experiencias de enseñanza en las que se aplica algún concepto o teoría pedagógica, y por supuesto por métodos de construcción de nuevo conocimiento pedagógico teórico o aplicado (2001: 23).

Rabindranath Tagore, educador

Tagore pensaba que sería recordado por la posteridad solo por sus canciones, y su predicción fue parcialmente cierta.[1] Su fama como poeta no ha disminuido ni en India ni en el mundo, especialmente en el ámbito latinoamericano más que en Europa. En cambio, su filosofía educativa y su práctica pedagógica han sido poco difundidas, pese a que algunos de sus planteos resultan radicales y visionarios, y parecen dirigidos a una civilización que todavía está madurando para comprenderlos. A pesar de ser uno de los pedagogos más importantes de los últimos 200 años, su nombre casi no aparece en los manuales clásicos de Historia y Filosofía de la Educación.

Las motivaciones de Tagore para volcarse a la educación

"Mi principal objeto al fundar mi Escuela de Bolpur fue la educación espiritual de los muchachos" (Tagore, 1917: 83-84).

Instituciones educativas fundadas por Tagore

Su filosofía de vida y su confianza en la naturaleza humana no le permitían quedarse de brazos cruzados. Así es que funda:

1 Compuso más de 2.200 canciones, letra y música, en un estilo propio llamado Rabindra Sangeet, que incluyen los himnos nacionales de India y Bangladesh, así como la inspiración para el de Sri Lanka.

1. 1901: Escuela primaria y secundaria Shantiniketan [Morada de la Paz].
2. 1921: Universidad Visva-Bharati [Sabiduría Universal], bajo el lema "donde el mundo hace su hogar en un solo nido".
3. 1922: Instituto de Reconstrucción Rural Sriniketan [Morada de la Abundancia], granja-escuela.
4. 1924: Escuela rural Siksha Satra, de educación formal y de oficios para el desarrollo de las comunidades rurales. Para que respondan a las necesidades de nuestra época, las escuelas han de cumplir las condiciones siguientes: que sus enseñanzas sean a la vez actuales y variadas; que nutran el corazón en la misma medida que el intelecto, y que ningún desacuerdo o contradicción turbe la mente de nuestros jóvenes (Tagore, 1908: 78).

Sus propios hijos fueron sus primeros alumnos y participantes de sus experimentos educativos.

La educación como herramienta transformadora

Para Tagore, abordar los desafíos educativos de nuestro tiempo requiere una nueva mirada [*dárshana*], un ásana educativo que nos permita detenernos, inhalar energía y recuperar los valores esenciales perdidos en el devenir histórico. Es una poética educativa (Martínez Ruiz, 2016) que convierte la labor docente en acto creador:

> Tagore visualizó un aprendizaje que permitiera la transformación social y la reducción del lacerante abismo de la desigualdad económica, laboral, educativa y de bienestar que todos los días él contempló y que hoy permanece frente a nosotros (Martínez Ruiz, 2016: 28).

Principios educativos de Tagore

1. Propósitos de una educación integral: amor por la vida

Es absolutamente necesario para su salud mental y su desarrollo que no deberían tener meras escuelas para sus lecciones, sino un mundo cuyo espíritu rector es el amor personal. Debe ser un espacio donde los hombres se hayan reunido para el fin más alto de vida, en la paz de la naturaleza (Tagore, 1917: 178).

2. Insuficiencia de la educación ilustrada

"Leer sin pensar es como acumular materiales de construcción sin emplearlos para construir" (Tagore, 1892: 50).

3. La libertad como núcleo del proceso educativo

"Creo que el objeto de la educación es la libertad de espíritu… Los niños son seres vivos, más vivos que las personas adultas que han construido sus cáscaras de hábitos alrededor de ellos" (Tagore, 1917: 178).

4. Valores de armonía, interdependencia y generosidad

"Gradualmente fueron los hombres percatándose de que la red sutil de la existencia humana encuentra su perfección en la armonía de la interdependencia" (Tagore, 1931: 166).

5. Diseño curricular: interés, esfuerzo y estímulo

"Lo esencial es despertar el interés, y conseguido esto, el esfuerzo hallará su recompensa. (…). No es menos importante la cuestión de cómo conseguir que el alumno se interese en el esfuerzo exigido" (Tagore, 1908: 79).

6. Educación espiritual laica, no enraizada en un culto
"Creo en un mundo espiritual, no como algo separado de este mundo, sino como su verdad más íntima" (Tagore, 1917: 154).

7. Importancia del espacio educativo
"En la infancia el espíritu humano está en embrión, y por lo tanto, los escolares deben vivir al abrigo de toda influencia perjudicial" (Tagore, 1908: 90).

8. Educación ecológica o ecosófica
He hecho cuanto he podido por desarrollar en los niños de mi escuela la lozanía de su sentimiento de la Naturaleza (…) mediante la ayuda de la literatura de las fiestas rituales, y también de la enseñanza religiosa que nos une para acercarnos más a la presencia del mundo a través del alma (Tagore, 1931: 120).

9. Amor por la infancia: estímulo sensorial, pensamiento e imaginación
"Los niños, con la lozanía de sus sentidos, se ponen directamente en intimidad con el mundo" (Tagore, 1931: 123).

10. Estímulo de la lectura y del tiempo personal
"La infancia y la adolescencia son precisamente los momentos en que el estímulo de las letras resulta esencial al desarrollo del hombre" (Tagore, 1892: 49)

11. Unidad en la diversidad: valor de las culturas populares y regionales
En nuestros días las comunicaciones entre los pueblos aumentan (…) pero el separatismo entre las naciones también aumenta. (…). El mejor camino para la unión es respetar la separación de lo que realmente está separado. (…) Hoy el problema del mundo entero consiste en unificar sin borrar las diferencias, aprovechando su valor (Tagore, 1911: 145-160).

De acuerdo con Paz Rodríguez (2005: 38), las prácticas pedagógicas y organizativas en las instituciones de Tagore son las siguientes:

- Clases al aire libre, bajo los árboles.
- La dirección de la escuela se ejercía a través de un comité elegido por los maestros y maestras, con presidencia rotativa anual.
- Cada área tenía un maestro responsable, y los libros y métodos se discutían colectivamente.
- Los alumnos y alumnas se organizaban en comités y asambleas para tratar asuntos escolares.
- Los y las estudiantes mantenían tribunales propios en un clima de camaradería.
- Exámenes basados en la confianza, realizados sin vigilancia directa.
- Trabajo en grupos y enseñanza mutua.
- Prácticas de meditación libre al amanecer y al atardecer bajo los árboles.
- Amplia actividad artística.
- Deporte y juego popular.
- Excursiones semanales para estudiar la naturaleza, el patrimonio artístico y realizar misiones pedagógicas en aldeas cercanas.
- Veladas nocturnas con canciones, cuentos, conferencias, proyecciones y observación astronómica.
- Festival de fin de curso con música, teatro de docentes, alumnos y alumnas.
- Celebración del ciclo anual de fiestas populares de Bengala y de las principales religiones.

Prácticas pedagógicas innovadoras en Shantiniketan: un modelo inspirador para hoy

En el contexto argentino actual, las prácticas pueden adaptarse en función de nuestra diversidad cultural, social y geográfica, así como de las condiciones de infraestructura y recursos:

- Clases al aire libre y conexión con la naturaleza.
- Organización democrática estudiantil.
- Enseñanza colaborativa y metodologías activas.
- Tiempo para meditación, reflexión y bienestar emocional.
- Integración del arte y la cultura.
- Celebración de la diversidad cultural y religiosa.
- Salidas educativas y vinculación comunitaria.

El docente y su rol primordial

"Lo que hoy día llamamos aquí una escuela en realidad es una fábrica y los profesores forman parte de ella. (…) Tales escuelas no son más que fábricas de robots" (Tagore, 1908: 77-78).

El maestro es guía vital y no solo transmisor de contenidos. Ada Albrecht ha recogido para implementar en Argentina su filosofía educativa:

> No seré Maestro por mi título, sino por mi integridad moral, por mi capacidad de amar, por lo que pueda hacer nacer en los espíritus puestos a mi cuidado. Eso no se halla inserto en las materias por mí aprobadas, sino en el fondo de mi alma que sólo yo veo (Albrecht, 2015: 17).

Propuestas para fortalecer el rol docente inspirado en la pedagogía de Tagore

- Talleres de autoconocimiento y formación emocional para docentes.
- Laboratorios pedagógicos de innovación y creatividad docente.
- Formación en educación estética y expresión artística.
- Capacitación en gestión democrática y participación estudiantil.
- Programas de sensibilización y práctica en educación ambiental y al aire libre.
- Espacios de reflexión ética y espiritualidad laica.
- Formación interdisciplinaria e intercultural para docentes.

A manera de cierre: invitación hacia el futuro

> Los mensajeros de la verdad se han dado siempre las manos a través de los siglos, a través de las naciones, a través de los mares, por encima de las barreras históricas, ayudando así a edificar el gran continente de la fraternidad humana. (…) Nosotros, individuos, por pequeño que sea nuestro poder, (…) estamos obligados a acrecentar la luz de la conciencia, que comprende a la humanidad toda (Tagore, 1931: 168).

Escritos pedagógicos de Rabindranath Tagore

Prólogo (1917) a *Morada de Paz*, de W. W. Pearson.
El Maestro (1930), en *La Religión del hombre.*
Las vicisitudes de la educación (1892), en *Hacia el hombre universal.*

El problema de la educación (1906), en *Hacia el hombre universal.*
Universidad hindú (1911), en *Hacia el hombre universal.*
La unidad de la educación (1921), en *Hacia el hombre universal.*
La escuela del poeta (1926), en *Hacia el hombre universal.*
Mi escuela (1917), en *Personality*.
El acercamiento filosófico a Sriniketan (1925), en Elmhirst, L. K., R. *Tagore, Pioneer in Education.*
El Arte del movimiento en la educación (1924), en Elmhirst, L. K., R. *Tagore, Pioneer in Education.*
La escuela del papagayo (1918), en Elmhirst, L. K., R. T*agore, Pioneer in Education* (hay edición en español: Barcelona: Editorial Cervantes, 1961).
Discurso pronunciado en la capilla del Manchester College (1930), en *La Religión del hombre.*
Paraíso, palabras a los estudiantes japoneses de Tokyo (1917), en *Morada de Paz.*
El Maestro de escuela (1924), en *La Nación* (12/11/1924).

Bibliografía

Albrecht, A (2015). *El evangelio del maestro y el maestro de grado*. Buenos Aires: Editorial Hastinapura.

Canzobre, G. (2015). T*agore-Ocampo: a turning point in India-Argentina relationship. En S. Tripathi y R. Chakravarty (Eds.), Tagore, the eternal seeker* (pp. 241-260). New Delhi: Vij Books India – ICWA.

Flórez, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw Hill.

Froebel, F. ([1826] 1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Martínez Ruiz, X. (2016). *Poética educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*. Ciudad de México: IPN.

Paz Rodríguez, J. (2005). *Tagore, precursor de la nueva educación en la Indi*a.

Revista Recre@rte, 3.

Tagore, R. ([1892] 1961). Las vicisitudes de la educación. *Sikhsha*. En R. Tagore, Hacia el Hombre Universal (pp. 49-58). Barcelona: Sagitario.

Tagore, R. ([1908] 1961). El problema de la educación, en *Sikhsha* En R.

Tagore, *Hacia el Hombre Universal* (pp. 77-90). Barcelona: Sagitario.

Tagore, R. ([1911] 1961). Universidad hindú. Parichaya. *En R. Tagore, Hacia el Hombre Universal* (pp. 145-160). Barcelona: Sagitario.

Tagore, R. ([1912] 1979). *Recuerdos*. Barcelona: Plaza y Janés.

Tagore, R. (1917). *My School. En R. Tagore, Personality* (pp. 135-180). Nueva York: Mc Millan

Tagore, R. (1919). Paraíso. En R. Tagore, *Morada de Paz* (pp. 137-146). Buenos Aires: Editorial Losada.

Tagore, R. ([1921] 1961). La unidad de la educación. *Sikhsha*. En R. Tagore, *Hacia el Hombre Universal* (pp. 227-244). Barcelona: Sagitario.

Tagore, R. (1924). El maestro de escuela. *El monitor de la educación común*, 629, 135-137.

Tagore, R. ([1926] 1961). La escuela del poeta. Visva-Bharati Quarterly. En R. Tagore, *Hacia el Hombre Universal* (pp. 275-288). Barcelona: Sagitario.

Tagore, R. ([1931] 2002). *La religión del hombre*. Barcelona: RBA.

Gustavo Enrique Canzobre. "Aportes de la pedagogía de Tagore a la educación del futuro". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 186-194.

CREATIBIO: El club de creatividad y bioinnovación como modelo de aprendizaje interdisciplinario y formación emprendedora en Educación Superior

CREATIBIO: The Creativity and Bioinnovation Club as a Model of Interdisciplinary Learning and Entrepreneurial Training in Higher Education

Autores/as

Mariano Gabriel Álvarez - malvarez@iudpt.edu.ar -

Abogado e Ingeniero en Informática por la Universidad Nacional de La Matanza. Magister en Ciencias del Estado por la Universidad del CEMA. Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad del Salvador. Instituto Universitario para el Desarrollo Productivo y Tecnológico, Argentina.

Galo Ezequiel Balatti - gbalatti@iudpt.edu.ar -

Licenciado en Biotecnología por la Universidad Nacional de Quilmes. Doctor en Farmacia y Bioquímica por la Universidad de Buenos Aires. Instituto Universitario para el Desarrollo Productivo y Tecnológico, Argentina.

Mariana Yael Gild - mgild@iudpt.edu.ar -

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Políticas Educativas por la Universidad Torcuato Di Tella. Universitario para el Desarrollo Productivo y Tecnológico, Argentina

María Cecilia Sanmartín - msanmartin@iudpt.edu.ar -

Licenciada en Biotecnología y magister en Ciencia, Tecnología y Sociedad por la Universidad Nacional de Quilmes. Universitario para el Desarrollo Productivo y Tecnológico, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

CREATIBIO es un espacio formativo extracurricular que articula la interdisciplinariedad, aprendizaje experiencial y metodologías de innovación, orientado al desarrollo de prototipos tecnológicos en el marco de la educación superior. La propuesta se fundamenta en la integración de teoría y práctica, la construcción de conocimiento en comunidad y el fomento del pensamiento de diseño, inscripta en el tiempo presente y en sintonía con los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Palabras clave

- Aprendizaje significativo;
- STEM;
- Biotecnología;
- Bioingeniería;
- Biociencias

Summary

CREATIBIO is an extracurricular educational space that combines interdisciplinarity, experiential learning, and innovation methodologies, aimed at the development of technological prototypes within the framework of higher education. The proposal is based on the integration of theory and practice, the collective construction of knowledge, and the promotion of design thinking, situated in the present and aligned with the challenges of the knowledge society. Keywords: - Meaningful Learning;

Keywords

- Meaningful Learning;
- STEM;
- Biotechnology;
- Bioengineering;
- Biosciences

Introducción

CREATIBIO es una experiencia pedagógica extracurricular desarrollada en el Instituto Universitario para el Desarrollo Productivo y Tecnológico (IUDPT). Funciona como un club de innovación tecnológica con encuentros regulares. Está coordinado por un o una responsable general y un o una docente a cargo de la coordinación técnica de cada uno de los proyectos, los cuales se encuentran predefinidos por la dirección del espacio y buscan como fin último la concreción de un prototipo funcional.

El objetivo principal de la propuesta consiste en ofrecer un espacio formativo alternativo donde estudiantes de carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática, por sus siglas en inglés) puedan desarrollar proyectos tecnológicos interdisciplinarios. En ese sentido, se busca que los las estudiantes integren conocimientos adquiridos en sus trayectos académicos en dinámicas de adquisición de competencias profesionales en las áreas de la biotecnología y la bioingeniería, tales como herramientas prácticas de planificación, diseño experimental y tecnológico, prototipado, ejecución de experimentos y trabajo colaborativo. A diferencia de propuestas tradicionales basadas en la exposición unidireccional de contenidos o la ejecución de prácticas de laboratorio completamente asistidas por el o la docente, CREATIBIO habilita la generación de contextos de aprendizaje significativo, centrados en el hacer, el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas del contexto local. La iniciativa fue diseñada como un entorno flexible y orientado a la experimentación interdisciplinaria.

Génesis del espacio

CREATIBIO surge a partir de la iniciativa directa de estudiantes de las carreras vinculadas al área STEM, quienes plantearon la necesidad de contar con un espacio de estas características para el despliegue de aprendizajes y competencias adquiridas en las asignaturas. Esto refuerza una lógica de construcción institucional basada en una dinámica participativa y hori-

zontal, donde las propuestas emergen desde las experiencias, intereses y necesidades del estudiantado, promoviendo su rol activo en el diseño de un entorno de aprendizaje innovador, contextualizado y transformador. Asimismo, esta iniciativa materializa el proyecto universitario impulsado por una Cámara Empresarial que agrupa pequeñas y medianas empresas vinculadas a la atención primaria de la salud, cuya misión es vincular espacios académicos de construcción de conocimiento con el sector productivo. De este modo, se plantea un modelo de educación superior alineado con los desafíos tecnológicos, científicos y sociales de la contextualidad actual.

Este enfoque responde al desafío contemporáneo de formar profesionales en biotecnología y bioingeniería capaces de construir e implementar soluciones a problemáticas complejas, operar en entornos de elevada incertidumbre tecnológica y colaborar en equipos multidisciplinarios. En este sentido, el espacio busca brindar herramientas para la Era del Conocimiento, especialmente ante la irrupción de la inteligencia artificial generativa y los nuevos perfiles profesionales que exige la transformación digital. Competencias como el pensamiento crítico, la creatividad, la alfabetización tecnológica, el trabajo interdisciplinario y la capacidad de aprendizaje autónomo se vuelven esenciales.

Características de CREATIBIO

Organización del espacio

En términos prácticos, el espacio físico combina herramientas de laboratorio académico experimental con elementos de taller y prototipado rápido. Esto apunta a generar un entorno híbrido, entre el laboratorio académico y el taller del hobbista, donde el conocimiento circula y es aprehendido de manera horizontal.

La participación en el taller es optativa. Deben registrarse al inicio de cada cuatrimestre bajo el compromiso de participar activamente. Además, cada proyecto cuenta con etapas modulares de desarrollo, cada una de las cuales permite al o la estudiante la adquisición de un certificado académico que puede ser acreditado como materia optativa o como parte del trabajo final de carrera.

Proyectos desarrollados

Durante el primer año de ejecución (agosto de 2024 - julio de 2025), se avanzó en tres proyectos principales:

1. *Prótesis robótica funcional.* El objetivo es desarrollar una prótesis robótica de bajo costo con aplicaciones funcionales reales. Para ello, se diseñó, imprimió con tecnología 3D y ensambló un prototipo de mano robótica con movilidad en falanges y muñeca, controlada mediante servomotores y programación en Arduino Uno. Se integró un sistema de sensado basado en un giroscopio montado en un guante, que permite que el movimiento de la mano humana se refleje en tiempo real en una simulación digital. Esto permitirá que, en etapas posteriores, se transmita directamente a la prótesis.
2. *Sistema de cultivo automatizado de plantas con propiedades medicinales.* El objetivo consiste en el desarrollo de una unidad de cultivo con riego e iluminación automatizadas, basado en la utilización de sensores analógicos de humedad, dispositivos de iluminación LED y una estructura de riego por goteo. Asimismo, a partir de la cosecha de las hojas de las

plantas cultivadas en este sistema, se procederá a la construcción de un módulo para la extracción de principios activos. Este sistema contempló el diseño de estructuras impresas con tecnología 3D, la programación del control de riego utilizando Arduino Uno, y la producción vegetal en condiciones controladas.

3. *Biorreactor automatizado*. El objetivo consiste en el desarrollo de un prototipo de biorreactor de baja escala, que incorpora un motor paso a paso para control de la velocidad de agitación, dispositivos de aireación y calefacción, sensor de temperatura y *display* para monitoreo de variables. Se realizaron pruebas con distintos cultivos líquidos del microorganismo *Saccharomyces cerevisiae*, orientando el dispositivo a futuras aplicaciones en fermentación y cultivos celulares.

Fundamentación teórica de CREATIBIO

La propuesta de CREATIBIO se sustenta en un entramado de enfoques pedagógicos que permiten comprender su carácter innovador y transformador en el marco de la educación superior. En primer lugar, se orienta a contrarrestar lo que Sassen (2015), citada en Maggio (2023), denomina microexpulsiones: dinámicas institucionales y evaluativas que excluyen al estudiantado, al no ofrecerles las condiciones necesarias para permanecer y aprender. Frente a esas prácticas, CREATIBIO asume el compromiso de generar alternativas que enriquezcan el proceso de aprendizaje y la permanencia en la universidad, en tanto ofrece entornos inclusivos que favorezcan la formación integral desde el inicio de la trayectoria educativa de nivel superior.

En este sentido, la propuesta se inscribe en lo que Maggio (2012 y 2023) conceptualiza como una enseñanza poderosa e inscripta en tiempo presente, es decir, experiencias formativas que habilitan la invención de conocimiento original en el aula. Como señaló Litwin (1997), la creación de conocimiento ya no puede recaer en la excepcionalidad docente, sino en la renovación de los enfoques pedagógicos que se construyen colectivamente. En CREATIBIO, ese carácter colectivo se expresa en el codiseño de proyectos entre docentes y estudiantes, que participan activamente en la definición de problemas, la búsqueda de soluciones y el desarrollo de prototipos.

El enfoque también se enmarca en la tradición del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel a fines del siglo XX (Novak, 1988), ya que esta propuesta articula la teoría y práctica en contextos auténticos, lo que permite que los y las estudiantes comprendan en profundidad los conocimientos a través de experiencias concretas y relacionadas con aprendizajes previos. Ello otorga mayor solidez a los nuevos saberes adquiridos.

Por otra parte, Camilloni (2013) sostiene que, cuando el aprendizaje en la universidad es experiencial, se pueden promover prácticas profesionalizantes en las que los y las estudiantes asumen derechos y responsabilidades. En CREATIBIO, estas dimensiones se traducen en proyectos interdisciplinarios donde los y las estudiantes se integran en equipos y experimentan formas de trabajo que los y las acercan a contextos reales de producción tecnológica. Si bien aún no se articulan con demandas de los sectores productivos, estas primeras etapas transitadas forman un plafón amplio para escalar hacia experiencias y proyectos de mayor complejidad.

En cuanto a la metodología adoptada, encuentra sustento en el pensamiento de diseño, concebido como un proceso circular e iterativo que articula pensamiento crítico convergente y creativo divergente (Pardo Pachón, 2014). Este enfoque fomenta la empatía con el problema planteado, la generación de múltiples ideas, la construcción de prototipos y el testeo continuo. En CREATIBIO, el diseño de dispositivos como prótesis robóticas o biorreac-

tores se convierte en una oportunidad para ensayar, fallar en pequeño y mejorar colectivamente.

Asimismo, Maggio (2023) aporta la metáfora del ensamble para pensar las prácticas de enseñanza como creaciones colectivas que requieren la intervención de múltiples voces. En este entramado, el rol del o de la docente adquiere la forma de un "facilitador", o tutor, que amalgama los aprendizajes y promueve la colaboración horizontal, mientras que el estudiantado se integra desde su perspectiva fresca, contribuyendo a la construcción de problemas reales y a la innovación en las soluciones. Los roles de docentes/tutores en CREATIBIO permiten un intercambio honesto y constructivo diferente al aula tradicional.

Finalmente, la propuesta se vincula con lo que Feldman (2010) y Maggio (2023) describen como actividades de final abierto, en las que el conocimiento no se clausura en respuestas únicas sino que se orienta hacia la producción de experiencias significativas y colectivas. De este modo, CREATIBIO logra trascender el formato de tarea para convertirse en una práctica formativa con sentido, en la que cada participante asume su compromiso sabiendo que forma parte de algo mayor.

Conclusiones

Tal como se muestra aquí, CREATIBIO integra distintos marcos conceptuales que permiten comprenderlo como un espacio en el que confluyen la superación de las microexpulsiones, la enseñanza poderosa, el aprendizaje significativo y experiencial, el pensamiento de diseño, la colaboración y la apertura a la creatividad, potenciando la construcción de una universidad que se renueva y se inventa a sí misma.

En síntesis, la propuesta se apoya fundamentalmente en los siguientes principios pedagógicos:

1. *Aprendizaje significativo* (Novak, 1988). Los conocimientos se construyen en contextos reales, articulando teoría y práctica, con sentido para quienes participan.
2. *Autonomía y protagonismo estudiantil* (Maggio, 2023). Los y las estudiantes toman decisiones sobre qué problemas abordar, cómo organizarse, qué materiales utilizar y cómo resolver los desafíos que surgen.
3. *Enfoque por proyectos.* Se trabaja en grupos interdisciplinarios que llevan adelante desarrollos tecnológicos con resultados concretos a nivel prototipo.
4. *Interdisciplinariedad* (Camilloni, 2010). Se fomenta el cruce entre biotecnología, bioingeniería, electrónica, diseño industrial, programación, cultivo vegetal, entre otras áreas.
5. *Aprendizaje experiencial* (Camilloni, 2013). Se habilitan prácticas profesionalizantes que permiten el logro de fines educativos, bajo una lógica de trabajo horizontal que potencia el aprendizaje como construcción colectiva.
6. *Pensamiento de diseño* (Pardo Pachón, 2014). Entendido como proceso circular e iterativo, fomenta la investigación, la empatía y el prototipado rápido.
7. *Colaboración y tutoría horizontal* (Maggio, 2023). La figura docente actúa como facilitadora y puente amalgamador de aprendizajes.

Impacto y aprendizajes

El impacto formativo del espacio fue notable. Hubo estudiantes que inicialmente se vincularon al club con curiosidad o dudas terminaron liderando

etapas clave de los proyectos, propusieron mejoras y aprendieron competencias que exceden el currículum formal: trabajo con sensores, programación, diseño 3D, cultivo de especies vegetales, soldadura, análisis de datos, entre otras. Además, durante las presentaciones de avances de los proyectos, se pudo observar una notable mejora en sus capacidades comunicativas, reflejada en el manejo preciso del lenguaje técnico y en la claridad de sus exposiciones.

Asimismo, y desde el plano formal, se ofrecieron certificados de participación a quienes hayan completado una etapa de alguno de los proyectos y cuya participación sea comprobable. Este incentivo permite sumar una certificación profesional de mucho valor para estudiantes sin experiencia laboral previa.

Además, se observaron efectos positivos en:

- la motivación y el compromiso con el aprendizaje;
- la integración interdisciplinaria entre estudiantes de distintas carreras y niveles;
- el desarrollo de habilidades blandas como comunicación, liderazgo, resolución de conflictos;
- la capacidad de aprendizaje autónomo y autoevaluación crítica.

En términos institucionales, la iniciativa permitió abrir un nuevo canal de participación para docentes y estudiantes, al mismo tiempo que demostró la viabilidad de incorporar metodologías activas en contextos universitarios con recursos limitados.

En suma, CREATIBIO es una experiencia concreta que demuestra cómo se puede construir un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo dentro de instituciones de educación superior. A partir de una estructura flexible y orientada a la experimentación, se logró transformar un encargo institucional en una comunidad de aprendizaje con resultados reales, impacto formativo y proyección a futuro.

Frente a los desafíos de la educación contemporánea –formar para la incertidumbre, fomentar la creatividad, preparar para la complejidad–, este tipo de espacios representa una vía potente, replicable y necesaria para imaginar nuevas formas de enseñar y aprender en el marco de la educación STEM. En especial, se vuelve estratégico para formar a las nuevas camadas de profesionales que requiere la sociedad del conocimiento, capaces de interactuar con tecnologías disruptivas, integrarse a equipos multidisciplinarios y liderar procesos de innovación con impacto social y productivo.

Bibliografía

Camilloni, A. (2010). La didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? Revista de Educación, 1(1), 15-28. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6

Camilloni, A. (2013). El aprendizaje experiencial en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Feldman, D. (2010). Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2023). Enseñar en la universidad que no vimos venir. Buenos Aires: Tilde Editora.

Novak, J. D. (1988). Teoría y práctica de la educación. Madrid: Alianza Editorial.

Pardo Pachón, A. (2014). Pensamiento de diseño aplicado a la educación. Bogotá: Universidad de La Sabana.

Sassen, S. (2015). Expulsiones: Brutalidad y complejidad en la economía global. Buenos Aires: Katz Editores.

Mariano Gabriel Álvarez, Galo Ezequiel Balatti, Mariana Yael Gild, María Cecilia Sanmartín. "CREATIBIO: El club de creatividad y bioinnovación como Modelo de aprendizaje interdisciplinario y formación emprendedora en Educación Superior". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 195-201.

Programa escolar para deportistas de alto rendimiento: acompañamiento académico de estudiantes en contextos de alta exigencia deportiva

"School Program for High-Performance Athletes: academic support for students in contexts of high athletic demands"

Autores/as

Federico Melano - fmelano@escuelaraularino.edu.ar -

Licenciado. Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada "Ingeniero Raúl Arino", Argentina.

Mariela S. Salerni - msalerni@escuelaraularino.edu.ar -

Profesora en Ciencias de la Educación. Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada "Ingeniero Raúl Arino", Argentina.

Lucas A. Giraudo - lgiraudo@escuelaraularino.edu.ar -

Ingeniero Químico. Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Autorizada "Ingeniero Raúl Arino", Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia institucional que se desarrolla desde el año 2021 en una escuela secundaria de la provincia de Santa Fe a partir de la implementación de un Programa orientado a acompañar la trayectoria escolar de estudiantes deportistas de alto rendimiento. Se trata de un estudio de dicho Programa que describe su diseño e implementación y comentan los resultados obtenidos hasta el presente. Para ello, se parte del análisis del contexto particular del grupo de estudiantes que atiende el Programa, se identifican los obstáculos que encuentran para sostener su escolaridad y se explica cómo el diseño del Programa intenta dar respuesta a esta realidad. Asimismo, se presentan entrevistas, informes de seguimiento y testimonios de los actores del Programa, que permiten dar cuenta de la obtención de resultados positivos en cuanto a la continuidad escolar, el fortalecimiento de la autonomía académica y la conjunción de los procesos de aprendizaje con la experiencia deportiva.

Palabras clave

- Educación secundaria;
- Deportistas de alto rendimiento;
- Acompañamiento de trayectorias escolares;
- Deserción escolar;
- Tutorías personalizadas

Summary

This paper presents an institutional experience that has been developing since 2021 in a secondary school in the province of Santa Fe, based on the implementation of a program aimed at supporting the academic careers of high-performance student athletes. This study describes its design and implementation and discusses the results obtained to date. To this end, the program begins with an analysis of the specific context of the group of students served by the program, identifies the obstacles they encounter in maintaining their education, and explains how the program design attempts to address this reality. It also presents interviews, follow-up reports, and testimonies from program stakeholders that demonstrate the positive results achieved in terms of academic continuity, the strengthening of academic autonomy, and the integration of learning processes with the athletic experience.

Keywords

- High school;
- High-Performance Athletes;
- Academic Careers Support;
- School Desertion;
- Personalized Tutoring

Introducción

El Programa Escolar para Deportistas de Alto Rendimiento que se desarrolla en la Escuela Secundaria 3183 Ingeniero Raúl Arino de la ciudad de Funes, provincia de Santa Fe, surge en respuesta a la necesidad de garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria para estudiantes que, además de cursar sus estudios secundarios, desarrollan carreras deportivas de alta exigencia.

Desde su implementación, ha logrado atender a una demanda concreta de un número significativo de estudiantes deportistas de alto rendimiento, al ofrecer un entorno pedagógico flexible y adaptado a sus realidades. En ese sentido, propicia una mejora en la organización académica y en el uso de los recursos pedagógicos disponibles por parte de los y las estudiantes, al favorecer su permanencia escolar y, en algunos casos, el acceso a estudios superiores.

A continuación, se presentan los fundamentos del Programa, se describe su diseño e implementación y comentan los resultados obtenidos hasta el presente.

Fundamentos del Programa

Según la Encuesta Nacional sobre Actividad Física y Deporte 2023 (Observatorio Nacional del Deporte, 2023), el 55% de la población de la República Argentina manifiesta practicar deporte de manera habitual y de ese grupo, el 15,3 % corresponde a deportistas federados o de alto rendimiento. Un dato que se desprende del análisis realizado a partir de dicha encuesta muestra que, entre quienes tienen menos nivel educativo, se registra un mayor porcentaje de federados y deportistas de alto rendimiento. Esto puede ser un indicador de la dificultad de conjugar una carrera en el deporte de alta competencia y la educación formal.

El deporte de alto rendimiento plantea rutinas físicas y sociales que suelen ser incompatibles con la estructura rígida de la educación secundaria tradicional. Extenuantes jornadas de entrenamiento, competencias dentro y fuera del país, viajes prolongados y exigencias psicoemocionales pueden generar ausencias reiteradas, agotamiento físico, falta de tiempo y motivación para estudiar. En este sentido, la Ley Nacional del Deporte establece la obligación de generar políticas educativas que favorezcan el desarrollo integral de estos y estas jóvenes, promoviendo su inclusión, permanencia y egreso en tiempo real del sistema educativo.

En consistencia con ese dato, numerosas investigaciones realizadas sobre las trayectorias educativas de deportistas de alto rendimiento (Morillas *et al.*, 2004; Álvarez Pérez *et al.*, 2014; Aguilar y Flández, 2020; Manzanelli, 2023) han demostrado que la falta de una adecuada orientación y apoyos educativos pone en riesgo la posibilidad de compatibilizar estudios y deporte, en tanto dificulta el logro de metas y aspiraciones tanto personales y académicas como deportivas y profesionales. Mientras, la escasez de ofertas formativas atractivas y adaptadas a los intereses y capacidades reales de este colectivo les sitúa frecuentemente en situación de fracaso y abandono escolar.

De los citados estudios, surge que, para poder conciliar la práctica deportiva con el proceso de aprendizaje, los y las estudiantes deportistas de alto rendimiento necesitan asesoramiento, atención más personalizada, medidas de apoyo institucional, emocional y académico que les ayuden a alcanzar sus objetivos. En este escenario, el acompañamiento pedagógico no solo debe pensarse como una estrategia compensatoria, sino como un verdadero puente entre dos mundos que suelen mantenerse escindidos: el académico y el deportivo.

En función de esta problemática, el Programa presentado en este trabajo busca reconfigurar la organización institucional y curricular de la educación secundaria a fin de adaptarse a las particularidades de esta población estudiantil, sin modificar los contenidos ni estándares académicos. Se trata de un dispositivo que promueve la equidad educativa desde una perspectiva inclusiva, al poner énfasis en los procesos de aprendizaje para sostener trayectorias escolares significativas y continuas.

El diseño del Programa parte de una concepción integral del sujeto, entendiendo que la formación académica no es un proceso aislado, sino profundamente condicionado por otros aspectos de la vida de los y las adolescentes: vínculos familiares, pertenencia institucional, expectativas sociales y proyectos de futuro. De este modo, se busca construir un modelo que no solo evite la deserción, sino que alimente el deseo de aprender y formar parte de la comunidad escolar.

Características del Programa

Entre los aspectos más relevantes del diseño del Programa se destacan:

1. *Grilla horaria compatible con entrenamientos y competencias*. Dado que, en la actualidad, los y las deportistas de alto rendimiento realizan habitualmente entrenamientos en doble turno, una instancia técnica por la mañana y otra física por la tarde, se hace necesario que el cursado se desarrolle en un único bloque horario, ubicado entre ambos turnos de entrenamiento. Esta disposición horaria permite una asistencia regular y sostenida a clases que propicia el logro de los objetivos académicos y a la vez no condiciona significativamente el cumplimiento de los compromisos deportivos cotidianos.
2. *Acompañamiento personalizado por parte de un docente tutor o tutora,* cuya función fundamental es orientar y acompañar a los y las estudiantes a lo largo de toda su trayectoria académica. Este acompañamiento implica tareas de planificación, organización y priorización de actividades escolares, así como el fortalecimiento de habilidades de autogestión y autonomía. Además, el profesor tutor o profesora tutora actúa como nexo entre el equipo docente, las familias y el propio estudiante, generando instancias de diálogo, contención y seguimiento individualizado.
3. *Instancias de trabajo remoto*. El Programa contempla la implementación de instancias de educación remota en situaciones específicas, tales como competencias, concentraciones o viajes prolongados. A través del uso de plataformas virtuales, materiales digitales diseñados por los y las docentes y el sostenido acompañamiento docente a distancia, se garantiza la continuidad de los aprendizajes, promoviendo la corresponsabilidad del o de la estudiante en su proceso formativo incluso fuera del aula.
4. *Selección y secuenciación adecuada de contenidos curriculares prioritarios.* Con el objetivo de optimizar el tiempo disponible y potenciar los aprendizajes, se realiza una cuidadosa selección y secuenciación de contenidos, priorizando aquellos saberes fundamentales para la trayectoria educativa y una organización curricular que facilite su adquisición progresiva, considerando las necesidades de los y las estudiantes y el contexto educativo. Esta adecuación curricular permite un abordaje más focalizado en contenidos prioritarios, sin perder de vista la integralidad y progresión del currículum.
5. *Selección docente específica.* La selección del equipo docente responde a criterios que buscan garantizar la calidad educativa y una propuesta pedagógica adaptada al Programa. Se procura la incorporación de profesionales con alta competencia disciplinar y didáctica, así como una flexibilidad que les posibilite adaptarse a contextos educativos no convencionales. Es fundamental que los y las docentes posean la capacidad de contextualizar los contenidos en función de las realidades particulares de los y las estudiantes-deportistas. Para ello, deben integrar enfoques interdisciplinarios que enriquezcan la experiencia de aprendizaje. Asimismo, se valora la disposición para el trabajo colaborativo, la innovación pedagógica y el compromiso con el acompañamiento integral de las trayectorias estudiantiles.
6. *Evaluación procesual e integral*. La evaluación en el Programa se concibe como un proceso formativo, continuo e integral que incluye también instancias de evaluación sumativas, orientado a acompañar el desarrollo académico y personal del o de la estudiante-deportista. Su propósito es retroalimentar los aprendizajes, identificar avances y dificultades, y promover la mejora constante, en sintonía con las particularidades de sus trayectorias deportivas.

Finalmente, resulta importante mencionar como un aspecto relevante que, a partir de su evaluación y aprobación como proyecto institucional, el Programa Escolar para Deportistas de Alto Rendimiento cuenta con el respaldo del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Impacto y resultados

La experiencia del Programa Escolar para Deportistas de Alto Rendimiento ha demostrado resultados positivos en relación con la continuidad escolar, el fortalecimiento de la autonomía académica y la articulación de los procesos de aprendizaje con la experiencia deportiva. También, ha favorecido un trabajo institucional coordinado entre áreas disciplinares, directivos, directivas docentes y familias, lo cual ha generado una red de apoyo que prioriza el bienestar integral del y de la estudiante.
Desde su puesta en marcha en 2021, el programa ha beneficiado a más de 30 estudiantes de disciplinas como fútbol, tenis y básquet, de los cuales el 85% sostuvo la regularidad escolar.
Los testimonios de estudiantes, familias y docentes destacan la contención emocional, la flexibilidad horaria y el reconocimiento de las trayectorias individuales:

> Gracias al colegio, que ofrecía el Programa Escolar para Deportistas, pude no abandonar el fútbol y seguir con los estudios, que siempre supe que eran lo más importante. Esto fue gracias a la organización y seriedad de las personas que nos acompañaban a mí y a mis compañeros (Juan Cruz, exalumno).
>
> Durante ese tiempo me sentí muy acompañado y respaldado. Mediante buena comunicación y respeto siempre llegamos a un acuerdo para poder acomodar exámenes, trabajos prácticos, clases, etc. a los imponderables que tenemos los deportistas. Por ejemplo, me permitió hacer pruebas en el club Estudiantes de La Plata, donde juego actualmente, por lo que agradezco mucho esa comprensión y flexibilidad (Agustín , exalumno).

Joaquín comenzó a ser contemplado por todos los docentes, preceptores y área directiva como un deportista de alto rendimiento que aspira a ser un profesional. El programa optimiza las horas de enseñanza, logrando más por menos. Joaquín logró asistir a las competencias de su calendario, obteniendo toda la colaboración necesaria del equipo de docentes para llevar a cabo regularmente los contenidos de estudio. Este año pudimos concretar que viaje a Múnich… para competir en Interclubes. Todos los días le dedicó tiempo a los estudios. Docentes extremadamente generosos le entregaron la contención que necesita un joven deportista con ansias de profesionalismo que quiere mantener la carrera escolar (Familia de Joaquín, alumno de 5to año).

El programa deportivo brinda la posibilidad a nuestros deportistas de poder desarrollarse escolarmente sin descuidar su entrenamiento específico y, a la vez, nos brinda a nosotros los profesores [la posibilidad] de estar en conocimiento de lo que viven permanentemente estos deportistas. Las clases se hacen buscando que el contenido tenga en algún punto un propósito que puedan encontrar para ayudar en su deporte. [Es un programa que] espero pueda crecer para poder brindar la posibilidad a tantos chicos que están en la misma situación (Profesor Luciano Paciullo).

A nivel institucional, el programa ha impulsado transformaciones significativas: mayor coordinación entre docentes, revisión de prácticas evaluativas, apertura a la educación híbrida y fortalecimiento del rol del profesor tutor o profesora tutora como figura clave en el acompañamiento diario. También ha favorecido la incorporación de tecnologías educativas que permiten sostener la continuidad pedagógica en contextos de movilidad de los y las estudiantes.

Conclusiones

El Programa Escolar para Deportistas de Alto Rendimiento demuestra que es posible compatibilizar una carrera deportiva de alta exigencia con una formación secundaria de calidad. A través de una organización institucional flexible, tutorías personalizadas y una concepción inclusiva del aprendizaje, se favorece el desarrollo integral de los y las estudiantes, sin sacrificar la exigencia académica.

Con una tasa de egreso del 85%, y con estudiantes que han continuado estudios superiores, el programa constituye una referencia valiosa para replicar en otras instituciones con estudiantes que enfrentan exigencias extracurriculares intensas.

Esta experiencia reafirma que una educación centrada en el aprendizaje implica reconocer la singularidad de cada trayectoria, adaptar la organización institucional y tender puentes sólidos entre la formación académica y los demás ámbitos que conforman la vida adolescente.

Agradecimientos

Se agradece a los y las docentes, estudiantes y familias de la Escuela Ingeniero Raúl Arino por su compromiso y participación en esta experiencia. Asimismo, se extiende un especial agradecimiento al licenciado Jorge Giri, coordinador del área de Educación Física, por impulsar y acompañar el desarrollo de este proyecto.

Bibliografía

Aguilar, J. S., & Flández, J. G. (2020). Identificación de factores obstaculizadores del proceso académico en deportistas federados y de élite en Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física* UCM, 21(2), 1-15. http://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.1

Álvarez Pérez, P.; Pérez-Jorge, D.; González Ramallal, M. y López Aguilar, D. (2014). La formación universitaria de deportistas de alto nivel: análisis de una compleja relación entre estudios y deporte. Retos. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 94-100.

Ley Nacional del Deporte 20655 (1974). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.

Manzanelli Rodríguez, M. F. (2023). *La vulnerabilidad educativa en jugadores de fútbol profesional del Club Atlético All Boys*. [Trabajo final de grado]. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad de Flores, Argentina.

Morillas, M.; Gamito, J.; Gómez, J.M.; Sánchez, J.E. y Valiente, M. (2004). Estudio de las dificultades que encuentran los deportistas jóvenes de élite en el desarrollo de su vida personal, social, académica y deportivo-competitiva. *Revista Digital,* 10(74).

Observatorio Nacional del Deporte (2023). Encuesta Nacional sobre Actividad Física y Deporte 2023. Buenos Aires: Ministerio de Turismo y Deportes Argentina.

Federico Melano, Mariela S. Salerni, Lucas A. Giraudo. "Programa escolar para deportistas de alto rendimiento: acompañamiento académico de estudiantes en contextos de alta exigencia deportiva". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 202-208.

EJE 3

Escenarios de diversidad y culturas inclusivas

Adecuando fronteras para la inclusión educativa con su correlato de inclusión social

Adapting Boundaries for Educational Inclusion with Its Correlate of Social Inclusion

Autor

Daniel Alberto Peña - danielalbertopea@gmail.com -

Doctor en Educación. Licenciado en Educación. Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS SINGULARES

Resumen

Se expondrán sucintamente resultados de las investigaciones de tesis doctorales formato Escuela de Reingreso y Cursadas Diferenciadas de Inclusión. Las Escuelas de Reingreso nacen para garantizar su derecho a la población de 16 a 18 años, que no comenzó estudios de nivel medio o vio interrumpida su escolaridad. Las Cursadas Diferenciadas de Inclusión proponen cambiar la cultura organizacional de la institución educativa, con un nuevo paradigma de planeamiento, estrategias pedagógicas y evaluación. Lo tradicional con énfasis en lo académico pierde de vista las particularidades, favoreciendo la reproducción de las diferencias sociales. Debido a esto, muchos y muchas adolescentes, lejos de adaptarse a un formato educativo tradicional con intereses definidos por la escolaridad clásica en un entorno social estable, enfrentan el sometimiento a la violencia simbólica que implica domiciliarse en espacios socialmente estigmatizados y con vivencias permanentes de exclusión. Las experiencias que se detallarán garantizan la inclusión educativa con su correlato de inclusión social.

