

Experiencias de aprendizaje en la Universidad

Un recorrido por las experiencias ganadoras
del Simposio de Innovación en la Enseñanza
Edición 2022



Natalia Catalano Dupuy
(coordinadora)

EDICIONES UADE
UNIVERSIDAD ARGENTINA DE LA EMPRESA

Experiencias de aprendizaje en la Universidad

*Un recorrido por las experiencias ganadoras del Simposio de
Innovación en la Enseñanza*

Edición 2022

Natalia Catalano Dupuy

Coordinadora

UADE

Catalano Dupuy, Natalia

Experiencias de aprendizaje en la Universidad /
Natalia Catalano Dupuy. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma
de Buenos Aires : UADE, 2024.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-519-173-0

1. Educación. 2. Educación Virtual. 3. Innovaciones.

I. Dupuy, Natalia Catalano, coord.

CDD 378.007

Edición en formato digital: mayo de 2024

© Ediciones UADE - Universidad Argentina de la Empresa, 2024

ISBN 978-987-519-173-0

Conversión a formato digital: Estudio eBook

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, escanear ni distribuir ninguna parte de esta obra por ningún medio sin permiso previo de la Universidad Argentina de la Empresa.

Índice

Introducción

Descripción de la metodología de evaluación

Marco conceptual

La evaluación en la universidad, alcanzar objetivos y aprehender. Por María Laura Keegan

Pedagogías activas y ágiles. Enfoques transformadores de las prácticas educativas. Por Mariano Ulanovsky

Enfoques pedagógicos con inclusión tecnológica: gamificación, simulaciones y aplicaciones “en vivo”. Por Mariana Bavoleo

Experiencias ganadoras

Experiencia 1: Divide y reinarás. Innovación en prácticas educativas de evaluación: un enfoque centrado en el estudiante. Por Nadia Tkalenko

Experiencia 2: Protección internacional de menores como caso de estudio en el derecho internacional privado argentino. Por María Agustina Gómez

- Experiencia 3: Investigación de un ciberdelito de estafa: *modus operandi* e individualización de los autores. Por Patricio Zermo Dopico
- Experiencia 4: “Eduhack invertido”. Impacto de aula invertida y hackathon educativo en la cátedra innovación en valor. Por Héctor Alcar
- Experiencia 5: *Role playing* y negociación: aprendizaje en acción. Por Ornela Palombo y Miriam Magalí Groba
- Experiencia 6: “Soy cerebro, Watson...”. Lógica y narrativa detectivesca en dos estrategias áulicas de gamificación. Por Michelle Barros
- Experiencia 7: Los juegos de simulación aplicados al derecho, gobierno y relaciones internacionales. Una experiencia que trasciende el espacio académico. Por Miguel Ansorena Gratacos
- Experiencia 8: Aplicación práctica “en vivo” de sistemas de costos, rentabilidad, control y operación de un negocio gastronómico con Maxirest®. Por Paula Moreno y Alejandro Silvestri
- Experiencia 9: El *pitching* vehiculiza proyectos, pero sobre todo gestiona carreras: elaborar y desarrollar el perfil profesional con un método de *pitch*. Por Patricia Relats

Conclusiones

Anexos

Referencias bibliográficas

Los autores

Coordinación de Edición:

Catalano Dupuy, Natalia

Especialistas:

Bavoleo, Mariana

Keegan, María Laura

Ulanovsky, Mariano

Autores de las experiencias:

Alcar, Héctor Leandro

Ansorena Gratacos, Miguel

Groba, Miriam Magalí

Gómez, María Agustina

Barros, Michelle

Moreno, Paula Lilia

Relats, Patricia

Palombo, Ornela

Silvestri, Alejandro

Tkalenko, Nadia

Zermo Dopico, Patricio Alan

Introducción

Con el propósito de incentivar la innovación en distintos aspectos de la enseñanza y la reflexión sobre la práctica docente, cada año en la Universidad se invita a los profesores de las distintas unidades académicas a presentar experiencias innovadoras. Se espera que la innovación esté centrada en el valor de las experiencias para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas disciplinas y modalidades de enseñanza (presencial o virtual). En 2022 fueron seleccionadas las mejores experiencias de aprendizaje en la Universidad referidas a mejores prácticas innovadoras en algunas de las siguientes categorías:

- Planificación de la clase
- Estrategias de enseñanza y de aprendizaje
- Formación práctica en la materia
- Instrumentos de evaluación

El Simposio de Innovación en la Enseñanza consiste en la presentación de experiencias didácticas innovadoras desarrolladas por los docentes en el marco de las asignaturas que dictan en UADE y experiencias de difusión de la innovación en los equipos docentes.

Se entiende por “mejores prácticas” todas aquellas experiencias que presentan principios de intervención, objetivos de trabajo y

procedimientos que se consideran apropiados y coherentes con la norma y que demuestran eficacia y utilidad en el entorno de enseñanza tanto presencial, en las aulas y laboratorios, como a través de MICROSOFT TEAMS en la Universidad. La “innovación” hace referencia a la introducción de un cambio en la modalidad habitual de dictado de una asignatura, que suponga una mejora de la calidad en todos los procesos involucrados en la enseñanza.

Debemos aclarar que se aceptaron solo experiencias ya realizadas o en curso en el marco del dictado de asignaturas en UADE. No se aceptaron experiencias implementadas en otra universidad. Asimismo, dado que un aspecto a evaluar fue la factibilidad de la experiencia propuesta, no se aceptaron proyectos de experiencias a realizar que aún no hubieran sido implementados al momento del Simposio. Como cada año, tampoco fueron aceptadas propuestas idénticas a experiencias ya presentadas en otros encuentros similares realizados en UADE (talleres de experiencias didácticas o simposios de innovación en la enseñanza de años anteriores).

En el mes de octubre de 2022, el Teaching Lab organizó un simposio en que fueron expuestas las experiencias seleccionadas por el jurado. En el encuentro participaron los directivos académicos y docentes de cada unidad académica de Campus Monserrat y Campus Sede Costa. En este último caso, a través de la plataforma MICROSOFT TEAMS. Cada participante contó con quince minutos para la presentación de la experiencia.

Se recibieron un total de *veintisiete* presentaciones de todas las unidades académicas, de las cuales *nueve experiencias fueron premiadas*.

Presentaciones por categoría	
Planificación de la clase	2
Estrategias de enseñanza y de aprendizaje	15
Formación práctica en la materia	8
Instrumentos de evaluación	2

Descripción de la metodología de evaluación

El Simposio contó con un comité integrado por un representante designado por el rector, la secretaria académica, un director del Simposio y un jurado.

Las presentaciones de cada categoría fueron evaluadas, en primera instancia, por un jurado integrado por docentes ganadores de simposios de ediciones anteriores y miembros del Consejo Honorario de la Universidad.

Dicho jurado evaluó las experiencias asignadas según la categoría en la que fueron presentadas. Cada experiencia fue valorada por dos miembros del jurado según una rúbrica elaborada *ad hoc* (adjunta a continuación). *A posteriori*, un representante designado por el rector, la secretaria académica y el director del Simposio seleccionó las experiencias más valiosas evaluadas en cada una de las categorías para ser difundidas en el Simposio y distinguidas con un *Premio a la Innovación en la Enseñanza*.

Los criterios de evaluación definidos para la revisión de las experiencias de innovación fueron los siguientes:

- Rigurosidad en el diseño didáctico de la propuesta.
- Valor pedagógico de la experiencia para desarrollar aprendizajes complejos.
- Grado de innovación respecto de las prácticas habituales en el dictado de la materia.

- Presentación de al menos una evidencia de la práctica implementada.
- Congruencia entre objetivos y experiencia presentada.
- Criterios de evaluación seleccionados.
- Presentación del PA correspondiente.
- Alcance de la experiencia.
- Posibilidad de difusión y replicación de la experiencia.
- Valoración de la propuesta por parte de los alumnos.

Marco conceptual

En el siguiente apartado se presenta una revisión de los fundamentos teóricos y conceptuales que respaldan la innovación en las experiencias expuestas durante el Simposio. Estos fundamentos incluyen teorías pedagógicas, enfoques educativos y tendencias actuales en el campo de la educación universitaria, con el objetivo de alcanzar resultados generales que mejoren las prácticas educativas en las aulas. Para llevar a cabo esta exploración se contó con la participación de especialistas en las temáticas abordadas por las experiencias ganadoras.

En primer lugar, se destaca la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva para mejorar las prácticas educativas. María Laura Keegan explica cómo la evaluación en la universidad ayuda a alcanzar los objetivos de aprendizaje porque es parte de un proceso continuo que permite reconocer los trayectos individuales y colocar al estudiante en el centro y con un papel activo. La evaluación debe contar con un estudiante involucrado en ella desde el inicio, y los criterios de evaluación deben dar cuenta de la evidencia de aprendizajes y ser públicos. Al conocer desde el inicio para qué es evaluado y qué le aportarán estos conocimientos a su futuro desarrollo profesional, el estudiante puede estar más motivado y comprometido con su propio proceso de aprendizaje, lo que puede ayudarlo a alcanzar los objetivos de aprendizaje. La

experiencia “Divide y reinarás: un enfoque centrado en el estudiante”, presentada por Nadia Tkalenko, busca fomentar la comprensión profunda de los contenidos y su aplicación en situaciones reales involucrando al estudiante en el proceso de evaluación y, de esta forma, darle la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades y tomar medidas para mejorar su desempeño.

La autora señala, además, cómo los instrumentos de evaluación son importantes porque permiten a los docentes medir el progreso y el desempeño de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje. Es importante que los criterios de evaluación sean claros y estén alineados con los objetivos de aprendizaje, y que los estudiantes estén involucrados en el proceso de evaluación desde el inicio. Entre los instrumentos presentados, el estudio de casos se destaca como uno de los más relevantes. Las experiencias “Protección internacional de menores como caso de estudio en el Derecho Internacional Privado”, presentada por María Agustina Gómez, e “Investigación de un ciberdelito de estafa: *modus operandi* e individualización de los autores”, presentada por Patricio Zermo Dopico, son casos de estudio que integran técnicas de aprendizaje activo a partir del aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje colaborativo. Son propuestas para la evaluación formativa que acercan a los estudiantes a la aplicación de los temas trabajados en contextos reales, adaptando el proceso didáctico a los progresos y necesidades de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto universitario.