Palabras clave

- Inclusión educativa;
- Inclusión social

Summary

This presentation will briefly outline the findings of doctoral research on Re-Entry Schools formats and Differentiated Inclusive Learning pathways.

Re-Entry Schools were created to guarantee the right to education for young people aged 16 to 18 who either did not begin or had to interrupt their secondary studies. The Differentiated Inclusive Learning Pathways aim to transform the organizational culture of educational institutions, adopting a new paradigm in planning, teaching strategies, and assessment. Traditional approaches with a strong academic emphasis tend to ignore individual particularities, reinforcing social inequalities. As a result, many adolescents—unable to adapt to conventional educational formats defined by classic schooling models within stable social contexts—are subjected to symbolic violence, residing in socially stigmatized spaces and experiencing ongoing exclusion. The initiatives presented here ensure educational inclusion, which in turn fosters social inclusion.

Keywords

- Educational Inclusion;
- Social Inclusion

El Sistema Educativo Argentino, de profunda raíz positivista, privilegió objetivos educacionales para reducir el analfabetismo y la integración sociopolítica, como instrumento de orden para el progreso económico de las élites. Sus parámetros de normalidad generaban la exclusión de grupos considerados "no aptos", fijando una impronta tan decidida que la mayoría de estos rasgos subsisten hasta la actualidad y más de un siglo después su rigidez aún genera exclusión.

La persona que se aparta de una causa, grupo o idea es considerada desertora, pero el rechazo a quien se deja "afuera del lugar que ocupaba" debido a sus características es exclusión. Muchos chicos y chicas que se apartan de la escuela fueron rechazados y rechazadas de las rígidas fronteras construidas por las condiciones institucionales y prácticas que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todos y todas. Romper la lógica tradicional ,posibilitando que haya múltiples agrupamientos y reagrupamientos constantes, permite quebrar la dialéctica que clasifica esto como consecuencias "sociales" o "naturales".

Formato Escuela de Reingreso

Con el cambio de siglo y en poco más de una década las definiciones de obligatoriedad escolar e inclusión escolar experimentaron importantes

modificaciones e interpretaciones en lo que respecta a su significación y a su uso normativo.

Vigente la Ley Federal de Educación y pocos años antes del dictado de la Ley de Educación Nacional, se crean las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, formuladas en el marco de la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio.

Desde lo curricular, favorece distintas alternativas de cursada. Contempla en forma orientativa extenderse cuatro años, comprendiendo materias anuales y cuatrimestrales, en cuatro niveles y sujetas a un sistema de correlatividades. El régimen de cursada permite armar trayectos personalizados valorando los conocimientos previos adquiridos y reconociendo asignaturas equivalentes aprobadas en otra institución de nivel medio. Tutorías consistentes en un seguimiento minucioso de la historia académica y personal del o de la estudiante adquieren una lógica distinta a las de la escuela secundaria tradicional. La aprobación por asignatura abre la posibilidad a quienes por diferentes motivos no puedan cursar la totalidad de las materias en un determinado nivel y período previstos. Permite que puedan avanzar a partir de la organización de su propio trayecto.

La evaluación anual, dividida en dos ciclos cuatrimestrales, pondera los logros y conocimientos adquiridos en relación con la asistencia.

Cursadas Diferenciadas de Inclusión

El Consejo Federal de Educación define que "resulta necesario otorgar centralidad en las políticas educativas a las trayectorias escolares reales (…) que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares" (Res. 84/09).

Ese marco permitió a la Escuela Monseñor Angelelli (Nº 5 de 15 CABA) trazar una propuesta de cursada diferenciada que no limite, sino que amplíe las posibilidades de acceder a los aprendizajes, facilitando que los y las estudiantes desarrollen su trayectoria escolar de acuerdo a sus posibilidades.

Es un proyecto integral que contempla trayectorias escolares reales con acceso al conocimiento de forma flexible, en tanto respeta ritmos individuales. No es más de lo mismo, sino un reposicionamiento político-pedagógico.

Estas cursadas tienen como principio básico, en coincidencia con el Formato Reingreso, la no repitencia, al reconocer los saberes adquiridos y facilitar así el avance permanente. Materia aprobada, materia acreditada. Ello da continuidad mediante la cursada alternada en doble turno, pensada para quienes con sobreedad (según la estructura del sistema) repiten y no acceden al curso del ciclo superior.

En esta experiencia fue fundamental el aula de avance para quienes atravesaron experiencias de repitencia y abandono en la propia institución. Se trata de un espacio en el que cada estudiante adquirió los contenidos propios del programa (2do y 3ero) y, eventualmente, aceleró el proceso (aprobar los contenidos de dos años en uno) o simplemente construyó sus aprendizajes sin los límites temporales de la gradualidad. Mediante aceleración y/o nivelación se organizó un espacio en el que los aprendizajes se dieron en torno a proyectos y contenidos, no por año.

Cuenta con un horario diferente al clásico –una jornada extendida con entrada a media mañana y salida a la tarde–; con horas cátedra de sesenta minutos, que amplían momentos de recreación frente a la mayor estancia dentro de la institución.

La heterogeneidad de este espacio necesita la intervención de un o una docente que aporte a la nivelación, ya sea desde la enseñanza individual de

contenidos base o desde el acompañamiento a otros y otras docentes en el aula. Esta singularidad pedagógica es muy propia de la formación en los profesorados de educación primaria, por lo que se sumó una docente con esa titulación al equipo.

Resultados verificados

Estos y estas jóvenes no percibieron la utilidad del formato tradicional y tendieron a conceptualizar que eso no era para ellos. Reivindican estos formatos como un espacio de libertad, participación y reconocimiento. Se incorporan con un autoestima muy baja, resultante de un contexto vital con derechos vulnerados y una historia escolar de frustraciones. En este sentido, algunos y algunas tratan de convertirse en el orgullo de su familia, mientras que otros u otras buscan separarse de lo que expresaron como frustraciones, pudiendo reconocer la realidad donde estaban, donde viven, cuál es su lugar en el mundo.

La evaluación cualitativa se realizó de acuerdo a las voces de los destinatarios y destinatarias, con testimonios categóricos respecto a la inclusión educativa con su correlato de inclusión social.

Los entrevistados y entrevistadas destacaron formas organizativas que reconocen sus logros, sin excluirlos ni estigmatizarlos, horarios que aseguran la asistencia. Valoraron asimismo una escuela más humana, donde resalta el respeto a sus realidades, a sus tiempos, y se sintieron sujetos destinatarios del proceso, resaltando el tiempo que se dedica a conversar y tratar de solucionar problemas. Esas referencias no hacen sino ratificar la teoría desplegada por el pedagogo, educador y filósofo brasileño Paulo Freire, quien define las cualidades indispensables para el correcto desempeño docente y las enumera como humildad, valentía, tolerancia y amorosidad. Esta última cualidad es casi excluyente para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto se transita colmado de solidaridad y humildad, proporcionando dignidad y esperanza.

La totalidad de los entrevistados y entrevistadas en esta investigación (de quienes solo algunas intervenciones se transcriben en esta ponencia) ha detallado los aspectos que garantizan el derecho a la educación, a partir de la inclusión educativa con su correlato de inclusión social, en tanto se reconocen otros saberes, no solo el de los libros. Como planteaba el profesor en filosofía y pedagogía Jorge Huergo, "en las escuelas, muchas veces se concibe al saber como monopólico y como algo que se alcanza, que es externo a nosotros. Y el saber, en cambio, nos configura, es algo que tiene mucho que ver con la subjetividad" (2015: 16).

Una vez incorporados e incorporadas al 4to año del formato tradicional, los y las estudiantes de la Escuela Monseñor Angelelli que habían transitado las cursadas diferenciadas manifestaron que las condiciones de aprendizaje y metodológicas que les quitaron anteriormente las ganas o el sentido de estar en la escuela volvían a reproducirse:

"Me resultaba más fácil estudiar porque, aunque estaba más horas en la escuela, no entraba tan temprano". "Ahora no entiendo las materias, no tienen sentido, está todo separado. En el aula aprendí más, otras cosas". "Me aburre porque algunas cosas las repiten mucho, porque hay que memorizar y repetir, no es para pensar". "Extraño el aula de avance". (Casi todos y todas coincidieron en esto). "A estos profesores no les entendemos. ¿Algunos son los mismos? Sí, pero acá no enseñan igual (sic)". "Ahora es igual que antes. Ahora no entiendo".

En lo cuantitativo, se verificó que en las Cursadas Diferenciadas el 76 % del alumnado terminó con éxito el proceso en el aula de avance; el 10% fue

separado por el Consejo de Convivencia debido a cuestiones varias; el 13 % se fue de la escuela por migración; y el 1% decidió volver a su curso con el sistema tradicional.

Si bien no todos y todas alcanzaron los conocimientos, habilidades y competencias como para realizar el avance de dos años en uno, nadie repitió y todos y todas avanzaron en su aprendizaje. Así, quienes "repetirían 2do año", cursaron el avance y al final de la cursada "pasaron" a 4to o, como mínimo, a 3er año.

Como conclusión

La educación secundaria es para algunos sectores sociales una posibilidad en la continuidad de estudios superiores y/o de ingreso en el mundo laboral con competencias calificadas. Pero, para otros, refuerza la noción de lo imposible, lo inalcanzable, de espacio vedado.

El formato tradicional es portador de viejos problemas que no han encontrado solución a lo largo de las décadas y hoy se les suman otros nuevos, no solo por la inclusión educativa de diferentes perfiles de adolescentes y jóvenes sino porque debe cumplir un propósito de inclusión social que no tuvo desde su creación.

No son los chicos y las chicas con sobreedad quienes tienen la culpa. Son chicos chicas de "x" edad no prevista en el cronosistema escolar que sostiene la gradualidad en los arreglos institucionales y en las formulaciones didácticas.

Las madres adolescentes no son el problema. Son las adolescentes madres en escuelas con régimen académico presencial rígido. El problema no deviene de la maternidad sino de las dificultades para resolver los distintos tiempos y el cursado en bloque de cada año escolar.

Aquí el concepto de trayectoria se aleja de toda consideración lineal, como una sucesión de etapas cronológicas ligada al ámbito de las decisiones individuales. Es una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que asumen para el propio sujeto.

Más allá de las responsabilidades y obligaciones que tienen los y las jóvenes al interior del espacio escolar, el acento debe estar puesto en las obligaciones que tiene el Estado en hacer posible la inclusión educativa y su correlato de inclusión social

Para ellos y ellas, esta garantía de derechos se corporiza al salir de la falta de participación en la vida familiar, social, laboral y cultural, e ingresar a una escuela que le enseñe cosas. No saben bien qué, pero que le enseñe cosas para luchar en la vida. Atravesar por estos formatos les permitió construir identidad. Uno de los ejemplos más palpables se da cuando uno pregunta "¿Dónde viven?". Antes, contestaban "En Ciudadela", escondiéndose en una generalidad; ahora responden "En Fuerte Apache".

Debemos fomentar el debate respecto de la necesidad de ser parte de una evolución pedagógica que transforme la educación, que se capacite e investigue a fin de contribuir de manera decisiva para hacer realidad la idea de que otro mundo es posible. Porque, como predicaba Monseñor Angelelli, "aun cuando en ciertos momentos uno pueda sentirse cansado, aun cuando pueda pensar que su tiempo de lucha pasó, no tiene derecho a desistir de la lucha". Es imprescindible luchar por la modificación curricular y de formato de la enseñanza secundaria para satisfacer la necesidad de vastos sectores juveniles a fin de garantizar el derecho a la educación, conscientes de que esto no avala per se la movilidad social, pero evita que se cierren tantas puertas, ya que donde hay una necesidad nace un derecho.

Bibliografía

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Huergo J. (2015). *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata: Ediciones EPC.

Daniel Alberto Peña. "Adecuando fronteras para la inclusión educativa con su correlato de inclusión social". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 210-215.

Formación laboral para personas con discapacidad desde la Universidad del Gran Rosario: dispositivo institucional

Job Training for People with Disabilities from the University of Gran Rosario: Institutional Device

Autoras

María Paula Laffon - mariapaulalaffonpsp@gmail.com -
Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Carolina Tassile - ctassile@ugr.edu.ar -
Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Rocío Belén Montenegro - rociomontenegro329@gmail.com -
Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS SINGULARES

Agradecimientos

- Mg. Mónica Villa
- Ing. Magalí Felici
- Lic. Marí Paula Casco
- T.O Vanesa Marchisin

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo describir el funcionamiento del Servicio de Aprestamiento y Formación Laboral (SAFL) de la Universidad del Gran Rosario, sede Venado Tuerto, como un dispositivo institucional orientado a la inclusión laboral de personas con discapacidad. Se analiza su primer semestre de implementación (marzo-septiembre 2025), con foco en la propuesta metodológica, las estrategias de articulación interinstitucional y las prácticas interdisciplinarias que lo sustentan. La experiencia se enmarca en los enfoques contemporáneos de discapacidad, inclusión social y trabajo digno, adoptando una mirada situada sobre la educación, el acompañamiento profesional y

la autonomía de los sujetos. A través de una metodología cualitativa de carácter descriptivo-analítico, se identifican aportes y desafíos de la implementación del servicio en una ciudad del interior santafesino, destacando el valor de las prácticas interprofesionales y de la construcción de redes como condiciones necesarias para una inclusión laboral genuina.

Palabras clave

- Personas con discapacidad;
- Inclusión laboral;
- Formación;
- Dispositivo institucional;
- Derechos

Summary

The present work aims to describe the operation of the Vocational Preparation and Training Service (SAFL) at the University of Gran Rosario, Venado Tuerto campus, as an institutional mechanism oriented toward the labor inclusion of persons with disabilities. It analyzes the first semester of its implementation (March–September 2025), focusing on the methodological proposal, inter-institutional coordination strategies, and the interdisciplinary practices that sustain it. The experience is framed within contemporary approaches to disability, social inclusion, and decent work, adopting a situated perspective on education, professional support, and individual autonomy. Through a qualitative, descriptive-analytical methodology, the study identifies the contributions and challenges of implementing the service in a city in the south of Santa Fe Province, highlighting the value of interprofessional practices and network-building as essential conditions for genuine labor inclusion.

Keywords

- People with Disabilities;
- Labor Inclusion;
- Training;
- Institutional Project;
- Human Rights

La inclusión laboral desde una perspectiva de Derechos Humanos se plantea como imperativo ético y social garantizar condiciones equitativas de acceso al empleo para todas las personas, reconociendo sus trayectorias singulares y brindando los apoyos necesarios.
En Argentina, los derechos de las personas con discapacidad están garantizados por la Ley Nacional de Discapacidad 22431 (1981) y la Ley de Prestaciones Básicas 24901 (1997). La Ley 25689 (2002) fomenta el empleo en el sector privado y la Ley de Educación Nacional 26206 (2006) asegura la educación inclusiva. La Ley de Salud Mental 26657 (2010) protege a las personas con discapacidad psicosocial. En el plano interna-

cional, se destaca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, incorporada por la Ley 26378 (2008). El Congreso Nacional la adhirió en 2008 y la Provincia de Santa Fe en 2019, consolidando el marco legal de inclusión.

En este marco, la Universidad del Gran Rosario, sede Venado Tuerto, ha desarrollado durante el año 2025 el Servicio de Aprestamiento y Formación Laboral (SAFL), un dispositivo institucional orientado a la formación integral y la inserción laboral de personas con discapacidad. Este trabajo se propone describir dicho dispositivo durante su primer semestre de implementación, analizando su estructura, fundamentos, metodología de trabajo, acciones de articulación y prácticas interdisciplinarias. Se busca contribuir a la reflexión académica en torno a los desafíos de las universidades en relación con la inclusión laboral y la discapacidad, y poner en valor experiencias territoriales que fortalezcan el compromiso social de la educación superior.

El enfoque adoptado por el SAFL se sustenta en una concepción social de la discapacidad, entendida no como una condición individual, sino como el resultado de la interacción entre las características de una persona y las barreras del entorno que limitan su participación plena. Como sostiene Huerga (2023), la discapacidad se configura en el entramado entre las limitaciones funcionales de la persona y las condiciones sociales, culturales y estructurales que impiden el ejercicio igualitario de derechos.

Desde esta perspectiva, la universidad no solo debe garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la Educación Superior, sino también transformarse a sí misma, desafiando sus propias estructuras excluyentes. Misischia (2018) plantea que esto implica tanto el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a estudiar en la universidad como la responsabilidad institucional de generar condiciones reales de inclusión.

Asimismo, se recupera el concepto de dispositivo en términos de Nicastro y Greco (2020), quienes lo vinculan a la posibilidad de generar espacios intermedios entre lo educativo y lo laboral, donde se habiliten otras temporalidades, otros modos de estar y de aprender, así como vínculos que permitan repensar las trayectorias de los sujetos en clave de derecho y de transformación social.

El presente trabajo adopta una metodología cualitativa con enfoque descriptivo-analítico. Se relevaron documentos institucionales, registros de entrevistas semiestructuradas realizadas en el proceso de admisión, y se sistematizaron observaciones de las prácticas desarrolladas por los equipos profesionales durante el período marzo-septiembre 2025. Se contemplaron también acciones de articulación con actores comunitarios y productivos, a partir de entrevistas informales y reuniones de trabajo. Esta aproximación metodológica permitió recuperar las voces de los y las participantes, reconstruir procesos y analizar dimensiones clave del funcionamiento del servicio, desde una perspectiva situada y contextualizada. Con la información obtenida, se realiza un análisis crítico de cada estudiante con el fin de elaborar propuestas curriculares adaptadas, diseñar el perfil laboral y acompañar la trayectoria formativa con información singular y pertinente.

A partir de la lectura de antecedentes históricos, se destaca como referencia que, ante la aprobación del nuevo Estatuto Académico en 2018, la discapacidad se incorporó como eje estratégico institucional, lo que consolidó el compromiso de la universidad con la inclusión. En este marco, el Espacio de Discapacidad e Inclusión Social, creado en 2019, ha contribuido activamente al crecimiento institucional, y se convirtió

en un referente en la temática a nivel local y regional. Este espacio ha desarrollado acciones de vinculación y representación ante organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, promoviendo la articulación intersectorial y la participación en propuestas académicas, culturales y de extensión. Asimismo, la universidad ha puesto a disposición sus recursos humanos, edilicios y tecnológicos para sostener una agenda inclusiva con enfoque de derechos. Un hito relevante en este recorrido fue la participación de la Fundación Gran Rosario (FGR) y la UGR en el "Proyecto TRAMA: Red para la inclusión laboral sostenible" (2021-2024), cofinanciado por la Delegación de la Unión Europea en Argentina. Esta experiencia, centrada en la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, fortaleció las capacidades institucionales y consolidó una red de trabajo colaborativo orientada a generar condiciones reales y sostenibles de inclusión laboral. En conjunto, estas acciones evidencian el compromiso sostenido de la universidad con la equidad y la transformación social.

En la actualidad, el SAFL está destinado a jóvenes, adultos y adultas con discapacidad física, mental y/o sensorial, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 45 años. Su diseño contempla una etapa inicial de admisión, a cargo de un equipo interdisciplinario, que realiza entrevistas diagnósticas a la persona interesada y a su grupo familiar. Este proceso permite una evaluación integral, que considera hábitos cotidianos, nivel de autonomía, habilidades cognitivas, motricidad, coordinación visomotriz, habilidades sociales, tolerancia a la frustración, capacidad de atención, trayectoria educativa, intereses y expectativas.

La construcción de un perfil laboral individualizado se convierte en una herramienta central para la planificación de trayectos formativos ajustados a las características, deseos y necesidades de cada participante, lo que favorece la autodeterminación y la participación activa en la toma de decisiones.

El trabajo interdisciplinario constituye uno de los pilares fundamentales del SAFL. En consonancia con lo planteado por Stolkiner (2005), se busca superar la yuxtaposición de saberes para construir colectivamente estrategias de intervención que respondan a la complejidad de los procesos de inclusión. Las áreas que intervienen actualmente son:

1. Psicología

Desde la psicología, se interviene con un enfoque centrado en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. La intervención se orienta a comprender la situación actual de cada persona a partir de su historia, sus decisiones y experiencias, promoviendo la ampliación de derechos y el fortalecimiento de la autonomía. Las entrevistas de admisión y el trabajo con las familias cumplen un rol clave en la construcción de redes de apoyo que acompañen todo el proceso.

2. Psicopedagogía

La psicopedagogía participa activamente en las admisiones, el diseño de estrategias didácticas adaptadas y el acompañamiento a los procesos de aprendizaje. Se abordan tanto dificultades individuales como dinámicas grupales, y se busca promover un aprendizaje significativo, con adaptaciones pedagógicas que consideren los estilos de aprendizaje de los y las participantes. Asimismo, la psicopedagogía laboral aporta a la comprensión de la articulación entre el trabajo y el aprendizaje, y a la identificación de barreras que pueden surgir en los espacios laborales.

3. Terapia ocupacional

Desde la terapia ocupacional, se interviene de manera personalizada para facilitar la inclusión sociolaboral, considerando los tiempos subjetivos de cada estudiante. A partir de la evaluación inicial, se construye un perfil ocupacional que orienta la búsqueda o adecuación de un puesto de trabajo. La inserción se realiza mediante instancias de capacitación en el entorno laboral, con acompañamiento de preparadores laborales y seguimiento continuo, lo que permite ajustar las condiciones de trabajo a las posibilidades reales del sujeto.

4. Trabajo social

El trabajo social aporta una mirada integral de las situaciones, al intervenir en todos los procesos del servicio. De acuerdo con lo planteado por Carballeda (2022), se entiende el trabajo social como una práctica que transforma el padecimiento en resistencia, en tanto promueve el cambio desde una lógica de derechos. Se trabaja con las redes primarias de apoyo y con el entorno comunitario, fortaleciendo los lazos y promoviendo la inclusión desde una perspectiva contextual.

5. Agronomía

Uno de los espacios de formación más significativos del servicio es el Laboratorio de la Semilla, desarrollado desde el campo de la agronomía. Este espacio vincula el aprendizaje con el oficio, al promover el trabajo en huertas, jardines y viveros. Se conciben estos ámbitos no solo como sistemas de producción sustentable de alimentos, sino también como espacios recreativos, terapéuticos y de construcción de autonomía.

La propuesta busca revalorizar la autogestión y fomentar el emprendedurismo de las personas con discapacidad, alentando su autodeterminación y participación activa en la economía social. Asimismo, se promueve una conciencia ambiental y una mirada crítica sobre los modos de consumo, en línea con los principios del desarrollo sostenible.

El SAFL se propone como un puente entre la universidad, la comunidad y el sector productivo. Para ello, desarrolla acciones de articulación con instituciones locales y regionales, como la Oficina de Empleo del Gobierno de la Ciudad, el Centro Comercial e Industrial, empresas, cooperativas y organizaciones de la sociedad civil.

Entre las estrategias implementadas se encuentran la creación de una bolsa de trabajo para egresados y egresadas del servicio, la firma de convenios para prácticas y pasantías, y la conformación de una red multisectorial de apoyo a la inserción laboral. Estas acciones permiten fortalecer la presencia territorial del dispositivo y generar condiciones reales para la inclusión sociolaboral.

La experiencia del SAFL pone en evidencia la necesidad de pensar propuestas de inclusión laboral que articulen formación, acompañamiento profesional, compromiso institucional y redes comunitarias. La intervención interdisciplinaria y situada se revela como una estrategia eficaz para abordar la complejidad de los procesos de inclusión de personas con discapacidad.

Asimismo, la experiencia demuestra que la universidad puede desempeñar un rol activo en la promoción de derechos, no solo en el plano académico, sino también en el diseño de dispositivos formativos que articulen educación, trabajo y ciudadanía. Este enfoque exige revisar las lógicas tradicionales de formación y de inserción laboral, incorporando una mirada crítica y transformadora que reconozca la diversidad como valor.

El Servicio de Aprestamiento y Formación Laboral de la Universidad del Gran Rosario, sede Venado Tuerto, constituye una experiencia innovadora

y comprometida con la inclusión laboral de personas con discapacidad. Su implementación pone en evidencia el potencial de las universidades como agentes de transformación social y como espacios capaces de articular conocimiento, territorio y derechos.

La experiencia evidencia que la inclusión laboral efectiva no se logra únicamente con normativas o con buena voluntad, sino que requiere de políticas institucionales sostenidas, prácticas interprofesionales sólidas, dispositivos flexibles y articulaciones territoriales reales. La formación integral, el respeto por las trayectorias singulares y el trabajo en red se consolidan como claves para construir procesos de inclusión genuinos, sostenibles y respetuosos de la dignidad de cada persona.

Bibliografía

Becerra, J.; Peña Quintana, S.; Santana Vega, L. E. y Mercado, M. (2016). El perfil de los preparadores laborales en el empleo con apoyo. *Siglo Cero*, 47(3), 69-88. https://doi.org/10.14201/scero20164736988

Carballeda, A. (2022). *Lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. Buenos Aires: Ediciones Margen.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 26378 (2008).

Fundación KANO (s./f.). Metodología Empleo con Apoyo. https://fundacionkano.com.ar/metodologia-empleo-con-apoyo/

Huerga, P. (2023). *Discapacidad y derechos humanos: Recorrido histórico, arte, sexualidad y diversidad.* Rosario: Homo Sapiens.

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) (s./f.). El preparador laboral: Análisis del perfil de competencias y necesidades para el diseño de un currículum formativo. Universidad de Salamanca. https://inico.usal.es/el-preparador-laboral-analisis-del-perfil-de-competencias-y-necesidades-para-el-diseno-de-un-curriculum-formativo/

Ley Nacional de Discapacidad, Ley 22431 (1981). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-4128/texto.

Ley de Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad, Ley 24901 (1997). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24901-61170/texto

Ley de Promoción del Empleo para Personas con Discapacidad, Ley Nº 25.689, 2002. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25689-71240/texto

Ley de Educación Nacional, Ley 26206(2006). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-239147/texto

Ley de Salud Mental, Ley 26657 (2010). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26657-174428/texto

Misischia, B. (2018). La relación Universidad-Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Revista educación, lenguaje y sociedad*, 15(15), 1-18.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2020). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. https://www.argentina.gob.ar/justicia/afianzar/discapacidad/convencioninternacional

Rodríguez, R., Pino, J. L. y González, C. (2021). Inclusión laboral de personas con discapacidad: un modelo estructurado de etapas. *Revista de Inclusión Social*, 15(2), 45-58. https://doi.org/10.18041/2322-634X/rc_salud_ocupa.1.2018.5115

Stolkiner, A. (2005). IX Jornadas Nacionales de Salud Mental. Interdisciplina y Salud Mental.
Posadas, Argentina.

María Paula Laffon, Carolina Tassile, Rocío Montenegro. "Formación laboral para personas con discapacidad desde la Universidad Del Gran Rosario: dispositivo institucional". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 216-222.

Hacia la construcción de espacios imaginantes en las trayectorias educativas. Pro.for.te: una apuesta Extensionista

Towards The Construction of Imaginative Spaces in Educational Paths. Proforte: An Extensionist Be

Autoras

Victoria Quintero - avgquintero@gmail.com -

Psicóloga Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Silvina Andrea Brunno - silvinabrunno@gmail.com -

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Nadina Julieta Muñoz - nadinam@hotmail.com -

Profesora en Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Sara Gómez Carmana - gomezcarmanas@gmail.com -

Psicóloga. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Estefanía Soledad Herrera - estefaniaherrera22@gmail.com -

Licenciada en Trabajo Social. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS SINGULARES

Resumen

El Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares (PRO.FOR.TE), creado por la Universidad Nacional de Rosario, constituye una propuesta extensionista e interdisciplinaria de Educación No Formal, orientada al acompañamiento de infancias que transitan el primer ciclo de la escuela primaria en contextos vulnerables de la ciudad. En 2023, el programa se institucionaliza como Diplomatura de Pregrado, y abre su convocatoria a estudiantes universitarios; de formación docente; psicopedagogía y público general, promoviendo una formación inicial articulada con prácticas situadas. Desde una clara intencionalidad pedagógica, los talleres que integran el PRO.FOR.TE se configuran como espacios de intervención territorial, donde se articulan dimensiones lúdicas, pedagógicas y políticas para crear escenarios posibles que habiliten recorridos educativos singulares. En este sentido, se busca construir puentes entre las trayectorias escolares teóricas y las reales, entendidas estas últimas como las efectivamente transitadas por niños y niñas, muchas veces marcadas por discontinuidades. Desde un enfoque que evita la estigmatización, se promueve una lectura situada de cada caso, articulando con actores institucionales, comunitarios

y afectivos. Las intervenciones se inscriben en el paradigma de la salud mental comunitaria, recuperando aportes como el de Stolkiner sobre los "espacios imaginantes" y el concepto de "ceremonias mínimas" de Minnicelli, entendidas como acciones significativas que acompañan procesos subjetivos en clave socioeducativa. Finalmente, se introduce la noción de *Trayectoria de Aprendizaje*, que amplía la mirada tradicional de la escolarización e integra aspectos sociales, afectivos y culturales. Así, el PRO.FOR.TE apuesta a una formación con sentido para los y las estudiantes universitarios, en tanto promueve su rol como agentes de transformación y consolida un dispositivo pedagógico con impacto territorial y comunitario desde una perspectiva de derechos.

Palabras clave

- Educación No Formal;
- Derecho a aprender;
- Espacios imaginantes;
- Trayectorias de Aprendizaje

Summary

The school Trajectory Strengthening Program (PRO.FOR.TE), created by the National University of Rosario, is an extension-oriented and interdisciplinary Non-Formal Education initiative aimed at supporting children in the early years of primary school who live in vulnerable areas of the city. In 2023, the program was institutionalized as an Undergraduate Diploma in the Design of Non-Formal Education Workshops and Promotion of the Right to Education. It broadened its reach to include university students from all majors, teacher training institutes, psychopedagogy, and general public, promoting an initial training phase linked to situated educational practices. With a clear pedagogical intent, the workshops within PRO.FOR.TE are conceived as territorial intervention spaces where playful, pedagogical, and political dimensions converge to create possible educational scenarios that enable singular learning trajectories. In this sense, the program aims to build bridges between theoretical and real school trajectories—the latter referring to the actual paths that children take, often marked by discontinuities. From a non-stigmatizing perspective, the program encourages a situated reading of each case, involving institutional, community, and affective stakeholders. The interventions align with the paradigm of community mental health, drawing on contributions such as Stolkiner's notion of "imagining spaces" and Minnicelli's concept of "minimal ceremonies"—short, context-specific, and meaningful socio-educational or clinical actions that support subjective processes. Finally, the notion of Learning Trajectory is introduced, expanding the traditional view of schooling to incorporate social, emotional, and cultural dimensions. PRO.FOR.TE thus commits to meaningful training for university students, promoting their role as agents of transformation while establishing a pedagogical approach with tangible territorial and community impact grounded in a rights-based perspective.

Keywords

- Non-Formal Education;
- Right to Learn;
- Imagining Spaces;
- Educational Path

El Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares (PRO.FOR.TE), creado mediante la Resolución 2579/2018 de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), constituye una experiencia de Educación No Formal cuyo objetivo principal es promover el derecho a la educación y el derecho a aprender de las infancias que asisten a escuelas primarias públicas ubicadas en zonas vulnerables de la ciudad de Rosario. Ambos derechos son fundamentales para la construcción de ciudadanía y la vida en democracia.

En 2023, el PRO.FOR.TE se institucionaliza en el Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI-UNR) bajo el formato de Diplomatura de Pregrado en Diseño de Talleres de Educación No Formal y Promoción del Derecho a la Educación. En principio dirigida a estudiantes universitarios de todas las carreras de la UNR, luego amplía la convocatoria a estudiantes de Institutos de Formación Docente, Psicopedagogía, público en general. De este modo, a partir de una formación inicial que aborda módulos en torno a la dimensión político-institucional, la subjetividad y el aprendizaje, los saberes pedagógicos y el mapeo y territorio, se da inicio a una práctica situada en educación. Desde el comienzo, se busca identificar aspectos particulares de los niños y niñas derivados por las escuelas, singularizando sus recorridos e identificando aspectos propios de las instituciones en las que se inscriben. A su vez, se articula con referentes socioafectivos y con otras organizaciones barriales.

Cuando hablamos de construcción de ciudadanía, no solo apuntamos a realizar una acción efectiva sobre las infancias, sino también a pensar al estudiante universitario como agente de cambio, que concentra toda su potencia, no solo por la curiosidad propia de quien transita su trayecto formativo en educación superior, sino también incitando a pensarse y proyectarse como profesionales formados en virtud de las necesidades reales y concretas de la población. Si no conocemos el mundo, qué difícil resultaría cambiarlo. En ese poder transformador es en donde nos centramos desde el PRO.FOR.TE, al pensarlo desde un modo de acompañamiento, reflexivo y, sobre todo, con fundamento formativo. Al decir de Ivanna Petz, "pensar la universidad en relación con, es pensar a la universidad como actor social interviniente, como parte del territorio constituido y entrelazado por diferentes actores" (2015: 1).

Del pensar al hacer. El territorio como escenario extensionista

Quienes participan del PRO.FOR.TE atraviesan por un curso introductorio, dictado por el equipo interdisciplinario de docentes de la Universidad Nacional de Rosario, que tiene como objetivo desarrollar en los y las cursantes nociones básicas que posibiliten la construcción de herramientas para operar en el territorio. La propuesta consta de cuatro módulos que integran el marco teórico y referencial para el acercamiento a la práctica: Política, Derecho a la Educación y Extensión Universitaria; Aprendizaje y Subjetividad;

Perspectivas Pedagógicas y Educación No Formal y Territorio y Educación No Formal. De esta manera se versa el encuadre político y jurídico de la formación donde se ponen en conocimiento conceptos fundamentales desde los cuales se realiza el abordaje territorial. Estamos hablando de enfoques sobre el Derecho a la Educación, trayectorias escolares y extensión universitaria. Otro módulo desarrolla los aspectos vinculares del aprendizaje y se expone lo que entiende esta propuesta respecto de la relación entre el proceso de aprendizaje y las subjetividades de las infancias. Es en esta sección donde la propuesta introduce la relevancia del aspecto lúdico en los procesos de diseño y despliegue de las propuestas en taller. En el módulo Perspectivas Pedagógicas se especifica el enfoque alfabetizador del PRO.FOR.TE, atendiendo a las problemáticas que se presentan en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura de niños y niñas. También se invita al desarrollo de las nociones matemáticas desde la significatividad de los aprendizajes en los primeros años de la escolaridad. Por último, el módulo Abordaje Territorial brinda herramientas teórico-conceptuales sobre la territorialización de las prácticas y el análisis de los contextos político-institucionales donde despliega la propuesta el PRO.FOR.TE.

Es importante destacar que la formación de los y las cursantes es continua, ya que las prácticas en los talleres se nutren con espacios pautados de reflexión y retrabajo de las propuestas. Se piensan de forma conjunta la diversidad de las experiencias, las tensiones, dificultades y afectos emergentes, lo que da lugar a nuevas formas de ser, pensar y actuar. Asimismo, se busca construir análisis y sentidos de la práctica mediante un diálogo entre un conocimiento previo de la situación y el que se adquiere a partir de la acción. Luego, este aspecto de la formación se complementa con la presentación regular de planificaciones que son subidas a una plataforma Moodle, desde donde son monitoreadas y acompañadas por el equipo de coordinación, el cual realiza un seguimiento personalizado y situado en territorio, atendiendo a la singularidad de los grupos.

Los talleres de Educación No Formal que integran el PRO.FOR.TE se configuran como una propuesta extensionista de intervención territorial, orientada por una clara intencionalidad pedagógica. Estos espacios tienen como propósito fortalecer las trayectorias escolares de niños y niñas que cursan el primer ciclo de la escuela primaria.

La propuesta busca construir escenarios posibles que funcionen como mediaciones en contextos atravesados por desigualdades estructurales, generando alternativas de abordaje donde lo lúdico, lo político y lo pedagógico se encuentran y articulan. En esta línea, se intenta superar enfoques reduccionistas y promover una mirada singular sobre los recorridos escolares de niños y niñas, donde ponemos en consideración las trayectorias de vida, ya que acceder y analizar las trayectorias de los sujetos con quienes trabajamos amplía considerablemente el conocimiento de la situación y, así, copensar las intervenciones, donde toma vital importancia la voz del propio sujeto (Lera *et al.*, 2007).

Para avanzar en la construcción de estos escenarios, es indispensable identificar y analizar aquellos aspectos que atraviesan la propuesta y que actúan como andamiajes para su desarrollo, implementación y evaluación.

Figura 1

De Trayectorias educativas y espacios imaginantes

Según Terigi (2009), el sistema educativo establece, a través de su organización y determinaciones, las llamadas "trayectorias escolares teóricas", que describen recorridos lineales, definidos por una progresión temporal estandarizada, en la cual los aprendizajes deberían producirse de forma homogénea, gradual y anualizada. En este marco, se parte del supuesto de que "todos aprenden lo mismo al mismo tiempo", sin considerar las diversas condiciones y ritmos de aprendizaje de cada niño o niña.

Sin embargo, esta proyección dista de la realidad. Una parte significativa de las infancias y juventudes transitan su escolarización de manera discontinua y heterogénea. En respuesta a esta complejidad, Terigi introduce el concepto de "trayectorias educativas reales", que refiere a los recorridos que efectivamente realizan los y las estudiantes en el sistema, los cuales no siempre coinciden con las trayectorias teóricas.

Es en esa hiancia entre la trayectoria teórica y la real que desde el PRO.FOR.TE se intenta trazar un puente, que ofrezca espacios creadores de posibilidad de un acceso más atento a las necesidades singulares de quienes asisten a los talleres, sin caer en etiquetas, diagnósticos ni estigmatizaciones de aquellos y aquellas que no cumplen las expectativas de trayectorias ideales.

En este contexto, el PRO.FOR.TE se posiciona como una iniciativa que aporta a esta problemática, al ampliar la perspectiva desde la concepción de salud mental propuesta por Alicia Stolkiner (2021). Esta autora plantea que, en un escenario dominado por la estandarización de lo subjetivo, resulta clave la producción de significaciones y la creación de "espacios imaginantes" que den lugar al surgimiento de las particularidades.

En función de las prácticas subjetivantes propias de los talleres del PRO.FOR.TE, resulta pertinente considerar el concepto de *ceremonias mínimas,* propuesto por Minnicelli (2013) como una serie de dispositivos socioeducativos –clínicos y/o metodológicos– que pueden pensarse como ritualizaciones breves, acotadas en tiempo y espacio, definidas por los actores intervinientes en cada situación. Minnicelli destaca el valor de esta metáfora como una herramienta útil para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales, que acompañen procesos subjetivos de forma cuidadosa, significativa y contextualizada.

La modalidad de taller permite articular de manera dinámica y flexible lo descrito anteriormente, a partir de la planificación, la intervención y la reflexión, tres pasos ineludibles a la hora de pensar esta experiencia. Es así que definimos el taller como un espacio altamente formativo que apunta a la profundización de los contenidos escolares para que niñas y niños puedan apropiarse de los conocimientos de una manera participativa y socializada. Los talleres en los que llevamos a cabo nuestra práctica cuentan con un encuadre específico, que sigue a Bleger (1979), con un conjunto de variables fijas, como día y lugar. Estas variables conforman un marco estable y ordenador y, a su vez, constituyen límites necesarios para que se establezca un ámbito apropiado para el desarrollo de las actividades que llevamos a cabo en los CFTE.

El Programa –entendido como un dispositivo de intervención territorial desde la Educación No Formal– propone el concepto de *Trayectoria de Aprendizajes.* Esta noción se presenta como un emergente entre las trayectorias educativas y los itinerarios sociales, en tanto incorpora una mirada más amplia e integral sobre los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes a lo largo de distintos órdenes de su vida. Estas trayectorias exceden el ámbito de la educación formal y no formal, e involucran experiencias significativas que, aunque no estén directamente relacionadas con lo pedagógico, dialogan con él y lo posibilitan.

En este marco, el desafío del PRO.FOR.TE es generar intervenciones subjetivantes mediadas por lógicas lúdicas, que potencien el acompañamiento y el fortalecimiento de los aprendizajes en las infancias que transitan el primer ciclo de la escolaridad primaria.

Figura 2

Resignificar el aprender: talleres que transforman

Las propuestas de talleres de Educación No Formal del PRO.FOR.TE se destacan por la creatividad y el ingenio con el que se construyen sus recursos. Cada dispositivo que llega a manos de los niños y las niñas surge del compromiso y la dedicación de los talleristas, que planifican con amor y cuidado cada detalle. La reutilización de materiales no solo aporta a la sostenibilidad y el respeto por el ambiente, sino que también se transforma en un acto pedagógico: enseñar que con lo que tenemos a mano; con imaginación es posible crear objetos, juegos y experiencias significativas. Desde juegos de ingenio que estimulan el pensamiento lógico y la resolución de problemas, hasta propuestas de arte y música que despiertan la sensibilidad y la expresión, cada actividad se diseña con la intención de abrir caminos para el aprendizaje y la participación activa. El taller se convierte así en un espacio donde lo lúdico es una herramienta para potenciar habilidades cognitivas, sociales y emocionales. En todas las propuestas, la alfabetización atraviesa de manera transversal las actividades; siempre hay una oportunidad para leer y escribir. Del mismo modo, el trabajo con números y operaciones se plantea de forma contextualizada, vinculando la matemática con situaciones de la vida cotidiana. Esta integración natural favorece la comprensión y el uso funcional de los saberes, y evita la fragmentación de los contenidos.

La combinación de creatividad y afecto en perspectiva pedagógica da lugar a intervenciones que no solo fortalecen trayectorias escolares, sino que amplían horizontes potenciando la tarea educativa de trabajar en la dimensión "antidestino", en tanto se apuesta a que cada uno de los niños y niñas tengan la posibilidad de abrirse caminos y "destinos" inéditos (Rattero, 2001).

Entendemos que la apuesta del PRO.FOR.TE amplía el concepto de trayectorias educativas. Promueve en las infancias que transitan la propuesta el vínculo con otro referente –el o la tallerista– capaz de ofrecer una nueva versión del aprender. Esta perspectiva reconoce que cada intervención abre posibilidades de resignificar la experiencia escolar y personal.

Los talleres permiten tensionar saberes, movilizar aprendizajes y diseñar recursos adaptados a las necesidades y potencialidades de cada partici-

pante. La ética del trabajo en territorio se sostiene en el respeto por los ritmos de aprendizaje y en la construcción conjunta de significados.

En conclusión, la apuesta asume una doble función: formar a los y las cursantes de la diplomatura en el diseño e implementación de dispositivos educativos no formales y, simultáneamente, sostener a los niños y niñas en su propio proceso de aprendizaje, potenciando una t*rayectoria de aprendizaje ampliada* que involucra a ambos protagonistas.

De modo que, como resultado del pasaje por esta experiencia, los y las cursantes logran ampliar su horizonte de formación, al acercarse a problemáticas sociales que, en algunos casos, exceden su propia formación académica de pertenencia, pero que pueden afrontar con más y mejores recursos, apelando a la creatividad y al juego como metodología en el diseño de los talleres. Por su parte, los niños y niñas que participan de los estos talleres no solo mejoran progresivamente su rendimiento escolar, sino que a las familias se les devuelve una mirada sobre ese niño o niña desde la potencia y la acción, fomentando este pasaje de ser el niño o niña que no podía con algunas dificultades, a ser quien ha logrado el desafío de aprender a leer y escribir o realizar operaciones matemáticas.

Como señala Silvia Bleichmar (2006), para que un niño aprenda, primero tiene que poder alojarse en un lazo. En esa convicción se sostiene esta experiencia: crear y cuidar los vínculos que hagan posible que el aprendizaje suceda, teniendo como horizonte la promoción del Derecho a la Educación entendido como Derecho a Aprender y el respeto y garantía de los Derechos de las Infancias.

Figura 3

Bibliografía

Bleger, J. (1979). *Psicohigiene y psicología institucional*. Barcelona: Paidós.

Bleichmar, S. (2006). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Topía Editorial.

Lera, C.; Genolet, A.; Rocha, V.; Schoenfeld, Z.; Guerriera, L. y Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Revista Cátedra Paralela*, 4, 33-39.

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: dispositivos socioeducativos para la intervención con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.

Petz, I. (2015). *Pensar la universidad en relación con el territorio. En Universidad y territorio: reflexiones y experiencias* (pp. 25-36). Universidad Nacional de Entre Ríos.

Rattero, C. (2001). Del cansancio educativo al maestro antidestino. *El Cardo. Entre maestros y maestros*, 4.

Stolkiner, A. (2021). *Salud mental y políticas públicas: una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del sistema educativo al aula: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Universidad Nacional de Rosario (2018). Resolución 2579/2018: *Creación del Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares (PRO.FOR.TE)*. Rosario: Consejo Superior, Universidad Nacional de Rosario.

Victoria Quintero, Silvina Andrea Brunno, Nadina Julieta Muñoz, Sara Gómez Carmana, Estefanía Soledad Herrera. "Hacia la construcción de espacios imaginantes en las trayectorias educativas. Pro.for.te: una apuesta extensionista". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 223-230.

Un camino posible para pensar las trayectorias académicas: "Ciclo de ingreso a la vida Universitaria. Programa de Acompañamiento 2025-2029"

A Possible Path to Reflect on Trajectories Academics: "The University Entry Cycle. Support Program 2025-2029"

Autoras

Macarena Soledad López - mslopez@ucasal.edu.ar -
Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Salta, Argentina.

Paola Marcela Vargas Camargo - pmvargas@ucasal.edu.ar -
Magister en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Católica de Salta, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS SINGULARES

Agradecimiento

A la Sra. vicerrectora Académica, magister Constanza Diedrich, por hacer posible la experiencia.

Resumen

En el marco del eje "Dispositivos institucionales para el acompañamiento de las trayectorias singulares", la Universidad Católica de Salta (UCASAL) presenta el "Ciclo de Ingreso a la Vida Universitaria - Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas (2025-2029)". Esta estrategia busca garantizar acceso, permanencia y egreso de estudiantes con trayectorias diversas, alineada con el Plan Estratégico UCASAL 2025-2029 y el Modelo Educativo Institucional (RR 969/21), que promueve una pedagogía centrada en el estudiante, el enfoque por competencias y la hibridación.

El ingreso universitario es una etapa de transición compleja marcada por un "extrañamiento institucional" (Coulon, 1995), que requiere construir afiliación y sentido de pertenencia. El programa, que adopta una mirada integral y situada, articu-

la dimensiones pedagógicas, curriculares, administrativas y socio-comunitarias para favorecer un tránsito crítico y reflexivo que amplíe las oportunidades de permanencia (Ander Egg, 2007).

El ciclo se estructura en tres etapas –"Yo elijo", "Yo estudio" y "Yo soy UCASAL"– y busca acompañar cronologías diversas de aprendizaje (Terigi, 2010). Destaca el Módulo de Introducción a la Vida Universitaria (MIVU), que incluye la instancia virtual anticipada "Explorá la Plataforma UCASAL", que facilita la alfabetización digital mediante inteligencia artificial y recursos multimedia.

La segunda instancia promueve la integración presencial y virtual con tutorías generalistas, que acompañan el desarrollo académico y socioemocional. Concebido como dispositivo formativo (Souto, 1999), el programa promueve mediaciones que favorecen la vinculación con el saber y sus pares (Ferry, 1993).

Considerar este camino implica entender que atender el ingreso involucra no solo saberes disciplinares, sino también códigos, lenguajes y prácticas institucionales, tecnológicas y organizacionales que configuran la vida universitaria. Desde una perspectiva participativa que articula áreas académicas, administrativas y de bienestar, se generan mediaciones formativas que fortalecen competencias, valores y sentido de pertenencia para construir trayectorias sostenibles y significativas.

Palabras clave

- Ingreso;
- Afiliación;
- Permanencia;
- Trayectorias

Summary

Within the framework of "Institutional devices to support singular academic trajectories," the Catholic University of Salta (UCASAL) presents the "University Life Entry Cycle – Academic Trajectory Support Program (2025-2029)." This institutional strategy aims to ensure access, retention, and graduation of students with diverse backgrounds, aligned with UCASAL's 2025-2029 Strategic Plan and the Institutional Educational Model (RR 969/21), which promotes student-centered pedagogy, competency-based education, and hybrid learning.

University entry is a complex transitional phase characterized by institutional "estrangement" (Coulon, 1995), requiring the construction of affiliation and a sense of belonging. Adopting an integral and situated perspective, the program integrates pedagogical, curricular, administrative, and socio-community dimensions to foster a critical and reflective transition that broadens retention opportunities (Ander Egg, 2007).

The cycle is structured in three stages —"I choose," "I study," and "I am UCASAL"— and seeks to support diverse learning chronologies (Terigi, 2010). Highlighted is the Introduction to University Life Module (MIVU), which includes the early virtual stage "Explore the UCASAL Platform," facilitating digital literacy through artificial intelligence and multimedia resources.

The second stage promotes integration through in-person and virtual sessions with generalist tutors, supporting academic and

socioemotional development. Conceived as a formative device (Souto, 1999), the program fosters mediations that promote inclusion and academic success (Ferry, 1993).

Considering this approach involves recognizing that addressing university entry entails not only disciplinary knowledge but also the acquisition of institutional, technological, digital, and organizational codes and practices shaping university life. From a participatory perspective articulating academic, administrative, and welfare areas, formative mediations are generated to strengthen competencies, values, and belonging necessary to build sustainable and meaningful academic trajectories.

Keywords

- Admission;
- Affiliation;
- Permanence;
- Trajectories

Programa Ciclo de ingreso a la vida Universitaria

El Programa se inscribe en el Plan Estratégico UCASAL 2025-2029, particularmente en el Eje Estratégico 1: Liderazgo Académico, y responde a los lineamientos del Modelo Educativo Institucional (RR 969/21), que promueve una pedagogía centrada en el o la estudiante, el enfoque por competencias y la hibridación.

A partir del reconocimiento de que los y las estudiantes provienen de contextos diversos y que el tránsito del secundario a la universidad implica aprender el oficio de ser estudiantes universitarios y universitarias, el Programa busca acompañar la elección de su proyecto de vida (Kohls-Santos y Estrada Mejía, 2021), fortaleciendo competencias iniciales que sean andamiaje para la nivelación, adaptación y afiliación a UCASAL. De este modo, se busca propiciar la permanencia en la carrera y contribuir, desde el ingreso, a la construcción de los valores e ideales institucionales.

El programa parte de entender el ingreso universitario como una etapa de transición, frecuentemente atravesada por el extrañamiento institucional, que requiere construir afiliación y sentido de pertenencia (Coulon, 1995, 1996 y 1999). Se asume que múltiples factores inciden en la permanencia, por lo que se propone una mirada integral y situada, que articula dimensiones pedagógicas, curriculares, administrativas y comunitarias en clave de gestión estratégica (Ander Egg, 2007).

La elaboración del programa implicó indagar y sistematizar las acciones orientadas al ingreso que lleva adelante la Universidad, lo que permitió elaborar un diagnóstico a partir de la información relevada. Posteriormente, se formularon las estrategias, acciones y tareas que darían forma al programa (Gráfico 1). Finalmente, fue aprobado por Resolución Rectoral 1257/2024, que aseguró su institucionalización y la planificación de actividades para un período de cinco años.

Los datos proporcionados por el Departamento de Estadísticas de la UCASAL, junto con los antecedentes derivados de las experiencias compartidas por docentes y áreas de gestión involucradas en el acompañamiento al ingreso, posibilitaron integrar una mirada cuantitativa y cualitativa. Este

análisis visibilizó el estado de situación respecto del abandono y desgranamiento de estudiantes durante el período 2021-2023, lo que constituyó una base sólida para la toma de decisiones estratégicas.

Figura 1. Diseño del Programa

El Programa se presenta como un Ciclo, con la intención de brindar continuidad pedagógica, durante el primer año de cursado y se estructura en tres etapas: *Elijo, Estudio y Soy UCASAL*. Conforma dispositivos de formación (Souto, 1999) orientados a fortalecer competencias de despegue, acompañar cronologías de aprendizaje diversas (Terigi, 2010) y promover espacios colaborativos entre actores institucionales. Así, el Ciclo no solo articula proyectos en curso, sino que habilita nuevas líneas estratégicas, en sintonía con los desafíos contemporáneos de la educación superior y las condiciones reales de los y las estudiantes que transitan la universidad.

En los últimos años, la matrícula de jóvenes en la Universidad Católica de Salta ha crecido, lo que impulsa acciones de permanencia paralelas al aumento de la oferta académica. Sin embargo, el ingreso revela los capitales culturales y escolares que los y las estudiantes traen (Bourdieu, 2009), y el "extrañamiento" inicial puede dificultar su trayectoria, causando rezago o desgranamiento si no hay acompañamiento adecuado, especialmente en el primer año.

Para el seguimiento de la trayectoria es necesario considerar también el grado de desgranamiento en el primer año, entendiendo que puede desencadenar en situaciones de abandono. Para las acciones implementadas se prevén instancias de evaluación.

Desde el asesoramiento pedagógico, el Programa pretende acercar a la comunidad universitaria la construcción de dispositivos estratégicos de intervención que permitan cuidar la continuidad pedagógica con la intención de preocuparse por el sentido y la coherencia de los trayectos formativos de los y las estudiantes. Desde la gestión institucional, se brinda la posibilidad de generar espacios y acuerdos donde orientar criterios entre docentes; es decir, pensar estratégicamente las condiciones para que la enseñanza tenga lugar.

El horizonte del Programa pretende consolidar un enfoque de acompañamiento que reconozca la diversidad de trayectorias, que institucionalice prácticas efectivas y que, en línea con Ferry (1993), genere mediaciones adecuadas en tiempos, espacios y vínculos con el saber, como condiciones fundamentales para la formación universitaria.

El uso de las plataformas EXPLORA y MIVU en el Curso de Ingreso UCASAL

En el contexto de expansión de las modalidades digitales en la educación superior, la Universidad Católica de Salta (UCASAL) ha implementado en los últimos años una política institucional de fortalecimiento digital mediante el uso de plataformas virtuales que respondan a un diseño instruccional pedagógico y tecnológicamente adecuado y no se "reduzcan a repositorios de contenidos para convertirse en ecosistemas de aprendizaje activo" (Salinas, 2020: 17).

En el marco del Programa, el Módulo Introductorio a la Vida Universitaria (MIVU) se estructura en dos instancias que permiten una construcción gradual de competencias iniciales. La primera, denominada "Explorá la Plataforma UCASAL", de carácter anticipatorio, se propone familiarizar a los y las ingresantes con el entorno universitario y digital a través de un espacio virtual autoasistido Esta instancia se encuentra a disposición de los y las estudiantes a partir del mes de octubre y disponible hasta finalizar el primer año de cursado. El aula virtual se ubica en la plataforma UCASAL de cada una de las Unidades Académicas (13) de la Universidad.

En la segunda instancia del MIVU, los y las ingresantes se integran presencialmente al campus y son acompañados y acompañadas por docentes en calidad de tutores generalistas, durante el mes de febrero. Esta propuesta incorpora la hibridación como eje transversal del Modelo Educativo Institucional, que desde el año 2022 implementa encuentros sincrónicos, presenciales y trabajo asincrónico mediante plataforma virtual. Es importante mencionar que, junto a este abordaje transversal, se incorporan módulos específicos de saberes nivelatorios y disciplinares a cargo de las Unidades Académicas.

En "Explorá la plataforma UCASAL" y en el MIVU, el diseño instruccional con intención comunicativa y pedagógica articula los entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales y las propuestas presenciales. Las plataformas buscan favorecer el desarrollo de competencias graduales y promover un aprendizaje autónomo, significativo y contextualizado. Se integran contenidos, actividades, recursos, interacciones y evaluaciones, propuestos en los objetivos formativos. En los entornos virtuales, resulta esencial vincular de manera armónica las tecnologías, los principios pedagógicos y las necesidades del estudiantado, a fin de propiciar aprendizajes auténticos, relevantes y transferibles a diversos contextos (Salinas, 2020).

De acuerdo con el informe elaborado en 2025 por la Dirección de Gestión de Calidad Educativa, dependiente del Vicerrectorado Académica de la Universidad, se observa que, en general, la participación estudiantil es alta, al igual que el desarrollo de competencias digitales y adaptación institucional a los desafíos del ingreso universitario. En este documento se remarca que: "la virtualidad constituyó un espacio de interacción flexible, accesible y familiar para las y los estudiantes, permitiéndoles explorar, consultar y volver sobre los contenidos según su disponibilidad y ritmo". (Universidad Católica de Salta, 2025).

Explorá la Plataforma UCASAL

El espacio virtual ofrece a los y las ingresantes, desde un lenguaje accesible, orientaciones tutoriales para la navegación y recursos multimodales y la intervención de IA. El diseño instruccional invita a los y las estudiantes a explorar el entorno virtual, y avanzar a su propio ritmo,

potenciando el aprendizaje asincrónico y el desarrollo de competencias claves para la autogestión.

Figura 2. Página de Inicio de Explorá la Plataforma UCASAL

Desde una mirada estratégica (Ander Egg, 2007), este primer acercamiento realizado por los y las estudiantes permite a las unidades de gestión reunir información sobre las características generales de quienes transitan la universidad con la intención de anticipar y elaborar propuestas que favorezcan el acompañamiento durante la presencialidad.

En cuanto a la participación, la Tabla I muestra un total de 3.477 estudiantes pertenecientes a las 13 Unidades Académicas. En la mayoría de ellas, la tasa de participación supera el 60%, con estudiantes activos que interactuaron en la plataforma a través de la navegación, la respuesta a cuestionarios y el desarrollo de otras actividades.

Tabla I. Participación en Explorá la Plataforma UCASAL

	Unidad Académica	Total de matriculados en plataforma	Nunca ingresaron	% Estudiantes que nunca ingresaron	Activos	% Estudiantes Activos
1	Facultad de Cs. Jurídicas	949	339	36%	**610**	**64%**
2	Facultad de Artes y Ciencias	995	419	42%	**576**	**58%**
3	Facultad de Arquitectura y Urbanismo	364	142	39%	**222**	**61%**
4	Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias	277	62	22%	**215**	**78%**
5	Facultad de Ciencias de la Salud	688	198	29%	**490**	**71%**
6	Facultad de Economía y Administración	849	304	36%	**545**	**64%**
7	Escuela de Trabajo Social	34	8	24%	**26**	**76%**
8	Facultad de Educación	119	92	77%	**27**	**23%**
9	Escuela Universitaria de Educación Física	178	76	43%	**97**	**54%**
10	Facultad de Ingeniería	844	204	24%	**640**	**76%**
11	Escuela Universitaria de	17	7	41%	**10**	**59%**
12	Escuela Universitaria de Teología y Filosofía	7	4	57%	**3**	**43%**
13	Escuela Universitaria de Turismo	30	14	47%	**16**	**53%**
Total		5351	1863	35%	3477	65%

MIVU: Alfabetización digital como política de inclusión

El proyecto MIVU constituye un dispositivo formativo transversal orientado a favorecer la ambientación, la alfabetización digital y la integración académica y social de los y las estudiantes ingresantes. El MIVU presenta un programa comprendido en núcleos de aprendizajes –"El ingreso a la vida Universitaria", "El oficio de ser estudiante" y "Estudiar en UCASAL"– transversales y flexibles, que buscan articularse entre sí como al contenido disciplinar propuesto.

Esta instancia complementa a "Explorá la Plataforma UCASAL" y combina encuentros presenciales, sincrónicos y actividades asincrónicas, articula recursos tecnológicos, con el acompañamiento pedagógico personalizado de docentes en rol tutorial.

La implementación de la plataforma MIVU como política de inclusión universitaria permite que estudiantes con distintas trayectorias adquieran habilidades básicas para sostener una experiencia universitaria positiva. De esta manera, se pensó el diseño instruccional mediante la integración de recursos digitales, materiales de estudio y actividades, y tutoriales de herramientas digitales que amplían el tiempo y el espacio del aula, lo que favorece instancias de intercambio colaborativo y participativo entre docentes y pares.

Con respecto a la participación en el MIVU, tal como se puede observar en la Tabla II, 4.270 estudiantes pertenecientes a las 13 Unidades Académicas realizaron el módulo. En la mayoría de ellas, la tasa de participación supera el 65% de ingresantes que interactuaron en la plataforma y culminaron este trayecto formativo.

Tabla II. Participación en la Plataforma MIVU

	Unidad Académica	**Total de matriculados en plataforma**	**Nunca ingresaron**	**% Estudiantes que nunca ingresaron**	**Activos**	**% Estudiantes Activos**
1	Facultad de Cs. Jurídicas	1142	277	24%	**865**	**76%**
2	Facultad de Artes y Ciencias	988	160	16%	**828**	**84%**
3	Facultad de Arquitectura y Urbanismo	367	53	14%	**314**	**86%**
4	Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias	306	48	16%	**258**	**84%**
5	Facultad de Ciencias de la Salud	548	124	23%	**424**	**77%**
6	Facultad de Economía y Administración	893	294	33%	**599**	**67%**
7	Escuela de Trabajo Social	28	14	50%	**14**	**50%**
8	Facultad de Educación	227	100	44%	**127**	**56%**
9	Escuela Universitaria de Educación Física	957	198	21%	**759**	**79%**
10	Facultad de Ingeniería	23	5	22%	**18**	**78%**
11	Escuela Universitaria de	2	1	50%	**1**	**50%**
12	Escuela Universitaria de Teología y Filosofía	42	11	26%	**31**	**74%**
13	Escuela Universitaria de Turismo	36	4	11%	**32**	**89%**
Total		5559	1289	23%	4270	77%

Es en este escenario que la construcción del *oficio del estudiante universitario* resulta fundamental para integrarse a la dinámica institucional y el desarrollo de una alfabetización académica y digital. De este modo, considerar un camino posible para acompañar las trayectorias estudiantiles implica reconocer que atender el ingreso universitario es esencial, ya que implica la apropiación de saberes disciplinares, así como códigos, lenguajes y prácticas institucionales, tecnológicas, digitales y organizacionales que configuran la vida universitaria. Desde una mirada integral, situada y participativa, es posible generar mediaciones formativas que favorezcan el tránsito crítico y reflexivo de los y las estudiantes, ampliando sus oportunidades de permanencia y fortaleciendo el desarrollo de competencias, valores y sentidos de pertenencia necesarios para construir trayectorias académicas sostenibles y significativas.

Bibliografía

Ander Egg, E. (2007). *Introducción a la Planificación Estratégica*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Bourdieu, P. (2009). *Capital cultural, escuela y espacio*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

Coulon, A. (1996). Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. *Espace universitaire*, 15.

Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle. L`enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *BBF*, 44(1), 36-42.

Ferry, G. (1993). Acerca del concepto de formación. En G. Ferry, *Pedagogía de la Formación* (pp. 53-63). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.

Kohls- Santos, P. y Estrada Mejía, P. (Orgs.) (2023). *Permanência estudiantil. Perspectivas emergentes*. Curitiba: CRV.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-16. doi:http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602

Salinas, J. (2020). Innovación educativa y uso de tecnologías: estrategias para el aprendizaje en entornos virtuales. Buenos Aires: Narcea.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares [Conferencia]. Santa Rosa, Argentina.

Universidad Católica de Salta (2025). Informes Curso de Ingreso a la Vida

Universitaria de la Dirección de Gestión y Calidad Educativa.

Universidad Católica de Salta (2021). Modelo Educativo (RR 9 69/21). Universidad Católica de Salta (2025). Plan Estratégico Institucional 2025-2029

Universidad Católica de Salta (2025). Ciclo de Ingreso a la vida Universitaroia. Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas – 2.025-2.029 (RR Nº: 1257/2.024).

Macarena Soledad López, Paola Marcela Vargas Carmargo. "Un camino posible para pensar las trayectorias: 'Ciclo de ingreso a la vida universitaria. Programa de acompañamiento 2025-2029". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 231-239.

Experiencias académicas en el aprendizaje del cálculo Diferencial de estudiantes con trastorno del espectro autista en el contexto universitario

Academic Learning Experiences in Differential Calculus of University Students with Autism Spectrum Disorder

Autores/as

Elizabeth Cabello Ahumada - elizabeth.cabello@alumnos.upla.cl -
Estudiante, Universidad de Playa Ancha, Chile.

Cristian Mejías Zamorano - cristian.mejias@upla.cl -
Doctor, Universidad de Playa Ancha, Chile.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS SINGULARES

Resumen

Esta investigación se centra en la inclusión de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en la Educación Superior, particularmente en el curso de Cálculo Diferencial impartido a estudiantes de Ingeniería en la sede San Felipe de la Universidad de Playa Ancha (Chile). La CEA afecta áreas fundamentales del desarrollo humano como la comunicación, la interacción social y la conducta, dificultando la adaptación al entorno universitario. En ese contexto, el objetivo general de este estudio fue diseñar e implementar estrategias pedagógicas inclusivas que favorecieran el aprendizaje de Cálculo Diferencial en estudiantes con CEA, mediante la adaptación de prácticas docentes y la evaluación de su efectividad, así como el análisis del impacto de la ansiedad en el rendimiento académico. Se utilizó una metodología de investigación-acción, caracterizada por su enfoque participativo, con técnicas como entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula, cuestionarios de ansiedad y análisis de resultados académicos. La muestra incluyó cinco estudiantes con diagnóstico de CEA matriculados en el curso ya mencionado, evidenciando una aprobación del 80 % frente al 40 % general, lo que respalda que las adecuaciones

evaluativas no disminuyen el estándar académico, sino que promueven un mejor desempeño (Grasso, 2020). En ese sentido, se identificaron barreras emocionales y sensoriales como ansiedad, sobrecarga y dificultades comunicativas. Estas condiciones se abordaron con apoyos como uso de agendas y audífonos, implementación de rutinas de autocuidado y acompañamiento familiar, lo que reafirma la necesidad de estrategias diferenciadas, flexibles y personalizadas (Clavero, Albaladejo y Vicente, 2020). La actitud positiva del profesorado hacia la inclusión representa un avance en la cultura institucional, aunque persisten desafíos estructurales. En línea con Echeita y Ainscow (2011), se concluye que la inclusión efectiva en Educación Superior requiere eliminar barreras y establecer apoyos razonables que transformen las prácticas vigentes, fortaleciendo así una educación más justa y equitativa.

Palabras clave

- Inclusión;
- Autismo;
- Educación Superior;
- Cálculo Diferencial;
- Estrategias Pedagógicas

Summary

This research focuses on the inclusion of students with Autism Spectrum Condition (ASC) in higher education, specifically in the Differential Calculus course offered to Engineering students at the San Felipe campus of Universidad de Playa Ancha (Chile). ASC affects essential areas of human development such as communication, social interaction, and behavior, thereby challenging students' adaptation to the university environment. In this context, the primary objective of this study was to design and implement inclusive pedagogical strategies that facilitate learning in Differential Calculus for students with ASC. This was achieved through the adaptation of teaching practices, the evaluation of their effectiveness, and the analysis of the impact of anxiety on academic performance. A participatory action research methodology was employed, characterized by its collaborative approach, utilizing techniques such as semi-structured interviews, classroom observations, anxiety questionnaires, and analysis of academic results. The sample included five students diagnosed with ASC enrolled in the course aforementioned, demonstrating an 80% pass rate compared to a 40% rate in the general student population, which supports the notion that assessment accommodations do not compromise academic standards but rather promote better performance (Grasso, 2020). In this regard, emotional and sensory barriers such as anxiety, overload, and communication difficulties were identified. These challenges were addressed through strategies including the use of agendas and headphones, the implementation of self-care routines, and family accompaniment, reaffirming the necessity for differentiated, flexible, and personalized strategies (Clavero, Albaladejo & Vicente, 2020). The positive attitude of faculty towards inclusion signifies progress within the institutional culture, although structural challenges remain. Consistent with the perspectives of Echeita and Ainscow (2011), it is concluded that effective inclusion in higher education requires the removal of barriers and the establishment of

reasonable supports that transform current practices, thereby fostering a more fair and equitable educational environment

Keywords

- Inclusion;
- Autism;
- Higher Education;
- Differential Calculus;
- Pedagogical Strategies

Introducción

La Condición del Espectro Autista (CEA), también denominada Trastorno del Espectro Autista (TEA) en contextos clínicos, es una condición neurobiológica que incide en aspectos esenciales del desarrollo humano, como la comunicación, la interacción social y los patrones de comportamiento. En el ámbito universitario, esta condición presenta desafíos relevantes, especialmente en asignaturas complejas como el Cálculo Diferencial, que exige un elevado nivel de abstracción, pensamiento lógico y análisis riguroso. Para estudiantes con TEA, estos requerimientos pueden dificultar significativamente el aprendizaje y el desempeño académico. Las dificultades para interpretar nociones abstractas –como los límites y las derivadas–, junto con la falta de metodologías inclusivas, acentúan las brechas educativas. Esto se refleja en tasas de titulación un 25% más bajas en comparación con estudiantes neurotípicos (Duarte, 2023). Ante esta situación, es fundamental implementar estrategias didácticas accesibles, que conjuguen el rigor disciplinar con una pedagogía inclusiva. A pesar de su relevancia, aún existe escasa investigación centrada en estudiantes con TEA en contextos universitarios de Matemática Superior, lo que limita el desarrollo de respuestas educativas pertinentes (García Carmona *et al.*, 2024).

Objetivos

Objetivo General:
Diseñar e implementar estrategias pedagógicas inclusivas orientadas a favorecer el aprendizaje de Cálculo Diferencial en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Universidad de Playa Ancha.

Objetivos Específicos:

- Adaptar estrategias de educación inclusiva para la enseñanza de la matemática Superior, específicamente en el Cálculo Diferencial.
- Evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas en estudiantes con TEA.
- Examinar la incidencia de la ansiedad en la respuesta académica de estos estudiantes.

Inclusión universitaria en la Educación Superior chilena: avances normativos, desafíos institucionales y el impacto de la ansiedad en estudiantes con trastorno del espectro autista

En Chile, la educación inclusiva ha avanzado mediante marcos normativos que buscan garantizar el acceso equitativo de personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo. Un hito relevante es la Ley 21545, conocida como Ley TEA (2023), que obliga a las instituciones de Educación Superior a implementar ajustes razonables y generar entornos inclusivos que favorezcan el acceso, la permanencia y la titulación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Sin embargo, persisten barreras estructurales significativas. Según SENADIS y el Ministerio de Desarrollo Social (2016), solo un 9,1 % de las personas adultas con discapacidad había completado estudios superiores en 2020, lo que revela una profunda brecha de inclusión.

Frente a este escenario, algunas universidades han desarrollado políticas institucionales inclusivas. El Programa PIANE de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vigente desde 2011, junto con iniciativas en las universidades de Chile, Santiago y Concepción, se enmarca también en la Ley 21091 (2018), que promueve la no discriminación. No obstante, Martínez y Martínez (2023) advierten carencias en la formación docente, escasa flexibilidad evaluativa y débil articulación institucional. El Programa PIANE UC (2024) reporta que el 15% de sus estudiantes atendidos presenta diagnóstico de TEA, requiriendo ambientes sensorialmente adecuados, apoyos visuales estructurados y sistemas de evaluación flexibles.

El TEA, según la American Psychiatric Association (2013), se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación social y patrones repetitivos de comportamiento. Estas particularidades pueden intensificarse en contextos de alta exigencia cognitiva, como la Matemática Superior, donde la ansiedad, frecuente entre estudiantes con TEA (Kerns *et al.*, 2015; Maddox, White y Trubanova Wieckowski, 2020), se agrava en entornos académicos poco estructurados (Kent y Simonoff, 2017; Spain *et al.*, 2018). Ante este panorama, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una estrategia pedagógica clave para promover una educación superior más inclusiva y equitativa (Grasso, 2020; Clavero, Albaladejo y Vicente, 2020; Ruiz, Díaz y Morales, 2022).

El enfoque ontosemiótico de instrucción del conocimiento y la instrucción matemática

El marco teórico representa un componente esencial en toda investigación, ya que proporciona la base conceptual que orienta la recolección, análisis e interpretación de los datos (Baliache, 2009). Su construcción implica una revisión sistemática de enfoques, conceptos y variables relevantes para comprender el fenómeno estudiado, considerando sus dimensiones y manifestaciones en contextos específicos. Asimismo, permite vincular el estudio con desarrollos científicos actuales e integrar nuevas perspectivas. Para Méndez (1997), el marco teórico cumple funciones clave: delimita el problema, define variables e hipótesis, fundamenta los análisis y permite contrastar posturas, configurándose como guía estructural del proceso investigativo.

En esta investigación, centrada en las experiencias académicas de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un curso de Cál-

culo Diferencial en la Universidad de Playa Ancha, se adopta el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS) propuesto por Godino *et al*. (2006). Este enfoque concibe el conocimiento matemático como una práctica semiótica, social y cultural, abordada desde seis dimensiones. En particular, la noción de idoneidad didáctica permite analizar cómo estudiantes con TEA resignifican los objetos matemáticos desde sus vivencias (Font y Contreras, 2008; Vásquez, 2014), favoreciendo propuestas pedagógicas inclusivas en contextos de alta complejidad.

Marco metodológico

Los aspectos metodológicos de este estudio se sustentan en la investigación-acción, entendida como una estrategia que integra la indagación sistemática con la intervención práctica, con el fin de mejorar procesos educativos y abordar problemáticas reales en contextos concretos. Esta metodología se distingue por su carácter cíclico, participativo y colaborativo, al involucrar tanto a investigadores e investigadoras como a actores educativos en un proceso continuo de diagnóstico, planificación, acción y evaluación (Álvarez, 2009).

El diseño metodológico incluyó una revisión sistemática de literatura sobre inclusión en la educación superior. Se integraron aportes de Albán y Calero (2017) sobre rendimiento académico, y de Alverson, Lindstrom y Hirano (2019) en torno a la transición universitaria de jóvenes con autismo. Asimismo, se consideraron estudios centrados en salud mental y bienestar emocional en estudiantes con TEA (Anderson, Lupfer & Shattuck, 2018; De la Fuente y Cuesta, 2017), además de manuales clásicos de Cálculo Diferencial para comprender las demandas disciplinares.

La población estuvo conformada por cinco estudiantes diagnosticados con Condición del Espectro Autista (CEA), inscritos en un curso de Cálculo Diferencial del Campus San Felipe de la Universidad de Playa Ancha. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, observaciones en aula y análisis de resultados. Las acciones incluyeron tutorías, adecuaciones evaluativas según el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y una doble instancia de evaluación (Echeita y Ainscow, 2011; Tomlinson, 2014).

Descripción de los participantes y resultados

En este estudio participaron cinco estudiantes diagnosticados con Condición del Espectro Autista (CEA), clasificados según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) en niveles de apoyo leve, moderado y severo, considerando su autonomía, habilidades comunicativas y capacidades adaptativas (American Psychiatric Association, 2014). Uno fue diagnosticado con Síndrome de Asperger (nivel 1), mientras que los otros cuatro presentaban diagnóstico general de CEA; uno de ellos además tenía comorbilidades como depresión y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), lo que complejizaba su trayectoria académica.

Tres estudiantes vivían su primera experiencia universitaria y dos habían tenido intentos previos. Respecto de la adaptación, uno la consideró “algo fácil”, tres “algo difícil” y uno “muy difícil”, lo que refleja la heterogeneidad del espectro y la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles (Clavero, Albaladejo y Vicente, 2020).

En comunicación social, tres reportaron dificultades ocasionales, uno frecuentes y otro ninguna. Las situaciones más ansiógenas fueron hablar en

público, trabajar en grupo y formular preguntas, lo que afecta el bienestar y desempeño académico (Martín y Vergara, 2021). Tres estudiantes también reportaron dificultades organizativas frecuentes, mitigadas mediante agendas, aplicaciones móviles y apoyo familiar. En cuanto a la sensibilidad sensorial, uno presentó incomodidad frecuente, tres ocasional y uno ninguna; los estímulos más disruptivos fueron el ruido, las aglomeraciones y la luz artificial.

Emocionalmente, tres estudiantes experimentaron sobrecarga frecuente. Para gestionar el estrés, recurrieron a música, deporte, apoyo emocional o el uso del celular. Estos resultados refuerzan la necesidad de dispositivos institucionales de contención emocional (Ruiz, Díaz y Morales, 2022).

Desde una perspectiva académica, tres estudiantes solicitaron materiales con mayor claridad y dos requirieron tiempo adicional para la realización de sus evaluaciones. Todos manifestaron una valoración positiva respecto a la disposición del profesorado para implementar ajustes razonables, lo cual constituye un indicador relevante de progreso hacia una cultura institucional más inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). El sistema de evaluación diseñado para el curso incorporó pruebas integrales, talleres prácticos y sesiones de mentoría, estas últimas coordinadas por la Unidad de Acompañamiento Estudiantil (UAE), con el objetivo de brindar un apoyo pedagógico más personalizado. En particular, los estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) participaron en un modelo de doble instancia evaluativa: primero rindieron una prueba general sin adaptaciones, seguida de una versión adaptada que contemplaba mayor tiempo, simplificación en la redacción de las preguntas y una reducción en la cantidad de ítems. Esta estrategia permitió observar diferencias en el desempeño académico y evaluar con mayor equidad el nivel de comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, considerando sus necesidades específicas.

Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que la inclusión efectiva de estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en la Educación Superior requiere de un enfoque integral que abarque dimensiones académicas, emocionales, sensoriales y sociales. La diversidad de diagnósticos y trayectorias observada entre los cinco participantes confirma la heterogeneidad del espectro y refuerza la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas y contextualizadas (Clavero, Albaladejo y Vicente, 2020).

La aplicación de adecuaciones evaluativas razonables en el curso de Cálculo Diferencial demostró que no reducen los estándares académicos, sino que promueven la equidad. Cuatro de los cinco estudiantes con CEA aprobaron (80%), superando la tasa general del curso (40%), lo que valida los planteos de Grasso (2020) sobre el impacto positivo de los apoyos específicos.

Desde el plano emocional, se identificaron experiencias de ansiedad y sobrecarga sensorial, mitigadas con estrategias personales y apoyos institucionales. En este sentido, Ruiz, Díaz y Morales (2022) destacan la importancia de dispositivos de contención emocional. La actitud favorable del profesorado refleja avances, aunque persisten barreras que, como señalan Echeita y Ainscow (2011), deben ser eliminadas para avanzar hacia una Educación Superior verdaderamente inclusiva.

Implicancias docentes y limitaciones del estudio

Los resultados de este estudio evidencian tanto desafíos como oportunidades significativas para el desarrollo profesional docente en contextos de

Educación Superior inclusiva. En primer lugar, se enfatiza la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en relación con la diversidad neurodivergente, especialmente en la comprensión pedagógica de la Condición del Espectro Autista (CEA). La evidencia recogida demuestra que las adecuaciones curriculares y evaluativas, cuando se fundamentan en principios didácticos sólidos y enfoques empáticos, generan impactos positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Clavero, Albaladejo y Vicente, 2020).

Asimismo, se resalta la importancia de que los y las docentes desarrollen competencias específicas para diseñar evaluaciones accesibles, con enunciados claros, tiempos ampliados y formatos diversos. Estas prácticas deben estar respaldadas por políticas institucionales y el trabajo colaborativo con equipos interdisciplinarios, en sintonía con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Tomlinson, 2014). Además, la formación docente debe incluir herramientas para abordar pedagógicamente la ansiedad, la sobrecarga emocional y los estímulos sensoriales adversos, promoviendo prácticas inclusivas basadas en la empatía, la flexibilidad y la justicia educativa (Ruiz, Díaz y Morales, 2022).

Finalmente, se proponen cinco líneas prioritarias de investigación que permitan avanzar hacia modelos pedagógicos más inclusivos y sostenibles: estudios longitudinales sobre trayectorias de estudiantes con CEA, investigaciones comparativas institucionales, evaluación de programas de acompañamiento, análisis crítico de la formación en ciencias exactas y estudios colaborativos con participación activa del estudiantado neurodivergente.

Bibliografía

Albán, J. y Calero, J. L. (2017). El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498/532

Alverson, C.; Lindstrom, L. y Hirano, K. (2019). High school to college: Transition experiences of young adults with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 52-64. https://doi.org/10.1177/1088357615611880

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, D. C.: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Anderson, C.; Lupfer, A. y Shattuck, P. T. (2018). Barriers to receipt of services for young adults with autism. *Pediatrics*, 141(4), 300-305. https://doi.org/10.1542/peds.2017-2950E

Álvarez, J. M. (2009). *La ética en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

Baliache, A. (2009). *La investigación educativa: Un enfoque integrador.* Ciudad de México: Editorial Trillas.

Clavero, A.; Albaladejo, M. A. y Vicente, A. (2020). Bienestar emocional y adaptación universitaria del alumnado con TEA: Una revisión sistemá-

tica. *Revista de Educación Inclusiva,* 13(2), 59-77. https://revistaeducacioninclusiva.es

De la Fuente, R. y Cuesta, J. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: Análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-21. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537001.pdf

Duarte, T. (2023). *Significados de la experiencia universitaria de personas con TEA asociados a su inclusión, bienestar emocional y salud mental* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/192543

Echeita, G. Y Ainscow, M. (2011). La escuela inclusiva: avances y desafíos. *Educación XXI*, 14(1), 59-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.277

Font, V. y Contreras, A. (2008). La distinción entre objetos primarios y secundarios como herramienta para el análisis didáctico. *Relime*, 11(2), 163-197.

García Carmona, I.; Lejárraga García, A. M.; Sánchez Sánchez, N.; de la Cueva Ortega, M. M. y Díaz Palencia, J. L. (2024). Revisión del estado sobre las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en alumnado con TEA. *REIDOCREA*, 13(08), 103-124.

Godino, J. D.; Bencomo, D.; Font, V. y Wilhelmi, M. R. (2006). La idoneidad didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: Criterios e instrumentos de evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 11(1), 7-26.

Godino, J. D.; Contreras, A. y Font, V. (2006). Una teoría didáctica para la interpretación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista EMA*, 11(1), 11-41.

Grasso, D. (2020). Inclusión educativa y desempeño académico en estudiantes con TEA en educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 117-133. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100117

Kerns, C. M.; Kendall, P. C.; Berry, L.; Souders, M. C.; Franklin, M. E.; Schultz, R. T. y Herrington, J. (2015). Traditional and atypical presentations of anxiety in youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 2941-2952. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2454-9

Kent, R. y Simonoff, E. (2017). Prevalence of anxiety in autism spectrum disorders. En M. K. Scahill y L. Scahill (Eds.), *Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorder* (pp. 31-49). Nueva York: Springer.

Maddox, B. B.; White, S. W. y Trubanova Wieckowski, A. (2020). Examining the link between social anxiety and academic functioning in adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 27(2), e12302. https://doi.org/10.1111/cpsp.12302

Martínez, N. y Martínez, L. (2023). Inclusión educativa universitaria: Caso estudiantes con trastorno espectro autista (TEA). *Vinculatégica EFAN*, 9(4), 56-70. https://doi.org/10.29105/vtga9.4-400

Martín, P. y Vergara, J. (2021). Educación emocional y apoyo al rendimiento académico en estudiantes universitarios con trastorno del espectro autista. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 493-503. https://doi.org/10.5209/rced.68256

Méndez, C. (1997). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Nueva York: McGraw-Hill.

Ruiz, P.; Díaz, M. y Morales, R. (2022). Trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en la universidad: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 109-129. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.006

SENADIS y Ministerio de Desarrollo Social (2016). *Resultados del II Estudio Nacional de la Discapacidad en la población adulta*. Santiago de Chile.

Spain, D.; Sin, J.; Linder, K. B.; McMahon, J. y Happé, F. (2018). Social anxiety in autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 52, 51-68. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.04.007

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.

Vásquez, C. (2014). El enfoque ontosemiótico y sus implicancias para la formación del profesorado de matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28(48), 1072-1093. https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n48a15

Elizabeth Cabello Ahumada,. Cristian Mejías Zamorano. "Experiencias académicas en el aprendizaje del cálculo diferencial de estudiantes con trastorno del espectro autista en el contexto universitario". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 240-248.

Acompañamiento institucional a la inclusión escolar: El trabajo de las trayectorias escolares de niñas y niños de la Escuela Arino.

Institutional support for school inclusion: The work of the school trajectories of girls and boys at the Arino School.

Autores/as

Nelson Abaca - nabaca@ugr.edu.ar -

Doctor en Educación. Director del nivel Primario Escuela Raúl Arino, Argentina.

Anahí Conde Soldá - anahicondesolda@gmail.com -

Profesora de Nivel Inicial, psicopedagoga, coordinadora del Equipo de Orientación escolar de la Escuela Raúl Arino, Argentina.

Mariel Diamante - marieldiamante.psp@gmail.com -

Psicopedagoga, integrante del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Raúl Arino, Argentina.

Eric Flägel - erick.flagel@gmail.com -

Psicólogo, integrante del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Raúl Arino, Argentina.

Mónica Priotti - mpriotti@ugr.edu.ar -

Magister en Sociología, Licenciada en Ciencia Política.

Emilce Sanseovich - vicedireccionprimaria@ugr.com.ar -

Profesora de Nivel Primario, psicopedagoga, vicedirectora del nivel Primario de la Escuela Raúl Arino, Argentina.

Carolina Tonón - vicedireccioninicial@ugr.edu.ar -

Docente de Nivel Inicial, vicedirectora del nivel Inicial de la Escuela Raúl Arino, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS SINGULARES

Resumen

Este trabajo se propone describir las estrategias de inclusión implementadas por la Escuela Raúl Arino, en Funes, Santa Fe, en los niveles preescolar y primario, entre 2016 y 2023, para apoyar a niños y niñas en su trayecto escolar.

Uno de los desafíos más comunes en las instituciones educativas es promover y sostener los procesos de y coexistencia de la escuela. Esto significa proveer a cada estudiante con herramientas y conocimientos específicos, apoyar disposiciones y ajustes razonables que garanticen la participación, la presencia y el aprendizaje en el sistema escolar. Tales apoyos deben alentarse especialmente en los casos de niños y niñas con discapacidades.

A partir de la metodología de revisión de documentos, recolección y análisis de archivos (documentos, minutas de entrevistas con familias, equipos profesionales externos, maestros y maestras de apoyo, minutas de reuniones del equipo escolar, entre otros) correspondientes a cada proyecto de inclusión, buscamos describir y caracterizar las estrategias de inclusión implementadas como políticas de apoyo a los trayectos educativos de niños y niñas con discapacidades en la institución mencionada.

El análisis incluye una explicación de los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentaron el diseño de estas estrategias de inclusión. En casos en los cuales los documentos no proveen información completa o clara, hacemos partícipe a nuestro Equipo de Orientación Escolar.

Palabras clave

- Inclusión;
- Educación;
- Integración,
- Discapacidad,
- Interdisciplinaridad

Summary

This presentation aims to describe the inclusion strategies implemented by the Raúl Arino School in Funes, Santa Fe, at the Preschool and Primary levels from 2016 to 2023, supporting girls and boys throughout their school careers.

One of the most common challenges in educational institutions is promoting and sustaining school support and coexistence processes. This means providing each student with the specific tools and knowledge, support arrangements, and reasonable adjustments that guarantee their participation, presence, and learning in the school system. Such support should be especially encouraged in the case of children with disabilities.

Through the methodology of document review, collection, and analysis of archives (files, minutes of interviews with families, external professional teams, support teachers, minutes of meetings with the core school, etc.) corresponding to each inclusion project, we seek to describe and characterize the inclusion strategies proposed as support policies for the educational trajectories of children with disabilities at the aforementioned institution.

The analysis includes an explanation of the theoretical and epistemological foundations that underpinned the design of these inclusion strategies. In cases in which some documents do not provide complete or clear information we involve our School Orientation Team.

Keywords

- Inclusion;
- Education;
- Integration;
- Disability;
- Interdisciplinarity

Introducción

El Congreso Aprender, organizado por Espacio de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad del Gran Rosario, nos permite a un grupo de investigadores de la Escuela Raúl Arino, de los Niveles inicial y Primario conjuntamente con el Espacio de Inclusión, mostrar y evaluar las modalidades de trabajo con estudiantes que se encuentran transitando su escolaridad en "Proyectos de inclusión", desde el trabajo en campo en una institución educativa.

Esta presentación pretende dar cuenta de las estrategias de inclusión llevadas a cabo por el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela Raúl Arino de la localidad de Funes (Santa Fe), acompañando a un estudiante en diferentes momentos de su trayectoria escolar en el Nivel Primario desde el período de 2020 hasta la actualidad.