Otro aspecto relevante tratado por Mariano Ulanovsky examina el enfoque de las pedagogías activas y ágiles —enfoques

transformadores de las prácticas educativas— como una innovación en la práctica educativa que busca empoderar a los estudiantes, fomenta la participación activa y les brinda la posibilidad de adaptarse a las necesidades y objetivos de cada uno. El autor explora algunas de las pedagogías ágiles más destacadas, entre las que menciona el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el diseño universal para el aprendizaje. Incluye también el análisis de nuevas metodologías, como las estructuras liberadoras, y la forma en que su aplicación impacta de manera positiva en el aula universitaria. Estas metodologías se adaptan a situaciones diversas y son ideales como complemento de una serie de dinámicas de trabajo en equipo de uso habitual en la Universidad, como las discusiones guiadas, entregas de informes en forma de documentos, exhibiciones de presentaciones, sesiones de lluvias de ideas y estrategias de *pitching*, entre otras.

Las experiencias “EduHack invertido: impacto de aula invertida y *hackathon* educativo en la cátedra Innovación en Valor”, de Héctor Alcar; “*Role playing* y negociación: aprendizaje en acción” de Ornela Palombo y Magalí Groba, y “El *pitching* vehiculiza proyectos, pero sobre todo gestiona carreras: elaborar y desarrollar el perfil profesional con un método de *pitch*”, presentada por Patricia Relats, son ejemplos de implementación de estas metodologías y destacan cómo los proyectos pueden abordar temas de interés y relevancia para los estudiantes, brindando la oportunidad de aprender en contextos del mundo real con el propósito de formar profesionales más competitivos. Además, visibilizan el papel de la comunicación asertiva en la Universidad y su impacto en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Se enfatiza en la habilidad para expresar ideas, opiniones y necesidades de manera constructiva, así como en la capacidad para negociar, promoviendo un ambiente positivo y colaborativo en el contexto educativo.

Por último, Mariana Bavoleo introduce la presentación de diversos enfoques pedagógicos con inclusión tecnológica, tales como la gamificación, los simuladores y las aplicaciones en vivo para transformar los procesos educativos y hacer que los estudiantes sean verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

Estas metodologías innovadoras han transformado de manera significativa las prácticas educativas y han generado resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando como desafío principal involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y su entorno. Estos enfoques valoran la experiencia práctica y activa como medio fundamental para que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades. Estas estrategias pueden mejorar la experiencia educativa de los estudiantes universitarios, al hacer que el aprendizaje sea más atractivo, participativo y efectivo. La autora señala que uno de los desafíos que enfrentan las universidades al incorporar las nuevas tecnologías en su enseñanza es la capacidad de incorporar los nuevos medios y lenguajes, más allá de la dimensión técnica, instrumental y superficial. La inclusión tecnológica tiene la potencialidad de transformar los modos de producción, circulación y recepción de los conocimientos, lo que implica un cambio en los procesos educativos y en los roles de los actores involucrados. Por lo tanto, otro desafío señalado por Bavoleo es la necesidad de la Universidad de adaptarse a estos cambios y asegurarse de que los

estudiantes estén preparados para interactuar con su entorno y lleguen a modificarlo.

Entre las metodologías destacadas se encuentran la gamificación, como “‘Soy cerebro, Watson...’. Lógica y narrativa detectivesca en dos estrategias áulicas de gamificación”, presentada por Michelle Barros; la simulación, representada en “Los simuladores aplicados al Derecho, gobierno y relaciones internacionales. Una experiencia que trasciende el espacio académico”, de Miguel Ansorena Gratacos, y “Aplicación práctica en vivo de sistemas de costos, rentabilidad, control y operación de un negocio gastronómico con Maxirest®”, de Paula Moreno y Alejandro Silvestri.

En los siguientes apartados podrán leerse en profundidad los marcos conceptuales abordados por los especialistas y, posteriormente, la descripción de cada una de las experiencias mencionadas.

La evaluación en la universidad, alcanzar objetivos y aprehender

María Laura Keegan

Hablar de la evaluación en la universidad nos sitúa en un escenario compuesto por adultos. Esto implica partir de una concepción particular del sujeto que aprende.

En las clases universitarias, que son encuentros donde se busca acercar el conocimiento de una disciplina a través de estrategias de enseñanza, las intervenciones del docente fomentan la participación y la discusión. Se observa incluso la confrontación de ideas sobre una teoría presentada. Por otra parte, existe una cierta horizontalidad en el intercambio entre el estudiante y el docente, apelando a una madurez con respecto a los problemas planteados.

Podemos afirmar que la educación de adultos en la universidad difiere de la educación escolar, ya que los adultos aprenden de manera diferente de los niños y adolescentes.

En estas clases universitarias, los docentes suelen invitar a los estudiantes a participar, a enfrentar desafíos, a plantear preguntas y a responder de manera libre. Esto provoca que el docente universitario se transforme en un facilitador y deje de ejercer control sobre los estudiantes. Para que este cambio ocurra, el docente debe asumir riesgos y convertirse en guía y apoyo. Esto permite que los

estudiantes adultos compartan sus experiencias y adquieran nuevos conocimientos, alejándose de requisitos rígidos e inflexibles.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede inferirse que la evaluación universitaria también tendrá sus particularidades.

La evaluación educativa

Comencemos por definir qué es evaluar. Evaluar implica asignar valor a algo, buscando indicios o equivalencias para emitir juicios de valor. Estos juicios tienen el propósito de tomar decisiones.

Cuando hablamos de evaluación educativa, nos referimos a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, entre otros objetos de evaluación. Esto implica asignar valor a sus producciones, tareas o respuestas. Sin embargo, esta calificación simplifica un proceso que va más allá del resultado.