Se desprende del proyecto de investigación que lleva a cabo el mencionado equipo, en el cual, a través de la metodología del estudio de documentos, relevamiento y análisis de los archivos, se busca describir y caracterizar estrategias de inclusión planteadas como políticas de acompañamiento a su trayectoria educativa. Se entiende por archivo la colección de "los documentos que una institución produce y recibe (…) con el propósito de registrar la historia de los asuntos que tramita, fundamentar sus decisiones, y comprobar los hechos relativos a ambas" (Garza Mercado, 1995: 69). En este caso, se utilizaron informes de docentes, actas de entrevistas con la familia y el equipo externo, como así también informes de los diferentes profesionales que acompañaron al estudiante en diferentes momentos de su trayectoria escolar. El análisis contempla la explicitación de los fundamentos teóricos y epistemológicos que dieron sustento al diseño de tales estrategias de inclusión.

Fundamentación teórica del Equipo de Acompañamiento escolar

El concepto de Educación Inclusiva en la Escuela Raúl Arino comprende un enfoque holístico, una perspectiva ecológico-sistémica, que Ainscow *et al*. han denominado "ecología de la equidad" (2012: 2).

Desde esta perspectiva, y sustentando el marco teórico desde la innovación propuesta por estos investigadores,

> se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad (UNESCO, 2008).

La inclusión educativa pone en evidencia una serie de dimensiones que reflejan su complejidad y profundidad. Se trata de una propuesta que va más allá de los tradicionales procesos de integración escolar desarrollados desde mediados del siglo XX en diversos países. Aunque estos procesos presentaron diferencias en su implementación, compartieron enfoques similares centrados en incorporar a estudiantes con discapacidad al sistema educativo regular, sin necesariamente transformar sus estructuras o prácticas. En contraste, la inclusión educativa busca una transformación profunda del sistema, en tanto promueve la participación activa y el aprendizaje de todos los y las estudiantes, sin distinción, en un entorno que valore la diversidad como un principio fundamental (Ainscow, 2011).

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2007), el concepto nuclear no es el de inclusión sino el de

"equidad", siendo la inclusión una dimensión específica de ese concepto (equidad = justicia + inclusión). La equidad educativa desde su perspectiva y análisis es, en primer lugar, una cuestión de justicia, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales (género, nivel socioeconómico, cultural, procedencia, capacidad, entre otros), no deben ser un obstáculo para el logro educativo. Por otro lado, es una cuestión de inclusión, lo que implica asegurar un estándar mínimo básico de educación para todos.

Marco Jurídico

Las últimas décadas han sido testigos de una profunda transformación en la concepción de la discapacidad, en el tránsito desde un modelo médico-asistencial hacia un paradigma social y de derechos. Esta evolución, que reconoce a cada persona como sujeto pleno de derecho, ha permeado, necesariamente, el ámbito educativo.
El Decreto 2703/10 de la Provincia de Santa Fe y la Resolución CFE N° 311/16 del Consejo Federal de Educación son pilares de esta transformación, consolidando el derecho a la educación inclusiva para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Para los equipos interdisciplinarios de inclusión en las escuelas comprender estas directrices es fundamental para nuestra labor, aunque somos profundamente conscientes de los desafíos que su implementación conlleva.

Un cambio de paradigma: la inclusión como derecho

Ambas normativas marcan un quiebre radical con modelos anteriores. El Decreto 2703/10 inicia este camino al derogar dichas estructuras y establecer la articulación mediante el "Proyecto de Integración Interinstitucional". La Resolución CFE N° 311/16 refuerza esta visión a nivel nacional, prohibiendo explícitamente el rechazo de matrícula por discapacidad y consagrando la educación inclusiva como un derecho inalienable, obligando al sistema educativo a proveer los apoyos necesarios.
La Educación Especial, en este nuevo marco, deja de ser un sistema paralelo para transformarse en una modalidad de apoyo y asesoramiento a la escuela común. Esto implica una redefinición de roles donde la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo son la clave.

Implicancias y desafíos para el Equipo de Orientación Escolar

- Realidades en el terreno, herramientas para la inclusión: El Proyecto de Inclusión escolar, y específicamente el Proyecto Pedagógico Individual (PPI), se erigen como instrumentos fundamentales para diseñar los ajustes razonables y las trayectorias educativas individualizadas. Nuestro rol es liderar su elaboración, involucrando a docentes, familias, equipos terapéuticos externos y estudiantes y asegurar que la evaluación y acreditación se basen en estos proyectos flexibles. La efectiva elaboración y seguimiento de los PPIs/Pro-

yectos requiere tiempo, formación y una coordinación que a menudo choca con la sobrecarga laboral y la falta de recursos específicos. El Equipo de Orientación Escolar cobra un rol importante articulando esta red, buscando consensos y estrategias conjuntas.

- Acreditación y titulación equitativa: La garantía de que los y las estudiantes con discapacidad accedan a la acreditación y titulación en igualdad de condiciones es un logro enorme de la Resolución 311/16. El trabajo de los equipos de acompañamiento escolar es clave para asegurar que las trayectorias flexibles se traduzcan en el reconocimiento formal. No obstante, persisten dudas y resistencias sobre cómo evaluar y certificar procesos no estandarizados.

- Superación de barreras y cambio cultural: Más allá de lo curricular, nuestra función se expande a la promoción de una cultura escolar inclusiva. Esto implica identificar y desarticular prejuicios, barreras actitudinales y prácticas institucionales que, de forma consciente o inconsciente, limitan la participación. La resistencia al cambio, la falta de recursos para la formación docente específica en estrategias de aula inclusivas y la escasez de recursos humanos especializados son obstáculos significativos que dificultan la plena implementación de un modelo inclusivo.

Un compromiso continuo ante los desafíos

Las normativas que hemos revisado son faros que guían nuestra labor hacia una educación más justa y equitativa. No obstante, somos conscientes de que el camino de la implementación está plagado de desafíos. Transformar un sistema arraigado en décadas de prácticas segregadoras requiere de mucho más que leyes; exige una voluntad política sostenida, una inversión de recursos significativa y un compromiso inquebrantable de cada actor educativo. Para los equipos interdisciplinarios, esto significa que nuestra misión va más allá de la gestión de expedientes. Somos agentes de cambio, mediadores y facilitadores. Nuestro compromiso es seguir trabajando, superando las dificultades cotidianas, para que el derecho a la educación inclusiva deje de ser solo una letra en la ley y se convierta en una realidad palpable en cada escuela, en cada aula y para cada estudiante.

Resumen del caso

Las docentes historizan sobre la trayectoria de este niño durante el año 2020, en el contexto de la pandemia. Destacan que logró participar en las clases virtuales con entusiasmo y regularidad, creatividad, compartiendo con sus compañeros y compañeras objetos elaborados por él, como ropa para muñecos, relojes desarmados y diversos juegos. Su participación era activa y siempre aportaba algo original. Sin embargo, al regresar a la modalidad presencial, experimentó significativos desafíos para vincularse asertivamente con sus compañeros y compañeras. Se observó una tendencia a que diversas situaciones detonaran en agresiones desmedidas, sin una aparente consideración por las consecuencias.

Se decidió incluir al estudiante en un proyecto de inclusión con la modalidad especial en el año 2022, cuando cursaba 4to grado. Durante ese tiempo escolar los desafíos conductuales se acrecentaron, produciendo quiebres en

los vínculos con sus compañeros, compañeras y familias. La escuela, junto a su familia y la escuela núcleo acordó la incorporación de la figura de un acompañante terapéutico. Uno de los objetivos principales fue andamiar y acompañar los vínculos con sus pares y los adultos que intervenían en la escena pedagógica.

Se observó:

- *Agresión verbal y física* ante situaciones de enojo, reacciones impulsivas y violentas, sin mostrar arrepentimiento ni preocupación por el daño causado.
- *Evasión y desinterés*. En reiteradas ocasiones se retiraba del aula sin permiso. Al ser convocado a regresar, se mostraba indiferente a las indicaciones de la docente.
- *Dificultad en el respeto de reglas*. En actividades grupales y juegos, presentaba dificultades para respetar las normas establecidas.

A pesar de estos desafíos, mostraba cierto interés por las propuestas creativas, como la de elaborar alimentos u otros productos; desarmar objetos, como relojes o distintos elementos pequeños, lo que sugería una vía para captar su atención y compromiso. Desde la escuela nos propusimos la implementación de un trabajo continuo, paciente y afectuoso. El equipo de inclusión comenzó a realizar un trabajo más cercano con el grado en general, como así también con su docente titular. Acordamos reuniones semanales con la docente, con el objetivo de pensar las prácticas pedagógicas, las estrategias de intervención áulicas, la organización del salón y demás aspectos que hacen al quehacer diario. Por otro lado, se desarrolló un dispositivo semanal con todos los niños y todas las niñas del curso, con el objetivo de favorecer los lazos sociales y vinculares.

En conjunto con los padres y el equipo externo, se estableció un límite muy claro y firme respecto del modo de abordar las dificultades que aparecían en su comportamiento. Este esfuerzo conjunto fue fundamental para que, con el tiempo, el vínculo con sus pares se transforme, y se logren lazos de confianza, amistad y entendimiento. Recibió medicación, se incluyó la figura de un acompañante terapéutico y se pensó un plan integral de apoyo.

Es importante destacar que, a pesar de las dificultades, el grupo de pares mostró, en su mayoría, una actitud de apoyo y comprensión, intentando diversas estrategias para incluirlo. Si bien algunas familias manifestaron su preocupación y solicitaron medidas más drásticas, la comunidad escolar mantuvo el compromiso de apoyar a la familia y a la escuela para lograr su permanencia y desarrollo.

Podemos destacar que el estudiante no presentó dificultades significativas en lo pedagógico en relación con los saberes propuestos en los diferentes espacios curriculares. Sin embargo, en algunas ocasiones no registraba por escrito lo abordado y era necesario redoblar esfuerzos para captar su atención, sostener el compromiso de comenzar y terminar las actividades propuestas.

En primera instancia, resultaba complejo establecer una conexión con sus docentes. Con el transcurrir del tiempo, el vínculo se afianzó, debido al trabajo en equipo y el abordaje interdisciplinario.

Una de las problemáticas más frecuentes en las instituciones educativas es promover y sostener los procesos de acompañamiento escolar y convivencia. Esto significa que a cada estudiante se le ofrezcan configuraciones de apoyo y ajustes razonables que puedan brindarle las herramientas y saberes que garanticen su participación, presencia y aprendizaje en el sistema escolar. Resultó un desafío para el Equipo de Orientación Escolar configurar las estrategias pertinentes para acompañar al estudiante y generar la posibilidad de la participación en todas las propuestas académicas, incluidos los paseos

y campamentos, y al mismo tiempo garantizar su seguridad y la de los y las demás estudiantes.

Progresos observados en su trayectoria escolar

El Equipo de Orientación Escolar, luego de un análisis pormenorizado con todos los actores intervinientes durante el trayecto escolar, considera que se avanzó satisfactoriamente respecto a su estar y convivencia en la institución educativa. Por ejemplo, hoy en día podemos observar cierta disminución en la frecuencia de conductas disruptivas, aumento en la participación en clase y una notable mejora en las interacciones sociales. También son destacables otros avances en sus habilidades socioemocionales, como ser una comunicación más efectiva, mayor empatía, mejor disponibilidad y adaptabilidad para el trabajo en equipo, colaborativo y cooperativo.

Otro aspecto importante en sus logros académicos son las habilidades sociales y emocionales, así como la mejor comunicación de sus necesidades, empatía, entre otros.

Bibliografía

Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.

Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 197-213.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2007). *Panorama de la Educación*.

Decreto 2703 (2010) *Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de ninos, adolescentes y jóvenes con discapacidad.*

Resolución CFE N° 311/16 (2016). Consejo Federal de Educación.

Nelson Abaca, Anahí Conde Solda, Mariel Diamante, Eric Flägel, Mónica Priotti, Emilce Sanseovich, Carolina Tonón. "Acompañamiento institucional a la inclusión escolar: El trabajo de las trayectorias escolares de niñas y niños de la Escuela Arino". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 249-255.

Profe... ¿Qué es la política? Representaciones de jóvenes LGBT+ y construcción pedagógica de lo político en escuelas medias de Santa Fe

Teacher... What is politics? Social representations of politics among lgbt+ youth in Santa Fe

Autor

Matías Sbodio - matias.sb@live.com.ar -

Doctorando en Estudios Sociales. Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE SUJETOS DE DERECHOS: INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS EN ESCENARIOS DE DIVERSIDAD

Resumen

Esta ponencia presenta resultados de una tesis doctoral sobre trayectorias políticas de jóvenes LGBT+ durante la escuela secundaria. Se utilizó el método biográfico para analizar los significados que construyen en sus relatos de activismo político. En particular, aquí se utiliza la noción de representación social para indagar cómo definen la política y se vinculan con ella. Se exponen cuatro formas: (1) representación electoral-institucionalista; (2) la política como transformación; (3) la política como negociación; (4) la política como constitutiva del sujeto. Por último, se reflexiona sobre la potencialidad de relevar los significados que los y las estudiantes atribuyen a la política, para trabajar dicha noción en el aula.

El análisis incluye una explicación de los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentaron el diseño de estas estrategias de inclusión. En casos en los cuales los documentos no proveen información completa o clara, hacemos partícipe a nuestro Equipo de Orientación Escolar.

Palabras clave

- Estudiantes secundarios;
- Representaciones sociales;
- Política;
- Escuela media;
- Diversidad sexogenérica

Summary

This paper presents the results of a doctoral thesis on the political trajectories of LGBT+ youth during secondary school. A biographical method was used to analyze the meanings they construct in their narratives of political activism. In particular, the notion of social representation is used to investigate how they define and interact with politics. Four forms are presented: (1) electoral-institutionalist representation, (2) politics as transformation, (3) politics as negotiation, (4) politics as constitutive of the subject. Finally, the paper reflects on the potential of revealing the meanings that students attribute to politics, in order to work on this notion in the classroom.

Keywords

- High School Students;
- Social Representations;
- Politics;
- Middle School;
- Sexual and gender diversity

Introducción

Todavía me cuesta superar esa mezcla de temor y ansiedad que se despierta cuando un o una adolescente pregunta "Profe… ¿qué es la política?". Son numerosos los tabúes que pesan sobre la noción de política en las escuelas medias. Además, si le damos rienda suelta al debate, las posturas se polarizan y se eleva el nivel de conflicto.

Mi primer impulso es responder exponiendo las perspectivas de diversos pensadores y pensadoras. Por ejemplo: política para Platón es… Maquiavelo decía… Hobbes sostuvo… Hannah Arendt aporta… La teoría política pretende ser un escudo que racionaliza la respuesta para evadir el conflicto latente. No obstante, los y las jóvenes no se conforman con una respuesta técnica. Para ahorrarse mi palabrerío de politólogo, rápido interrumpen con repreguntas: "¿Y vos qué opinas sobre política? ¿Estás a favor o en contra?". Lo que había iniciado como consulta de diccionario resulta ser en realidad una entrevista identitaria. Nadie quiere escucharme recitar como loro a Platón, para eso está la IA. En realidad, consultando mis opiniones políticas, quieren descubrir quién soy yo.

Mucho me temo que mi respuesta, por más técnica que sea, se traducirá en alguna etiqueta.

¿Voy a ser tachado de relativista, progresista, conservador, charlatán, golpista, zurdo o ñoqui? Las clasificaciones abundan y todas comprometen el

nivel de respeto que cada estudiante me otorgará por el resto del año. En simultáneo, me cuestiono, ¿hasta dónde hablar sobre mis pilares ideológicos? ¿Qué pasa si mi respuesta activa una fibra sensible de un o una estudiante? ¿Qué pensarán sus padres al enterarse de mi respuesta? ¿Y los directivos escolares? Un día, mi yo investigador emergió al servicio de mi yo docente. Fue así que pensé "antes que incomodarnos con un debate cargado de agresión, conviene incomodarnos con algunas preguntas sociológicas". Entonces, para desnaturalizar los sentidos de lo normal, un día respondí "¿y qué es la política para ustedes? Armemos una clasificación nativa". Este ejercicio áulico guarda relación con un objetivo de investigación.

Esta ponencia presenta parte de los resultados de una tesis para la obtención del Doctorado en Estudios Sociales (FHUC-UNL). La investigación reconstruye trayectorias políticas de jóvenes LGBT+ durante su tránsito por la escuela secundaria. En tanto recupera sus voces, la tesis discute mitos sobre la homogeneidad de la juventud (Braslavsky, 1986) y reafirma la importancia de desnaturalizar y desmoralizar discursos sobre jóvenes (Kriger, 2010) con identidades de género y/u orientaciones sexuales no normativas.

El interés por la participación política de jóvenes LGBT+ adquiere doble valor. Por un lado, estamos frente a sus primeras experiencias políticas, entrenamiento para futuros ciudadanos y ciudadanas, desplegado en una institución que pretende garantizar el derecho a la educación, atravesada por diversas políticas públicas (sociales, educativas, de juventudes). Por otro, jóvenes LGBT+ en un grupo que la academia acostumbra a pensar en clave "víctima de acoso escolar", sin poner foco sobre sus protagonismos políticos en la escuela (Curran, 2002).

En vistas de rastrear procesos de subjetivación generacional (Bonvillani *et al.*, 2008), uno de los objetivos específicos de la tesis identifica las representaciones sociales de los entrevistados y entrevistadas sobre la política. En esta ponencia se presentan cuatro formas.

Herramientas teórico-metodológicas

La unidad de análisis son jóvenes LGBT+ de la ciudad de Santa Fe, que hayan desplegado acciones políticas durante su tránsito por la educación media entre 2015 y 2024. Esta ponencia presenta los resultados de nueve entrevistados y entrevistadas. Desde un enfoque comprensivista (Kornblit, 2007), la investigación analiza trayectorias mediante el método biográfico (Meccia, 2020). Para recolectar información sobre sus representaciones se realizaron entrevistas semiestructuradas (Valles, 2002).

Una representación social es una imagen que condensa significados, al construir el objeto e indicando cómo responder ante él (Jodelet, 1986). Desde un pilar construccionista, esta noción acentúa el rol de lo simbólico en la construcción de la realidad, en tanto muestra la confluencia del pensamiento y las experiencias individuales, con la cultura y nuestra inserción social (Valencia y Elejabarrieta, 2007). La representación funciona como distorsión significante, que adquiere rol de evidencia, sirviendo a las normas de un grupo. Moscovici (1961) sostiene que las representaciones orientan la conducta para con el objeto e implican una ontización: exponen el objeto como natural, preexistente a sí mismas, "esto siempre fue así". Por esta razón, el concepto resulta útil para pensar en fenómenos, cuya dimensión ontológica es inseparable de las representaciones que hacemos de ellos (por ejemplo política, justicia, igualdad).

Entre los componentes de una representación (Ibañez, 1994), encontramos (1) la *actitud*: refiere a la disposición del individuo hacia el objeto, componentes afectivos, posturas morales y orientaciones evaluativas. Los

elementos actitudinales orientan la conducta y reacciones emocionales ante el objeto. Implica preguntas como ¿la política es buena o mala? ¿Contingente o necesaria? ¿Ante ella actuamos con precaución o compromiso? ¿Cercanía o distancia?

Por su parte, (2) la *información*: son los conocimientos utilizados para construir una representación. Según las pertenencias socioculturales y el tipo de objeto representado, los individuos disponen de diversas *fuentes de información*; por ejemplo, la ciencia, los medios de comunicación y el contacto directo con el objeto son vías de acceso; el origen, la calidad, el tipo y la cantidad de información al alcance varía entre individuos y grupos. Los individuos depuran y distorsionan la información seleccionada constantemente, reconfigurando las representaciones (Valencia Abundiz, 2007).

Resultados

1. Representación institucional-electoralista: algunos entrevistados y entrevistadas relatan que, desde su infancia y hasta el inicio de sus trayectorias políticas, se representaban la política mediante imágenes de candidatos, la investidura presidencial, los partidos políticos y/o el proceso electoral. El contenido de sus representaciones aloja palabras como gobierno, nación, elecciones, presidente y nombres de reconocidos dirigentes políticos.

La familia oficia como principal fuente de información de esta representación. No obstante, se identifican diferentes actitudes. Quienes provienen de familias no militantes, recuerdan sentirse ajenos o ajenas a la política. Argumentan que la política pertenecía al mundo adulto y no era percibida como algo importante en sus vidas. Es una disposición que cambia cuando inician sus trayectorias. Por su parte, quienes provienen de familias vinculadas a la política, manifiestan una actitud positiva. Describen la política como un fenómeno cercano durante sus vidas, independientemente de su edad.

Al reflexionar retrospectivamente sobre esta primera representación de la política, los y las jóvenes son autocríticos y autocríticas. Incluso algunos o algunas se avergüenzan de su yo pasado. Observan que la política es más compleja y no puede resumirse a enunciar candidatos y conocer el proceso electoral. Mediante estas afirmaciones, buscan distinguirse de una ciudadanía que consideran ignorante y alejada de la política.

2. Representación de la política como transformación: cuando los y las jóvenes relatan etapas de sus trayectorias motivadas por demandas, emerge una representación que asocia a la política con acciones transformadoras. La principal fuente de información son discursos militantes que fueron incorporados gracias a familiares, partidos políticos y/u organizaciones. La representación varía según el lugar que otorgan al conflicto y al sujeto político.

Primero, se identificó a la política como acción *top-down*: el Estado debe mejorar las condiciones de vida de sujetos pasivos. Segundo, la política como acción *down-top*: la sociedad se organiza contra un poder autoritario o injusto. Tercero, la política comprende tanto las acciones estatales como a la sociedad organizada. No obstante, se destaca que los verdaderos cambios acontecen cuando los colectivos organizados operan en coordinación con los partidos políticos. A pesar de estas diferencias, para todos y todas los entrevistados y entrevistadas esta representación se traduce en conductas como organizarse, participar y militar. Además, implica una actitud positiva. La política es percibida como una acción

beneficiosa, alude a la empatía, la justicia y la igualdad. Cuarto, la política también fue asociada a transformaciones subjetivas. Por un lado, fue definida como un aprendizaje emancipador que enriquece al individuo en tanto estimula su sentido crítico y empatía. Por otro lado y en oposición, la política fue caracterizada como hermética. Esta representación implica una actitud de precaución. La política puede nublar la visión de los y las militantes y no dejarles pensar por fuera de sesgos ideológicos.

3. Representación de la política como negociación: durante sus trayectorias, algunos y algunas jóvenes relatan haber desarrollado una percepción de la política como negociación o estrategia. Esta definición reconoce al opositor no como un enemigo, sino como un interlocutor legítimo. En este jugo, la política es la estrategia que permite sobrellevar la tensión generada por la distancia ideológica. En esta representación, los y las jóvenes muestran una actitud de madurez para con la política. Entienden que se disponen de forma menos ingenua y más realista.

Primero, la negociación fue definida como clave para construir consensos democráticos. En oposición, los grupos autoritarios que carecen de tolerancia para sentarse a negociar son definidos como antipolíticos. Segundo, la negociación fue definida como una acción propia de las cúpulas. Ser un verdadero estratega puede determinar la legitimidad de la voz del líder y su posibilidad de gobernar. Los líderes poco hábiles para negociar entre múltiples intereses, hacen uso de la masa –marchas, protestas– como herramienta de presión.

Tercero, la figura de la rosca también fue utilizada para representar la política. El dirigente hábil logra sostener el poder más por su capacidad para rosquear que por sus principios ideológicos. La rosca es una práctica valorada y definida como condición de posibilidad de la práctica política.

4. Representación de la política como constitutiva del sujeto: durante sus trayectorias, algunos y algunas jóvenes dejan de percibir la política como un fenómeno externo y la representan como una dimensión inmanente del sujeto, algo que los y las constituye a pesar de que racionalmente puedan diferenciarse. La actitud hacia esta representación oscila entre la angustia –por la exposición permanente al poder– y la esperanza, al descubrir que las experiencias personales pueden significarse como colectivas y que sus cuerpos e identidades pueden dejar de ser un simple resultado del sistema, para transformarse en producto de su deseo.

El sujeto político emerge al reconocerse parte de un colectivo y al encontrar en ese nosotros una posibilidad de resistencia. Los procesos de resignificación personal –como salir del clóset, iniciar una transición o las primeras experiencias sexuales– son clave en la apropiación de esta representación. Allí, discursos feministas, LGBT+ y la ESI funcionan como fuentes de información que permiten transformar experiencias individuales en interpretaciones colectivas. En este marco, el yo se convierte en campo de disputa, y conceptos como "orgullo" o "consentimiento" habilitan formas de acción política. Sin embargo, no siempre esta representación se origina en el feminismo ni luego de un proceso de resignificación individual. Algunos y algunas jóvenes la heredaron de su familia o la aprendieron militando, y recurren a esta representación para diferenciarse de una ciudadanía que niega el carácter omnipresente de la política.

Enseñar desde sus significados

En la Argentina contemporánea, la educación media implica diversos desafíos. Asistimos a un proceso de de declive institucional (Dubet, 2006).

Las instituciones educativas han perdido capacidad para definir subjetividades frente a nuevos espacios como internet o los medios de comunicación. Resultaría necio negar el impacto de las nuevas tecnologías y de la IA. Además, en el aula se reproducen grietas propias de nuestra coyuntura política. Podemos encontrar jóvenes interpelados e interpeladas con el reflorecimiento del movimiento feminista (Barrancos, 2022), otros inscriptos en la "nueva derecha" (Núñez, 2024) o totalmente apáticos.

Ante dicho escenario, invitar a los y las estudiantes a reconstruir sus representaciones sociales sobre la política puede resultar en un ejercicio enriquecedor para el aula. Mediante esta actividad, podemos desnaturalizar las definiciones esencialistas de la política. El objetivo es mostrar que la forma en la cual nos vinculamos y definimos la política guarda relación con nuestras identidades colectivas, fuentes de información y recorrido biográfico. Exponer la pluralidad de esquemas cognitivos pretende buscar consensos, activando preguntas como ¿quién soy? y ¿cómo soy con otros u otras y por qué? Así, oficia como clave para repensar el yo y el vínculo con la alteridad.

Bibliografía

Barrancos, D. (2022). Mujeres movilizadas en Sudamérica. En D. Barrancos y A. Buquet, *Mujeres movilizadas en América Latina* (pp. 47-91). Buenos Aires: CLACSO.

Bonvillani, A.; Palermo, A.; Vázquez, M. y Vommaro, P. A. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista argentina de Sociología*, 11, 44-73.

Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Curran, G. (2002). *Young queers getting together: moving beyond isolation and loneliness*. [Tesis doctoral]. Universidad de Melbourne, Australia.

Ibañez, T. (2001). Capítulo IV. Representaciones Sociales Teoría y Método. En T. Ibañez, *Psicología Social Constructivista* (pp. 153-216). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

Kriger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La

Plata: EDULP - Ob. de Jóvenes, Comunicación y Medios.

Meccia, E. (2020). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas.* Santa Fe: Eudeba-UNL.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. París: PuF.

Núñez, P. (2024). ¿Qué ves cuando me ves? Narrativas críticas sobre los espacios de participación en la escuela secundaria. *XII Jornadas de Sociología de la UNLP* (Ensenada, 4 al 6 de diciembre de 2024).

Valencia Abundiz, S. (2007) Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M de L. García Curiel (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 51-88). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Valencia, J. F. y Elejabarrieta, V. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M de L. García Curiel (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 89-136). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Valles, M. S. (2002). *Entrevistas Cualitativas.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Matías Sbodio. "Profe… ¿Qué es la política? Representaciones de jóvenes LGBT+ y construcción pedagógica de lo político en escuelas medias de Santa Fe". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 256-262.

Comprender la neurodiversidad: un desafío urgente para la inclusión educativa

Understanding Neurodiversity: A Critical Step Toward Educational Inclusion

Autora

María Celeste Blanch - macelesteblanch89@gmail.com -

Profesora y licenciada en Psicomotricidad. ISPI Nº 4004 "Virgen del Rosario", Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE SUJETOS DE DERECHOS: INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS EN ESCENARIOS DE DIVERSIDAD

Resumen

Esta ponencia se propone introducir el paradigma de la neurodiversidad en el ámbito educativo, con el objetivo de promover prácticas más inclusivas y respetuosas de las múltiples formas de percibir, sentir, aprender y habitar el mundo. Desde una perspectiva crítica de la patologización de las diferencias neurológicas, se parte de comprender la neurodivergencia como una manifestación legítima de la diversidad humana. Para ello, se elaboró un glosario ampliado de términos clave como *burnout, masking, infodumping* e hiperfoco, a partir de un análisis conceptual y documental que incluye fuentes científicas, materiales comunitarios y experiencias situadas. El glosario, orientado a docentes y equipos educativos, ofrece definiciones accesibles, ejemplos concretos y una perspectiva ética y contextualizada. Como resultado, se identificó la falta de formación docente específica y la persistencia de prácticas escolares que tienden a invisibilizar o sancionar la diferencia. Se subraya que comprender los conceptos vinculados a la neurodivergencia no es suficiente sin la implementación de ajustes razonables que garanticen el acceso equitativo al aprendizaje. Estos ajustes, reconocidos como derecho en la Convención sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad, deben surgir de la observación sensible y del compromiso con la equidad, más allá de diagnósticos formales. En conclusión, se sostiene que una institución educativa (sea escuela, universidad o espacio de formación) que no contemple la neurodiversidad en sus prácticas, estructuras y vínculos, no puede considerarse verdaderamente inclusiva.

Palabras clave

- ENeurodiversidad;
- Inclusión educativa;
- Ajustes razonables;
- Glosario comentado;
- Comprensión situada

Summary

This paper introduces the neurodiversity paradigm within educational settings, aiming to foster more inclusive and respectful practices toward the multiple ways individuals perceive, feel, and learn. From a critical perspective on the pathologization of neurological differences, neurodivergence is understood as a legitimate expression of human diversity. To support this approach, an expanded glossary of key terms (such as burnout, masking, infodumping, and hyperfocus) was developed through a conceptual and documentary analysis based on scientific literature, community resources, and situated experiences. The glossary is designed for teachers, technical teams, and educational professionals, offering accessible definitions, contextual examples, and an ethical, non-pathologizing framework. Among the main findings, the need for specific teacher training in neurodiversity was identified, along with the persistence of normative practices that often marginalize or penalize neurological differences. The paper emphasizes that understanding these concepts is not enough; it must be accompanied by the implementation of reasonable accommodations to ensure equitable access to learning. These accommodations, recognized as a right under the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, should be informed by attentive observation and a commitment to placing the person at the center of educational processes. In conclusion, it is asserted that a truly inclusive educational institution (be it a school, university, or training center) must intentionally integrate neurodiversity into its practices, structures, and relationships.

Keywords

- Neurodiversity;
- Educational Inclusion;
- Reasonable Accommodations;
- Expanded Glossary;
- Situated Understanding

La neurodiversidad no es una moda ni una etiqueta: es un hecho biológico (Armstrong, 2012). La ciencia ha demostrado que existen diversas formas de organización y funcionamiento del sistema nervioso, que influyen en el modo en que las personas perciben, sienten, piensan y se relacionan. Bajo este paradigma, diferencias como el autismo, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), la dislexia o la hipersensibilidad sensorial no son fallas, sino variaciones naturales.

En los ámbitos académicos como escuelas, tecnicaturas, universidades, estas diferencias suelen ser invisibilizadas, malinterpretadas o reducidas a diagnósticos desvinculados de la experiencia educativa. Esto termina generando exclusión, sufrimiento y barreras injustas.

Por esta razón, el presente escrito busca enseñar un glosario comentado que funcione como herramienta concreta para docentes, con lenguaje accesible, ejemplos contextualizados y una mirada ética y propositiva.

Históricamente, el modelo médico concibió a las personas neurodivergentes como portadoras de un "trastorno" que debía ser diagnosticado, tratado o corregido. Este enfoque ha sido funcional al capacitismo estructural que define algunas formas de ser como "normales" y a otras como "deficitarias".

El paradigma de la neurodiversidad, en cambio, surge desde los movimientos de derechos de las personas neurodivergentes y fue conceptualizado inicialmente por Judy Singer en los años noventa, como una forma de pensar la diversidad neurológica desde un enfoque social (Singer, 2016). Propone comprender estas diferencias como parte de la diversidad humana. Aporta una perspectiva biológicamente fundamentada (diferencias en conectividad cerebral, regulación sensorial y funciones ejecutivas) y una dimensión social marcada: las barreras están en el entorno, no en la persona. Este enfoque se articula con el modelo biopsicosocial de la discapacidad, que reconoce que las condiciones individuales interactúan con factores contextuales, sociales y ambientales para configurar el grado de discapacidad. Es decir, no es la condición neurodivergente en sí la que limita la participación, sino las respuestas del entorno: la rigidez de las normas escolares, la falta de comprensión docente, la sobrecarga sensorial no anticipada o la carencia de apoyos adecuados. Asimismo, desde una perspectiva ecológica, se comprende que el desarrollo humano está influido por múltiples sistemas interrelacionados (familia, escuela, comunidad), por lo que favorecer la inclusión requiere intervenir no solo sobre la persona, sino sobre todos los niveles del entorno en los que esa persona se desenvuelve. Esto implica promover cambios institucionales, prácticas pedagógicas sensibles y políticas educativas basadas en Derechos Humanos.

En este contexto, y como herramienta accesible y didáctica, se presenta a continuación un glosario ampliado de términos clave vinculados a la neurodivergencia. Este glosario está dirigido a docentes, equipos técnicos y profesionales de la educación que buscan comprender con mayor profundidad las formas diversas de percibir, procesar y habitar el mundo que se manifiestan cotidianamente en las aulas. La intención no es ofrecer definiciones cerradas ni diagnósticos, sino abrir preguntas, enriquecer miradas y fomentar prácticas educativas que reconozcan y valoren la singularidad neurológica como parte legítima de la experiencia humana. Tal como sostiene Walker (2021), una comprensión auténtica de la neurodiversidad implica rechazar los modelos patologizantes y construir una ética del acompañamiento basada en el respeto a la identidad neurodivergente.

- **Neurodiversidad:** reconocimiento de que las variaciones neurológicas son parte natural de la especie humana. No niega los desafíos que algunas personas enfrentan, pero los contextualiza y despatologiza. *Ejemplo: en un aula con estudiantes en trayecto de inclusión, no se trata de "tolerar" a una estudiante autista, sino de diseñar actividades que incluyan su forma de participar.*

- **Neurodivergencia:** condición de quienes tienen un funcionamiento cerebral distinto al promedio. No es sinónimo de discapacidad ni implica inferioridad. Puede incluir autismo, TDAH, dislexia, Síndrome de Tourette, Síndrome de Down, entre otros. *Ejemplo: una docente puede reconocer que su estudiante con TDAH necesita moverse para concentrarse, por lo que ofrece un espacio libre para que se mueva o coloca bandas elásticas fijadas en las patas del banco para mover los pies, en lugar de exigirle quietud.*
- **Procesamiento sensorial:** forma en que el sistema nervioso interpreta los estímulos. Las diferencias en el procesamiento sensorial pueden manifestarse en distintos sistemas sensoriales: auditivo, visual, táctil, olfativo, gustativo, propioceptivo y vestibular. Estas diferencias se presentan tanto en forma de hipersensibilidad (por ejemplo, molestia ante ruidos, luces intensas o etiquetas en la ropa) como de hiposensibilidad (por ejemplo, necesidad de estimulación visual o búsqueda de contacto físico intenso). Reconocer estas variaciones permite entender conductas que, sin este marco, podrían ser malinterpretadas como desobediencia o distracción (Fundación Neurodiversidad, 2025). *Ejemplo: un estudiante que no soporta el ruido del timbre escolar tiende a taparse los oídos y gritar cada vez que suena. En este caso, puede necesitar anticipación al sonido o protectores auditivos como ajuste.*
- **Sobrecarga sensorial:** estado de colapso por acumulación de estímulos. Puede llevar a una crisis como un *meltdown* o *shutdown* (descriptas en el siguiente apartado). La desventaja que presenta es que no siempre es visible. *Ejemplo: una niña que se aísla bajo su banco tras una clase ruidosa no está "desobedeciendo", sino que presenta una sobrecarga sensorial y lo que busca es regularse.*
- **Desregulación emocional o crisis** (meltdown, shutdown, burnout): respuesta extrema al estrés acumulado o a situaciones que sobrepasan la capacidad de regulación emocional de la persona. El término *meltdown* [derrumbe] refiere a una pérdida temporal de control en forma de crisis visible, que puede incluir llanto, gritos, golpes o verbalizaciones intensas; no es un capricho ni un acto voluntario, sino una reacción involuntaria del sistema nervioso ante la sobrecarga. El *shutdown* [apagón], por su parte, implica una desconexión o repliegue hacia el interior, con síntomas como mutismo, inmovilidad, evitación del contacto o aparente desconexión del entorno. Se presenta como una forma de protección frente a estímulos abrumadores. Finalmente, el *burnout* [quemado o agotado] es un estado de agotamiento físico, cognitivo y emocional profundo que puede desarrollarse de manera progresiva ante la exposición prolongada a contextos no inclusivos, demandas excesivas o camuflaje social sostenido; sus consecuencias pueden incluir la pérdida temporal de habilidades, retracción social y síntomas similares a los de la depresión o ansiedad. *Ejemplo: tras semanas de exámenes parciales y finales, un estudiante puede entrar en burnout y dejar de hablar o asistir a clases.*
- **Disforia sensible al rechazo (RSD):** hipersensibilidad emocional ante críticas reales o percibidas. Se presenta con mayor frecuencia en TDAH, pero no es ajena a otras neurodivergencias. *Ejemplo: un comentario de desaprobación leve o en broma puede desencadenar una crisis o huida.*
- Masking (camuflaje social): estrategia de ocultamiento de rasgos neurodivergentes para parecer "neurotípico". Suele ser inconsciente y desgastante. *Ejemplo: forzar contacto visual, copiar expresiones o fingir interés en algún tema popular para no ser excluido.*

- Batería social: metáfora para describir el desgaste energético que implican las interacciones sociales para algunas personas neurodivergentes. *Ejemplo: una jornada académica sin pausas puede agotar la batería social y llevar al aislamiento de la persona neurodivergente.*
- **Zoning out (disociación leve):** estado de desconexión parcial ante sobrecarga. No es falta de atención, el o la estudiante no "está en las nubes", sino que se trata de un mecanismo de protección. *Ejemplo: una estudiante mira al vacío en medio de una presentación oral: no está "distraída", sino en un modo defensa ante la exposición que está viviendo.*
- **Intereses profundos:** áreas temáticas o actividades por las que una persona neurodivergente siente un interés sostenido, intenso y muchas veces especializado. Estos intereses pueden ser una fuente de bienestar, motivación y aprendizaje significativo, y no deben ser considerados como obsesiones negativas. *Ejemplo: un estudiante fascinado por la astronomía puede vincular ese interés a múltiples contenidos curriculares, si se lo habilita como puerta de entrada al conocimiento.*
- **Infodumping (vómito de información o infovertedero):** tendencia a compartir gran cantidad de información sobre un tema de interés. Puede percibirse como monólogo, pero es una búsqueda de conexión o de crear vínculos. *Ejemplo: un estudiante que habla 20 minutos sobre trenes o dinosaurios está expresando entusiasmo, no desubicación.*
- Hiperfoco: estado de concentración intensa y sostenida en una tarea o tema de interés. Puede ser una fortaleza si se canaliza adecuadamente, con la advertencia de que una vez entrados en ese estado pierden nociones temporales y rechazan necesidades biológicas (ir al baño, comer, beber) si no se las marcan de manera externa. *Ejemplo: un estudiante pasa 16 horas seguidas desarrollando una infografía solicitada por la cátedra, ausentándose a las otras clases sin notarlo.*
- Ceguera del tiempo: dificultad para percibir el paso del tiempo o anticipar duraciones. Se presenta con mayor frecuencia en TDAH, pero no es ajena a otras neurodivergencias. *Ejemplo: un estudiante que llega tarde reiteradamente no está desinteresado, sino con dificultades temporales reales.*

Conocer estos términos no es todo. Hablar de inclusión sin mencionar ajustes razonables es una contradicción. Los *ajustes razonables* son modificaciones o adaptaciones necesarias y apropiadas que no imponen una carga desproporcionada, y que permiten a todas las personas participar en igualdad de condiciones en los entornos educativos. No se trata de otorgar ventajas, sino de remover barreras que impiden el acceso equitativo al aprendizaje. Están contemplados como derecho en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que obliga a los Estados a garantizar condiciones de equidad y no discriminación en todos los ámbitos, incluida la educación, y son una obligación ética y legal de las instituciones educativas. La noción de "razonabilidad" implica que estos ajustes deben ser pertinentes al contexto, sostenibles y construidos en diálogo con la persona implicada. Algunos ejemplos en el aula incluyen permitir el uso de auriculares, protectores auditivos o canceladores para regular la entrada sensorial, ofrecer apoyos visuales como pictogramas o esquemas, flexibilizar tiempos y formas de evaluación (como ofrecer consigna por consigna, permitir respuestas orales o escritas según preferencia), habilitar pausas sensoriales o espacios de retiro cuando sea necesario, y validar los intereses profundos de cada estudiante como puntos de partida para el

aprendizaje. Implementar estos ajustes no es un acto de buena voluntad, sino una manifestación concreta del principio de equidad. Requiere formación, escucha activa, compromiso institucional y apertura a cuestionar las prácticas establecidas. Pero, por, sobre todo, requiere la decisión ética de poner a la persona en el centro del proceso educativo. Para introducir este punto, basta observar una escena cotidiana en el aula: un joven entrecierra los ojos para leer o se inclina hacia adelante intentando acercarse al texto en el pizarrón. De forma casi instintiva, como docentes solemos sugerirle que se acerque o que se ubique en un banco más próximo para facilitarle la lectura. Tal vez tenga una dificultad visual y eventualmente necesite lentes, pero no somos oculistas: somos observadores atentos y, ante todo, personas dispuestas a acompañar. Esta actitud revela algo fundamental: no esperamos un diagnóstico para actuar, sino que respondemos con sensibilidad y sentido común a una necesidad concreta. Este ejemplo ilustra con claridad qué son los ajustes razonables y por qué resultan fundamentales para construir entornos inclusivos: son adaptaciones simples, sostenibles y centradas en la persona, que garantizan la equidad sin requerir procedimientos formales ni etiquetas previas.

Muchas veces, ante la presencia de estudiantes neurodivergentes, como docentes nos desesperamos buscando estrategias complejas, soluciones médicas, recomendaciones que

hemos visto en redes sociales o fórmulas milagrosas que prometen resolver lo que en realidad exige comprensión y acompañamiento. Esta búsqueda, que muchas veces se vuelve exasperada, suele estar motivada por la falta de formación específica, por la presión institucional o por el temor a no saber cómo actuar. Sin embargo, lo fundamental llega antes: observar con atención, priorizar a la persona, no excluirla ni delegar automáticamente su acompañamiento a la docente de apoyo o al equipo técnico. La inclusión comienza cuando asumimos la responsabilidad compartida de hacer lugar, incluso sin tener todas las respuestas. Comprender la neurodiversidad no es solo una cuestión técnica o pedagógica. Es una apuesta ética. Es elegir ver la diferencia no como obstáculo, sino como posibilidad. El glosario presentado busca ser una herramienta concreta para comenzar a transformar las prácticas, desde una mirada situada, respetuosa y basada en derechos. *Una institución educativa (sea escuela, universidad o espacio de formación) que no contemple la neurodiversidad en sus prácticas, estructuras y vínculos, no puede considerarse verdaderamente inclusiva.*

Bibliografía

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales.* Barcelona: Espasa Libros.

Bueno, D. y Forés, A. (2021) L*a práctica educativa con mirada neurocientífica*. Villa Adelina: Editorial Neuroaprendizaje Infantil.

Fundación Neurodiversidad (2025). *Guía esencial e inclusiva sobre neurodivergencias.* Buenos Aires.

Mitre, R. (2024). *Neurodivergentes: las capacidades detrás del diagnóstico*. Villa Adelina: Editorial Neuroaprendizaje Infantil.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Singer, J. (2016). *Neurodiversity: The bith of an idea*. Kindle version. Amazon Digital Services.

Walker, N. (2021). *Neuroqueer Heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Kindle version. Amazon Digital Services.

María Celeste Blanch. "Comprender la neurodiversidad: un desafío urgente para la inclusión educativa". Revista *Salud, Educación y Sociedad,* número especial, febrero 2026, pp. 263-269.

Educación inclusiva: desafíos y convergencias en la formación de docentes y las políticas educativas en España y Uruguay

Inclusive Education: Challenges and Convergences in Teacher Training and Educational Policies in Spain and Uruguay

Autora

María Alejandra Rossi Iglesias - ma.alerossi@gmail.com -

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación, Red ALI.C.I.A, Uruguay.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Resumen

El presente trabajo acerca una comparación de las políticas de educación inclusiva (EI) y su aplicación en el sistema educativo de España y Uruguay. Se analizó el lugar que ocupa la EI en las políticas educativas y en los currículos de formación docente de ambos países, con el objetivo de conocer en qué medida la actual formación inicial de maestros y maestras en educación primaria fomenta la educación inclusiva. La metodología incluyó la revisión de aportes teóricos, estudios internacionales y documentos oficiales (normativos y curriculares), seleccionando como campo de estudio a una institución de cada país, la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en España y el Consejo de Formación en Educación (CFE) en Uruguay. Se cumplió con las fases de diseño de la comparación, yuxtaposición /comparación y conclusión. Como presupuesto de partida se consideró que, de acuerdo con las tendencias globales que promueven la EI como un Derecho Humano inalienable, los sistemas educativos de ambos países, y los programas de formación de Maestros y maestras en Educación Primaria, promueven una formación para que futuros y futuras docentes puedan sustentar sus prácticas desde este paradigma. El abordaje realizado revela un panorama alentador en el compromiso

con la EI, si bien pone de manifiesto la necesidad de seguir fortaleciendo la formación docente en este ámbito. Se considera oportuno profundizar la integración de la EI en sus currículos mediante contenidos y prácticas formativas específicas, creación de programas de formación continua y fortalecimiento de los que ya existen, además de asegurar la coordinación y diálogo para que las políticas y prácticas educativas sean coherentes con los principios de la EI. La formación inicial y continua de los y las docentes en EI es una tarea compleja y exigente, pero también es una inversión fundamental para el futuro de la educación y de la sociedad en su conjunto.

Palabras clave

- Educación inclusiva;
- Diseño Universal del Aprendizaje (DUA);
- Políticas educativas;
- Formación docente;
- Análisis comparado

Summary

The present paper offers a comparison of inclusive education (IE) policies and their implementation within the educational systems of Spain and Uruguay. The study analyzed the role of IE in the educational policies and teacher training curricula of both countries, with the aim of determining to what extent current initial training for primary school teachers promotes IE. The methodology included a review of theoretical contributions, international studies and official documents (normative and curricular), selecting one institution from each country as the field of study: the Complutense University of Madrid (UCM) in Spain and the Council for Teacher Education (CFE) in Uruguay. The phases of designing the comparison, juxtaposition / comparison and conclusion were successfully completed. The initial assumption was that, in line with global trends promoting IE as an inalienable human right, the educational systems and primary teacher training programs in both countries promote a foundation that allows future teachers to base their practices on this paradigm. The approach taken reveals an encouraging outlook regarding the commitment to IE, although it also highlights the need to continue strengthening teacher training in this area. It is considered appropriate to deepen the integration of IE into curricula through specific content and training practices, create continuous professional development programs and strengthen existing ones, and ensure coordination and dialogue so that educational policies and practices are consistent with the principles of IE. The initial and continuous training of teachers in IE is a complex and demanding task, but it is also a fundamental investment for the future of education and society as a whole.

Keywords

- Inclusive education;
- Universal Design for Learning (UDL);
- Educational policies;
- Teacher training;
- Comparative analysis

Introducción y definición del tema

Cada sistema educativo enfrenta el desafío de garantizar una educación de calidad como Derecho Humano fundamental. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) subraya que la educación es clave para ejercer la ciudadanía, mejorar la salud, acceder a empleos dignos y enfrentar desafíos globales como el cambio climático. En este marco, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promueven una educación equitativa y de calidad para todos (ONU, 2015).

La calidad educativa se interpreta de manera diversa según los contextos históricos, sociales, culturales y económicos. Según la UNESCO (2007), una educación de calidad debe ser inclusiva, respetar los Derechos Humanos, ser pertinente y eficiente. Esto implica garantizar el acceso equitativo, responder a las necesidades socioculturales de los y las estudiantes y optimizar los recursos disponibles.

La Educación Inclusiva (EI) busca eliminar la exclusión derivada de la diversidad, promoviendo la justicia social. Según la UNESCO, la EI permite que docentes y estudiantes perciban la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011). En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como una herramienta clave para adaptar las prácticas educativas a las diferencias individuales, promoviendo la flexibilidad y la accesibilidad.

A pesar de los avances normativos y conceptuales desde este enfoque, la formación docente sigue presentando desafíos y es un bastión clave para el efectivo abordaje en las instituciones y aulas. La UNESCO (2020) destaca la necesidad de preparar a los y las docentes para enseñar a todos los y las estudiantes, incluso a aquellos y aquellas con necesidades educativas especiales. Este trabajo analiza cómo se aborda la EI en los currículos de formación inicial de maestros en Uruguay y España, con un enfoque en las estrategias implementadas para la formación de grado en Educación Primaria.

Diseño de la comparación

Fase 1: Selección, definición del problema y presupuestos de partida

Se asume que los currículos de formación docente en Uruguay y España fomentan las competencias necesarias para atender la diversidad en el aula, en línea con compromisos internacionales como los ODS. El estudio compara aspectos normativos y curriculares del Consejo de Formación en Educación (CFE) en Uruguay y la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en España.

La pregunta central es en qué medida la formación inicial de maestros y maestras en Uruguay y España fomenta la educación inclusiva. Se parte del supuesto de que ambos países promueven la formación de

docentes capaces de sustentar sus prácticas en el paradigma de la EI.

Fase 2: Elección de las unidades de análisis

Se analizan los planes de formación de grado en Educación Primaria del CFE (Plan 2023) y de la UCM (curso académico 2024-2025). La comparación se organiza en tres dimensiones: estructura de la formación, políticas educativas sobre inclusión y currículo y contenidos formativos (Tabla I).

Tabla I. Dimensiones, parámetros e indicadores utilizados en la comparación.

Dimensión / Categoría	Parámetros	Indicadores
I. Educación Inclusiva (EI) en la formación de maestros y maestras en Educación Primaria	I.1 Estructura de la formación de grado	a. Duración de la formación: cantidad de años/semestres
	I.2 Políticas educativas sobre inclusión	a. Organización general de la formación: cantidad de unidades curriculares, espacios y duración de la práctica preprofesional
	I.3 Currículo y contenidos formativos	a. Existencia de normativas nacionales específicas: existencia de leyes que contemplen la educación inclusiva
		a. Planes de formación de maestros y maestras: presencia de referencias sobre EI y/o DUA en los planes de cada carrera e institución
		a. Proporción de asignaturas / unidades curriculares relacionadas a la EI: número de asignaturas específicas sobre diversidad e inclusión educativa en los planes de formación de grado docente
		a. Formación específica en torno al DUA: existencia de espacios de formación específicos

Yuxtaposición y comparación

Yuxtaposición

A través de la fase de yuxtaposición, se busca resaltar las diferencias y similitudes entre las dimensiones o categorías analizadas, a través de la comparación implícita (Tabla II).

En ambos países, la formación de maestros y maestras tiene una duración de cuatro años (ocho semestres). En Uruguay, el 28,6% de los créditos se destinan a la práctica preprofesional, mientras que en España este porcentaje es del 18,3%. Esto sugiere una mayor inmersión práctica en Uruguay, aunque ambos países priorizan la formación práctica como parte esencial del proceso educativo.

En cuanto al marco normativo, Uruguay cuenta con leyes específicas sobre la EI, como la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad y el Decreto 72/17, que regula la inclusión en centros educativos. En España, las leyes como la LOMLOE y el Real Decreto 696/1995 integran principios de inclusión dentro de un marco más amplio, sin enfatizar explícitamente la EI como eje central.

En el ámbito curricular, Uruguay aborda la EI de manera transversal, integrándola en diversas unidades curriculares. Sin embargo, no existen asignaturas específicas obligatorias sobre EI o DUA. En España, aunque tampoco hay asignaturas obligatorias, se ofrece un curso optativo llamado “Didáctica Inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje”. Esto refleja un reconocimiento de la importancia del DUA, aunque su cursado no sea obligatorio.

Tabla II. Fase de yuxtaposición entre las categorías analizadas para Uruguay y España

	Uruguay	España
a. **Duración de la formación:** cantidad de años/semestres	4 años, 8 semestres	4 años, 8 semestres
a. **Organización general de la formación**: proporción entre la cantidad de asignaturas teóricas en relación con los espacios de práctica preprofesional.	Trayecto de "Didáctica Práctica Preprofesional": 1er año (6 créditos, Semestre 2) 2do año (31 créditos anuales), 3er año (31 créditos anuales), 4to año (38 créditos anuales) 106 créditos - 1590 hs. (28,6%) en un total de 370 créditos (1 crédito 15 hs) para la titulación	"Prácticas Externas": Practicum I (Semestre 4), Practicum II (Semestre 6), Practicum III (Semestre 8) 44 créditos - aprox. 1100 hs. (18.3%) en un total de 240 créditos ECTS (1 crédito = 25 o 30 hs) para la titulación
a. Existencia de normativas nacionales específicas: existencia de leyes y decretos que contemplen la educación inclusiva	Ley General de Educación (18437); Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (18651); Ley de Reconocimiento de la LSU como lengua natural de las personas sordas (17378); Ley 18418: Protocolo Facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; Decreto 72/17: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos; Plan de Desarrollo Educativo ANEP para el período 2020-2024 (Cap. 6); Comisión de Inclusión y Diversidad (en CFE, 2022)	Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006); Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013); Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE, modificación de la LOE); Real Decreto 696/1995
a. Planes de formación de maestros: presencia de referencias sobre EI y/o DUA en los planes de cada carrera e institución	Se evidencian sugerencias dirigidas a docentes respecto a la planificación de las UC: Desarrollo Humano Integral, Teorías Pedagógicas, Educación Sociedad y Cultura, Introducción al Campo Profesional y Didáctica Práctica III	Al analizar el listado de competencias generales, transversales y específicas, así como los programas de las asignaturas que no están directamente relacionadas a la formación en el DUA o la EI, se mencionan aspectos que pueden relacionarse tanto con ambos, pero no de forma explícita. Los textos abordan principios que apoyan tanto el DUA como la EI, particularmente en la atención a la diversidad, la flexibilidad curricular y la creación de espacios de aprendizaje equitativos y accesibles, respetando los diferentes estilos de aprendizaje. No están explícitamente enmarcados en estas terminologías, sino integrados dentro de un enfoque general de calidad educativa.
a. Proporción de asignaturas / unidades curriculares relacionadas a la EI: número de asignaturas específicas sobre diversidad y/o educación inclusiva en los planes de formación de grado docente.	Enseñanza del DUA desde las UC: Desarrollo Humano Integral; Tecnologías Multimediales; Ética y Formación ciudadana; Música y Danza; Introducción al Campo Profesional y Didáctica Práctica III	Oferta de optativas: Formación Complementaria: Educación y Psicología, 1 optativa (*). Mención de Pedagogía Terapéutica, 6 optativas. Mención Audición y Lenguaje, 2 optativas Formación Complementaria: Educación y Psicología, 1 optativa (*): "Didáctica Inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje"
a. Formación específica en torno al DUA: existencia de espacios de formación específicos.	Se evidencia transversalidad del enfoque en la globalidad de la propuesta de formación Se evidencia transversalidad del enfoque en la globalidad de la propuesta de formación	

Comparación

El análisis comparativo revela similitudes y diferencias en la formación docente en los dos países. Ambos comparten un compromiso con la EI, pero adoptan enfoques diferentes. Uruguay apuesta por la transversalidad, mientras que España incorpora aspectos relacionados con la diversidad en asignaturas específicas y optativas.

En Uruguay, la EI se integra en todas las áreas de conocimiento, pero carece de unidades curriculares específicas. En España, aunque no se explicita la EI como eje central, se abordan aspectos relacionados con la diversidad y la flexibilidad curricular. Además, España ofrece una asignatura optativa sobre DUA, lo que indica un reconocimiento de su importancia.

Ambos países priorizan la práctica preprofesional, aunque con intensidades diferentes. Uruguay destina un mayor porcentaje de créditos a la práctica, lo que sugiere un enfoque más continuo y acumulativo. En España, la práctica se organiza de manera más escalonada.

En cuanto al marco normativo, Uruguay presenta un enfoque más detallado y explícito, con leyes específicas sobre la EI. En España, los principios de inclusión se integran en un marco más amplio, sin enfatizar explícitamente la EI.

Conclusiones

El análisis revela avances significativos en la promoción de la EI en ambos países, pero también identifica áreas de mejora. Es necesario profundizar la integración de la EI en los currículos de formación docente, asegurando que los futuros maestros adquieran competencias específicas para

atender la diversidad. En Uruguay, esto podría lograrse reintroduciendo y ampliando unidades curriculares específicas sobre EI y DUA, como el seminario "Aprendizaje e Inclusión" del Plan 2008 (CFE, 2008). En España, sería beneficioso crear asignaturas obligatorias sobre estos temas.

Además, se destaca la importancia de apostar a la formación continua para los y las docentes en ejercicio, dado que la EI es un campo en constante evolución. Generar nuevos programas de actualización, redes de apoyo y oportunidades de investigación, así como fortalecer los existentes, es esencial para fortalecer las competencias docentes en este ámbito.

Finalmente, se subraya la necesidad de colaboración entre instituciones educativas, autoridades gubernamentales y la sociedad en general para garantizar la coherencia de las políticas y prácticas educativas con los principios de la inclusión. La EI no solo es un desafío, sino también una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender, contribuyendo a la construcción de sociedades más justas y equitativas. En lo particular de este trabajo, se espera que pueda ser insumo y oportunidad para discutir la relevancia de estas temáticas en la actual formación docente, buscando democratizar y mejorar la calidad de los aprendizajes de todos y todas.

Bibliografía

ANEP (2020). Plan de Desarrollo Educativo ANEP para el período 2020-2024. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/documentos/institucional/Plan-de- Desarrollo-Educativo-2020-2024.pdf

CFE (2023). Programas de las unidades curriculares de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera de Maestro en Educación Primaria. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/MEP_julio_ 2024/4_Programas_MEP.pdf

CFE (2024). Curicularización de la práctica de la carreras del Consejo de Formación en Educación. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2024/acta4_r es16_2024_Curricularizacion_prac_preprofesionales_carreras_MPI_MEP_Prof.pdf

Decreto 72/17: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (2017). Montevideo: *Diario Oficial*, 15 de marzo de 2017. https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ley de Reconocimiento de la LSU como lengua natural de las personas sordas (N° 17.378): Uruguay. Ley de Reconocimiento de la Lengua

de Señas Uruguaya (LSU), Ley Nº17.378. (2001). Diario Oficial, 26 de agosto de 2001. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). España. Ley Orgánica 2/2006. 3 de mayo de 2006. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley 18418: Protocolo Facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Uruguay. (2008). Montevideo: *Diario Oficial,* 13 de noviembre de 2008. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18418-2008

Ley General de Educación (18437): Uruguay. Ley General de Educación. (2008). Montevideo: *Diario Oficial*, 15 de enero de 2009. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (18.651): Uruguay. (2010). Montevideo: *Diario Oficial*, 24 de febrero de 2010. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010

Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013): España. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, 295, 99042-99104. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8

Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE, 2020). España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122933-122996. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Objetivos Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, 105, 12792-12797. https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/04/28/696

Universidad Complutense de Madrid. (s./f.). *Grado en Maestro en Educación Primaria, Curso Académico 2024-25*. https://educacion.ucm.es/estudios/grado-educacionprimaria-plan

UNESCO (2007). E*ducación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272

UNESCO (2020). I*nforme de seguimiento de la educación en el mundo. Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Documento de Política, 43. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa/PDF/374447spa.pdf.multi

UNESCO (s./f.). Integración del ODS 4 – Educación 2030 en la formulación de políticas y planeamiento para todo el sector. Directrices Técnicas para las Oficinas de la UNESCO fuera de la Sede. Educación 2030. https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/246475s.pdf

María Alejandra Rossi Iglesias. "Educación inclusiva: desafíos y convergencias en la formación de docentes y las políticas educativas en España y Uruguay". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 270-276.

EJE 4

Gestión y política educativa

Experiencias y retos de las prácticas profesionales en salud: Un estudio de caso desde la Universidad Del Gran Rosario

Experiences and Challenges of Professional Health Internships: A Case Study from the Universidad del Gran Rosario

Autores/as

Ezequiel Alberto Miller - emiller@ugr.edu.ar -

Licenciado. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Antonella Pizzuto Grossi - apizzuto@ugr.edu.ar -

Abogada. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Anabela Rosconi - arosconi@ugr.edu.ar -

Licenciada. Universidad del Gran Rosario, Argentina

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Resumen

El presente trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación "Estudio sobre la planificación, el desarrollo y la implementación del espacio de Prácticas Profesionales en carreras de grado y posgrado del Área Salud dictadas bajo modalidad a distancia en el ámbito de la Universidad del Gran Rosario", tiene como objetivo profundizar en el análisis sobre el lugar que ocupan las prácticas profesionales en la formación del estudiantado universitario, fundamentalmente en relación con la construcción de una identidad profesional que responda a las características y necesidades formativas del campo específico de desarrollo. Para realizar este análisis, tomaremos como punto de partida la oferta académica de pregrado y grado del área Salud de la Universidad del Gran Rosario. A partir de un trabajo comparativo y de análisis crítico de la normativa nacional vigente y de nuestra experiencia como universidad en este tema, nos proponemos reflexionar sobre cómo implementamos las prácticas profesionales en nuestras carreras y las posibilidades de innovación en estos espacios como consecuencia del exponencial desarrollo que ha tenido la oferta académica de la modalidad a distancia en los últimos años.

Palabras clave

- Prácticas Profesionales Supervisadas;
- Educación superior;
- Modalidad a distancia;
- Currículum universitario

Keywords

- Supervised Professional Practices;
- Higher Education;
- Distance Learning Mode;
- University Curriculum

Summary

This paper, framed within the research project *Study on the Planning, Development, and Implementation of the Professional Practice Space in Undergraduate and Graduate Programs in the Health Area Offered in Distance Learning Mode at the University of Gran Rosario*, aims to delve into the analysis of the role that professional practices play in the formation of university students, primarily in relation to the construction of a professional identity that meets the characteristics and educational needs of the specific field of development. To conduct this analysis, we will use the undergraduate and graduate academic offerings in the Health Area at the University of Gran Rosario as our starting point. Through a comparative and critical analysis of current national regulations and our experience as a university in this area, we aim to reflect on how we implement professional practices in our programs and explore the possibilities for innovation in these spaces as a result of the exponential growth of distance learning offerings in recent years.

Introducción

Las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) constituyen un componente insustituible en la formación de los y las estudiantes de cualquier carrera de grado. Desempeñan un rol fundamental en la integración reflexiva de los conocimientos teóricos adquiridos durante el ciclo académico con las exigencias del ejercicio profesional. Las PPS son vistas hoy como un espacio de aprendizaje vivencial que permite al estudiante no solo desarrollar habilidades técnicas, sino también construir una identidad profesional sólida, crítica y reflexiva. En este sentido, las PPS no solo se orientan a la adquisición de competencias prácticas, sino también al desarrollo de la capacidad de los futuros y futuras profesionales para afrontar los desafíos del campo laboral, gestionando de manera eficaz las complejidades y dinámicas del entorno sanitario.

En los últimos años, a partir de la introducción masiva de la modalidad a distancia en el sistema educativo argentino, se ha presentado a las universidades un desafío significativo en cuanto a la planificación, implementación y evaluación de las PPS en carreras dictadas bajo esta modalidad que introducen prácticas profesionalizantes. A medida que

las instituciones educativas adaptan sus currículos y modalidades de enseñanza, se requiere repensar las prácticas tradicionales para garantizar que los y las estudiantes puedan adquirir no solo los conocimientos técnicos, sino también las competencias necesarias para desenvolverse en el entorno profesional de la salud. En este sentido, se considera la importancia de la reflexión crítica, la innovación curricular y el uso estratégico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), elementos esenciales para fortalecer la vinculación entre los saberes teóricos y las exigencias del ejercicio profesional en el ámbito de la salud.

A lo largo de este trabajo se abordan las distintas estrategias implementadas por la UGR para garantizar que los y las estudiantes de las carreras del área Salud puedan cumplir con los objetivos formativos inherentes a las PPS, independientemente de la modalidad de enseñanza. Se exploran las diversas adaptaciones realizadas, desde las primeras experiencias de educación a distancia hasta la consolidación de un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) que ha permitido integrar las TICs de manera efectiva en los procesos de formación práctica. Además, se comparan y contrastan los modelos de prácticas profesionales implementados en modalidad presencial con aquellos adaptados a la modalidad a distancia. De este modo, se observa cómo la virtualidad ha influido en la estructura de los planes de estudio, la secuenciación de las prácticas y la supervisión de los y las estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, se plantea la combinación de diferentes técnicas cualitativas y cuantitativas, que permitan evaluar la complejidad de las experiencias, así como su entorno y su actividad en conjunto con la reflexión crítica sobre el papel que juegan las PPS en el marco del currículum universitario.

Marco teórico

El presente marco teórico aborda la problemática de la planificación, el desarrollo y la implementación de los espacios de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en carreras de pregrado y grado del área Salud, dictadas bajo modalidad a distancia en el ámbito universitario argentino. A través de la sistematización y el análisis crítico de la literatura actual, se busca comprender el lugar fundamental que estas prácticas ocupan en la formación del estudiantado, su incidencia en la construcción de una identidad profesional y las posibilidades de innovación que se desprenden del desarrollo de la virtualidad. Este análisis toma como punto de partida la oferta académica de la Universidad del Gran Rosario, en diálogo con la normativa nacional vigente y las experiencias de otras instituciones.

Las prácticas profesionales en las carreras del área Salud han trascendido su concepción tradicional como un mero complemento de la formación teórica para consolidarse como un componente relevante del currículum. La literatura académica las define como un "aprendizaje experiencial supervisado y formal" (Felici, 2023: 1) que integra conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios reales o simulados, preparando al o a la estudiante para el ejercicio profesional. Este espacio no solo busca la adquisición de destrezas, sino que también tiene como propósito la formación de profesionales que demuestren su competencia antes de su egreso. Por tanto, se erigen como un pilar fundamental para la articulación entre el saber académico y el "hacer profesional" (De Marco y Medina, 2015: 1).

A partir de la revisión de la literatura, se advierte una superación de la visión instrumental, donde las prácticas se limitaban a la aplicación

mecánica de la teoría, para centrarse en la integralidad de la formación, donde las prácticas son el escenario idóneo para que el o la estudiante experimente, reflexione y construya su identidad profesional.
Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu ([1980] 2022), la educación no es un proceso neutral, sino que se constituye como un espacio de reproducción de las relaciones de clase y, potencialmente, transformador del capital cultural y social. En el ámbito de la formación de profesionales esto implica que las universidades no solo transmiten un saber técnico-científico (capital cultural objetivado), sino que también inculcan un conjunto de disposiciones, valores y modos de ser y actuar que son valorados en el campo disciplinar específico (capital cultural incorporado o *habitus*). En este proceso de formación y construcción del profesional, las prácticas profesionales supervisadas son cruciales, ya que es en ellas donde se negocian y se ponen en juego las distintas formas de capital. Los y las estudiantes no solo aplican lo aprendido, sino que también observan cómo el capital social (redes de contactos, relaciones profesionales) y el capital simbólico (prestigio, reconocimiento) operan en el campo específico de su profesión. Al participar en estas prácticas, tienen la oportunidad de adquirir y acumular estas formas de capital, pero también de cuestionar las estructuras existentes, promoviendo así una posible transformación si la formación los y las dota de las herramientas críticas para ello. Es decir, las PPS no solo reproducen el statu quo, sino que pueden ser un espacio para formar profesionales con un sentido crítico y un compromiso social que les permita incidir en la mejora y equidad del sistema de salud.
En su libro *El sentido práctico*, Bourdieu argumenta que el sentido práctico, entendido como sentido del juego, como un "ajuste anticipado a las exigencias de un campo" ([1980] 2022: 107), es una capacidad de acción que se desarrolla en el hacer y que permite a los individuos orientarse en su entorno, una suerte de cruce de caminos entre la historia incorporada (*habitus*) y la historia objetivada (*campus*). De esta manera, este sentido práctico es crucial para la formación de profesionales que no solo demuestren competencia técnica, sino que también posean una profunda comprensión de las realidades socioeconómicas y culturales que inciden en la condición de existencia de la sociedad en la que se desarrolla. Lo dicho implica que los y las estudiantes no solo aprenden procedimientos, sino que también internalizan las normas tácitas que rigen la disciplina, los valores y las formas de interacción propias del campo de estudio. Es a través de esta inmersión que desarrolla una "segunda naturaleza" que les permite a los y las profesionales actuar de manera casi intuitiva en situaciones complejas, más allá de la aplicación consciente de reglas explícitas.

El o la estudiante, al involucrarse activamente en entornos laborales reales, tiene la oportunidad de observar, participar y aprehender la dinámica inherente al sistema de salud, lo que le permite contextualizar y resignificar sus aprendizajes teóricos. Esta inmersión práctica es fundamental para cultivar profesionales capaces de desenvolverse eficazmente en un entorno complejo, comprendiendo las interacciones entre los aspectos clínicos, sociales y culturales que definen la salud y la enfermedad en la sociedad.
Por otro lado, Liliana Sanjurjo (2012) postula que la educación no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe propiciar que los y las estudiantes analicen, cuestionen, reflexionen y reconstruyan las prácticas y teorías aprendidas; es en el contraste con la realidad donde las teorías se confirman o refutan, donde el conocimiento

se consolida, se transforma o se descarta. En el contexto de las prácticas profesionales, esto implica que los futuros y futuras profesionales deben desarrollar la capacidad de reflexionar sobre su propia acción, reconocer sus limitaciones, identificar dilemas éticos y buscar proactivamente oportunidades de mejora. La incorporación sistemática de esta actitud de reflexión crítica permanente en el currículo universitario de manera general y en el espacio de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de manera particular es, por lo tanto, fundamental para formar profesionales que no solo sean técnicamente competentes, sino también innovadores e innovadoras, adaptables y capaces de evolucionar en un entorno laboral en constante transformación.

Si nos centramos en lo referido a la construcción de una malla curricular en la cual se incorpore un espacio de Práctica Profesional, Jorge Steiman (2018) subraya la importancia de la contextualización curricular, es decir, la consideración de que las instituciones educativas deben realizar sobre las particularidades del campo de desarrollo profesional específico en el cual desplegará su actuación el futuro o futura profesional, incluyendo sus fortalezas, debilidades y los desafíos futuros, con el objetivo de diseñar un currículo que prepare de manera óptima a los y las estudiantes y les brinde herramientas para reflexionar sobre su propia práctica y la de los demás.

En este contexto de reflexión sobre la figura del futuro profesional y su quehacer en el campo profesional, la construcción de la identidad se erige como un proceso complejo que excede la mera asimilación de conocimientos técnicos y avanza sobre el aprendizaje razonado de conocimiento a partir de la experiencia práctica. De esta manera, se espera que el currículum se nutra de la reflexión crítica y siente las bases para el desarrollo de la capacidad del profesional para adaptarse a la incertidumbre inherente a su campo de acción. Campillo Díaz, Sáez Carreras y Del Cerro Velázquez (2012) critican la hegemonía de la "racionalidad técnica" en la formación universitaria, la cual prepara a los y las estudiantes como simples ejecutores de protocolos. En contraposición, se aboga por un enfoque que prepare al o a la estudiante para el "arte de la práctica", es decir, para la "reflexión en la acción" frente a situaciones ambiguas y complejas, tal como lo plantea Donald Schön.

Este enfoque se articula de manera coherente con la propuesta de Beltrán (2017), quien destaca la importancia de la "sistematización de la experiencia" como un proceso que facilita la "deconstrucción y reconstrucción de lo vivido en la práctica". Esta reflexión crítica permite al o a la estudiante otorgar significado a su experiencia, integrando sus saberes teóricos, sus valores y sus emociones en una identidad profesional robusta y reflexiva.

El desafío y la oportunidad de la modalidad a distancia en las prácticas profesionales del área Salud

El crecimiento exponencial de la oferta académica bajo la modalidad a distancia presenta tanto un desafío como una oportunidad para la innovación en las prácticas profesionales del área Salud. El contexto de pandemia de COVID-19, como bien lo señalan el Consejo Federal de Educación (2020) y Carvajal Tello (2022), obligó a repensar las prácticas que tradicionalmente requerían presencialidad. La si-

tuación de aislamiento social impulsó a las instituciones a explorar "nuevas formas de interacción" y a utilizar estrategias pedagógicas mediadas por TICs.

Experiencias concretas en carreras de salud, como la Fisioterapia, demuestran que la virtualidad puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo de competencias profesionales. En Carvajal Tello et al. (2022) se documenta la utilidad de la "telerrehabilitación" y la "simulación clínica" como estrategias para mantener la interacción paciente-estudiante y cumplir con los objetivos formativos. De igual forma, la propuesta de Casablanca (2018) de utilizar cursos de extensión a distancia como un laboratorio de prácticas y la experiencia de simulación de una empresa ficticia descrita por Gnazzo y Esnaola (2020) evidencian que la virtualidad puede replicar los desafíos del mundo profesional en un entorno controlado, facilitando la integración de saberes y la resolución de problemas auténticos.

En este marco, la Universidad del Gran Rosario, al reflexionar sobre la implementación de sus prácticas profesionales en carreras a distancia, se posiciona para innovar en estos espacios. La articulación de los marcos teóricos sobre el profesional reflexivo y la sistematización de la experiencia con las posibilidades pedagógicas que ofrece la virtualidad permite una reconfiguración de las prácticas. De esta manera, se puede asegurar que la formación de los y las estudiantes no solo responda a los requerimientos del campo específico de desarrollo, sino que también prepare profesionales capaces de ejercer con juicio crítico, autonomía y adaptabilidad en un contexto de constantes transformaciones, tanto metodológicas como sanitarias.

Estrategias de innovación curricular en UGR

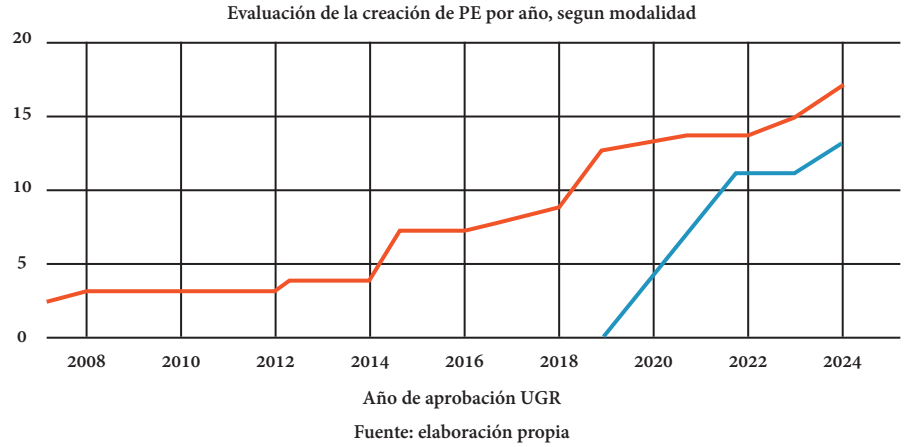
La Universidad del Gran Rosario (UGR) es una institución de educación superior que nació en los albores del siglo XXI en la ciudad de Rosario y que al día de hoy cuenta con sedes en las ciudades de Santa Fe y Venado Tuerto y con amplia influencia en el resto de la provincia de Santa Fe, así como en las provincias de Córdoba y Entre Ríos, atento a su pertenencia la CPRES centro. Más recientemente, la Universidad ha logrado ampliar fuertemente su expansión territorial, alcanzando una mayor federalización al interior de la República Argentina, así como un grado de internacionalización en América Latina.

La UGR cuenta con una extensa trayectoria y una amplia oferta de carreras de pregrado, grado y posgrado, y es referente en el abordaje de la discapacidad, la rehabilitación y la inclusión, con un fuerte compromiso y responsabilidad social con la comunidad. El proyecto educativo de la Universidad comenzó a gestarse en el año 2000, cuando la Fundación del Gran Rosario implementó carreras de grado en convenio con la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), lo cual tuvo como corolario, 18 años después, el reconocimiento como Universidad mediante Decreto 828/2018 del PEN.

Fue en el año 2008 que la UGR dio inicio a un proceso de implementación de acciones en materia de educación a distancia, con la utilización progresiva del campus virtual por parte de algunas pocas cátedras. Pero recién en el año 2017 su desarrollo cobró un fuerte impulso y relevancia estratégica para la institución, que se convirtió en una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, se puso en funcionamiento el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la Universidad, denominado UGR

Virtual, que fue evaluado por la CONEAU y validado en el año 2019.
En el contexto de la pandemia de COVID-19, el SIED se convirtió en el garante de la continuidad pedagógica en el marco del aislamiento obligatorio dispuesto por las autoridades nacionales. En este sentido, es posible afirmar que la pandemia ofició como el elemento disruptivo por antonomasia desde lo simbólico como lo tangible, infinitas secuencias de la rutina se vieron alteradas por una realidad virtual impuesta. Este contexto trajo consigo nuevas maneras de llevar a cabo los vínculos sociales inherentes a las personas, mediados por las TIC, en un intento de sostener pertenencia e inclusión. Ante esta situación de pandemia, la decisión política e institucional de la Universidad fue la de dar continuidad a las actividades académicas.
El sistema educativo fue diseñado para operar de manera estable y garantizar la estabilidad de los hechos, de la historia y de los mandatos de la modernidad. En este sentido, Igarza (2021) señala que fue precisamente en el contexto de la pandemia que se enfrentó a su mayor desafío. La interacción, que se considera el único insumo básico irrenunciable para la educación, debió aceptar la posibilidad de manifestarse de diferentes maneras.
En este contexto novedoso, la UGR comenzó a implementar estrategias de educación mediada por tecnología de manera intensiva y extensiva, en una primera instancia centrada en la práctica surgida de la emergencia, para luego dar paso a procesos de institucionalización de sus ofertas académicas, hasta el momento preferentemente presenciales. Se comprendía de este modo que la educación formal de nivel superior inaugura una nueva etapa en la que irrumpen nuevas lógicas de tiempo y espacio.
La Figura 1 da cuenta de la evolución de planes de estudio de pregrado y grado en la UGR en el área Salud[1], según sean modalidad presencial o a distancia. Como puede verse, a partir del año 2019 se evidencia un importante crecimiento de carreras creadas bajo esa modalidad asociado a la experiencia de la pandemia y a la aprobación del SIED, de manera continuada hasta 2024. Este universo está compuesto por un total de 8 planes de estudio de pregrado y 22 de grado, entre los que encontramos 13 licenciaturas y 9 ciclos de complementación curricular.

Figura 1. Evolución de la creación de planes de estudio de pregrado y grado del área Salud por año,



Si observamos la Tabla 1, los planes de estudio activos (con cohorte vigente) al momento de realización de este escrito representan solo el 53,3% del universo mencionado y se trata en un 75% de planes en modalidad a distancia. En gran medida, las titulaciones fueron creadas en la Universidad en el marco de planes de estudio presenciales para luego convertirse a la modalidad a distancia dadas las potencialidades de esta modalidad.

1 Desde la perspectiva de los y las estudiantes, se entiende por complejo un texto académico/científico que presenta vocabulario específico. También lo vinculan a la extensión, es decir, a mayor extensión, más nivel de complejidad, por lo tanto, mayor dificultad para comprender.

Tabla 1. Planes de estudio de pregrado y grado del área Salud por estado, según modalidad

Estado	Modalidad de cursado		
	A distancia	Presencial	Suma total
Activo	75%	25%	53,3%
No abierto / no activo	7,1%	92,9%	46,7%

Fuente: elaboración propia

Son 8 los planes en modalidad a distancia que cuentan con PPP, 3 Tecnicaturas y 5 Licenciaturas, y concentraban en marzo de 2025 un total de 1257 estudiantes activos[2], estudiantes que deben o deberán realizar Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) como parte de los requisitos a acreditar. La reconfiguración de planes de estudio de modalidad presencial a modalidad a distancia requirió pensar detenidamente esquemas de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) que permitieran a los y las estudiantes adquirir las competencias y saberes requeridos por los alcances del profesional en los términos en que fue planteado anteriormente, pero también garantizar modelos que sean factibles y viables de acuerdo con el perfil de estudiante que tienen las carreras.
Como puede verse en la Tabla 2, las prácticas se llevan a cabo, en general, en el marco de asignaturas que se distribuyen a lo largo de los distintos años de la carrera. Es más disímil el peso de las prácticas sobre la carga total del plan de estudios, encontrando prácticas que representan menos del 10% de la carga horaria de la formación hasta prácticas que significan más del 40%.

2 El total de estudiantes totales activos se obtiene a partir de la suma de nuevos inscriptos y los reinscriptos, por carrera.

Los modelos de prácticas son también variables en función de las características del perfil profesional de la disciplina y cómo piensa la progresión de la adquisición de habilidades y capacidades para el ejercicio profesional. Esto define, entre otras cosas, las actividades a realizar, a través de qué recursos o estrategias pedagógicas y, consecuentemente, la modalidad y secuenciación para su implementación.

Tabla 2. Caracterización de PPP en planes de estudio en modalidad a distancia activos

Carrera	Cantidad de asignaturas	Horas PPP	Horas PPP/PE	Características
Licenciatura en Ortesis y Prótesis	4	256	9,76%	Presencial Práctica en laboratorio Intensivas / No intensivas
Licenciatura en Actividad Física	5	416	13,55%	Presencial Prácticas para la integración de contenido Intensivas
Licenciatura en Podología	3	480	18,18%	Presencial Atención supervisada Rotaciones
Tecnicatura Universitaria en Cosmetología Facial y Corporal	3	416	22,41%	A distancia - Presencial Análisis de casos - Atención supervisada Rotaciones
Licenciatura en Terapia Ocupacional	5	1008	29,86%	Presencial Atención supervisada Rotaciones/ Descentralizadas
Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría	3	1280	31,87%	Presencial Atención supervisada Rotaciones/ Descentralizadas
Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico en Salud Mental y Adicciones	3	768	42,86%	A distancia - Presencial Reflexión sobre hacer profesional - Intervención terapéutica supervisada Descentralizada
Tecnicatura en Yoga y Salud Integral	-	-	-	Presencial Prácticas para la integración de contenido Intensiva

Fuente: elaboración propia

En los modelos de práctica que se han implementado en UGR, encontramos tramos que se dictan en modalidad a distancia. Se caracterizan por ser la primera aproximación a la práctica profesional, que luego se seguirá profundizando en contextos reales de inserción. Suelen trabajar en la construcción del perfil profesional, en una reflexión crítica del saber hacer y también introducen el análisis de casos específicos.
Otros modelos de prácticas trabajan a partir de recorridos intensivos diseñados para facilitar y profundizar la integración de contenidos que hacen el ejercicio profesional y que han sido trabajados en otras asignaturas. En general son ámbitos controlados en los que los y las docentes planifican actividades y ejercicios específicos que acercan a los y las estudiantes a actividades clásicas de la profesión, acompañando y orientando en su desarrollo y evaluando el desempeño. La cantidad de tramos prácticos y su ubicación en el plan de estudios varía de acuerdo al peso de la práctica en la formación profesional.
Finalmente, se replican los modelos de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) que han sido más frecuentes o clásicos en los planes de estudio en modalidad presencial. Esto es, atención de pacientes en consultorio o centros de salud con la supervisión de docentes. En la modalidad a distancia, los y las estudiantes que residen lejos de las sedes territoriales de la Universidad pueden realizar rotaciones concentradas en ámbitos provistos por UGR en sus sedes o realizarlas en instituciones descentralizadas próximas a su ámbito de residencia. La complejidad de este modelo de práctica se encuentra fundamentalmente en la gestión. Las Direcciones de Carrera deben garantizar ámbitos de práctica, garantizar el funcionamiento de servicios y garantizar la supervisión de los y las estudiantes en cada uno de esos ámbitos. Este último aspecto se lleva adelante a través de la designación de Profesores Instructores, encargados del seguimiento de estudiantes, o referentes profesionales de las instituciones descentralizadas que garanticen esa supervisión, según las planificaciones y estrategias planificadas por el equipo docente.

Conclusión

El presente trabajo permitió profundizar en el papel central que ocupan las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en la formación de los futuros y futuras profesionales, tomando como punto de partida el caso de las carreras de pregrado y grado de la Universidad del Gran Rosario. Lejos de concebirse como un complemento de la teoría, las PPS se presentan como espacios formativos estratégicos que habilitan la integración crítica de saberes, el desarrollo de competencias profesionales y la construcción de una identidad profesional situada, reflexiva y comprometida con la realidad social.
A partir del abordaje brindado por el marco teórico y del análisis de casos concretos, se evidenció que la implementación de las PPS en entornos mediados por tecnologías no solo es posible, sino que abre nuevas oportunidades para innovar en las formas de enseñar y aprender el quehacer profesional. En este sentido, la experiencia de la UGR pone en valor la necesidad de diseñar propuestas curriculares flexibles y contextualizadas, que contemplen la diversidad del estudiantado, las particularidades de cada disciplina y las nuevas lógicas espacio-temporales de la educación superior. Los modelos de prácticas desarrollados por la institución y la búsqueda de su actualización constante dan cuenta de un deseo claro de garantizar la calidad académica y la equidad en el acceso a experiencias formativas significativas.

Por último, este trabajo reafirma que las PPS no solo son espacios de aplicación de conocimientos, sino también escenarios privilegiados para la problematización de las prácticas, la reflexión crítica y la transformación de los modos de intervenir en el campo de la salud. La modalidad a distancia, lejos de ser un obstáculo, puede constituirse en un vehículo para democratizar el acceso a la formación profesional, siempre que se sostenga una planificación rigurosa, un acompañamiento pedagógico comprometido y una apuesta institucional clara por la calidad educativa. Es fundamental que las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) sean objeto de una evaluación continua y multidimensional, tanto por parte de las instituciones educativas como de las organizaciones de salud receptoras. Esta evaluación debe trascender el mero desempeño técnico de los y las estudiantes, incorporando la valoración de su capacidad para el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de problemas de salud de manera integral y su adaptación a los entornos clínicos, las cuales son habilidades fundamentales a la hora de pensar la construcción de la identidad del futuro profesional. La retroalimentación constante y constructiva derivada de esta evaluación es indispensable para ajustar tanto las prácticas en sí mismas como el diseño curricular, asegurando así la calidad y pertinencia de la formación.

Bibliografía

Beltrán, M. (2017). La construcción de sentidos en la experiencia de sistematización de las prácticas pre-profesionales contexto educativo. Periodo 2016. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Bourdieu, P. ([1980] 2022). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. ([1970] 2022). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Campillo Díaz, M.; Sáez Carreras, J. y Del Cerro Velázquez, F. (2015). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (6DU). https://revistas.um.es/red/article/view/245151

Carvajal Tello, N.; Segura Ordoñez, A.; Ordoñez Mora, L. T. y Daza Arana, J. E. (2022). Utilidad de la virtualidad en las prácticas profesionales de fisioterapia en el contexto de la pandemia COVID-19. *Retos*, 43, 185-191. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88741

Casablanca, M. L. (2018). Propuesta para realizar prácticas profesionalizantes a través de la oferta de cursos de extensión a distancia. *Congreso Nacional de Innovaciones Educativas para las Ciencias Económicas*.

Consejo Federal de Educación (CFE) (2020). Las prácticas profesionalizantes en el contexto de pandemia.

De Marco, M. L. C. y Medina, O. F. (2015). *Prácticas profesionales: Pasantías en el sector salud en San Miguel de Tucumán*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires (UBA). https://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/06/CECONTA_T2015_113_DEMARCO_PASANTIAS_SECTOR_SALUD.pdf

Felici, D. (2023). Las Prácticas profesionales como un componente relevante del currículum: Un desafío para explorar. *Argentinian Journal of Respiratory & Physical Therapy*, 5(1), 1-3. https://doi.org/10.58172/ajrpt.v5i1.258

Gnazzo, G. y Esnaola, L. (2020). Prácticas profesionales en la virtualidad. *I Workshop de Innovación y Transformación Educativa*.

Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas: el futuro virtual de lo social.* Buenos Aires: La Marca Editora.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional *Praxis Educativa*, 16(1), 22-32.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ezequiel Miller, Antonella Pizzuto Grossi, Anabela Rosconi. "Experiencias y retos de las prácticas profesionales en Salud: Un estudio de caso desde la Universidad del Gran Rosario". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 278-288.

El yoga en diálogo con la Educación Superior. Investigación sobre la cultura académica de la Universidad del Gran Rosario

Yoga in dialogue with Higher Education. Research on the academic culture of the University of Gran Rosario

Autores/as

Facundo Corvalán - facu20@hotmail.com -

Doctor en Educación. Universidad del Gran Rosario, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina.

Cecilia Guerra - cguerra@ugr.edu.ar -

Psicóloga. Profesora titular de Psicología Integral. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

María Eugenia Rovetto - mrovetto@ugr.edu.ar -

Profesora titular de Meditación. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Agradecimientos

Al arquitecto Pablo Martin por sus aportes sobre una mirada humanista de la arquitectura, al especialista José Tobal, la licenciada Carolina Tassile y la licenciada Berenice Carroli, quienes han participado de la elaboración de esta presentación y a los demás miembros del equipo de investigación que hacen posible este desarrollo colaborativo.