Ahora bien, surge la pregunta: ¿para qué se evalúa? Muchas veces, para calificar y acreditar conocimientos. Como docentes, nos enfrentamos a la evaluación *de* los aprendizajes.

La propuesta que planteo es moverse de esta evaluación de los aprendizajes hacia una evaluación *para* el aprendizaje, buscando que la evaluación fomente la adquisición de nuevos saberes y brinde herramientas al estudiante para regular su aprendizaje.

Para lograr esto, es necesario cuestionarnos. ¿Cómo transformamos la evaluación en un componente central del aprendizaje? ¿Cómo hacemos de la evaluación una herramienta informativa valiosa tanto para los docentes como para los estudiantes? ¿Cómo consideramos los procesos individuales dentro

de un grupo-clase? ¿Cómo aprovechamos la interacción entre la producción del estudiante y su corrección?

En los programas o planificaciones, la evaluación suele aparecer como un anexo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto parte de una concepción lineal de estos procesos. Considerar la enseñanza y los aprendizajes como procesos interconectados, pero no causales, nos insta a incorporar los procesos de evaluación, ya no como un anexo o una motivación para lo que el docente enseñará, sino como un concepto esencial de la didáctica, concibiendo la evaluación como integral y formativa para los aprendizajes. Esta evaluación se convierte en una oportunidad de mejora que beneficia tanto al estudiante como al docente.

La evaluación formativa

A mediados del siglo pasado surgieron nuevos enfoques que proponen una evaluación cualitativa, la cual, en consonancia con nuestro enfoque, se centra en comprender los procesos y resultados educativos en sus contextos.

Según De Ketele (1984), evaluar implica recopilar un conjunto de información considerado suficientemente relevante, válido y confiable, y examinar su congruencia con un conjunto de criterios adecuados a los objetivos establecidos al inicio, o ajustados durante el proceso, con el fin de fundamentar decisiones.

Díaz Barriga (1994) sostiene que “la acción áulica se convierte en una acción perversa en su conjunto: los maestros solo preparan a los alumnos para resolver eficientemente, y los alumnos solo se

interesan por lo que les suma puntos para aprobar el examen”. La evaluación siempre implica un juicio de valor.

Santos Guerra (1993) propone una concepción interesante y diferente sobre este proceso. Considera que la evaluación debe ser parte de la enseñanza, permitiendo así entender cómo se produce el aprendizaje y cómo los docentes pueden mejorar sus propuestas. Santos Guerra entiende la evaluación como un proceso poderoso de diálogo, comprensión y mejora. En este sentido, cada acción evaluativa se convierte en una forma particular de intervención en la realidad.

Estas perspectivas de los autores citados buscan romper con la tendencia de control presente en la evaluación. ¿Cómo se ejerce ese control? A menudo, mediante la medición y verificación. La evaluación se utiliza muchas veces como una herramienta de control e incluso de penalización y, como resultado, se jerarquiza a los estudiantes mediante pruebas orales, exámenes finales y trabajos en grupo. En este sentido, la evaluación refleja los resultados y determina en qué medida se alcanza un objetivo predeterminado por los docentes.

Si la evaluación debe servir a las trayectorias de los alumnos, entonces tiene que estar al servicio de los procesos de aprendizaje, permitiendo que los docentes diseñen diferentes estrategias de enseñanza desde allí. La evaluación formativa es un término introducido por Michel Scriven en 1967 para referirse a los procedimientos utilizados por los docentes con el fin de adaptar el proceso de enseñanza a los avances y necesidades de los aprendizajes de los estudiantes.

Algunas ideas centrales para reflexionar sobre la evaluación en la universidad

El aprendizaje en la universidad debe ser un proceso continuo que permita reconocer los trayectos individuales y colocar al estudiante en el centro, dándole un papel activo. En línea con esto, y en función de lo que hemos planteado, la evaluación debe formar parte de este proceso y promover el aprendizaje activo del estudiante. Para lograr esto, es esencial que este se involucre en la evaluación desde el principio y comprenda su propósito. De este modo, podrá entender por qué está siendo evaluado y cómo esos conocimientos contribuirán a su desarrollo profesional futuro.

Los criterios de evaluación, que deben reflejar la evidencia de los aprendizajes, deben ser públicos y, en la medida de lo posible, contruidos en conjunto con el grupo, siguiendo los lineamientos del plan de estudios. En sintonía con estos criterios se encuentran las expectativas de aprendizaje. Cuando el estudiante conoce estas metas, puede trazar un camino para alcanzarlas. En relación con los objetivos de aprendizaje y la evaluación, Cristina Davini (2008), en su libro *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, afirma que “los alumnos pueden mejorar sus logros y fortalecer su autoimagen y confianza personal a través del establecimiento consciente de metas”. Para ello, es imprescindible que los estudiantes sepan qué deben aprender y qué se espera que comprendan en cada actividad.