Resumen

La integración del yoga en los espacios educativos ha mostrado resultados saludables y auspiciosos en procesos académicos, con consecuencias significativas tanto en términos de buen desempeño personal como comunitario. Esta investigación focaliza sobre una cultura académica de Educación Superior en su relación con el yoga como sistema filosófico y disciplina aplicada. Las culturas académicas en Educación Superior presentan dimensiones que configuran una organización que vincula trayectorias educativas e institucionales. Una de estas dimensiones tiene que ver con los sentidos otorgados por

las personas que integran la comunidad académica a conceptos claves: espiritualidad, salud y educación. Otra dimensión hace referencia a la estructura curricular, el Plan de Estudios como propuesta prescriptiva de una trayectoria académica. También se estudia la dimensión espacial, vinculada a la lógica de los espacios arquitectónicos y sus resonancias simbólicas, en diálogo con principios del Vastu Shastra. Para el diseño metodológico se asumió una posición dialéctica y crítica. Las técnicas de investigación incluyeron entrevistas semiestructuradas a actores clave de la cultura educativa, junto con análisis bibliográficos de planes de estudio y programas de asignaturas. Como avances preliminares, se observa un contraste significativo entre el ethos institucional y la vida personal de quienes participaron del estudio. Asimismo, los planes de estudio y programas analizados responden a diferentes modelos de salud y espiritualidad, lo que revela tensiones y posibilidades dentro del entramado cultural de la universidad. Desde la perspectiva del Vastu Shastra y la arquitectura humanista, se plantea la posibilidad de repensar el diseño de los espacios de la Universidad como parte activa del proceso educativo.

Palabras clave

- Yoga;
- Educación Superior;
- Espiritualidad;
- Salud;
- Culturas académicas

Summary

The integration of yoga into educational settings has shown promising and health-enhancing outcomes in academic processes, with significant consequences both at the personal and community levels. This research focuses on an academic culture within Higher Education and its relationship with yoga as a philosophical system and applied discipline. Academic cultures in Higher Education present dimensions that shape an organizational structure linking educational and institutional trajectories. One of these dimensions concerns the meanings attributed by members of the academic community to key concepts such as spirituality, health, and education. Another dimension refers to the curricular structure, with the syllabus understood as a prescriptive proposal for an academic path. The spatial dimension is also explored, focusing on the logic of architectural spaces and their symbolic resonances, in dialogue with principles of Vastu Shastra. The methodological design is based on a dialectical and critical approach. Research techniques included semi-structured interviews with key actors in the educational culture, along with bibliographic analyses of curricula and course programs. Preliminary findings reveal a significant contrast between the institutional ethos and the personal lives of the participants. Moreover, the analyzed curricula and course programs reflect different models of health and spirituality, which exposes tensions and possibilities within the university's cultural framework. From the perspective of Vastu Shastra and humanistic architecture, the possibility is raised of rethinking the design of the University spaces as an active part of the educational process.

Keywords

- Yoga;
- Higher Education;
- Spirituality;
- Health;
- Academic Cultures

El yoga abre las puertas a una cosmovisión específica, enraizada en una de las tradiciones espirituales y metafísicas más antiguas de la humanidad, el hinduismo. Esta disciplina se asienta en el reconocimiento de la armonía y unidad del ser humano con la dimensión trascendente de la existencia. Tradicionalmente, la enseñanza del yoga se transmitía en la India mediante la relación maestro-discípulo, en tanto disciplina filosófica y práctica experiencial. Paulatinamente, el yoga en Occidente está comenzando a enseñarse, tanto en escuelas como en programas integrales de bienestar estudiantil, así como en contenidos de planes de estudios en el ámbito de la Educación Superior.

La integración del yoga en los espacios educativos ha presentado resultados favorables en procesos académicos, con consecuencias significativas tanto en términos de buen desempeño personal como comunitario. No obstante, para el correcto despliegue de la esencia y los propósitos últimos de esta disciplina, se requiere de un conocimiento específico del campo de trabajo, a fin de que su propuesta no se vea reducida a principios tecnocráticos o derivada hacia fines funcionalistas. Por lo tanto, la inclusión del yoga en la Educación Superior, tanto en la formación como en su articulación institucional, requiere de un trabajo de interpretación de la cultura académica implicada. La Educación Superior tiene el objetivo de formar profesionales, además de acompañar las demandas de una sociedad en términos de investigación y transferencias de conocimientos. Estudios en torno a la formación en Educación Superior (Temporetti *et al.*, 2012) evidencian culturas educativas de concepción mecanicista, racionalista y pedagogías que disocian la teoría de las prácticas. También la actualización de propuestas curriculares frente a una sociedad atravesada por cambios vertiginosos y un desarrollo tecnológico que propone otros esquemas de conocimiento y de relaciones sociales. El mundo actual demanda profesionales con estrategias integrales para el trabajo y la comunidad (Harari, 2022).

Naranjo (2013) señala que las instituciones educativas modernas han seguido estrategias de tipo informativo y adaptacionista, tendientes a la reproducción de trabajadores funcionales al mercado, y servido de base de legitimación para una sociedad fragmentada y desigual. Estos principios contrastan con cosmovisiones que priorizan la integración entre los aspectos físicos, mentales y espirituales del ser humano, aportando nociones de integridad y bienestar a las de eficiencia y adaptación, y apelando a un protagonismo interpretativo en las personas implicadas. ¿Cómo organizar diálogos o articulaciones entre estos modos de educar?

Antecedentes y objetivos

Numerosos estudios e investigaciones se han desarrollado en las últimas décadas en torno a la problemática de la alfabetización universitaria. Entre las más destacadas en el contexto latinoamericano se

pueden citar: Alvarado (2000), Carlino (2022), Paz *et al.* (2011), Solé (2004), Vázquez (2005) y Vega (2001). Estos antecedentes consideran las diferentes perspectivas en el acceso de los materiales bibliográficos, las estrategias de estudio y las problemáticas de alfabetización académica en Educación Superior.

Respecto de la temática del yoga y la educación, hay experiencias que destacan sus efectos positivos en la salud, comportamiento y rendimiento de los y las estudiantes (Butzer *et al.*, 2016; Ferreira-Vorkapic *et al.*, 2015, entre otros). A su vez, se señala la importancia de esta disciplina en la educación integral, por su potencial para fomentar el bienestar general, el desarrollo emocional y el desempeño académico (Guerra y Rovetto, 2020). Con su énfasis en la unidad, la filosofía del yoga ofrece una cosmovisión holística que interpela el paradigma materialista-cientificista dominante en nuestras instituciones.

En la actualidad, se vislumbra una necesidad de formalización e integración de estrategias que enriquezcan nuestra cosmovisión. El campo disciplinar del yoga se remonta a milenios. En Occidente, y especialmente en nuestro país, se introduce recién en el siglo XX. En este recorrido de integración en la Educación Superior –y específicamente en el marco institucional de la Universidad del Gran Rosario–, consideramos imprescindible interpretar sentidos y símbolos, analizar estructuras curriculares y describir espacios donde se configuran experiencias subjetivas y culturales.

Este artículo presenta resultados de una investigación orientada a comprender una cultura académica específica de Educación Superior en su relación con el yoga. Los objetivos específicos se posicionan sobre tres dimensiones clave de esta configuración: los componentes subjetivos, académicos y ambientales, entendidos como expresiones concretas de una determinada concepción de salud, educación y espiritualidad. Se trata, en última instancia, de indagar cómo se encarnan estas dimensiones en las prácticas institucionales y qué posibilidades de transformación ofrecen, desde una mirada integral.

Metodología

Este estudio es de carácter descriptivo, interpretativo y transversal. En un eje del estudio, se focaliza sobre las estructuras curriculares del Plan de Estudios. En otro eje, se consideran representaciones de actores claves en la cultura académica de la Universidad. Por último, los espacios arquitectónicos son comprendidos en diálogo con el Vastu Shastra. Las unidades de análisis son entonces enunciados, documentos y espacios.

Con respecto a la población, sostenemos que las personas con las que trabajamos son seres integrales, sus prácticas institucionales, sus razonamientos y sentimientos, sus historias y significados configuraron los enunciados manifestados en las once entrevistas realizadas. Las entrevistas se desarrollaron con directivos, coordinadores de espacios y responsables de las principales funciones de la Universidad. Para el diseño de las entrevistas pensamos en tres dimensiones de interrogación que permitieran comprender el rol de estos protagonistas en el desarrollo de la cultura educativa: espiritualidad, salud y educación.

Si bien el "fin puro" de la entrevista es el conocimiento, es prudente reconocer que también es una relación social que genera efectos tanto en el entrevistado o la entrevistada como en quien entrevista (Bourdieu, 2007). Buscamos con esta herramienta comprender las

diferentes posiciones con respecto a la cultura académica. La observación *in situ* permitió analizar el contexto arquitectónico, simbólico y cultural en donde las personas participan en la cotidianeidad institucional de la singular cultura académica. Con respecto a los análisis –en virtud de la naturaleza del objeto de estudio, de característica social, cultural, atravesada e históricamente constituida–, la lógica sostuvo una correlación con una posición hermenéutica-interpretativa que hicieron de los enunciados y demás indicadores realidades significantes en su contexto socio-cultural (Temporetti, 2004). La interpretación se entiende como un proceso diferenciado que da sentido a las manifestaciones de lo estudiado (González Rey, 2000) y que se orienta a las construcciones conceptuales que mejor representan el fenómeno a estudiar: el entramado de símbolos y valores con respecto a los modos en el que la UGR se relaciona y posiciona con las propuestas del yoga.

Resultados

Los resultados de esta investigación surgen de un trabajo orientado al sincretismo coherente entre aportes de la filosofía del yoga y epistemologías críticas del campo de las ciencias humanas. Esta organización metodológica hizo accesibles relaciones semánticas entre los indicadores promovidos. Los ejes espiritualidad, salud y educación organizaron los saberes materializados en los enunciados de las once entrevistas administradas a personas referentes de las políticas académicas, institucionales, comunicacionales y directivas de los espacios de formación.

Como emergentes de esta interpretación, encontramos que la espiritualidad se encuentra ligada a lo religioso y también a lo terapéutico. Hay una ligazón semántica entre la espiritualidad, los acontecimientos personales, las instancias religiosas y los pasajes terapéuticos. Existe una historicidad vinculada al modo en cómo lo espiritual se ha desarrollado en la vida de las personas. En los relatos se expresa una introspección que toma lo individual como punto de partida y que transcurre por hechos institucionales y sociales. Se plantea lo espiritual como algo que está dentro, en el interior de cada persona y que se encuentra ligado a prácticas específicas.

Las nociones de salud transcurren en reflexiones críticas al sistema dominante. Se reconoce este sistema como ligado a un modelo biomédico que no considera aspectos

más complejos. Se relatan sucesos personales vinculados a la salud en los que la dimensión espiritual y una idea de salud más allá de lo físico resultan importantes para pensar el estar sano. Esto también es entendido como un valor que va más allá del "no estar enfermo", de lo biológico e incluso de lo racional.

Con respecto al eje educación, se la presenta vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos, como la incorporación de contenidos necesarios para el desarrollo profesional. Esta formación tiene que estar actualizada y responder a los desafíos de la época. Pero se presenta una perspectiva crítica a este proceso de incorporación que trasciende una estrategia mecánica empirista/racionalista. La construcción de conocimientos, el modelo formativo que integra el estilo de aprendizaje de los sujetos y el rol activo de quienes participan se expresa como una pedagogía que convive con una educación tradicional.

Se presenta la importancia de incluir contenidos curriculares vinculados a valores y emociones, así como la resignificación de las propuestas pedagógicas en relación con las personas y el entorno.
En el intento de articulación con la praxis institucional, más allá de las concepciones integrales de la salud y la educación, se reconoce un modelo biomédico en las formaciones. Estas tres dimensiones trabajadas se mantuvieron en articulación en todos los relatos.
A modo de síntesis, podemos plantear que los sentidos giraron en torno a:
-La espiritualidad se encuentra ligada a experiencias internas personales y a tradiciones religiosas. Se percibe como un componente interno e individual.
-Hay un aparente contraste entre el *ethos* institucional y la vida personal de los actores. Las manifestaciones vinculadas a la vida cotidiana por fuera de la institución se plasman en otros sentidos en la praxis institucional. Estas contradicciones no son leídas como incoherencias, sino como la oportunidad que da el *ethos* de esta cultura educativa específica a acciones de formas de vida diversas.
Dentro de los supuestos metodológicos, entendemos que analizar un Plan de Estudios hace posible descubrir principios ontológicos en el cual se basan. Para ello, hemos construido tres modelos de salud como matriz interpretativa: un modelo biomédico, un modelo biopsicosocial y un modelo holístico. En los componentes de interpretación están también los contenidos y el esquema de cursado. Los planes de estudio que utilizamos para este análisis fueron tomados de los sitios oficiales de la Universidad del Gran Rosario (UGR) o de documentos institucionales publicados por la misma universidad, accesibles en línea en junio de 2025.
En síntesis, los tres modelos hacen referencia a sentidos y valores distintos. El *modelo biomédico*: salud como ausencia de enfermedad. Se enfoca en lo físico y biológico. Predomina en la medicina tradicional. El *modelo biopsicosocial*: integra lo biológico, lo psicológico y lo social. Considera al sujeto en su contexto y promueve una mirada más integral. El *modelo ampliado u holístico*: incluye cuerpo, mente, emociones, espiritualidad, cultura y ambiente. Ve la salud como un proceso de equilibrio y transformación integral.
En la Licenciatura en Kinesiología, predomina claramente el modelo biomédico. El plan está estructurado en torno al funcionamiento corporal, la fisiología, la anatomía y las enfermedades del aparato locomotor. Se incluyen algunos elementos del modelo biopsicosocial a través de materias como Psicología o Salud Pública, aunque con un peso menor. No aparece ninguna referencia explícita a la espiritualidad, ni tampoco una concepción ampliada de salud; el cuerpo es abordado desde una perspectiva funcional, centrada en el diagnóstico y tratamiento de patologías.
En la Licenciatura en Terapia Ocupacional, se observa una fuerte presencia del modelo biopsicosocial. La salud se entiende como un fenómeno complejo que involucra tanto al cuerpo como a la subjetividad, la historia de vida, el entorno social y cultural y las condiciones de participación de las personas. El plan incluye materias orientadas a lo comunitario, a la intervención interdisciplinaria y al trabajo con poblaciones vulneradas. Aunque no se menciona la espiritualidad de forma directa, hay referencias a la dimensión simbólica, cultural y significativa de las actividades humanas que pueden articularse con visiones holísticas de la salud.
En la Licenciatura en Psicopedagogía, la salud no se aborda desde lo médico, sino desde una mirada centrada en los procesos de desarrollo,

aprendizaje y constitución subjetiva. Se trabaja con un enfoque psicodinámico, histórico-cultural y educativo, donde el sufrimiento, el malestar o los obstáculos del aprendizaje son entendidos en su vínculo con el contexto, la historia familiar y las instituciones. Hay un reconocimiento del sujeto como portador de sentido, lo cual se articula con el modelo biopsicosocial e incluso con una mirada ampliada de salud, aunque sin una mención explícita a la espiritualidad.

En la Tecnicatura en Yoga y Salud Integral, el plan se estructura directamente desde una concepción holística de la salud. A diferencia de las demás carreras, aquí la espiritualidad es una dimensión central del proceso formativo. Se trabaja con prácticas de yoga, meditación, respiración consciente y se estudian marcos como el Ayurveda y la filosofía oriental, que integran cuerpo, mente, emociones y espíritu. El modelo de salud que se promueve no solo es ampliado, sino transformador: se considera la salud como una práctica de armonización integral del ser humano con su ambiente, su interioridad y su comunidad.

En síntesis, mientras que Kinesiología se inscribe principalmente en un paradigma biomédico con algunos elementos biopsicosociales, Terapia Ocupacional y Psicopedagogía adoptan enfoques más complejos, centrados en lo social, cultural y subjetivo. Por su parte, la Tecnicatura en Yoga propone una mirada integral y espiritual de la salud, y se constituye como la propuesta más claramente holística dentro de la oferta formativa analizada.

Los planes de estudios y los programas de asignaturas analizados responden en mayor parte a una concepción tradicional de la enseñanza de carácter expositivo-receptivo, secuencial, graduado y acumulativo del conocimiento. Esto contrasta con la práctica del yoga, que supone una perspectiva holística, no mecanicista y espiralada de las instancias de formación. La escalera ascendente curricular materializada en un sistema de correlatividades se contrapone a un esquema espiralado de recursividad y elecciones. A partir de este análisis nos preguntamos: ¿cómo conviven el yoga y su enseñanza en la política académica de la Universidad?

Otra dimensión clave de nuestra investigación explora la relación entre la arquitectura universitaria y la cultura institucional, analizando críticamente cómo se habita y experimenta el espacio en sus dinámicas cotidianas. Para ello, hemos trabajado en colaboración con el Departamento de Infraestructura y Servicios de la UGR, recopilando planos y memorias descriptivas de sus sedes. Estos insumos revelan una tensión entre la expansión física –impulsada por el crecimiento acelerado de carreras, matrícula y planta docente– y la dificultad para implementar una planificación integral que articule infraestructura con pedagogía. Durante los tres años del PID, observamos que las remodelaciones responden principalmente a demandas urgentes de capacidad, relegando consideraciones sobre cómo el diseño espacial afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de la estructura original del edificio central de la UGR, así como en otras tantas universidades con diseños arquitectónicos clásicos, tiende a generar espacios académicos con una disposición tradicional donde el mobiliario frontal, los sistemas de iluminación estandarizados y las paletas cromáticas neutras favorecen dinámicas más unidireccionales que colaborativas, presentando así oportunidades para repensar cómo los entornos físicos pueden estimular mayor interacción y creatividad.

La arquitectura humanista, inspirada en pensadores como Juhani Pallasmaa (2010) y Peter Zumthor (2004 y 2006), propone diseños que

priorizan la experiencia sensorial, el bienestar emocional y la democratización del espacio. Frente a los entornos impersonales de la UGR, este enfoque exigiría integrar elementos como luz natural, materiales cálidos (madera, textiles), mobiliario flexible y áreas de encuentro informal, transformando pasillos y patios en "aulas extendidas". Existen diversos ejemplos de instituciones educativas que integran principios pedagógicos en sus diseños, creando espacios flexibles que promueven la interacción social y el aprendizaje activo, demostrando que los espacios que habitamos pueden fomentar autonomía y diálogo. En la universidad, esto implicaría repensar las aulas como laboratorios de colaboración, incorporando tecnologías híbridas y zonificaciones adaptables, pero también resignificar lugares históricos (como biblioteca o ingreso) mediante intervenciones que inviten a la apropiación crítica, según el principio freireano de que el ambiente educa tanto como el currículum.

Desde una mirada integral, la filosofía del yoga y el Vastu Shastra –antigua ciencia de la construcción originada en la India, con su raíz en la tradición védica, que equilibra construcción y naturaleza– suman otra capa de reflexión que abordaremos en la siguiente etapa del proyecto: los espacios no son contenedores neutros, sino agentes activos que moldean identidades y relaciones. La UGR enfrenta el desafío de trascender su herencia funcionalista para abrazar diseños que reflejen su proyecto educativo. Esto requiere romper con la estandarización, incorporando voces diversas (estudiantes, docentes, trabajadores, trabajadoras) en procesos coparticipativos de rediseño. Solo así los edificios clásicos podrán convertirse en escenarios vivos para una educación humanista, donde la materialidad hable de creatividad, equidad y comunidad, en lugar de autoridad y control. Se trata, en definitiva, de tejer un diálogo constante entre tradición e innovación, donde cada rincón de la universidad invite no solo a aprender, sino a habitar y transformar el conocimiento colectivamente.

Conclusión

El yoga presenta un desafío a nuestra cultura educativa hegemónica. Esta cosmovisión se implica en una praxis vinculada a la unidad que trasciende dicotomías y dualidades, tales como espíritu/cuerpo, mente/emoción, razón/sentimientos, lo individual/lo social, entre otras. Desde la modernidad hasta estos días, la herencia pedagógica ha trabajado preponderantemente con una ontología disociativa.

En la formación superior prospera una división entre teorías y prácticas y también entre dimensiones de los objetos de estudio a enseñar. En la noción de lo humano impera la concepción estratigráfica (lo biopsicosocio más cultural). La fragmentación incluso es pedagógica con respecto a la naturaleza de quien aprende. También de quien enseña. Los análisis muestran que las personas, en el marco educativo formal, tienden a dejar la espiritualidad y las emociones en la puerta de las aulas.

En los relatos de las personas entrevistadas se destaca una vivencia de la espiritualidad como experiencia íntima, terapéutica, no solamente religiosa en sentido tradicional. El yoga habilita formas de habitar lo espiritual que resultan compatibles con una ética laica y pluralista.

Esta dimensión dialoga con tradiciones como la psicología profunda (Jung, 1964; Hillman, 1996), el pensamiento transpersonal (Wilber, 2000), que reconocen en la espiritualidad una dimensión constitutiva del ser, más ligada a la búsqueda de sentido, al cuidado de sí y a la

apertura a lo trascendente.

Desde esta mirada, integrar el yoga en la universidad permite acoger dimensiones de la experiencia subjetiva históricamente relegadas por la racionalidad académica hegemónica.

A diferencia de los saberes disciplinarios modernos, que tienden a organizarse en campos separados y jerárquicos, desde una lógica estratificada del conocimiento (bio-psico-social-cultural), el yoga se inscribe en una ontología no dual, donde cuerpo, mente y espíritu no son dimensiones escindidas sino aspectos entrelazados de la experiencia. Desde esta perspectiva, no se trata de acumular conocimientos desde compartimentos estancos, sino de cultivar una sabiduría encarnada, situada y transformadora.

El yoga, entendido no solo como una práctica física o técnica aislada, sino como una disciplina filosófica integral, propone una reorganización de la relación entre saber, cuerpo, subjetividad y sentido. Permite el diálogo con la salud, el bienestar y la educación, sin disolverse en lógicas neoliberales o meramente personales, de "autoayuda".

Incluir, en suma, el yoga en la Educación Superior supone generar un espacio para formas de conocimiento integrales, encarnadas, comprometidas socialmente y críticas, que permiten pensar otros modos de habitar la universidad (¡y la vida!). Esta inclusión requiere revisar supuestos normativos sobre salud, subjetividad, racionalidad y educación, reconociendo que los saberes no hegemónicos también tienen lugar –y derecho– en la construcción colectiva del conocimiento. Sobre todo aquellos que apelan al caudal inmemorial de la sabiduría *perenne*.

Anexo

El saber como trama viva: desplazamientos hacia una epistemología situada y resonante

La integración del yoga como sistema filosófico en la educación superior no solo interpela los modelos curriculares tradicionales, sino que también convoca a una transformación profunda en las formas de conocer y habitar el mundo. En este sentido, el yoga no se presenta como un saber "estratificado" o acumulativo, sino como un tejido de experiencias encarnadas, sensibles y simbólicas que proponen una ontología relacional y una epistemología situada.

Desde esta perspectiva, el saber no es una propiedad exclusiva del sujeto (ni del objeto), sino una trama viva que se configura en la interrelación entre cuerpos, espacios, símbolos, prácticas, emociones y experiencias. Esta red de sentido no puede reducirse a la dicotomía entre lo "subjetivo" y lo "objetivo", sino que reclama otro espacio de articulación: un territorio intermedio, fluido, donde las imágenes internas y las percepciones dialogan en una lógica de resonancia y circularidad, más que de causalidad.

Aquí, la noción de sincronicidad –en su sentido junguiano– adquiere un lugar clave, al nombrar esos momentos en que lo interno y lo externo se entrelazan con una coherencia simbólica que escapa a las explicaciones lineales. Así, sonidos, palabras, sensaciones, pensamientos e imágenes no son meramente "datos" a interpretar, sino señales que forman parte de una red de sentido compartido, donde el conocimiento se revela como experiencia y no como dominio.

Este enfoque propone un desplazamiento fundamental: dejar de concebir el saber como una herramienta de control, para comenzar a vivirlo como

un espacio de vinculación. Vinculación con otros y otras, con el espacio histórico, con el propio cuerpo, con el tiempo presente y con dimensiones más sutiles de la existencia. Un saber encarnado, situado y relacional que desafía los formatos pedagógicos tradicionales y abre la posibilidad de una educación más integrada, más poética y más humana.

Bibliografía

Alvarado, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales. Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA*, 43, 1-3.

Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Butzer, B.; Bury, D.; Telles, S. y Khalsa S. B. S. (2016). Implementing Yoga within the School Curriculum: A Scientific Rationale for Improving Social-Emotional Learning and Positive Student Outcomes. *Journal of Children's Services*, 11(1), 3-24. http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/JCS-10-2014-0044

Carlino, P. (Coord.) (2022). *Leer y escribir en la universidad*. LatAm Section-IE Series-WAC Clearinghouse, Colorado State University. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289

Ferreira-Vorkapic, C.; Feitoza, J. M.; Marchioro, M.; Simões, J.; Kozasa, E. y Telles, S. (2015). Are There Benefits from Teaching Yoga at Schools? A Systematic Review of Randomized Control Trials of Yoga-Based Interventions. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 345835. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4600929

González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología*. Ciudad de México: Thomson.

Guerra, C. y Rovetto, M. E. (2020). Yoga en la escuela. Una experiencia en la ciudad de Rosario. *Praxis Educativa*, 2(24), 1-20. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240211

Harari, Y. N. (2022). *21 lecciones del siglo XXI.* Buenos Aires: Debate.
Hillman, J. (1996). El código del alma: en busca del carácter y la vocación. Barcelona: Paidós.

Jung, C. G. (1964). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós.

Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: Ediciones La Llave.

Pallasmaa, J. (2010). *Los ojos de la piel: La arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Paz, A.; Fernández Barbán, D.; Montero Cabrera, I. y Comas Segura, G. de J. (2011). Reflexiones en torno a los conceptos de comprensión e interpretación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(23). http://www.eumed.net/rev/ced/23/abcs2.htm

Solé, I. (2004). Alfabetización académica en la Universidad. ¿Cómo generar el debate? Ponencia presentada en el Simposio *Leer y escribir en la Educación Superior*, I Congreso Internacional *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina.

Temporetti, F. (2004). *Eso no se dice. Un estudio psicológico cultural sobre la trasgresión verbal infantil en grupos de niños y niñas.* Rosario: Homo Sapiens.

Temporetti, F.; Madile, O.; Corvalán, F.; Nicolau, B. y Nicolau, M. (2012). La lectura y comprensión de textos científicos y académicos en la formación de estudiantes de psicopedagogía. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 9, 1-12.

Universidad del Gran Rosario (2025). Planes de estudio de las carreras de grado y pregrado. https://ugr.edu.ar

Vázquez, A (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Pensar la enseñanza universitaria*, 1(1).

Vega, A. M. (2001). La comprensión y producción del texto científico en un contexto de cambio de paradigma. *Anales del Instituto de Lingüística*, 22-23, 209-222.

Wilber, K. (2000). *Psicología integral: conciencia, espíritu, psicología, terapia*. Barcelona: Kairós.

Zumthor, P. (2004). *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli.

Zumthor, P. (2006). *Atmósferas: Entornos arquitectónicos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Facundo Corvalán, Cecilia Guerra, María Eugenia Rovetto. "El yoga en diálogo con la Educación Superior. Investigación sobre la cultura académica de la Universidad del Gran Rosario". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 289-299.

IDRA: innovación educativa

IDRA: Educational Innovation

Autoras

Ana Clara Hermida - anaclarahermida74@gmail.com -
Licenciada. Colegio IDRA, Argentina.

Fernanda Hermida - fernandahermida71@gmail.com -
Terciario. Colegio IDRA, Argentina.

Laura Iciar - iciarlaura@gmail.com -
Colegio IDRA, Universitario

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE POLÍTICAS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Resumen

Se presenta una experiencia desarrollada en una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata que busca transformar la propuesta de enseñanza escolar de quienes habitamos la escuela a partir del diseño de nuevos dispositivos pedagógicos, la transformación de los espacios, los tiempos y las metodologías de enseñanza. Nos preguntamos qué dimensiones de la gramática escolar necesitan ser revisadas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos, flexibles y significativos. ¿Cómo abordamos la importancia del espacio escolar en tanto configurador de procesos educativos innovadores? ¿Qué estrategias implementar para generar acciones transformadoras en la comunidad educativa? ¿Cómo acompañar a las y los docentes para que puedan repensar las prácticas áulicas tradicionales y así los y las estudiantes tengan un rol más activo y puedan desarrollar sus itinerarios formativos acorde los intereses y capacidades de cada quien? ¿Podrán ser las aulas oasis para la enseñanza y el aprendizaje? Estas son algunas de las preguntas que institucionalmente nos planteamos para hackear la escuela en la que está todo por ser reinventado. Iniciamos este recorrido con la convicción de que el cambio que demanda la educación del siglo XXI es impostergable. Hay otros

modos de hacer escuela y para ello hay que crear nuevas estrategias de intervención que impulsen esos deseados futuros posibles.

Palabras clave

- Gestión;
- Innovación;
- Nueva escuela;
- Recrear;
- Impulsar

Summary

This presentation shares an experience developed in a secondary school in the city of Mar del Plata, aimed at transforming the school's teaching approach through the design of new pedagogical tools, the reconfiguration of spaces and schedules, and the innovation of teaching methodologies. We ask ourselves: which dimensions of school grammar must be revisited to foster more inclusive, flexible, and meaningful teaching and learning processes? How do we address the role of school space as a key factor in shaping innovative educational experiences? What strategies can we implement to trigger transformative actions within the educational community? How can we support teachers in rethinking traditional classroom practices so that students take on a more active role and are able to develop learning paths aligned with their individual interests and abilities? Can classrooms become oases for teaching and learning?. These are some of the institutional questions we pose as we strive to "hack" the school—an institution still waiting to be reinvented. We began this journey with the conviction that the transformation required by 21st-century education is urgent and unavoidable. New intervention strategies must be created to drive those desired and possible futures.

Keywords

- Management;
- Innovation;
- New school;
- Recreate;
- Promote

Quienes habitamos la escuela secundaria hoy percibimos en todo momento una necesidad insoslayable de cambio. La escuela está pidiendo a gritos reinventarse.

Problematizar y desnaturalizar las prácticas que están arraigadas es hoy nuestro compromiso. He aquí el punto: transformar la escuela para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante (Pinto, 2018), para que vuelva a ser una institución capaz de convocar el deseo de aprender y de enseñar (Recalcati, 2016), es una tarea que no solo implica pensar la escuela para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, sino –y fundamentalmente– crearla con las habilidades del siglo XXI (Pinto, 2019: 9). Y así, con este espíritu y con este anhelo de mejorar

y transformar, es que se originó este proyecto innovador con impacto a tres años. Este recorrido de reinvención institucional busca transformar la experiencia escolar de quienes habitan la escuela, diseñar nuevos dispositivos pedagógicos; que se transformen los espacios, los tiempos y las metodologías de enseñanza y que se reorganicen los diseños curriculares. Aspiramos a desnaturalizar las rutinas que están tan arraigadas en la escuela y garantizar los aprendizajes necesarios para que los y las jóvenes desarrollen sus proyectos de vida.

Los verdaderos protagonistas del cambio

Este proyecto contempló a todos los actores institucionales y especialmente en el nivel secundario se buscó incluir a los y las estudiantes desde el inicio. Para eso se desarrollaron encuentros de escucha y participación, donde analizamos el nivel secundario de IDRA a partir de los siguientes ejes problemáticos: ¿qué cosas de las que se hacen y existen hoy en la escuela creen que deberían cambiar o dejar de hacerse? ¿Qué elementos de la propuesta educativa actual no deberíamos perder?

La respuesta de los chicos y las chicas fue una bocanada de aire en medio de un sistema que parecía no podía cuestionarse, una venda sacada con fuerza de la boca, reflexiones de jóvenes que salían al unísono haciendo sentir su voz: "el horario de entrada"; "las aulas"; "más espacios verdes"; "la carga horaria"; "empezar a ver cosas que nos sirvan más para la vida, siento que estudio para la prueba y son cosas que nunca más voy a usar"; "que no den tanta tarea"; "desde siempre las aulas son profesor adelante, los alumnos sentados atrás, de a 2 o de a 1, en filita prestando atención, escuchando al profesor, eso estaría bueno cambiarlo"; "cuando estás dentro de la escuela parece que todo el mundo respiró el aire, necesitas aire puro"; "las paredes grises y blancas, siento que estoy en la cárcel, literalmente es depresión"; "la carga horaria en la escuela es un montón". Si el primer eje fue una bocanada de aire, el segundo fue un bálsamo a la reinvención docente: "sostener la escucha"; "los trabajos por proyecto"; "las actividades en grupos"; "esperamos toda la semana ir a los espacios nuevos, me motiva, quiero trabajar ahí"; "me gustan las mesas grandes, nos dan buenas vibras"; "me dan como más ganas de estar cuando estamos todos juntos"; "las aulas nuevas son mucho más dinámicas, hay luz, no te sentís tan encerrado"; "¡veo plantas, el cielo!".

Fue el turno de las otras voces: directivos, profesores, profesoras y el Equipo de Orientación Escolar tuvieron su espacio de escucha en las "Pausas Pedagógicas", momentos breves de intercambio profundo sobre el sistema actual, la nueva escuela que queremos habitar y las tradiciones escolares que quedaron obsoletas en los tiempos que corren. Surgieron allí diálogos encontrados entre las necesidades sociales y las posibilidades pedagógicas que el "Nuevo Régimen Académico"[1] habilita, la importancia del acompañamiento institucional para repensar la escuela y seguir apostando a la educación como motor de cambio.

En relación con el uso del espacio hubo coincidencias con la mirada de los y las estudiantes: "las aulas nuevas[2] me permiten circular de otra manera, ya no hay un frente dado, pareciera que todos estamos

1 El Régimen Académico para la educación secundaria es el conjunto de normas y regulaciones sobre la organización de las actividades escolares, implementado recientemente en la provincia de Buenos Aires.
2 Hacen referencia a "La Usina" y "El Faro", dos espacios de grandes dimensiones y amplia versatilidad de uso por su mobiliario móvil y adaptable, inaugurados el corriente año en el marco de las reformas edilicias que acompañan el proyecto de innovación.

a la misma altura"; "estamos más disponibles corporalmente, descontracturados"; "en las aulas nuevas, que son más espaciosas, responden mejor que en el aula tradicional, la disposición grupal permite el debate, me resultó maravilloso"; "sumar espacios del hacer, poniendo el cuerpo, más allá del intelecto, aprender haciendo lleva a internalizar más". El uso del tiempo y las distintas propuestas también fueron un eje de debate: "se pueden enganchar con algo, pero siempre surge la pregunta si lo vas a tomar, en inicial eso no existe y el chico se involucra desde la curiosidad"; "yo creo que hay algo que siempre sale bien, cuando los pibes tienen la opción de elegir por donde ir, hay algo que se habilita"; "armar en función de los intereses, abriendo el abanico de opciones imaginables pero que el camino de elegir está bueno".

Las propuestas pedagógicas también fueron interpeladas. Repensarlas incorporando nuevas formas de aprender y enseñar con otros y otras fueron las ideas centrales que surgieron: "es difícil ejecutar, pero esta bueno romper con la individualidad en el trabajo y en la supervisión"; "trabajar con otros, el trabajo en equipo distribuye la fuerza, es algo que no tenemos ejercitado y que podríamos imaginar de qué manera se podría dar"; "el trabajo en parejas pedagógicas que venimos haciendo me resulta muy valioso, me descongestiona el trabajo, son dos cabezas pensando juntas"; "priorizaría un aprendizaje basado en las habilidades, trabajar desde el problema y aplicando la experiencia"; "se evidencia en el informe de avance estudiantes con varias materias en proceso producto de la desmotivación hacia lo que están recibiendo, terminan respondiendo bajo presión como última instancia, dan cuenta que tienen recursos cognitivos pero durante el año parecieran estar desconectados, quizás la manera en la que los estamos acercando no es la que les atrae".

Abrimos un espacio de escucha y las voces de los verdaderos y verdaderas protagonistas se hicieron escuchar. "En el recorrido para diseñar una clase fuera de serie queremos alentar a considerar la fuerza narrativa, a generar el codiseño, a proponer alteraciones en los tiempos, en los recorridos y en los modos de abordar contenidos, a dar lugar a la multiplicidad de voces, a implicar a los estudiantes en su cocreación, a trascender el espacio del aula, a distanciarnos y mirar lo vivido para reconstruirlo, interpretarlo y generar un conocimiento más profundo: en definitiva, realizar una revolución al momento de construir una clase que valga la pena vivir."

Nuevos escenarios, nuevas metodologías

"El espacio es el lenguaje corporal de una organización"
Doorley y Witthoft (2012), en Pinto (2019: 42).

Las voces de los y las protagonistas ponen en evidencia la importancia que tienen los espacios de aprendizaje y las posibilidades que + ofrecen o limitan, en concordancia con las propuestas pedagógicas que se generen. Ya no se trata de la escuela como obligación, replicando rituales que fueron sostenidos por años, en espacios incuestionables, sino de considerar a los y las estudiantes como sujetos de derecho en plenitud: revisar tiempo, espacio y desafío cognitivo desde lo singular y colectivo forma parte de las responsabilidades docentes que como profesionales de la educación actual queremos asumir, una escuela que potencie e invite a resignificar el tiempo en ella incorporando el pensamiento de diseño y las tecnologías actuales. Nuevas preguntas surgen tras esta afirmación. ¿Cómo diseñamos y organizamos esos espacios de enseñanza y de

aprendizaje? Algunas experiencias se animan a dar sus primeros pasos.

Desde lo espacial, el proyecto de innovación educativa implicó reformas arquitectónicas y un dispositivo de formación y acompañamiento dirigido a equipos directivos y docentes de la institución a cargo de especialistas titulado "El espacio escolar como lenguaje". En el edificio de Nivel Secundario, la reforma supuso la incorporación de dos nuevos espacios de grandes dimensiones para el uso de actividades diversas con los y las estudiantes –"Usina" y "Faro"– y un espacio para el trabajo colaborativo docente. El dispositivo de formación –aún en curso– propone revisar las *arquitecturas necesarias en los ecosistemas de aprendizaje*[3] a partir de un abordaje situado, problematizador y proyectual, con instancias de encuentros presenciales y *workshop* optativos para las y los docentes.

La preocupación por las condiciones físicas de los contextos educativos ha comenzado ya desde hace unos años en distintos países del mundo y podemos visualizarla desde dos focos; por un lado el mundo de la investigación pedagógica y el diseño, y por otro, desde los estudios de la arquitectura.[4] En el caso particular de IDRA, la institución cuenta con una extensa trayectoria de décadas atendiendo esta problemática, en el devenir constante de su crecimiento de matrícula y, consecuentemente, edilicio. Hoy cohabitan en la institución espacios de vanguardia en términos tanto de diseño como pedagógicos –recientemente inaugurados–, y otros con la carga histórica (y simbólica, para quienes habitan la escuela desde sus momentos inaugurales) que demandan nuevas miradas desde el presente.

3 Concepto desarrollado por Pedagogías Invisibles en el Proyecto Habitación

4 Cada una de estas perspectivas nos permite dar cuenta de la complejidad de la problemática, ya sea desde la idea del "Tercer profesor" en las escuelas reggianas; los aportes de Rosan Bosch en arquitectura educativa; los avances del Simposio Espacios para el aprendizaje, celebrado en 2016 en México, en términos de innovación educativa; las ideas de Alejandro Piscitelli sobre arquitectura de aprendizaje; los estudios de María Acaso en torno a las Pedagogías invisibles y el espacio del aula como discurso; o el trabajo de investigación de Gabriela Augustowsky sobre las paredes del aula en escuelas de Buenos Aires, por nombrar algunos.

Usina

Usina

El dispositivo "El espacio escolar como lenguaje" se desarrolla desde tres miradas problematizadoras:

1) *El espacio escolar como lenguaje pedagógico* busca repensar las relaciones entre las estructuras edilicias y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

2) *El espacio escolar como lenguaje visual* se propone hacer foco en los componentes del diseño como luz, color, textura, composición, forma, entre otros, tanto en la instalación arquitectónica como en el ambiente dispuesto y las elecciones estilístico/didácticas.

3) *El espacio escolar como lenguaje poético* aborda la idea de "poética de la exhibición" y el concepto de curaduría pedagógica, a fin de ofrecer claves concretas para repensar la muestra de producciones escolares poniendo en juego elementos de la documentación pedagógica y el diseño. ¿Pueden las paredes, los pasillos, ser la ocasión para la producción de sentido? ¿Cómo dotar de vida la estructura base, permeando lo educativo con construcción colectiva identitaria?

Usina

Usina

Desde lo pedagógico, el trabajo por proyectos, como plantean Anijovich y Cappelletti (2020), es un desafío que no recae en la voluntad de un o una docente, sino que es un equipo, una institución educativa que asume el desafío de trabajar por proyectos y diseña una estructura para que los sostenga. Algunas de las decisiones que se tomaron en este sentido tienen que ver con la creación de los nuevos espacios de trabajo que permitan un trabajo con diversas grupalidades y la redefinición de la planificación de las áreas de Arte, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, centrando sus recorridos de enseñanza, con la prioridad del trabajo por experiencias. En esta línea, la estructura pensada prevé:

- trabajo en parejas pedagógicas con distintas conformaciones;
- configuración de propuestas conformadas por diversas grupalidades y vinculaciones;
- configuración de propuestas conformadas por diversas vinculaciones con profesionales y entidades locales;
- uso de espacios de manera flexible.

Transformar la escuela desde adentro es posible

Tenemos el anhelo de avivar el deseo de enseñar y aprender para que quienes habitan la escuela secundaria hoy sean protagonistas y que lo que suceda en el interior de la escuela tenga sentido y trascienda sus puertas. Entender el espacio escolar como lenguaje pedagógico, construir nuevos dispositivos pedagógicos, generar diversas grupalidades, trabajar por proyectos conectados con los intereses reales de los y las estudiantes, profundizar el trabajo con los equipos docentes areales son algunos de los desafíos que enfrenta esta iniciativa. Pensar una realidad distinta, utópica si se quiere, reconfigurar las aulas, romper barreras, construir alianzas, acompañar trayectos, repensar sentidos, genera una esperanza alentadora de recorrer caminos con otros que no relegan sus funciones a la educación bancaria sino que, por el contrario, piensan, observan, cuestionan, proyectan y avanzan.

Para el nivel secundario cambiar es una necesidad. Una mejor educación es posible. Y, tal como describe Jackson, la educación es una tarea optimista.

Bibliografía

Acaso, M. (2016). De la cárcel a Starbucks. Sobre la arquitectura, el diseño de espacios y de mobiliario como elementos clave en el cambio de paradigma en educación. https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/de-la-carcel-a-starbucks-sobre-la-arq uitectura-el-diseno-de-espacios-y-de-mobiliario-como-elementos-clave-en-el-cambio-de-paradigma-en-educacion/

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires: Paidós.

Augustowsky G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 39-59.

Augustowsky, G. (2012). El espacio escolar y las paredes del aula. En G. Augustowsky, *El arte en la enseñanza* (pp. 31-35). Buenos Aires: Paidós.

Calvo, A. H. (2015). *Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.

Pose, M. M.; Álvarez, C.; Ferreyra Díaz, M. P.; Rodríguez Jensen, M. A. y Fleitas, D. (2021). Fleabag. Romper la cuarta pared en la educación. En Maggio, M. (Coord.) y Costilla, M. L. (Ed.), *Clases fuera de serie* (pp. 41-60). Lomas de Zamora: Fundación Telefónica Movistar.

Memorias del Simposio Espacios para el aprendizaje (2016). Ciudad de México. https://centro.edu.mx/ciec/pdf/Memorias_Simposio_espacios_aprendizaje_Jun2 016.pdf

Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI.* Buenos Aires: Fundación Santillana.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza.* Barcelona: Anagrama.

Ana Clara Hermida, Fernanda Hermida, Laura Iciar. "IDRA: innovación educativa". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 300-306.