Otro punto central se encuentra en el proceso de corrección. Al abordar este momento, podemos adoptar el papel de detectives que investigan lo que falta o adoptar una perspectiva que aporte nuevos

conocimientos y habilidades de manera generativa. Para dar cabida a esta perspectiva, contamos con la retroalimentación, que debe ser continua y en forma de interacciones dialógicas formativas, es decir, como parte de las estrategias de enseñanza. Esta estrategia fomentará el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Estas instancias de retroalimentación o diálogos generativos deben diseñarse como parte de la enseñanza, incorporándolas a la planificación docente. El docente formula juicios, toma decisiones y los comunica. Utilizar la retroalimentación como herramienta para brindar esa devolución es una estrategia muy efectiva. La retroalimentación surge en un intercambio en el que quien lidera el momento —en este caso, el docente— describe lo que observa, resalta los logros y pregunta sobre aquellos puntos que no están claros o que están incompletos. Esto ocurre en un ambiente donde el receptor de estas observaciones responde y tiene la oportunidad de revisar su trabajo.

Según Anijovich (2015), “la retroalimentación es un proceso de diálogo, intercambio, demostración y formulación de preguntas cuyo objetivo es ayudar al alumno a comprender sus formas de aprendizaje, valorar su proceso y resultados y autorregular su aprendizaje”.

En este momento de retroalimentación, propongo que seamos conscientes de las preguntas efectivas que podemos hacer. Rajadell y Serrat (2000) consideran que, para que la interrogación sea didáctica, es conveniente considerar algunos aspectos tales como que la pregunta esté bien estructurada y se aplique de la manera óptima posible. Debemos tener claro el objetivo de la pregunta.

Aplicando la teoría en el aula

Es cierto que estos estudiantes adultos enfrentan cuestiones relacionadas con su historial educativo, como la falta de experiencia para abordar los enfoques alternativos propuestos por la evaluación formativa, su poca disposición para aceptar el *feedback* proporcionado por los compañeros y docentes, hábitos arraigados de la cultura tradicional de evaluación y un enfoque exclusivo en las calificaciones.

Por lo tanto, debemos plantearnos un cambio que comienza desde la planificación previa a la llegada al aula. Esto implica un cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

Otra variable importante es el tamaño de las clases, que a menudo dificulta, si no hace imposible, brindar atención individualizada. Por esta razón, insisto en la importancia de las decisiones que tomamos antes de llegar a las clases. Debemos decidir si la evaluación será parte de la rutina diaria o simplemente un añadido a nuestras prácticas.

Algunas propuestas

Estas propuestas buscan fomentar un enfoque activo en el aprendizaje y una participación comprometida de los estudiantes, lo que contribuirá a una evaluación más efectiva y formativa.

- Autoevaluación: trabajar con “diarios/bitácoras de aprendizaje” en los que cada estudiante registre sus experiencias,

desempeño y aprendizajes adquiridos en diferentes formatos (escritos, orales, audiovisuales). Esto se puede llevar a cabo por medio de preguntas guía.

- Portafolio de evidencias: pedir a los estudiantes que presenten pruebas de los aprendizajes adquiridos, en los formatos que prefieran.
- Instancias de “coloquios” o presentaciones orales: permitir a los estudiantes compartir sus experiencias de aprendizaje y las ideas que surgen. Documentar este proceso y presentarlo en eventos institucionales, tales como reuniones de padres, ferias o exposiciones escolares.
- Trabajo colaborativo: trabajos grupales donde realmente se presenten roles y funciones que sean claras al interior de los equipos y para el docente. Se sugiere proponer una grilla y la posibilidad de que sea un proyecto flexible donde deba evaluarse y rehacer la tarea si fuera necesario. Que los participantes puedan preguntarse: “¿Qué hicimos?”. Que los estudiantes puedan aprender haciendo.
- Corrección entre pares, para corrernos del lugar de control y poder que nos da la acción de evaluar: contamos con la posibilidad de que los estudiantes tengan la oportunidad de revisar las tareas y/o presentaciones de sus pares. Esa es sin duda una gran posibilidad de seguir aprendiendo y de desarrollar aspectos cognitivos. Que los estudiantes puedan acercarse a otras formas de mostrar lo aprendido los ayudará a incluir distintas perspectivas de un mismo tema. La corrección entre pares propicia situaciones de enseñanza donde el conflicto interindividual, mediante confrontación de puntos de

vista, conocimientos o esquemas diferentes, da paso a nuevos conocimientos. En términos de teorías cognitivas de aprendizaje, este encuentro entre pares conduce a niveles de equilibrio superior en cada uno de los miembros integrantes del grupo.

Para pensarnos

Nuestras propuestas para evaluar a los estudiantes, ¿están contextualizadas? ¿Tienen sentido como parte de su proceso de aprendizaje? ¿Les demandan producción, originalidad, creatividad, experiencia, saber, hacer, cuestionar, problematizar, integrar, discernir, opinar, desarrollar? ¿Podemos avanzar con ellos en algunas cuestiones que tienen que ver con sus futuras prácticas?

Pedagogías activas y ágiles

Enfoques transformadores de las prácticas educativas

Mariano Ulanovsky

El agilismo es un movimiento que nace en el área de la tecnología pero cuyos antecedentes y derivaciones exceden por mucho ese campo. La educación no es la excepción. En las últimas décadas se han generado y desarrollado enfoques, técnicas y metodologías que comparten principios, valores y características con el agilismo, cuando no devienen directamente de él, como ocurre con algunos esquemas de más reciente aparición a los que nos referiremos más adelante.

La educación es un campo en constante evolución y, en los últimos años, hemos sido testigos de un cambio significativo en la forma en que se abordan la enseñanza y el aprendizaje. Las pedagogías ágiles han emergido como un conjunto de enfoques innovadores que han transformado radicalmente las prácticas educativas en todo el mundo, aunque con niveles de implementación, penetración e impacto que varían bastante, de acuerdo con las geografías y sistemas sociopolíticos y educativos que consideremos.

Estos enfoques buscan empoderar a los estudiantes, fomentar la participación activa y adaptarse a las necesidades y objetivos individuales de cada uno.

Exploraremos brevemente algunas de las pedagogías ágiles más destacadas, como el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el diseño universal para el aprendizaje, y cómo están impactando positivamente en la educación. Pero también analizaremos nuevas metodologías como las estructuras liberadoras, y cómo su aplicación (aislada o combinada con las metodologías preexistentes) puede impactar positivamente en el aula.

A modo de introducción, breves descripciones de las metodologías arriba mencionadas:

- **Aula invertida.** El aula invertida, también conocida como *flipped classroom*, es una pedagogía activa que cambia la dinámica tradicional de enseñanza. En este enfoque, los estudiantes adquieren el contenido teórico en casa por medio de recursos como videos, lecturas o materiales en línea. En clase, el tiempo se dedica a la discusión, la resolución de problemas y la aplicación práctica de los conceptos aprendidos. Esta metodología permite a los estudiantes asumir un papel más activo en su aprendizaje, ya que pueden explorar y profundizar en los temas en el aula con la guía del docente. Su origen se atribuye a a Jon Bergmann y Aaron Sams, dos maestros de Química en Colorado, Estados Unidos, quienes comenzaron a invertir sus clases en 2007. El modelo de aula invertida se ha implementado con éxito en muchas escuelas y

universidades de Estados Unidos. También se ha aplicado en otros países, especialmente en Europa, y continúa ganando popularidad año a año en todo el mundo.

- **Aprendizaje cooperativo.** El aprendizaje cooperativo promueve la colaboración entre los estudiantes. En lugar de competir entre sí, los alumnos trabajan juntos en grupos para alcanzar objetivos comunes. Esta estrategia no solo fomenta la construcción de habilidades sociales y la comunicación efectiva, sino que también mejora la comprensión y retención de la información. Los estudiantes se benefician mutuamente al explicar conceptos entre ellos y resolviendo problemas de manera colaborativa. Si bien la idea de la cooperación en el aprendizaje ha estado presente a lo largo de toda la historia de la educación, la formalización del aprendizaje cooperativo se atribuye a la investigación de Kurt Lewin (pionero en la investigación sobre la dinámica de grupo y la cooperación en el aprendizaje) en la década de 1940. El aprendizaje cooperativo se ha utilizado ampliamente en entornos educativos de todo el mundo, con aplicaciones exitosas en diversos niveles, desde la escuela primaria hasta la educación superior.
- **Aprendizaje basado en problemas.** El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una estrategia pedagógica que pone a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje al presentarles problemas complejos y realistas que deben resolver. En lugar de transmitir información de manera pasiva, este método desafía a los estudiantes a investigar, analizar y sintetizar conocimientos para abordar situaciones reales. Esta metodología fomenta la autonomía, el pensamiento crítico y la

resolución de problemas, habilidades esenciales en la vida adulta. El aprendizaje basado en problemas se desarrolló inicialmente en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster, en Canadá, en la década de 1960. Howard S. Barrows es considerado uno de sus fundadores. Comenzó siendo utilizado principalmente en programas de educación médica en todo el mundo. Luego fue encontrando aplicaciones en otros campos, como la ingeniería y la educación empresarial, hasta extenderse a la mayoría de los campos del aprendizaje y el conocimiento.

- **Aprendizaje basado en proyectos.** El aprendizaje basado en proyectos (para el que se utiliza la misma sigla: ABP) es otro enfoque pedagógico que involucra a los estudiantes en la creación y desarrollo de proyectos significativos. Los proyectos pueden abordar temas de interés y relevancia para los estudiantes, lo que les brinda la oportunidad de explorar áreas que les apasionan y aplicar lo que han aprendido en contextos del mundo real. Sus raíces históricas se remontan a la pedagogía constructivista y se ha utilizado en diversas formas durante mucho tiempo. Sin embargo, su desarrollo moderno se atribuye al trabajo de John Dewey a principios del siglo XX. John Dewey es uno de los pensadores más influyentes en el desarrollo del ABP. El ABP se ha aplicado con éxito en una variedad de niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la superior. Ha sido utilizado en todo el mundo, pero algunas de las implementaciones más destacadas se han visto en Finlandia, uno de los países donde más se enfatiza el enfoque centrado en el estudiante.

- **Diseño universal para el aprendizaje.** El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque que busca hacer que la educación sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, discapacidades o estilos de aprendizaje. El DUA implica la creación de materiales y métodos de enseñanza flexibles que se adaptan a las diversas necesidades de los estudiantes. Al ofrecer múltiples formas de presentación, expresión y compromiso, el DUA permite que los educadores lleguen a una audiencia más amplia y brinden igualdad de oportunidades de aprendizaje. El DUA se originó en la década de 1990 como resultado de la legislación de los Estados Unidos, como la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (ADA) y la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA). David H. Rose y Anne Meyer son considerados los pioneros del DUA. Se ha implementado en los Estados Unidos principalmente en el contexto de la educación inclusiva. Se ha promovido en escuelas y universidades de todo el país y se ha extendido a otros países que buscan adoptar prácticas educativas inclusivas. Su aplicación ha traspasado fronteras y hoy aparece como una realidad o un aspiracional de diversos sistemas educativos en numerosas geografías.