Creación de la Escuela Técnica Arino Alvear: una experiencia de planificación, innovación pedagógica y articulación territorial para la educación técnica

Creation of the Arino Alvear Technical School: An experience of planning, pedagogical innovation and territorial articulation for technical education

Autores/as

Jorgelina Gisela Amado - jamado@ugr.edu.ar -
Licenciada. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Saúl Laverni - slaverni@ugr.edu.ar -
Profesor. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Facundo Macchi - fmacchi@ugr.edu.ar -
Licenciado. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE PLANIFICACIÓN Y GOBERNANZA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Resumen

El presente trabajo aborda la experiencia de creación de la Escuela Técnica Arino Alvear, con terminalidad en Técnico en Industrias de Procesos, como una respuesta estratégica y situada a una problemática concreta: la ausencia de instituciones de formación técnica secundaria en la ciudad de Alvear, en el sur de la provincia de Santa Fe, una región con creciente densidad industrial y demanda insatisfecha de técnicos capacitados. El proyecto surge de un diagnóstico territorial participativo que evidenció la necesidad de vincular la educación media con las oportunidades del entorno productivo. A partir de ese punto de partida, se desarrolló una planificación estratégica basada en los aportes de Blejmar (2005), articulando tres actores fundamentales: el Estado provincial (que facilitó el inmueble), el gobierno local (que acompañó con recursos humanos y técnicos) y la Fundación UGR (que aportó el diseño institucional, curricular y pedagógico). Esta sinergia institucional permitió concretar, en tiempo récord, la apertura de una nueva escuela técnica en el ciclo lectivo 2025. La propuesta pedagógica se sustenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entendiendo que el aprendizaje significativo ocurre cuando el conocimiento se conecta con problemas reales del contexto. En

este sentido, el vínculo directo con las empresas del Parque Industrial Alvear permite integrar formación técnica, prácticas profesionalizantes y aprendizajes interdisciplinarios. El modelo didáctico elegido implica también una transformación en la cultura institucional, al reemplazar la lógica de enseñanza fragmentada por una dinámica de trabajo colaborativo, con énfasis en la resolución de problemas y el desarrollo de competencias genuinas. La Escuela Técnica Arino Alvear se propone como un ejemplo replicable de gestión educativa, en donde no solo brinda respuestas educativas, sino que se proyecta como un nodo de desarrollo regional, formando jóvenes con capacidades reales para transformar su presente y futuro desde el territorio.

Palabras clave

- Educación técnica;
- Planificación estratégica;
- Gestión e innovación educativa;
- Articulación territorial;
- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP);
- Políticas públicas;
- Desarrollo regional;
- Participación comunitaria;
- Vinculación escuela-empresa;
- Cultura institucional

Summary

This paper is part of the axis “Educational Management and Policy”, sub-axes “Policies for Educational Innovation” and “Planning and Governance in Educational Management”. It addresses the experience of creating the Arino Alvear Technical School, with a degree in “Technician in Process Industries”, as a strategic and context-based response to a specific problem: the absence of secondary technical training institutions in the city of Alvear, in the south of the province of Santa Fe, a region with growing industrial density and unmet demand for trained technicians. The project arose from a participatory territorial diagnosis that revealed the need to link secondary education with the opportunities of the productive environment. Based on this starting point, strategic planning was developed based on the contributions of Blejmar (2005), articulating three key actors: the provincial government (which provided the building), the local government (which provided human and technical resources), and the UGR Foundation (which contributed the institutional, curricular, and pedagogical design). This institutional synergy made it possible to open a new technical school in record time for the 2025 school year. The pedagogical proposal is based on Project-Based Learning (PBL), understanding that meaningful learning occurs when knowledge is connected to real-world problems. In this sense, the direct link with companies in the Alvear Industrial Park (Cargill, GM, Agro Spray, among others) makes it possible to integrate technical training, professional internships, and interdisciplinary learning. The chosen teaching model also implies a transformation in the institutional culture, replacing the logic of fragmented teaching with

a dynamic of collaborative work, with an emphasis on problem-solving and the development of genuine skills. This experience is proposed as a replicable example of educational management, in which public policies, community participation, and pedagogical innovation are integrated to build an active and transformative technical school. The Arino Alvear Technical School not only provides educational responses but also projects itself as a regional development hub, training young people with real capacities to transform their present and future from the territory.

Keywords

- Technical education;
- Strategic planning;
- Educational management and innovation;
- Territorial articulation;
- Project-Based Learning (PBL);
- Public policies;
- Regional development;
- Community participation;
- School-business linkage;
- Institutional culture

El presente trabajo aborda la experiencia de creación e innovación de la Escuela de Educación Secundaria Orientada 3183 "Ingeniero Raúl Arino", anexo Alvear, en la provincia de Santa Fe. La ponencia se estructura en secciones que describen la institución, su contexto, la problemática identificada y la propuesta de innovación.

La Escuela de Educación Técnica Profesional en Industrias de procesos EESOPA 3183 es una institución educativa de nivel medio recientemente inaugurada. Su creación obedece al objetivo de incorporar una escuela secundaria con orientación técnica, que ofrezca a los y las jóvenes de la zona acceso a una formación técnica de calidad que contribuya a su preparación para el mundo laboral y al desarrollo económico regional. La escuela, cuya inscripción para primer año se abrió en 2025 con proyecciones de apertura progresiva de nuevas aulas, otorgará la titulación de Técnicos de Procesos Industriales.

La ubicación de la escuela en la ciudad de Alvear, a menos de 20 km de Rosario, entre la Ruta Nacional 9 y la Ruta Provincial 21, cercana al Río Paraná, es estratégica. Esta localidad cuenta con dos polos tecnológicos de gran reconocimiento en Argentina y en la ruta del Mercosur: la fábrica de automóviles Chevrolet y la multinacional Cargill.

La institución se proyectó dentro de un predio de diez hectáreas que forma parte de un Campus Deportivo y de Salud, que alberga otras instituciones y afianza el compromiso con el desarrollo sostenible y la mejora de la calidad de vida de los y las habitantes. La nueva escuela ha logrado incorporar estudiantes locales y de ciudades aledañas, quienes la reconocen como una institución que ofrece una formación moderna y acorde a los desafíos del siglo actual, operando en red con otras instituciones y compartiendo conocimientos, información y aprendizajes, en línea con lo expresado por Castells (1998).

Un aspecto innovador es su modalidad de gestión mixta. Los y las estudiantes abonan una cuota mensual, pero el 80% del monto puede ser financiado a través de un sistema de becas otorgado por un comité inte-

grado por un grupo de empresas, el gobierno local y la Fundación Gran Rosario (de la cual depende directamente el anexo). Este sistema atiende la realidad económica de los y las estudiantes, en su mayoría provenientes de familias de clase media trabajadora del núcleo productivo regional.

Los principios organizativos de la institución, compartidos con la Escuela Raúl Arino, buscan formar un estudiantado con perfil crítico, propositivo, colaborativo y socialmente comprometido, fomentando la comunicación familiar y la relación con la comunidad a través de espacios extracurriculares. El enfoque pedagógico central es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que posiciona al o la estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y le permite construir conocimientos según sus motivaciones y capacidades. Este enfoque contrasta con la enseñanza fragmentada y promueve una dinámica de trabajo colaborativo, resolución de problemas y desarrollo de competencias genuinas.

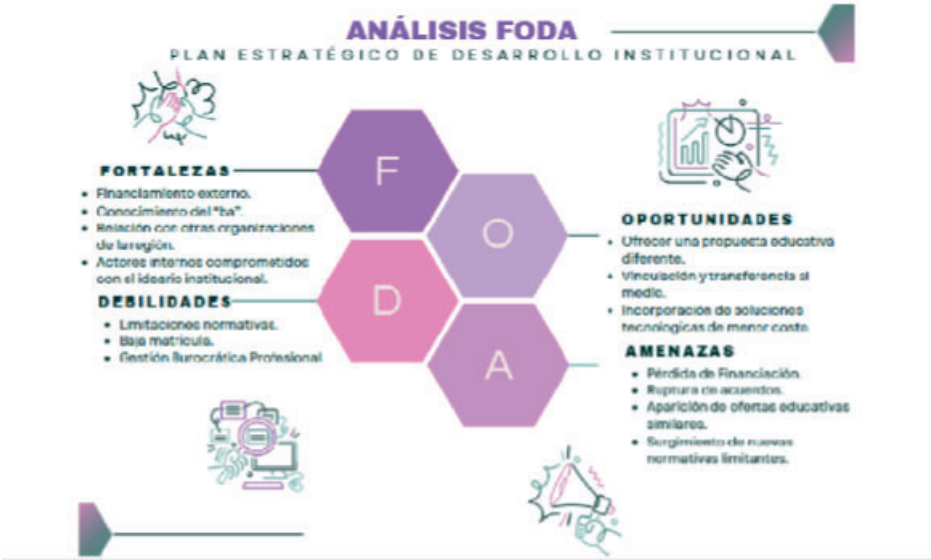
A pesar de su reciente creación (seis meses de antigüedad), la escuela se implementó inicialmente con características de funcionamiento tradicional, similar a otras escuelas técnicas, aunque con el ABP como eje pedagógico. El problema principal radica en que los talleres tradicionales requieren de espacios físicos específicos, infraestructura adecuada, máquinas y herramientas costosas y personal docente altamente capacitado. Esto genera una dependencia de actores externos para la puesta en funcionamiento de estos espacios.

La ESSOPA 3183 Anexo Alvear aspira a convertirse en una organización educativa de vanguardia, que ofrezca un diferencial educativo a sus estudiantes y, a futuro, que inserte en el mercado laboral técnicos con la última tecnología disponible. En este contexto, la innovación se concibe como situada, es decir, correspondiente a las características propias de la institución. De acuerdo con Matus (2022), el problema se define como la distancia entre la situación actual y la deseada, con dimensiones objetiva y subjetiva. Esto abre una oportunidad para producir cambios significativos en las prácticas pedagógico-didácticas de manera integral.

Estos cambios implican la incorporación de nuevas tecnologías, el replanteamiento de los roles docentes, la ideación de espacios colaborativos y la integración de investigación y creatividad en las propuestas bajo el enfoque ABP. El objetivo es gestionar una institución que, inserta en su medio, promueva una estrategia de desarrollo profesional de sus estudiantes, al permitirles incorporarse al polo tecnológico de la región y generar transformaciones organizacionales. La matriz FODA se menciona como una herramienta útil para este análisis. Construcción del horizonte de innovación con una visión de futuro deseable, la escuela propone la implementación de un Aula Técnica Virtual. Esta iniciativa busca simular entornos de producción concretos mediante la incorporación de elementos de Realidad Virtual (RV). Esta sería una propuesta pedagógica única en la provincia, ya que permitiría a los y las estudiantes simular prácticas en entornos industriales, talleres y laboratorios sin la necesidad de contar con la infraestructura física instalada. El proyecto de innovación permitirá replicar situaciones reales, potenciar los aprendizajes y brindar igualdad de oportunidades en contextos con limitaciones de espacio y equipos.

Los espacios curriculares donde se desarrollarían los ejercicios de RV incluyen Mecánica Industrial, Programación de Tornos de Control Numérico, Electricidad Industrial Trifásica y Monofásica, y Laboratorios de Física (para cálculos de Fluidos, Gravedad, Poleas y Obras). Como complemento, se sugiere incrementar el número de visitas guiadas a empresas, fábricas o industrias locales. Se destaca la posibilidad de enmarcar este proyecto dentro de las políticas educativas nacionales y provinciales.

Figura 1. Análisis



Bibliografía

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Blejman, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Vol. 1: La Sociedad Red.* Madrid: Alianza Editorial.

Matus, C. (2022). *Metodología CiGob – Matus. Procesamiento de problemas públicos.*

Nonaka, I. (2007). Gestionar para el Largo Plazo. *Harvard Business Review.*

Rodríguez, D. y Gairin, J. (2015). *Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Torras, I.; Rubio, E.; Mota, R. y Lázaro, S. Formación en técnicas para la innovación en trabajo social y educación social. Una experiencia interuniversitaria colaborativa. *Formación Universitaria*, 14(5), 163-174.

Jorgelina Gisela Amado, Saúl Laverni, Facundo Macchi. "Creación de la Escuela Técnica Arino Alvear: una experiencia de planificación, innovación pedagógica y articulación territorial para la educación técnica". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 307-311.

Las escuelas del futuro. La Rinconada: hacia un paradigma educativo transformador

Schools of the Future. La Rinconada: Towards A Transformative Educational Paradigm

Autores/as

Mercedes Gasparri - mgasparri@ugr.edu.ar -

Directora del Espacio de Ciencias Sociales y Educación. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Nelson Abaca - nabaca@ugr.edu.ar -

Coordinador del Programa Escuelas del Futuro. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Mónica Priotti- mpriotti@ugr.edu.a -

Asesora del Espacio y Directora de la carrera CCC Gestión de las Instituciones educativas. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

María Victoria Gómez Hernández - vgomez@ugr.edu.ar -

Asistente técnica del Espacio de Ciencias Sociales y Educación. Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE EXPERIENCIAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Resumen

El Programa Escuelas del Futuro (en adelante PEdF) es un proyecto innovador de la Universidad del Gran Rosario que tiene como objetivo el desarrollo de Escuelas sustentadas en nuevas dinámicas de aprendizaje, que incorporen de manera responsable conocimientos, valores y habilidades en sintonía con las lógicas y demandas del siglo XXI, y que se apoyen en los aprendizajes construidos a partir de los antecedentes institucionales en funcionamiento. Como afirma Romero (2004a, en Romero, 2018), para mejorar es tan necesario innovar como conservar; la sabiduría consiste en saber qué vamos a cambiar y qué vamos a conservar, pues la mejora no opera por demolición sino mediante procesos de reconstrucción de lo existente.

En este marco, la Escuela Preuniversitaria La Rinconada constituye una propuesta que integra tecnologías de aprendizaje y conocimiento como parte del aprendizaje cotidiano, promueve la construcción de trayectorias formativas personalizadas mediante un régimen de créditos, y se sustenta en el acompañamiento pedagógico continuo a través de la figura del mentor/guía *core*.

Palabras clave

- Innovación educativa;
- Aprendizaje Basado en Proyectos;
- Currículo flexible;
- Mentoría;
- Tecnología educativa

Keywords

- Educational Innovation;
- Project-Based Learning;
- Flexible Curriculum;
- Mentoring;
- Educational Technology

Summary

The Schools of the Future Program (hereinafter PEdF) is an innovative project of the University of Greater Rosario that aims to develop schools based on new learning dynamics, responsibly incorporating knowledge, values, and skills in line with the logic and demands of the 21st century, and building upon the lessons learned from existing institutional precedents. As Romero states, to improve, it is as necessary to innovate as it is to conserve; wisdom lies in knowing what to change and what to preserve, since improvement does not occur through demolition but through processes of reconstruction of what already exists (Romero, 2004a, in Romero 2018).

Within this framework, the La Rinconada Pre-University School is a proposal that integrates learning and knowledge technologies as part of everyday learning, promotes the construction of personalized educational pathways through a credit system, and is based on continuous pedagogical support through the figure of the core mentor/guide.

Programa Escuelas del Futuro: descripción y fundamentos

El Programa Escuelas del Futuro es una iniciativa creada desde el Espacio de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad del Gran Rosario en el año 2023. Surge como un programa institucional que busca consolidar una nueva generación de escuelas capaces de experimentar otras formas de enseñar, aprender y gestionar. Este programa tiene como antecedente directo la experiencia de la Escuela Raúl Arino, primera escuela diseñada e implementada por la UGR, una institución novedosa por su aplicación de pedagogías no tradicionales, su organización por proyectos y su modelo inclusivo.

El PEdF propone diseñar y crear escuelas mejores (Romero, 2018), abiertas a los desafíos contemporáneos. Como señala Claudia Romero, mejorar una escuela no es demoler lo anterior sino reconstruirlo críticamente; es “volver a gestarla”, volver a concebirla y hacerla crecer en un acto de esperanza vital (Romero, 2018: 13). Esta concepción de la mejora como un proceso de “regeneración” educativa atraviesa todo el PEdF,

cuyos principios rectores colocan la innovación pedagógica, el diseño institucional flexible y el trabajo en red como pilares centrales.
Desde el punto de vista pedagógico, el PEdF promueve una enseñanza centrada en el o la estudiante, en sus intereses y motivaciones. La escuela se piensa como un espacio de producción y circulación de conocimiento, pero también como un entorno que potencia la autonomía, la creatividad y la colaboración. Se reemplazan las estructuras curriculares rígidas por una organización basada en proyectos interdisciplinarios, desafíos colectivos y ciclos de aprendizaje abiertos, donde se articulan tecnologías digitales, pensamiento crítico, programación, diseño y resolución de problemas reales.
La apuesta del PEdF es, entonces, construir instituciones educativas capaces de leer críticamente el presente y, al mismo tiempo, anticipar las condiciones que exige el futuro. Esto implica formar estudiantes autónomos y autónomas, con competencias tecnológicas, sensibilidad social y capacidad para integrarse a trayectorias académicas, laborales o emprendedoras.

La Rinconada: hacia un paradigma educativo transformador

La Escuela Preuniversitaria La Rinconada es el último proyecto en el que se encuentra trabajando el equipo del PEdF. Esta institución asume una metodología centrada en el aprendizaje y está orientada al desarrollo de competencias y habilidades que fortalezcan la autonomía de los y las estudiantes en contextos cambiantes. El modelo educativo se sustenta en cuatro pilares fundamentales:

- *La Enseñanza Basada en Proyectos (EBP)*, concebida como estrategia interdisciplinaria, situada y experiencial, que convierte a los y las estudiantes en protagonistas de su propio proceso formativo.
- *Un diseño curricular flexible organizado por créditos*, que habilita trayectorias personalizadas en función de los intereses, capacidades y objetivos de cada estudiante.
- *El acompañamiento pedagógico continuo a través de la figura del guía* core, encargado de articular, sostener y orientar la experiencia formativa de cada estudiante.
- *La integración transversal de tecnologías como mediación pedagógica*, ampliando las posibilidades de investigación, exploración y producción en el aula.

La propuesta integra tecnologías de aprendizaje y conocimiento en la vida cotidiana de la escuela, promueve la construcción de trayectorias formativas personalizadas mediante un régimen de créditos y se apoya en el acompañamiento pedagógico continuo del mentor/guía core. De este modo, se conjugan innovación y personalización en un modelo que coloca al y a la estudiante en el centro del aprendizaje, evitando la fragmentación y la repetición innecesaria de contenidos.
En este marco, la Escuela Preuniversitaria La Rinconada se posiciona como una experiencia singular, gracias a su modelo pedagógico que combina la integración de tecnologías emergentes, el énfasis en la ciudadanía global y la flexibilidad de su régimen de créditos.
Desde el punto de su aprobación ministerial, el plan de estudios se inscribe como propuesta educativa respaldada por la política de implementación de la Secundaria Federal 2030, avalada en la Resolución 93/09 aprobada por el Consejo Federal de Educación. Esta normativa habilita

escenarios innovadores en la organización de la educación secundaria, al permitir reconfigurar el Régimen Académico, flexibilizar los tiempos escolares y construir trayectorias personalizadas. En coherencia con el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA), se busca instalar una innovación sistémica con sentido de justicia educativa, que garantice el derecho de todos y todas los y las estudiantes a aprender y a desarrollar capacidades para actuar en el mundo con autonomía, libertad y responsabilidad en la construcción de su proyecto de vida.

De este modo, la escuela se organiza en trayectos formativos flexibles, que permiten a cada estudiante construir un recorrido propio en función de sus intereses, capacidades y objetivos futuros. Se propone una formación académica de calidad, con fuerte anclaje en la resolución de problemas reales, el pensamiento crítico y la innovación, articulada con el mundo universitario y con los campos profesionales emergentes.

El modelo pedagógico se centra en la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP), entendida como una oportunidad para investigar, crear, experimentar y producir conocimiento significativo. Cada proyecto fomenta la autonomía, la colaboración y el compromiso con el entorno. Los desafíos abordados trascienden lo escolar y buscan impactar en la comunidad, fortaleciendo el vínculo entre escuela, territorio y sociedad. Se privilegia una enseñanza que parte de la curiosidad, el deseo y el desafío intelectual, en espacios que combinan lo formal y lo informal, lo analógico y lo digital, lo singular y lo colectivo.

La propuesta se desarrolla en espacios arquitectónicos flexibles y adaptativos, concebidos como entornos de aprendizaje dinámicos, con aulas transformables, zonas colaborativas, estaciones tecnológicas y laboratorios de diseño que impulsan la movilidad, la interacción y la creatividad.

La integración de tecnologías digitales no se limita a su uso como recurso instrumental, sino que funciona como un medio cognitivo que amplía las posibilidades de exploración, expresión y producción por parte de los y las estudiantes.

En articulación con la propuesta pedagógica, el diseño curricular flexible se organiza en campos de conocimiento y unidades curriculares acreditables que varían en duración y formato. Esta estructura permite a cada estudiante construir una trayectoria personalizada, avanzar según sus intereses y explorar progresivamente áreas de mayor complejidad. De este modo, se supera la rigidez del régimen tradicional, dando lugar a un recorrido que combina obligatoriedad y elección, continuidad y apertura.

La estructura curricular no se organiza en bloques fijos ni en agrupamientos rígidos, sino que promueve entornos de trabajo flexibles, dinámicos y colaborativos, donde los espacios físicos y temporales se disponen en función de los proyectos, las actividades y las necesidades de cada trayecto. La flexibilidad del régimen de créditos habilita la elección de materias optativas y la participación en proyectos interdisciplinarios, adaptando el recorrido escolar a las necesidades y motivaciones individuales.

La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación constituye el marco normativo que habilita la construcción de escenarios innovadores de cursada, evaluación y promoción. Esta resolución permite repensar la organización de los tiempos escolares, las formas de agrupamiento, la cursada por créditos y la no repetición del año completo, favoreciendo la implementación de planes personalizados acompañados por tutorías activas.

Este modelo curricular implica una transformación sustancial respecto del régimen tradicional de cursada en bloque, ya que promueve una organización más situada, flexible y centrada en el o la estudiante. Los aprendizajes se acreditan a partir de logros concretos, vinculados a pro-

yectos y experiencias significativas, y no únicamente por la acumulación de horas de clase. Esta dinámica reconoce el valor de los distintos ritmos de aprendizaje, permite la construcción de saberes interdisciplinarios y potencia el sentido de pertenencia de los y las estudiantes con su propio trayecto formativo.

El acompañamiento personalizado a cargo del mentor o guía core constituye un eje central en el modelo pedagógico de La Rinconada. El término core, tomado del lenguaje informático, refiere al núcleo del sistema, esa unidad central que procesa, coordina y sostiene el funcionamiento integral de una estructura compleja. En el ámbito del entrenamiento físico, el *core* representa el centro del cuerpo, el conjunto de músculos que proporcionan estabilidad, equilibrio y fuerza para todos los movimientos.

Inspirada en ambas metáforas, la figura del guía core en La Rinconada se concibe como el eje que articula, sostiene e impulsa la trayectoria formativa de cada estudiante, tanto en su dimensión académica como personal y emocional. Esta figura se erige como un componente estructural del dispositivo pedagógico: sin ella, la flexibilidad curricular, la personalización del aprendizaje y la centralidad del o de la estudiante perderían cohesión y sentido.

El guía *core* acompaña, potencia y articula; no representa una autoridad en el sentido tradicional, sino un sostén y una orientación constante. Su presencia asegura que cada trayectoria sea única, pero no solitaria; autónoma, pero no aislada. Su rol combina la tutoría académica, la orientación vocacional y el acompañamiento socioemocional, permitiendo que los y las estudiantes puedan tomar decisiones informadas sobre sus aprendizajes y proyectos futuros.

De este modo, el guía *core* se convierte en un mediador esencial entre las propuestas institucionales y las trayectorias individuales, entre los desafíos colectivos y las singularidades de cada estudiante. Este acompañamiento no solo evita la dispersión que podría generar un currículo flexible, sino que además garantiza la integración de saberes, el seguimiento del progreso y la continuidad en los procesos de aprendizaje.

En sintonía con los marcos normativos vigentes y en pleno respeto de los saberes jurisdiccionales, la figura del guía *core* facilita que los contenidos prescriptos se integren de manera transversal en los proyectos y trayectos, asegurando su abordaje y articulación con otras instituciones del sistema educativo.

El cuarto pilar de La Rinconada es la tecnología como herramienta pedagógica. Se concibe como un recurso estratégico capaz de expandir las posibilidades de aprendizaje y enriquecer las experiencias escolares. Integrada de manera transversal en todos los campos de conocimiento, actúa como un catalizador que amplía el acceso a la información, facilita nuevas formas de interacción y habilita procesos creativos y colaborativos.

La utilización de plataformas digitales, herramientas de inteligencia artificial y entornos de realidad aumentada se incorpora como parte de la práctica cotidiana, ofreciendo a los y las estudiantes la posibilidad de explorar, experimentar y producir en un ecosistema conectado con el mundo contemporáneo. Esta incorporación no se limita a un enfoque instrumental, sino que busca desarrollar competencias cognitivas y críticas que permitan a los y las estudiantes comprender, analizar y transformar su entorno.

La integración tecnológica se orienta a la construcción de una verdadera alfabetización digital, entendida como la capacidad de utilizar los recursos de manera crítica, ética y creativa. No se trata solo de manejar herramientas, sino de comprender sus lógicas de funcionamiento, cuestionar sus implicancias y emplearlas para generar conocimiento con sentido.

Desde esta perspectiva, la tecnología potencia el desarrollo de competencias propias del siglo XXI: pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, creatividad, innovación, comunicación efectiva y trabajo colaborativo. Se busca que los y las estudiantes no sean meros usuarios pasivos de dispositivos, sino productores activos de conocimiento, capaces de apropiarse de la tecnología y ponerla al servicio de la construcción de soluciones innovadoras. De este modo, la propuesta tecnológica de La Rinconada no se entiende como un complemento accesorio, sino como un componente estructural del modelo pedagógico, que transforma tanto las prácticas de enseñanza como los modos de aprender y relacionarse en la escuela.

La visión de Las *Escuelas del Futuro* en La Rinconada representa un proyecto ambicioso pero profundamente necesario en el escenario educativo actual. No se trata de una utopía abstracta, sino de una hoja de ruta posible que articula innovación, flexibilidad curricular, acompañamiento personalizado y tecnología como mediación pedagógica. Cada uno de estos pilares se enlaza para conformar un modelo integral, situado y sostenible en el tiempo.

En un contexto donde los sistemas escolares enfrentan el desafío de responder a demandas cada vez más complejas, La Rinconada se erige como un laboratorio vivo de aprendizaje, capaz de generar evidencia, producir conocimiento y ofrecer alternativas viables para la transformación educativa. Su apuesta no se limita a preparar a los y las jóvenes para el futuro, sino a empoderarlos como protagonistas activos de ese futuro, cultivando en ellos y ellas la autonomía, la creatividad y el compromiso ciudadano.

El valor de esta experiencia radica en que no busca reemplazar lo existente, sino reconstruir críticamente lo escolar, integrando tradición e innovación en un equilibrio dinámico. Así, La Rinconada no solo consolida un nuevo paradigma pedagógico, sino que también contribuye a ampliar los horizontes de lo posible en la educación secundaria del siglo XXI.

Bibliografía

Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela una buena escuela: Evaluación y mejora de la gestión escolar.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Mercedes Gasparri, Nelson Abaca, Mónica Priotti, María Victoria Gómez Hernández. “Las escuelas del futuro. La Rinconada: hacia un paradigma educativo transformador”. Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 312-317.

Gestionar en la sociedad del cansancio: la gobernanza de las instituciones educativas en los escenarios actuales

Managing the Governance of Educational Institutions in the Current Scenarios in a Society of Fatigue

Autores/as

Silvina Andrea Brunno - silvinabrunno@hotmail.com -

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Docente de la Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Alicia O. Zorzoli - aliciaz2006@gmail.com -

Licenciada en Gestión y Organización Escolar y en Educación Intercultural. Docente de la Universidad del Gran Rosario, Argentina.

Francisco Javier Moreyra - fmoreyra@ugr.edu.ar -

Licenciado en Ciencia Política. Docente de la Universidad del Gran Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE PLANIFICACIÓN Y GOBERNANZA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA.

Resumen

El presente trabajo aborda los desafíos que enfrenta la gestión educativa en el marco de la sociedad contemporánea, caracterizada por transformaciones profundas en las premisas que históricamente sustentaron a las instituciones escolares. Superando una visión meramente administrativa, se propone integrar perspectivas sociales, políticas y culturales para comprender los procesos de cambio institucional en un contexto de gobernabilidad ampliada, vinculada a los problemas de la sociedad en su conjunto (Tedesco, 2004). Durante la modernidad, la escuela, concebida como "máquina de educar" (Dussel, Caruso y Pineau, 2001), fue pilar en la construcción de igualdad y en la legitimación de la autoridad. Sin embargo, las coordenadas actuales, influenciadas por dinámicas neoliberales (Sennett, 2000), privilegian el presente, erosionan la previsibilidad y desdibujan la ilusión del progreso (Bauman, 2000). En este escenario, se retoma el concepto de "sociedad del cansancio" (Han, 2012), marcada por la autoexplotación, el rendimiento constante y el predominio de mecanismos sutiles de dominación. Esta lógica impacta en las instituciones educativas, donde persisten prácticas obsoletas incapaces de responder a las exigencias del presente. A la vez, se advierte que la innovación

acrítica puede caer en la reproducción de modas superficiales, alejándose de la función esencial de la escuela como institución de existencia (Enriquez, 2002). La crisis de la autoridad (Greco, 2007) plantea la necesidad de repensar cómo se construye y legitima en las comunidades educativas.
En este sentido, la noción de gobernanza institucional adquiere relevancia como ejercicio de poder compartido entre docentes, estudiantes, familias, autoridades políticas y colectivos sociales. Finalmente, se plantea que habilitar la participación y promover la corresponsabilidad en la construcción de sentidos colectivos constituye una estrategia clave para contrarrestar el desgaste subjetivo y la fragmentación social.
Gestionar en la sociedad del cansancio implica repensar la gobernanza escolar para afrontar la incertidumbre y avanzar hacia nuevos pactos educativos.

Palabras clave

- Gestión educativa;
- Gobernanza;
- Autoridad;
- Sociedad del cansancio;
- Instituciones educativas

Summary

This paper addresses the challenges faced by educational management within the framework of contemporary society, marked by profound transformations in the premises that have historically sustained school institutions. Moving beyond a purely administrative vision, it proposes integrating social, political, and cultural perspectives to understand processes of institutional change within a broader governance context, linked to society's problems as a whole (Tedesco, 2004). During modernity, the school, conceived as a "machine for educating" (Dussel, Caruso, Pineau, 2001), was a pillar in the construction of equality and the legitimization of authority.
However, current coordinates, influenced by neoliberal dynamics (Sennett, 2000), privilege the present, erode predictability, and blur the illusion of progress (Bauman, 2000). In this scenario, the concept of the "society of fatigue" (Han, 2012) is revisited, marked by self-exploitation, constant performance, and the predominance of subtle mechanisms of domination. This logic affects educational institutions, where outdated practices persist, incapable of responding to current demands. At the same time, it is noted that uncritical innovation may reproduce superficial trends, distancing itself from the school's essential function as an institution of existence (Enriquez, 2002). The crisis of authority (Greco, 2007) underscores the need to rethink how it is constructed and legitimized in educational communities. In this regard, the notion of institutional governance gains relevance as a shared exercise of power among teachers, students, families, political authorities, and social collectives. Finally, it is argued that enabling participation and fostering co-responsibility in the construction of collective meaning constitutes a key strategy to counteract subjective exhaustion and social fragmentation. Managing in the society of fatigue thus entails rethinking school governance to address uncertainty and advance toward new educational pacts.

Keywords

- Educational Management;
- Governance;
- Authority;
- Society of Fatigue;
- Educational Institutions

La gobernanza de las instituciones educativas en los escenarios actuales

En el marco de las transformaciones contemporáneas que atraviesa la sociedad –y con ella sus instituciones–, y en particular la Escuela, observamos cómo la gestión educativa se presenta como campo de disputas, tensiones y posibilidades. Más allá de su dimensión organizativa y técnica, la gestión adquiere un sentido político y ético, orientado a la producción de condiciones para el ejercicio de la gobernanza democrática y colectiva.

En este contexto, se vuelve imperioso pensar qué significa hoy gestionar en la llamada "sociedad del cansancio" (Han, 2012), donde el rendimiento, la autoexplotación y la precariedad de los vínculos humanos configuran escenarios desafiantes para las instituciones educativas.

Este trabajo se propone revisar las condiciones actuales de gobernabilidad institucional, interrogando las herencias del modelo escolar moderno, las nuevas coordenadas de época y los sentidos posibles de la autoridad pedagógica. A su vez, se busca identificar claves de gestión que permitan enfrentar los riesgos de reproducción acrítica del discurso neoliberal y construir dispositivos institucionales con potencia subjetivante.

La gestión educativa como campo político

La gestión educativa no puede reducirse a una dimensión exclusivamente administrativa. Lejos de limitarse a la planificación y ejecución de tareas organizacionales, gestionar implica tomar decisiones políticas situadas, disputar sentidos y habilitar espacios de participación. En esta línea, Tedesco (2004) sostiene que es necesario ampliar la mirada e integrar otras disciplinas –como la sociología, la filosofía, la psicología o la pedagogía– que permitan comprender la complejidad de los fenómenos institucionales y su inscripción en la trama social, superando la visión exclusivamente anclada en paradigmas científicos o técnicos.

Asimismo, el autor advierte sobre la necesidad de superar los enfoques sectoriales que dominaban los análisis tradicionales, situando los procesos educativos en el marco más amplio de los problemas de gobernabilidad de la sociedad. Esto significa reconocer que las instituciones educativas no son entes aislados sino estructuras permeables a las tensiones, discursos y lógicas que circulan en la sociedad en su conjunto.

La problemática a resolver con el advenimiento de las transformaciones que atraviesan las sociedades actuales implica repensar el rol y el sentido de las instituciones educativas y plantearnos la necesidad de ampliar la mirada e introducir la dimensión ética que permita justificar por qué y para qué se desea construir socialmente una situación donde todos y todas tengan las mismas oportunidades (Tedesco, 2004).

La escuela moderna como institución hegemónica

Desde el siglo XIX, la escuela se constituyó como la institución moderna por excelencia, encargada de realizar el proyecto ilustrado de igualdad, progreso y formación ciudadana. Fue, en palabras de Dussel, Caruso y Pineau (2001) "la máquina de educar": una estructura organizada para moldear subjetividades, transmitir saberes y ordenar el cuerpo social.

La hegemonía de la escuela se basó en una serie de dispositivos: la regulación del tiempo y el espacio, la definición de la infancia como categoría diferenciada, la relación asimétrica entre docentes y estudiantes, el currículo universal y la evaluación como mecanismo de control. Este formato escolar se naturalizó al punto de confundirse con la educación misma.

Sin embargo, como plantea Pineau (2007), no debemos confundir escolarización con socialización o alfabetización. La escuela no es una entidad neutra ni eterna, sino una construcción histórica producto de una determinada concepción de educación, la moderna, que hoy se encuentra interpelada. A pesar de los cuestionamientos que recibió durante el siglo XX, no se ha logrado todavía construir una nueva definición de educación que supere sus marcos fundantes.

La escuela como institución y como tecnología se encuentra interpelada, la utilización del dato y el advenimiento de lo digital ponen en cuestión el sentido de la escuela, al tiempo que tensionan los dispositivos tradicionales que la estructuran. La fuerza del embate tecnológico, ha capturado al propio significante, coloca a la escuela como una tecnología vieja de trasmisión del saber, mientras que la nueva tecnología, la tecnología digital, ha ganado amplios terrenos. La escuela queda presa del *continuum* físico en el que se desarrolla, mientras que la tecnología digital la supera conquistando terrenos antes vírgenes. Así, tanto la escuela como los y las docentes van perdiendo su legitimidad de origen, lo cual supone dar batallas y construir dicha legitimidad en el ejercicio cotidiano, donde algunas batallas se ganan y otras se pierden (Narodowski, 2021).

Mutaciones contemporáneas: el declive de la estabilidad

En las coordenadas actuales, los sujetos experimentan un borramiento de las certezas que organizaban la vida moderna. Sennett (2000) advierte que se ha debilitado la idea de un futuro previsible, se erosiona el valor de la estabilidad y se impone una lógica individualista centrada en el rendimiento y el éxito personal. En este contexto, el fracaso se convierte en un tabú: no hay lugar para el error ni para la vulnerabilidad.

Por su parte, Bauman (2000) describe esta etapa como una "modernidad líquida", caracterizada por la precariedad de los vínculos, la transitoriedad de las instituciones y la pérdida de sentido de pertenencia. Las relaciones humanas, laborales y afectivas se tornan frágiles, efímeras y reemplazables.

Estas transformaciones afectan directamente las instituciones educativas, que ya no gozan del lugar central y legitimado que supieron tener. Se enfrentan a un entorno donde la planificación a largo plazo pierde fuerza, y donde la velocidad, la competencia y la innovación constante se vuelven mandatos ineludibles.

La sociedad del cansancio y el imperativo del rendimiento

Byung-Chul Han (2012) introduce el concepto de "sociedad del cansancio" para describir la forma que adopta el poder en el capitalismo neoliberal. Ya no se trata de una sociedad disciplinaria que impone límites y sanciones, sino de una sociedad de rendimiento, donde los sujetos se autoexplotan en nombre de la productividad. Esta forma de sometimiento es más eficaz porque opera desde el interior del yo, bajo el signo de la positividad.

En este escenario, el éxito se convierte en una obligación moral, y la libertad se transforma en una carga. El sujeto neoliberal es, al mismo tiempo, víctima y verdugo: se exige, se exige y se exige, hasta colapsar. La escuela, en tanto institución social, no escapa a esta lógica: se ve atravesada por discursos de excelencia, innovación, evaluación permanente y resultados cuantificables.

Gestionar en la sociedad del cansancio implica reconocer esta matriz de época y pensar modos alternativos de hacer escuela que no reproduzcan las lógicas de la autoexplotación. Se trata de recuperar la función existencial de la institución escolar, su capacidad de albergar, proteger, simbolizar y producir subjetividades (Enriquez, 2002).

Esta sociedad de rendimiento, que identifica y cuantifica desde los *likes* en las redes sociales, hasta el quehacer escolar, produce un impacto sobre la vieja autoridad del o de la docente, la cual se diluye y pierde centralidad en el proceso educativo, que queda reducida a un eslabón más en la función de producción (Narodowsky, 2021).

La autoridad en crisis: ¿cómo construirla hoy?

Uno de los efectos más visibles del declive de las instituciones modernas es la crisis de la autoridad. Ya no se la reconoce como incuestionable ni se la ejerce de manera automática. La autoridad, como plantea Greco (2007), hoy está interrogada, debilitada, y muchas veces sustituida por formas autoritarias o desdibujadas.

En este contexto, es frecuente que docentes y familias se cuestionen mutuamente su capacidad de ejercer autoridad sobre niños, niñas y jóvenes. Como señala Siede (2017), cuando las condiciones sociales son muy disímiles entre los adultos involucrados, la desconfianza se agudiza. Padres jóvenes, pobres, migrantes o desempleados son vistos muchas veces con sospecha desde la institución escolar, lo que refuerza desigualdades y exclusiones.

Frente a este panorama, urge pensar en una autoridad pedagógica construida desde la responsabilidad, el reconocimiento y la asimetría ética. Una autoridad que no imponga, sino que acompañe; que no anule, sino que inscriba; que no cierre, sino que habilite. La autoridad, dice Greco, no es un atributo individual, sino un saber colectivo ligado a la posición adulta, a los gestos, a la palabra, al compromiso.

Violencias, lazos sociales y gestión institucional

Las instituciones educativas son escenarios donde se condensan muchas de las problemáticas sociales actuales: violencia, desinterés, fragmentación, fragilidad en los vínculos. Como plantea Bleichmar (2005), la pérdida de

lazos sociales sólidos genera un vacío simbólico que se traduce, muchas veces, en actos violentos, indiferencia o apatía.

En este marco, la gestión debe asumir un rol activo en la reconstrucción del lazo social, no solo dentro de la escuela sino también con el entorno comunitario. La participación, la escucha, el reconocimiento del otro y la construcción de un sentido común compartido son herramientas claves para enfrentar la desafección que se respira en muchos contextos educativos.

Las respuestas tecnocráticas o centradas exclusivamente en el orden no alcanzan para abordar las complejidades del presente. La gestión debe pensarse como un ejercicio de poder distribuido, de construcción colectiva, de apertura a la diferencia y de compromiso con la vida en común.

Gobernanza ampliada: una gestión con otros

El concepto de gobernanza, en su sentido más amplio, alude al ejercicio del poder en contextos de interdependencia. Aplicado a las instituciones educativas, implica reconocer que la toma de decisiones no puede limitarse a las autoridades formales, sino que debe involucrar a todos los actores de la comunidad: docentes, estudiantes, familias, equipos técnicos, organizaciones sociales y organismos públicos.

Este enfoque promueve formas de gestión más democráticas, participativas y dialógicas, que habiliten el debate, la responsabilidad compartida y la creación colectiva de sentidos. No se trata de diluir la autoridad ni de renunciar a los marcos institucionales, sino de repensarlos desde una lógica inclusiva y plural.

Gestionar con otros en lugar de sobre otros es una condición imprescindible para reconstruir el sentido de las instituciones educativas en contextos de crisis. Solo a través de la implicación y el compromiso colectivo es posible resistir a la lógica del rendimiento y habilitar una pedagogía del cuidado, del lazo y de la transformación.

Propuestas para una gestión situada

Frente a los desafíos que impone la sociedad del cansancio, es fundamental construir propuestas de gestión que rompan con la inercia de la reproducción y habiliten experiencias educativas significativas. Algunas líneas posibles son:

Resignificar el tiempo institucional, para favorecer espacios de pausa, reflexión y escucha que permitan procesar las experiencias y sostener los vínculos.

Consolidar comunidades de aprendizaje entre docentes, estudiantes y familias, que promuevan el trabajo colaborativo y el intercambio de saberes.

Reconstruir la autoridad pedagógica como posición ética y política, más allá de los roles formales.

Habilitar la palabra y el conflicto como partes constitutivas de la vida institucional, sin caer en lógicas punitivas o meritocráticas.

Fortalecer las redes interinstitucionales, articulando con otros actores del territorio para abordar las problemáticas de manera integral.

Como sostiene Frigerio (2011), el sentido de las instituciones necesita una reactualización constante. Cuando una institución se vacía de sentido, pierde su vitalidad, y su energía se transforma en agobio y penumbra. En este marco, la tarea de sostener el sentido no puede limitarse a cumplir mecánicamente con demandas externas ni a adoptar formatos novedosos únicamente para exhibirse como "innovadora". Si estas transformaciones no

son metabolizadas colectivamente es decir, si no se inscriben en una trama compartida de significados, el riesgo es reproducir, con otro ropaje, la misma lógica de rendimiento y autoexplotación que caracteriza a la sociedad del cansancio. Responder a las demandas sociales desde un automatismo institucional, sin atravesar un proceso de análisis y reflexión sobre lo que esas demandas implican, erosiona la potencia educativa y desdibuja la experiencia formativa de quienes integran la comunidad escolar. Tal como advierte Frigerio, el sentido no se hereda ni se decreta: se construye, se interroga y se reactualiza en cada práctica y en cada encuentro.

Conclusiones

Gestionar en la sociedad del cansancio es, más que nunca, un desafío político, ético y pedagógico. Supone ir más allá de los dispositivos técnicos y administrativos, para habilitar procesos de transformación institucional orientados a la producción de subjetividades emancipadas, vínculos solidarios y comunidades escolares con sentido.

La gobernanza de las instituciones educativas debe ser repensada desde una lógica ampliada, participativa y situada. La autoridad, los vínculos, el cuidado, la palabra y el conflicto se vuelven dimensiones fundamentales para una gestión con capacidad transformadora.

Solo desde una mirada crítica y comprometida será posible construir instituciones que no se limiten a sobrevivir en la sociedad del rendimiento, sino que puedan habitarla de otro modo: con otros tiempos, otros vínculos, otros sentidos. Y, sobre todo, con otros futuros posibles. Como advierte Meirieu ([1996] 2001), educar es siempre abrir un espacio para que el otro pueda advenir, lo que implica resistir la tentación de reducir la tarea pedagógica a la mera respuesta funcional a los requerimientos de la productividad. Así, construir alternativas en el marco de la sociedad del rendimiento supone no solo gestionar con eficiencia, sino también defender la posibilidad de un tiempo educativo que proteja la reflexión, el encuentro y la invención de nuevos horizontes.

Bibliografía

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bleichmar, S. (2005). *La violencia en la escuela. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I.; Caruso, M. y Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Enriquez, E. (2002). *Las figuras de la institución*. Buenos Aires: Amorrortu.

Frigerio, G. (2011). *Instituciones que enseñan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Greco, B. (2007). La *autoridad pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.

Meirieu, P. ([1996] 2001). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.

Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49-63. https://doi.org/10.14201/teri.25136

Pineau, P. (2007). *Educación y sociedad: Ensayos en torno a la escuela, la pedagogía y la historia.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter.* Barcelona: Anagrama.