Además de su eventual aplicación individual, las metodologías arriba definidas son, por supuesto, combinables. De esa combinación pueden surgir experiencias incluso más valiosas, a partir de un aprovechamiento de virtudes distintivas de cada una de ellas más la potenciación de las virtudes comunes a dos o más de ellas.

Así, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas se integra de manera efectiva con otras pedagogías ágiles. Por ejemplo, en un entorno de aula invertida, los estudiantes pueden adquirir el conocimiento básico necesario para abordar un problema complejo antes de la sesión en clase. Luego, en el aula, pueden aplicar ese conocimiento para resolver el problema, fomentando así la participación activa y la colaboración entre compañeros, en un entorno de aprendizaje cooperativo.

También el aprendizaje basado en proyectos se alinea naturalmente con el enfoque del aprendizaje cooperativo. Los proyectos a menudo requieren que los estudiantes trabajen en equipo, compartan ideas y responsabilidades y colaboren para lograr un objetivo común. Esta colaboración refuerza las habilidades de comunicación y trabajo en equipo, al tiempo que proporciona un entorno donde los estudiantes pueden aplicar conceptos y teorías en situaciones prácticas.

Estos enfoques innovadores han tenido un impacto significativo en la educación, al promover estudiantes más involucrados y motivados en su aprendizaje, a partir de formatos que les permiten explorar, colaborar y participar activamente en el proceso educativo. Por otro lado, desafían (en el mejor sentido de la palabra) a los y las docentes a adoptar un papel más orientado hacia la guía, el apoyo y la facilitación del aprendizaje, lo que permite una atención más individualizada y personalizada para cada estudiante.

La gran mayoría de estos enfoques y metodologías (ABP, DUA, aprendizaje cooperativo) son anteriores en origen y desarrollo al agilismo como movimiento, o fueron desarrollados con posterioridad (aula invertida), pero sin aparente relación directa con dicho

movimiento. Y, sin embargo, comparten con el agilismo no solo gran parte de sus valores, principios y aspiraciones, sino también objetivos concretos y características fundantes e identitarias.

Veamos algunos de esos puntos de contacto antes de culminar con el análisis de un conjunto de metodologías ágiles de más reciente aparición y con altísimo potencial de aplicación a la actividad docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje: las estructuras liberadoras.

El agilismo es un movimiento que viene creciendo con fuerza desde principios de siglo, cuyo objetivo es aligerar procesos, lograr resultados más rápidos e implementables, eficientizar la producción (de bienes, servicios, conocimiento, etc.) y adaptarla a contextos cada vez más cambiantes.

Partiendo de esta base, denominamos metodologías ágiles a aquellas que permiten adaptar la forma de trabajo a contextos y circunstancias cambiantes, con el foco puesto en los objetivos, consiguiendo flexibilidad e inmediatez de respuesta y permitiendo recopilar información y retroalimentación permanente, para la creación constante de valor. Dos de las metodologías ágiles más mencionadas y reconocidas son *scrum* y *kanban*. existen, no obstante, muchas otras, como *design thinking*, *agile inception*, *lean inception*, mesas ágiles, *open space*, etc.

La piedra basal del agilismo fue el Manifiesto Ágil, firmado en febrero de 2001 por un grupo de diecisiete desarrolladores de *software* e ingenieros de procesos y sistemas, muy críticos de las metodologías imperantes en la época. El Manifiesto contiene una serie de valores y principios que se aplicaron, en primera instancia,

al desarrollo de *software*, pero luego se fueron extendiendo a más y más disciplinas.

Se trata de cuatro valores y doce principios, que, como explicamos en el párrafo anterior, comenzaron estando muy relacionados con el mundo de la tecnología, y especialmente del desarrollo de *software*, pero que, con el tiempo, se fueron transformando en su formulación para abarcar muchos campos y disciplinas adicionales, entre ellos, la educación.

Así, por ejemplo, tomemos dos de estos valores y veamos cómo se relacionan con los enfoques de pedagogía activa que analizamos al inicio.

Valorar más a las personas y sus interacciones que a los procesos y herramientas

Este valor del agilismo se vincula directamente con el concepto y el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante.

El aprendizaje centrado en el estudiante (ACE) es un enfoque global que abarca todas las pedagogías mencionadas anteriormente. Se centra en el estudiante como el principal actor en su propio proceso de aprendizaje. El ACE reconoce que cada estudiante es único, con diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo.

Todos los enfoques y metodologías de pedagogía ágil y activa analizados en este texto son manifestaciones concretas del ACE, ya que todos ellos priorizan el desarrollo del estudiante como individuo. Estos enfoques se adaptan a las necesidades de los estudiantes,

permitiéndoles tomar decisiones sobre cómo, cuándo y qué aprenden. El ACE no solo trata de transmitir información sino también de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en aprendices autónomos y críticos.

Aplicar este valor del agilismo a la práctica en la educación implica que, si bien los procesos educativos y las técnicas y métodos a utilizar son importantes, no deben prevalecer por sobre las necesidades y los objetivos de los estudiantes, sino ser funcionales a dichas necesidades y objetivos. Será parte del rol del docente, como facilitador del aprendizaje, elegir el enfoque o la metodología más adecuados, e incluso saber combinarlos o cambiar a tiempo, cuando sea necesario.