Siede, I. (2017). Escuela, familias y autoridad: una relación en disputa. En I. Siede (Comp.), *Familia, infancia y autoridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tedesco, J. C. (2004). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Silvina Andrea Brunno, Alicia O. Zorzoli, Francisco Javier Moreyra. "Gestionar en la sociedad del cansancio: la gobernanza de las instituciones educativas en los escenarios actuales". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 318-325

Educación textil en clave de sustentabilidad: experiencias formativas y prácticas en territorio

Sustainable textile education: formative experiences and community practices in the field

Autores/as

Olga Bica - o.bica92@gmail.com-

Maestra Técnica en Diseño e indumentaria por el Consejo de Formación en Educación. Especialista en Liderazgo, gestión e innovación educativa por la Universidad de Montevideo. Instituto Normal de Enseñanza Técnica. Uruguay.

Paul Carrasco - matcarras77@gmail.com -

Docente Orientador Tecnológico indumentaria por el Consejo de Formación en Educación. Maestrando en Psicología y educación. Instituto Normal de Enseñanza Técnica. Uruguay.

Andrés Curbelo - andrescurbelo02@gmail.com -

Docente Orientador Tecnológico indumentaria por el Consejo de Formación en Educación. Especialista en Didáctica de la Educación por CLAEH. Doctorando en Ciencias de la educación en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Instituto Normal de Enseñanza Técnica. Uruguay.

Marianela Rocha - marianelarochapereda@gmail.com -

Docente de Educación, Sociedad y Cultura por el Consejo de Formación en Educación. Magister en Tecnología Educativa en CLAEH. Instituto Normal de Enseñanza Técnica. Uruguay.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE REDES COMUNITARIAS Y CULTURAS INSTITUCIONALES

Resumen

Este trabajo presenta una actividad de extensión llevada adelante por un equipo docente del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) en colaboración con el espacio público de cogestión "Enlace", del gobierno departamental de Montevideo, Uruguay. Surge de la necesidad de articular el saber académico con las prácticas comunitarias del sector textil y promover el desarrollo bidireccional de competencias técnicas, éticas y sociales en estudiantes de formación docente y emprendedores del *CoWork* Enlace. Se optó por una metodología participativa sustentada en el trabajo colaborativo y de cocreación, el intercambio horizontal de saberes y el abordaje situado de los problemas socioambientales vinculados al consumo. En este marco, se diseñaron estrategias de comunicación digital orientadas a visibilizar prácticas sustentables como el reciclado de fibras, la tintura natural o el diseño circular. Los resultados esperados incluyen el fortalecimiento de redes comunitarias, el reconocimiento del rol del INET como actor socialmente comprometido y la apropiación, por parte del estudiantado y de los emprendedores y emprendedoras, de herramientas conceptuales y prácticas para la producción responsable. Este trabajo busca contribuir, desde una práctica concreta, a la configuración de docentes capaces de intervenir en la realidad

con conciencia crítica, compromiso ético y vocación transformadora.

Palabras clave

- Redes comunitarias;
- culturas institucionales;
- construcción colectiva;
- tejido social;
- educación sustentable

Summary

This paper outlines an outreach initiative led by faculty from the Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) in collaboration with Enlace, a co-managed public space supported by the Departmental Government of Montevideo, Uruguay. The project emerged from the need to link academic knowledge with community-based practices in the textile sector, aiming to promote mutual development of technical, ethical, and social competencies among pre-service teacher education students and local entrepreneurs.

The initiative employed a participatory methodology based on collaborative and co-creative processes, horizontal knowledge exchange, and a situated approach to addressing socio-environmental issues related to consumption. As part of the project, digital communication strategies were designed to highlight sustainable practices such as fiber recycling, natural dyeing, and circular fashion design.

Expected outcomes include the strengthening of community networks, the institutional recognition of INET as a socially engaged actor, and the appropriation of tools for responsible production by students and entrepreneurs. This experience contributes to the formation of critically engaged educators, committed to ethical practice and capable of fostering transformative actions in their professional and community contexts.

Keywords

- Community networks;
- institutional cultures;
- collective construction;
- Inter-institutional collaboration;
- sustainable education

En este trabajo, se resolvió no usar el lenguaje inclusivo para apegarse a los límites y criterios gramaticales de estilo académico; esta decisión no implica desconocer ni desestimar los valores de inclusión y respeto a la diversidad, valores que este grupo reconoce de gran importancia para los avances sociales.

Contexto

El INET (Instituto Normal de Enseñanza Técnica) es la única institución educativa pública que tiene por objetivo formar docentes y maestros técnicos para los centros de formación de las áreas técnicas del sistema educativo uruguayo. Este instituto promueve la innovación educativa, el uso de tecnologías y el trabajo colaborativo, tanto en su modalidad presencial como semipresencial, lo que facilita el acceso a la formación a estudiantes de distintos puntos del país. Además, mantiene vínculos con otras instituciones del sistema educativo y con el mundo del trabajo, lo que fortalece su capacidad de respuesta a los desafíos contemporáneos. Debido a la naturaleza de los oficios técnicos, el "hacer" es una parte importante de la currícula de este instituto, que, junto a las ciencias de la educación y los conceptos teóricos propios de cada especialidad, forman un entramado que favorece una formación integral, que no solo capacita para el desempeño técnico, sino que fomenta la comprensión crítica, reflexiva y significativa del contexto social.

INET trabaja junto a varios actores de la educación no formal. Entre ellos se encuentra Enlace, el primer *CoWork* público impulsado por el gobierno de Montevideo desde 2017, con el objetivo de acompañar e impulsar emprendimientos de la economía social y solidaria. Esta propuesta está dirigida a cooperativas, organizaciones sociales y emprendimientos individuales sin empleados a cargo, y se organiza bajo un modelo de cogestión. Esto implica una participación activa de los propios emprendimientos en la toma de decisiones, mediante un consejo consultivo, asambleas generales y grupos de trabajo temáticos. Actualmente, 25 emprendimientos forman parte estable de Enlace, aunque muchas más organizaciones utilizan sus instalaciones.

Los docentes de INET pertenecen a las áreas Maestro Técnico en Diseño e Indumentaria (taller y didáctica); Educación, sociedad y cultura; y Tecnología Educativa. Preocupados por generar un equipo de extensión en diálogo con algunos emprendedores de Enlace, los docentes buscamos codiseñar actividades formativas, espacios de experimentación tecnológica y acciones comunitarias, para fortalecer el aprendizaje mutuo y el compromiso con el desarrollo local.

Justificación

Desde el INET, como institución comprometida con una formación técnico-profesional de calidad, consideramos fundamental impulsar un proyecto de extensión en Formación Técnica Profesional que aborde la problemática de la sustentabilidad en el sector textil y que integre saberes comunitarios con prácticas sostenibles e innovadoras. Esta propuesta responde a una necesidad concreta: asociar el conocimiento académico con los desafíos y prácticas reales que atraviesan las comunidades del sector textil del país y otros productos sustentables. Este sector, históricamente relevante en términos económicos y sociales, enfrenta un doble desafío: por un lado, la pérdida progresiva de técnicas tradicionales y saberes vinculados al oficio y, por otro lado, el impacto ambiental de los modelos de producción convencionales. En este contexto, la extensión en Formación Docente se vuelve un puente necesario entre la educación técnica, la producción sostenible y la innovación. Asimismo, desde lo didáctico-pedagógico, la actividad de extensión

> ofrece oportunidades para el aprendizaje curricular, acerca a los estudiantes al campo de estudio propio de la disciplina, permit[e] encontrar otros fenómenos sociales que subyacen que no eran visibles hasta ese momento y factibles para su abordaje y profundización de la temática abordada (Rocha, 2018: 1).

A partir de la promoción del uso de metodologías participativas, instancias de formación y cocreación de soluciones, el proyecto fortalece el rol del INET como actor activo en el desarrollo local, contribuyendo al fortalecimiento de la economía social y al empoderamiento de los estudiantes a través del reconocimiento y valorización de sus saberes. Además, busca establecer redes con actores sociales que permitan alianzas para el logro de los objetivos y, así, "solucionar problemas y aprender conjuntamente en ese proceso, estableciendo por consenso las reglas de juego para el desarrollo de actividades comunes" (Krichesky, 2006: 25). Este espacio de apertura de la institución educativa hacia la comunidad barrial contribuye a fortalecer su entramado social, en tanto promueve el compromiso y la responsabilidad social.

Objetivos

Generar espacios de trabajo conjunto entre estudiantes, docentes, actores gubernamentales y emprendimientos locales que ya desarrollan prácticas sostenibles, como el reciclado de fibras, la tintura natural o el diseño circular. Esto promueve un diálogo horizontal de saberes que buscan concientizar acerca de la contaminación que generan los residuos textiles y aportar a la construcción de procesos innovadores sensibles al cuidado del medioambiente.

Construir redes comunitarias para fortalecer el entramado social educativo con compromiso y responsabilidad social.

Tejer una red de aprendizaje comunitaria que integre la dimensión pedagógica y práctica de las unidades curriculares pertenecientes al INET junto a la capacidad de estructuración y vinculación social del *CoWork*.

El saber didáctico y el hacer práctico

La didáctica y la práctica situada realizada por nuestros estudiantes han intentado colaborar en la mejora de desperdicios innecesarios que contaminan el medioambiente y, en este sentido, el objetivo del cambio curricular implica generar una sinergia bidireccional donde los saberes técnicos y pedagógicos del taller y la didáctica textil se encuentren con prácticas innovadoras, organizativas y de gestión. La relación entre didáctica y práctica en el aula taller buscan reconvertir una forma de consumo masivo de productos con alto impacto ambiental en algo más artesanal y duradero, a partir de diferente materia prima en desuso, creando un nuevo concepto.

Sumado a lo anterior, el uso de herramientas tecnológicas en proyectos de extensión adquiere un valor que va mucho más allá de la simple incorporación de dispositivos o plataformas. En este tipo de propuestas, la tecnología se convierte en un medio para "tejer" vínculos entre saberes, generar aprendizajes significativos y promover una construcción colectiva del conocimiento. La posibilidad de crear plataformas cola-

borativas, registrar saberes desde la práctica y diseñar materiales interactivos con herramientas digitales cobra relevancia en tanto se vincula al estudiantado con el medio en el que en un futuro desarrollará su profesión.

Consumo, riesgo y educación

La modernización ha impulsado nuevas formas de riqueza en la producción, organización y trabajo. La producción intensifica la explotación de recursos, no únicamente con el propósito de satisfacer funciones de utilidad y necesidades básicas, sino también con la finalidad de incrementar el poder y la dominación. Dice Beck que "la ganancia de poder del 'progreso' técnico-económico se ve eclipsada cada vez más por la producción de riesgos" (1998: 19). Consumir tiene un significado cultural (producir riqueza, poder y dominación), lo que hace difícil enfrentar su masividad para minimizar los riesgos.

Resulta relevante profundizar desde una perspectiva sociológica que permita una reflexión crítica sobre la problemática. El proyecto de actividad de extensión permite que el estudiante forme parte del tejido social, que lo vivencie, reconozca quiénes lo integran y cuáles son sus fines para construir alianzas hacia la transformación social. En este proceso de intercambio de saberes, todos los actores involucrados "aprenden un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados" (Arocena, 2011: 11).

Es necesario construir una mirada sociológica en los futuros educadores desde lo vivencial y a la luz de la teoría que los compromete en una educación más humanista y ser, como dice Giroux, "docentes transformadores", que sean capaces de proporcionar a sus estudiantes la oportunidad "de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico" (1997: 9).

La industria textil en la modernidad

La informatización del diseño y la optimización de tiempos y recursos marcan un nuevo estadio de desarrollo tecnológico. En las últimas décadas, esta industria ha experimentado un cambio radical con la aparición del concepto de *fast fashion* (moda rápida), originado en los años noventa y definido por la presión de reducir tiempos de producción ante una demanda creciente de novedades por parte de los consumidores (Barnes y Lea-Greenwood, 2006). De acuerdo con Kalil (2010) la tendencia, impulsada por marcas como Zara, Mango, H&M o Forever-21, promueve un consumo acelerado, basado más en el deseo que en la necesidad, lo que ha generado un notable incremento en la producción y el descarte de prendas. Según Greenpeace, el 40% de las más de 80 millones de prendas fabricadas anualmente no se utilizan, lo que agrava el impacto ambiental de una industria responsable de la contaminación de aguas y el uso intensivo de recursos no renovables.

El fenómeno de la *fast fashion*, en palabras de Dickerson (1999), es consecuencia directa de la globalización y de la volatilidad de las tendencias. Su lógica extractiva y descartable contribuye a una crisis ambiental que demanda nuevas formas de producción y consumo. Frente a este escenario, emergen propuestas de moda sustentable y *slow fashion*, centra-

das en la reutilización, el reciclaje y la durabilidad.
En este sentido, la industria textil enfrenta una disyuntiva crítica: continuar con un modelo insostenible o avanzar hacia prácticas responsables que integren innovación, ética y compromiso ambiental.

Metodología de trabajo

Se acuerda con los emprendedores y coordinadores del *CoWork* desarrollar actividades que atiendan los objetivos planteados tales como:
Un ciclo de talleres donde, en base al intercambio horizontal de saberes y la participación colaborativa, se identifiquen textiles y otros productos sustentables, sus procesos y su relación con el cuidado del medioambiente. Aquí el *upcycling* y el saber hacer en comunidad toman especial relevancia.
Crear espacios en redes sociales y sitios webs para el registro de actividades que muestren la problemática social y sus impactos. Desarrollar plataformas de uso para los emprendedores y estudiantes que muestren los productos sustentables creados.
Desarrollar estrategias de impacto social que muestren las mejoras cocreadas en los procesos de confección de prendas y accesorios con productos sustentables.

Primera instancia de encuentro

Resultados esperados

- Fortalecimiento de los vínculos con la organización pública y civil a través del diálogo y el trabajo en conjunto.
- Reconocimiento en el entramado social del INET como una institución comprometida y responsable ante las problemáticas sociales en el ámbito local.
- Debate con reflexión crítica ante la problemática social que impulse la creación de redes comunitarias responsables y comprometidas con la transformación social en relación al consumo masivo promovido por el *fast fashion*.
- Impulsar en los estudiantes saberes que, desde la práctica situada, promuevan el diseño de proyectos sustentables, innovadores y viables a través del intercambio colaborativo con otras redes de aprendizaje.

Bibliografía

Baudrillard, J. (1970). *La sociedad de consumo*. Sus mitos y estructuras. España.Siglo XXI

Arocena, R. (2011). Prólogo. *En Integralidad: tensiones y perspectivas.* Montevideo: Universidad de la República, Cuaderno de extensión Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio.https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/33/Integralidad%20tens iones%20y%20perspectivas.pdf?sequence=1.pdf

Barnes, L. y Lea-Greenwood, G. (2006). Fast fashioning the supply chain: Shaping the research agenda. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 10(3), 259-271.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós.

Dickerson, K. G. (1999). *Textiles and Apparel in the Global Economy.* New Jersey: Prentice Hall.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.

Kalil, G. (Org.) (2010). *Fashion Marketing – Relação da Moda com o Mercado*. São Paulo: Editora Senac.

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lorusso, F. (2021). Relación y tejido social: una panorámica conceptual a través del enfoque de la sociología relacional. O *Público e o Privado*, 19(38), 259-287. https://doi.org/10.52521/19.4410

Rocha, M. (2018). *Tejiendo redes intergeneracionales*. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1345

Udale, J. (2008), *Diseño Textil, Tejidos y Técnicas*. Barcelona: Gustavo Gili.

Olga Bica, Paul Carrasco, Andrés Curbelo, Marianela Rocha. "Educación textil en clave de sustentabilidad: experiencias formativas y prácticas en territorio". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 326-332.

Laboratorio escolar ciudadano en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Nacional de Rosario

Citizen School Lab at the School of Social Sciences and Humanities of the National University of Rosario.

Autoras

María Belén Campero - bcampero@gmail.com -

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Cecilia Winderbaum - ceciwinderbaum@gmail.com -

Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Claudia Voras - escuela.sociales@uvr.edu.ar -

Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

RECIBIDO 16/12/2025 ACEPTADO 25/02/2026

SUBEJE REDES COMUNITARIAS Y CULTURAS INSTITUCIONALES

Resumen

El Laboratorio Escolar Ciudadano (LEC), un proyecto de la Escuela Preuniversitaria en Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Nacional de Rosario, fue seleccionado en la convocatoria de innovación democrática global Demo.Reset. Se enmarca en un nuevo paradigma de práctica social educativa, que articula la enseñanza, la investigación y la extensión para promover la participación de niños, niñas y adolescentes en la coconstrucción de conocimiento con la comunidad. Su implementación en el barrio República de la Sexta demostró que el trabajo en el territorio y el diálogo con la comunidad reconfiguran el acto educativo, desafían el currículum y promueven un cambio de roles entre estudiantes, docentes y actores sociales. Esta experiencia permitió que los y las estudiantes se reconocieran como "productores de conocimiento" y mostró un gran interés en que sus propuestas se conviertan en proyectos reales. De esta manera, el LEC se consolida como una experiencia transformadora con potencial pedagógico y político, contribuye al fortalecimiento de la democracia deliberativa en el Sur Global. Para garantizar su sostenibilidad, trabajamos en el fortalecimiento de los vínculos con las instituciones y actores del territorio y en la integración del proyecto a la currícula escolar. Así, el LEC demuestra que la educación puede

ser una herramienta decisiva para el fortalecimiento de la democracia, que forma ciudadanías activas y revaloriza a los y las adolescentes como protagonistas del cambio.

Palabras clave

- Democracia deliberativa;
- Participación juvenil;
- Innovación educativa;
- Integralidad;
- Práctica social educativa

Summary

The Citizen School Lab (LEC), a project of the UNR Pre-University School of Social Sciences and Humanities, was selected for Demo.Reset's global democratic innovation call. It is framed within a new paradigm of social educational practice, articulating teaching, research, and extension to promote the participation of children and adolescents in the co-construction of knowledge with the community. Its implementation in the República de la Sexta neighborhood demonstrated that working in the territory and engaging in dialogue with the community reconfigure the educational act, challenge the curriculum, and foster a change of roles among students, teachers, and social actors. This experience allowed students to recognize themselves as "knowledge producers" and showed great interest in seeing their proposals become real projects. In this way, the LEC is consolidated as a transformative experience with pedagogical and political potential, contributing to the strengthening of deliberative democracy in the Global South. To ensure its sustainability, the team is working to strengthen ties with local institutions and actors and to integrate the project into the school curriculum. Thus, the LEC demonstrates that education can be a decisive tool for strengthening democracy, which forms active citizenships and revalues adolescents as protagonists of change.

Keywords

- Deliberative democracy;
- Youth participation;
- Educational innovation;
- Integrality;
- Social educational practice

Fundamentación

En un mundo que exige transformaciones profundas, las universidades públicas deben ir más allá de sus roles tradicionales para mantener su relevancia y promover la participación plena en la construcción de ciudadanía (Arocena, 2012). El Laboratorio Escolar Ciudadano (LEC) de la Escuela Preuniversitaria en Ciencias Sociales y Humanísticas de

la Universidad Nacional de Rosario (UNR) surge como una respuesta a este desafío, en la búsqueda de una universidad más democrática y socialmente comprometida que trabaja para alcanzar la participación protagónica de los y las jóvenes en la identificación de problemáticas y el diseño de soluciones. Este proyecto es un acto educativo integral que articula las funciones de la universidad con un proceso formativo que trasciende los límites del aula.

Los laboratorios ciudadanos proponen un tiempo y un lugar para la experimentación abierta y colaborativa. Son entornos adaptables y accesibles, diseñados para la creación de conocimiento, que buscan promover la autonomía para el análisis y la problematización de temas de importancia tanto para comunidades educativas como para la ciudadanía en general. Sus métodos incluyen el diálogo, la reflexión crítica y la formulación de propuestas e ideación de posibles soluciones para problemas sociales actuales (Uribe, 2020; Nery y Reyes, 2025). Buscan favorecer el reconocimiento de las problemáticas emergentes y promover nuevas prácticas que ayuden a fortalecer el ejercicio de participación ciudadana y reconocer su incidencia política. En este marco, el LEC se presenta como un espacio para articular y llevar adelante experiencias, fortalecer la capacidad de los y las estudiantes para colaborar y construir con otros y profundizar las potencialidades que emergen de la práctica.

Seleccionado por la convocatoria de innovación democrática global de Demo.Reset, se enmarca en un nuevo paradigma de práctica social educativa. Se aleja del esquema de extensión tradicional y se alinea con la concepción de "integralidad" y "extensión crítica" (Tommasino y Rodríguez, 2012). A través de un modelo adaptado del "Diálogo Ciudadano" de la OCDE (2022), este laboratorio busca entramar la enseñanza, la investigación y la extensión para promover la participación de niños, niñas y adolescentes en la coconstrucción de conocimiento con la comunidad.

Esta experiencia, que fue implementada en el barrio República de la Sexta en noviembre de 2024 y abril de 2025, demostró que el trabajo en el territorio y el diálogo con la población reconfiguran el proceso de enseñanza-aprendizaje, desafían la currícula preestablecida y promueven un cambio de roles entre estudiantes, docentes y actores sociales (Tommasino y Rodríguez, 2012). El LEC promueve un "proceso educativo transformador", donde no existen roles estereotipados de educador y educando, y todos aprenden y enseñan (Freire, 1973). Su objetivo es facilitar el diseño colaborativo de iniciativas a través de la participación protagónica de los y las estudiantes, en diálogo con la comunidad y las instituciones. Esta iniciativa nos permite dar cuenta de que la enseñanza, la investigación y la extensión son partes constitutivas del acto educativo cotidiano.

Narración de experiencias

La iniciativa se enmarca en el proyecto educativo de la Escuela Preuniversitaria en Ciencias Sociales y Humanísticas de la UNR que, desde sus fundamentos, promueve el aprendizaje mediado por la experimentación. El plan de estudios contempla el Taller de Proyecto Transversal como un espacio curricular que, a lo largo de los cinco años de cursado, busca la articulación transdisciplinaria y el trabajo colaborativo en torno a problemáticas situadas.

En este sentido, el LEC concibe al territorio como un agente activo con el que se coproducen políticas y prácticas educativas. Esta perspectiva se

alinea con la idea de un aprendizaje que rompe las fronteras entre lo formal y lo informal, entre la universidad y la sociedad y se articula en red entre los y las estudiantes, las instituciones y los espacios comunitarios del barrio para generar una educación contextualizada e integral.

La implementación del LEC se caracterizó por una serie de decisiones metodológicas que reflejan este nuevo paradigma. Priorizó el enfoque "experiencial". Como proyecto de democracia deliberativa, colaboró en la promoción de la participación de los y las adolescentes en la identificación de problemáticas territoriales y la elaboración de propuestas con incidencia política y comunitaria. Con esa finalidad, impulsó una pedagogía crítica y comprometida con el diálogo que acompañó a los y las estudiantes en procesos reales de participación y decisión sobre su entorno. Esto facilitó la comprensión y el compromiso con las problemáticas y el reconocimiento de la importancia y el impacto de su participación en la transformación del territorio.

La implementación en 2024 involucró a 90 estudiantes de la escuela. Se realizaron diferentes acciones preparatorias en el aula, a través de las cuales se logró construir colectivamente un "Pacto pedagógico-participativo" y reforzar la articulación entre la teoría y la práctica. Durante las dos jornadas de laboratorio, cada organización invitada presentó su trabajo y compartió una problemática del territorio. Los y las estudiantes, por medio de una votación, priorizaron la problemática del espacio público destinado a las infancias en el barrio. Posteriormente, los y las estudiantes trabajaron en grupos con las organizaciones para generar ideas y estrategias que sirvieran como base para futuros proyectos.

Para la segunda implementación, en 2025, se profundizó el trabajo pedagógico previo al laboratorio: se construyó una WikiMemoria colaborativa que permitió reconstruir la experiencia anterior del LEC, hacer una evaluación crítica de las tareas realizadas, revalorizar la participación comunitaria y definir lo que implica este laboratorio para los y las estudiantes. Este trabajo, realizado en el aula, fue tomado como insumo legítimo para delinear mejoras en las futuras implementaciones y como sistematización de los avances.

Además, se conceptualizó, junto con especialistas, la idea de espacio público en base a cuatro dimensiones –ambiental, infraestructura, social y cultural– y se elaboró una guía de observación para la realización de un diagnóstico territorial que sirviera para identificar y analizar las problemáticas priorizadas.

La experiencia comenzó con una recorrida por la plaza del barrio, donde los y las estudiantes observaron el espacio según las diferentes dimensiones y con distintos roles asignados: registrador/a, entrevistador/a, redactor/a. A partir de este trabajo, se relacionaron con vecinos, vecinas y actores claves para profundizar en el conocimiento de la realidad local. Los resultados se plasmaron en un mapeo colectivo de problemáticas, donde se identificaron temas relevantes y se propusieron posibles acciones relacionadas. Para finalizar esta etapa, las propuestas fueron sometidas a un proceso de diálogo y retroalimentación con especialistas y personas con poder de decisión, garantizando que las ideas fueran viables y legítimas.

Análisis y aprendizajes del Laboratorio Escolar Ciudadano (LEC)

La implementación del LEC nos permitió identificar avances significativos en diferentes dimensiones y categorías de habilidades de los y las estudiantes. En la dimensión socioemocional, los y las estudiantes valoraron,

especialmente, el hecho de "sentir que su voz fue escuchada", lo que evidencia que se creó un ambiente seguro para la participación y además se destacó la oportunidad de "conocer y dialogar con especialistas y personas del barrio". La experiencia posibilitó, además, el desarrollo de habilidades deliberativas y el trabajo en equipo. En la categoría de organización y acción comunitaria, se notó un alto interés en la participación de los y las estudiantes en temas y problemáticas barriales, una gran disposición a asumir roles de registro, análisis, ideación y diálogo con especialistas y autoridades. En cuanto a las habilidades de aprendizaje, se alcanzó una construcción colectiva e intergeneracional de saberes. En relación con las habilidades de expresión, se vinculan con el desarrollo de capacidades interpersonales como el diálogo y la escucha activa.

Además, la experiencia del LEC hizo que los y las estudiantes pudieran reconocerse como productores de conocimiento y mostraran un gran interés en que sus propuestas se transformen en proyectos reales. Esto refuerza la conexión entre la extensión y la orientación de las agendas de investigación a partir de los problemas de la comunidad. Los impactos y aprendizajes se vieron reflejados en la vinculación entre la escuela y el barrio y en la respuesta de las instituciones, abiertas a la acción y participación de los y las adolescentes. Esta práctica evidenció la necesidad de un trabajo institucional continuo para sostener los vínculos con los actores territoriales y garantizar el sostenimiento de las propuestas y transformar el aprendizaje en un proceso que implique diálogo, escucha y construcción colectiva aplicada en acciones concretas.

Conclusiones y reflexiones finales

El LEC se consolida como una experiencia transformadora, con potencial pedagógico y político, que contribuye al fortalecimiento de la democracia deliberativa en el Sur Global en tanto forma ciudadanías activas desde edades tempranas y revaloriza a los adolescentes como protagonistas del cambio.

Actualmente, para garantizar su sostenibilidad, desarrollamos estrategias que integran el proyecto a la currícula y fortalecen los vínculos con las instituciones y los actores del territorio. Consideramos que se trata de una propuesta que, a mediano y largo plazo, podría replicarse en otras escuelas y facultades de la universidad, con impacto en muchos más estudiantes y comunidades.

El LEC se presenta como un referente de innovación que permite a la universidad producir aprendizajes en y con el territorio. La innovación se da a través de la escucha activa a sus habitantes y la construcción de lo público de forma participativa y comprometida. Como práctica integral, el LEC articula enseñanza, investigación y extensión. Promueve, a su vez, una formación con fuerte compromiso ético y social. Su desarrollo demuestra que la educación puede actuar como una herramienta para el fortalecimiento de la democracia y avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Agradecimientos

A las instituciones del barrio República de la Sexta: al Centro Cultural de la UNR, al Club Arizona, al Centro cuidar, al CeDIPF Centro de Desarrollo Infantil y Promoción Familiar, al Instituto de Estudios del Transporte (IET) y al Área de ambiente de la UNR. A los y las estudiantes, a todo el personal

docente y nodocente de la escuela por su colaboración y compromiso y al Extituto de Política Abierta de Colombia por el apoyo y el acompañamiento.

Bibliografía

Arocena, R. (2012). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Nery, J. A. y Reyes, J. G. (2025). Tendencias en formación ciudadana para el nivel medio en México y una propuesta desde los laboratorios ciudadanos. *Perspectivas*, 30, 1-23.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2022). *Participación ciudadana innovadora y nuevas instituciones democráticas: La ola deliberativa.* Ciudad de México: Instituto Nacional Electoral (INE).

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2012). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. Bases y fundamentos. *Cuadernos de Extensión. Integralidad: tensiones y perspectiva.* Montevideo: Universidad de la República.

Uribe, A. (2020). Una mirada pedagógica a los laboratorios ciudadanos en Medellín, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 53, 97-109. https://doi.org/10.17227/pys.num53-10466

María Belén Campero, Cecilia Winderbaum, Claudia Voras. "Laboratorio escolar ciudadano en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Nacional de Rosario". Revista *Salud, Educación y Sociedad*, número especial, febrero 2026, pp. 333-338.

Normas de estilo y directrices para autores/as

La revista Salud, Educación y Sociedad recibirá manuscritos en las siguientes secciones: Artículos, Reseñas, Política y Gestión y Cartas. Para todas las secciones se aceptarán únicamente trabajos originales e inéditos redactados en lengua castellana (no se aceptarán trabajos presentados en otros idiomas). Estos trabajos no deberán estar en vías de evaluación en otra publicación, ni tampoco podrán ser enviados a otras revistas hasta tanto los/as evaluadores/as no se pronuncien –favorablemente o no– en relación con la aceptación del material. Los envíos deben respetar los formatos establecidos, y no se recibirán trabajos que no se adecúen a las normativas expresadas en esta guía. Se presentarán con interlineado 1,5, con tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, márgenes de 3 cm y con el texto justificado, en hoja ISO A4, en formato .doc o .docx (Microsoft Word).

Sección "Artículos" y "Reseñas"

Los trabajos deberán seguir el siguiente orden para su encabezado: título del trabajo –en castellano y en inglés–, nombre/s y apellido/s de autor/es y autor/as, título de grado, último título de posgrado, cargo actual e institución y correo electrónico de cada autor y/o autora. A continuación, deberán consignar un resumen (estructurado: I-O-M-R-C[1]) y palabras clave en castellano e inglés (ver condiciones de envío más abajo). Deberán tener una extensión máxima de 2500 palabras.

1 Introducción-Objetivos-Metodología-Resultados-Conclusión.

Sección "Cartas"

Para ambas secciones los documentos deberán ser preparados según las indicaciones de formato que se indican más arriba. Al igual que los Artículos y Reseñas, se consignarán los nombre/s y apellido/s de autor/es y autora/s, título de grado, último título de posgrado, cargo actual e institución y correo electrónico de cada autor y/o autora. No deberán incluir resumen ni palabras clave. Ambas secciones ajustarán la bibliografía citada según lo estipulado en el punto Referencias Bibliográficas (ver abajo). El material deberá enviarse acompañado de la Declaración de aspectos éticos y conflicto de intereses, y de Originalidad y derechos de reproducción.

Sección "Política y Gestión"

Se recibirán artículos que sean trabajos analíticos, críticos o propositivos originales e inéditos sobre las bases, fundamentos y propósitos del campo de la salud. Estos trabajos comprenderán las dimensiones de Gobierno y la Gestión en las organizaciones de salud. La extensión máxima será de hasta 5.000 palabras. No deben haber sido publicados en otra revista, remitidos simultáneamente a otra publicación y tampoco podrán encontrarse en proceso de evaluación en otra publicación al momento de ser presentados.

Aspectos generales

Autoría

Las personas designadas como autores/as deben poder asumir públicamente la responsabilidad por su contenido, por lo tanto, la calificación como autor debe suponer: 1) una contribución sustancial en la concepción y/o diseño, la adquisición, análisis y/o interpretación de los datos; 2) la redacción o revisión crítica del artículo; 3) la aprobación de la versión final que será publicada.
Todos los colaboradores que no cumplan con los criterios de autoría deberán aparecer en el apartado Agradecimientos.

Resumen

Los artículos deberán incluir un resumen en castellano, con su correspondiente traducción al inglés. Este resumen sintetizará de forma clara los objetivos, la metodología, los resultados más relevantes y las principales conclusiones. Deberá ser estructurado en apartados, con un máximo de 12 líneas o 300 palabras. Cuando un artículo es ingresado a los servicios de indización en línea, el resumen es separado del cuerpo del texto, por lo que no deberá contener citas, llamadas o notas al pie.

Palabras clave

Para una correcta indización de los artículos en las bases de datos en línea, se deben incluir de tres a cinco términos en español e inglés que sinteticen el contenido del trabajo, los que deberán ser seleccionados del índice de Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS) coordinado por BIREME.

Ilustraciones

Se aceptará hasta un máximo de cuatro tablas, cuadros o figuras. Los mapas, los gráficos, las fotografías y los documentos escaneados llevarán la denominación común de figuras. En todos los casos deberán ser mencionados en el texto. Se presentarán en hojas aparte, y se indicará de qué figura se trata. Incluirán:
Numeración arábiga (tablas, cuadros y figuras numeradas correlativamente en series independientes).
Título descriptivo que especifique el alcance geográfico y temporal de los datos presentados.
En todos los casos se hará mención a la fuente.

Aclaraciones sobre la fuente

Si la tabla, el cuadro y/o la figura incluidos en el trabajo no fueron publicados previamente y los datos no fueron tomados de ninguna fuente externa, se indicará “Elaboración propia”.
Si se reproduce una ilustración tal como fue publicada, debe mencionarse la fuente original y contar con la autorización del propietario de los

derechos autorales para reproducir el material. El permiso es necesario excepto en el caso de documentos de dominio público o publicados bajo licencias que permitan su reproducción (Licencias Creative Commons).

Resolución de las imágenes:

Los autores deberán enviar las imágenes según los siguientes requerimientos solicitados por la revista para su correcta reproducción:
Gráficos: para gráficos realizados en Excel, se deberá enviar el archivo original (sin exportar).
Imágenes digitales: deberán ser enviadas en formato JPEG de máxima calidad, con una resolución mínima de 300 dpi.

Lenguaje no sexista:

La revista adoptará una política editorial que abogue por el uso del lenguaje no sexista. En este sentido, las colaboraciones deberán adecuarse al uso de las formas os/as para referirse a aquellas formas que, de otro modo, quedarían englobadas bajo el género masculino. Por ejemplo: los/as habitantes; los/as maestros/as.

Agradecimientos

Todos/as los/as colaboradores/as que no cumplan con los criterios de autoría mencionados (ver más arriba) deberán ser incluidos en el apartado Agradecimientos. Se incluirán además las ayudas económicas y materiales. Para ello, se indicará el nombre de la/s entidad/es otorgante/s como así también el nombre y número o código del proyecto.

Conflicto de intereses

La mención de conflicto de intereses no implica el rechazo del artículo. Cualquier conflicto de interés real o potencial, cualquier compromiso por parte del o los autores con las fuentes de financiamiento o cualquier tipo de vínculo o rivalidad que pueda ser entendido como un conflicto de intereses, debe ser explicitado. La no existencia de conflicto también debe ser declarada. En el caso que los autores o los editores lo consideren conveniente, se publicará esta información en el apartado correspondiente.

Investigaciones con seres humanos

La publicación de artículos que contengan resultados de investigaciones sobre seres humanos deberán constar en un párrafo en la metodología que especifique la obtención del consentimiento informado de los participantes en el reporte de investigación y la aprobación del protocolo de investigación por parte del Comité de Ética correspondiente.

Referencias bibliográficas

Citas en el texto

Las referencias serán citadas en el texto entre paréntesis según el siguiente formato: (apellido, año: número de página). Para las paráfrasis y referencias a conceptos, nociones o categorías más generales, se utilizará el formato (Autor, año). Cuando se citen varias páginas de una referencia, se consignarán de la siguiente manera: si las páginas son consecutivas se utilizará guion (Foucault, 1976: 14-17), mientras que para las páginas no consecutivas se utilizará punto y coma (Foucault, 1976: 14; 30). Debe tenerse en cuenta que si el nombre del/la autor/a se encuentra mecionado inmediatamente antes no debe repetirse (ver ejemplos infra).

Para las citas con más de hasta tres autores/as deben incluirse todos los nombres. En cambio, para las citas con más de tres autores/as se consignará solo el primer nombre seguido de et al., aunque en la bibliografía final deban consignarse todos los nombres (ver ejemplos infra). De este modo, por ejemplo:

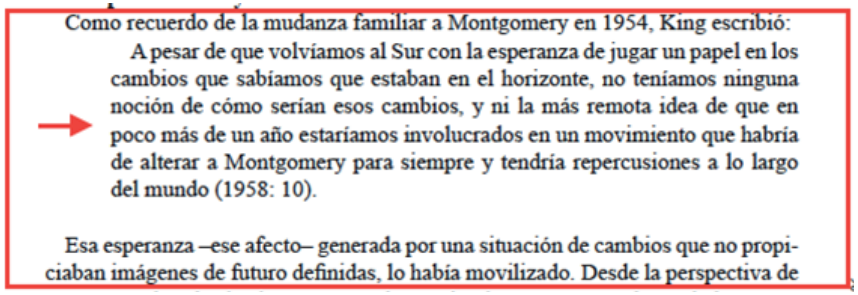
Hasta tres autores/as: Kaipl y Ríspolo (2020) / Hernández, Fili y Vega Mayor (2019).

Tres autores/as o más: Mussetta et al. (2019).

Cita directa: "Estos 'observatorios' tienen un modelo casi ideal: el campamento militar" (Foucault, 1976: 176).

Nótese que, en caso de que la cita contenga palabras entrecomilladas, las comillas deben ser simples.

Las citas extensas que superen las 40 palabras deben colocarse fuera del cuerpo del texto, sin entrecomillar, y la referencia debe incluirse al final de la cita. El punto final debe colocarse luego de la referencia. En este caso, si la cita original incluyera comillas, deben mantenerse las comillas dobles. El formato deberá respetar una sangría izquierda de 1 cm y dejar una línea en blanco al concluir:


Como recuerdo de la mudanza familiar a Montgomery en 1954, King escribió:

A pesar de que volvíamos al Sur con la esperanza de jugar un papel en los cambios que sabíamos que estaban en el horizonte, no teníamos ninguna noción de cómo serían esos cambios, y ni la más remota idea de que en poco más de un año estaríamos involucrados en un movimiento que habría de alterar a Montgomery para siempre y tendría repercusiones a lo largo del mundo (1958: 10).

Esa esperanza –ese afecto– generada por una situación de cambios que no propiciaban imágenes de futuro definidas, lo había movilizado. Desde la perspectiva de

Ejemplo tomado de Gatto, E. (2020). "Tenemos que inventar, tenemos que hacer descubrimientos". El futuro en el pensamiento de Martin Luther King Jr. Temas y Debates, 24(40), 61-86.

Paráfrasis o alusión a ideas generales de un texto: Como sostiene Foucault (1976), el modelo casi ideal...

En caso de que se omita parte de una cita, deberán utilizarse tres puntos entre corchetes [...] para señalar la omisión. A su vez, si hubiese agregados a la cita, del tipo aclarativo, correctivo u otros, se añadirán entre corchetes.

Si se citasen dos obras o más del/la mismo/a autor/a editadas en el mismo año, deben distinguirse mediante el uso de una letra para cada una (Pérez, 2020a; Pérez, 2020b). Del mismo modo se consignarán en la bibliografía final.

Listado de Referencias Bibliográficas

Las referencias bibliográficas se consignarán en orden alfabético según el apellido del/la primer/a autor/a del texto citado. Se presentarán en un listado estandarizado que contenga todos los documentos citados en el texto, independientemente del soporte en que se encuentren. A continuación, se muestran ejemplos para cada caso.

Artículos

Artículos científicos:

Apellido, N. (Año de edición). Título del artículo. *Título de la publicación,* Volúmen(Número), p. de inicio-p. de fin. URL

Viera, I. A. (2020). Recurrencia de infecciones de COVID-19. *Revista De La Facultad De Ciencias Médicas*. Universidad Nacional De Rosario, 1, 79–85. https://fcmcientifica.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/23

Zavala Arciniega, L.; Barrientos Gutiérrez, I.; Arillo Santillán, E.; Gallegos Carrillo, K; Rodríguez Bolaños, R. y Thrasher, J. F. (2021). Profile and Patterns of Dual Use of E-Cigarettes and Combustible Cigarettes Among Mexican Adults. *Salud pública de México*, 63(5), 641-652. https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/12365/12138

Artículos periodísticos:

Con autor/a:
Apellido, N. (Fecha de publicación completa). Título del artículo. *Nombre del periódico o diario*. URL

Mazzola, R. (31 de octubre de 2021). Desigualdad, covid y crisis social. *Página/12*. https://www.pagina12.com.ar/377624-desigualdad-covid-y-crisis-social

Sin autor/a:

Título del artículo (Fecha de publicación completa). *Nombre del periódico o diario.* URL

Advierten que muchas aves modifican su cuerpo para adaptarse al cambio climático (01 de noviembre de 2021). *Página/12*. https://www.pagina12.com.ar/378656-advierten-que-muchas-aves-modifican-su-cuerpo-para-adaptarse

Libros

Libro completo:

Apellido, N. (Año de edición). *Título del libro*. Ciudad de edición: Editorial.
Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. *Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Obra colectiva completa:

Apellido, N. (coord./comp./ed.) (Año de edición). *Título del libro.* Ciudad de edición: Editoral.

Fajardo Dolci, G. (coord.) (2018). *Ritmo y rumbo de la salud en México. Conversaciones con los Secretarios de Salud 1982-2018*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Obra de autor corporativo:

Nombre de la institución (Acrónimo). (Año de edición). *Título de la obra*. URL

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2019). *Informe de Gestión 2019.* https://www.icbf.gov.co/sites/default/informe_de_gestion_2019_icbf.pdf

Capítulo de libro:

Apellido, N. (Año de edición). Título del capítulo. En N. Apellido (coord./comp./ed.) *Título del libro* (p. de inicio-p. de fin). Ciudad de edición: Editorial.

Camps, V. (1993). El derecho a la diferencia. En L. Olivé (comp.) *Ética y diversidad cultural* (pp.71-84). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Ponencias o participaciones en congresos, simposios, talleres, jornadas, conferencias:

Apellido, N. (Fecha completa del evento). Título de la ponencia, conferencia, discurso. *Nombre del evento*. Institución organizadora. Ciudad de realización, país.

Abelaira, P. y Arleo, S. (22, 23 y 24 de agosto de 2019). La articulación interdisciplinar como brújula para las buenas prácticas en salud mental. *I Congreso Internacional de Salud Mental Comunitaria.* Facultad de Psicología de la Unviersidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

Bases de datos:

Entidad o Institución (Acrónimo). (Año). Título del informe. URL

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2011). Prevalencia de vida, del último año y del último mes de consumo de fármacos por sexo, grupo de edad, nivel de instrucción y región. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/e030223.xls

Publicaciones en redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras):

Nombre de persona, grupo, entidad [usuario]. (Fecha completa). P*rimeras veinte palabras de la publicación*. Nombre de la red social. URL

Diputados Argentina [@DiputadosAR]. (27 de octubre de 2021). *Con 198 votos afirmativos, 0 votos negativos y 0 abstenciones, se aprobó el proyecto de Alivio fiscal para fortalecer la*. Twitter. https://twitter.com/DiputadosAR/status/1453310423206350848

Video de YouTube:

Nombre del autor o del canal [Nombre de usuario/a en YouTube] (Fecha de publicación). Título del video. YouTube. URL

Universidad del Gran Rosario [Universidad del Gran Rosario] (25 de junio de 2021). Introducción al programa de cannabis en Argentina. https://youtu.be/PVvf_XgUkVY

Envío de manuscritos

Los/as autores/as podrán enviar sus contribuciones a través del sistema en línea. Para hacerlo, es necesario registrarse e identificarse para poder enviar artículos online y para comprobar el estado de los envíos.

Asimismo, es posible enviar un trabajo mediante correo electrónico. Para ello, se debe cumplir con los requisitos que se especifican a continuación: Se deben enviar dos archivos diferentes. Uno de ellos debe contener el título, el resumen –en castellano e inglés–, las palabras clave y el cuerpo del texto. El otro debe consignar el título del manuscrito, nombre, apellido, dirección de e-mail y filiación institucional de cada autor/a.

Ambos archivos deben enviarse a la siguiente dirección de correo electrónico: *revistaseys@ugr.edu.ar*

Corrientes 1254, Rosario (2000)
Santa Fe, Argentina
341 - 4838100
revistaseys@ugr.edu.ar

Universidad
del Gran Rosario