Valorar más la respuesta ante el cambio que seguir un plan

La aplicación de este valor de ninguna manera va en contra de la planificación en la educación, que sigue siendo esencial. Lo que sí implica es que de nada sirve atenerse a un plan rígido cuando las circunstancias y el contexto se modifican de tal forma que las metas planteadas en dicho plan ya no pueden cumplirse por los caminos y con las acciones en él originalmente diseñadas. Los planes y diseños pedagógicos deben ser lo suficientemente flexibles como para adecuar su implementación a dichos cambios de contexto, circunstancias, necesidades, etc. Los diseños curriculares gigantescos que le dicen al docente cada paso que tiene que dar, que aspiran a predecir cada situación que se presentará en un ciclo

educativo y que asumen homogeneidad en los estudiantes “receptores” de la propuesta educativa, son obsoletos y disfuncionales.

En este contexto, surgen las estructuras liberadoras (*liberating structures*) propuestas por Keith McAndless y Henri Lipmanowicz. Se trata de métodos ágiles, simples y prácticos que contribuyen a la productividad e innovación en grupos de cualquier tamaño, rubro, disciplina u organización, y promueven la co-creación y el trabajo colaborativo, el desarrollo y aprovechamiento de la inteligencia colectiva y la creatividad, prescindiendo de jerarquías o relaciones de poder y fomentando la participación simétrica de todos los integrantes. Es por todas estas características que constituyen herramientas adecuadísimas para sumar a las ya existentes metodologías de pedagogías activas y ágiles mencionadas al inicio de este capítulo.

Las estructuras liberadoras son treinta y tres poderosas herramientas que pueden utilizarse para diversos fines pedagógicos, en forma individual o combinadas entre sí. A grandes rasgos, podemos clasificar esos fines en: analizar, ayudar, “estrategizar”, planificar, propagar y revelar.

Estas estructuras liberadoras basan su poder y efectividad en una combinación de velocidad, cadencia, estructura y foco. Son herramientas ágiles, absolutamente prácticas, de corta duración (en su gran mayoría van de los 15 a los 120 minutos) y aplicables a grupos de diferentes tamaños.

Son además herramientas de fuente abierta, por lo que se enriquecen con los aportes de quienes las promueven y utilizan.

Requieren de, y promueven en los participantes, entre otras cosas: autonomía, empoderamiento, involucramiento y autoorganización. En quien las facilita (el/la docente) requieren, entre otras, de agilidad, atención, energía, criterio y conocimiento preciso de la estructura a aplicar.

Una descripción detallada de cada una de estas estructuras puede encontrarse en el siguiente link: estructurasliberadoras.com.

Las estructuras liberadoras son combinables con cualesquiera metodologías preexistentes analizadas al inicio de este capítulo.

Enfoques pedagógicos con inclusión tecnológica: gamificación, simulaciones y aplicaciones “en vivo”

Mariana Bavoleo

El avance del mundo digital y la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación adquirieron un impulso desigual en los últimos años. Su articulación y su papel en las estructuras sociales han cambiado las percepciones, las valoraciones, los procesos educativos, los roles de sus actores y las necesidades de capacidades para la inclusión formativa, social y laboral. En el ámbito universitario, la inclusión tecnológica tiene la potencialidad de transformar los modos de producción, circulación y recepción de los conocimientos. Uno de los nuevos desafíos que se plantean es que los alumnos y alumnas sean verdaderos/as protagonistas de su entorno y que, desde una formación crítica y reflexiva, puedan interactuar con su medio y llegar a modificarlo.

Al mismo tiempo, esto abre un interrogante fundamental en torno a la capacidad de las universidades de incorporar los nuevos medios y lenguajes más allá de la dimensión técnica, instrumental y superficial.

Si hay algo que internet (y su gran caudal de información) permite volver a pensar es qué es la educación, qué es el aprendizaje y qué es el conocimiento. Paradójicamente, mucho se habla de su incorporación y su impacto, y poco se profundiza acerca de si se conciben como medios o fines en sí mismos, quedando relegadas las preguntas por su dimensión didáctica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Lion, 2006).

Propuestas netamente expositivas, con actividades cognitivamente livianas, desconectadas y sin trascendencia solo aumentan la fragmentación y la fugacidad de la adquisición del conocimiento experto. El campo universitario se ve interpelado por un mundo atravesado por las redes, las pantallas y múltiples dispositivos. Un contexto híbrido convoca a las nuevas prácticas de formación académica y profesional.

Partiendo del supuesto de que, como sujetos, estamos insertos en contextos sociales específicos, los conocimientos se obtienen mediante experiencias de aprendizaje mediado; resulta imprescindible pensar sobre el modo en que las nuevas tecnologías se combinan con las habilidades de cálculo, escritura, pensamiento, expresión y producción, para hacer posibles nuevas formas de actividades educativas. En esta línea, la innovación “es una tarea de transgresores, de quienes están convencidos [de] que el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza” (Libedinsky, 2016).

¿Nuevas aulas y espacios? ¿Formas alteradas de acceder al conocimiento? ¿Secuencias que posibiliten un camino de aprendizaje genuino? ¿Apostar a un cambio que trascienda, perdure y vaya más allá de la superficie? Los distintos medios y lenguajes digitales, así como la creación de redes y comunidades virtuales de

aprendizaje, pueden promover el intercambio y la producción de contenidos gestionados auténticamente por todos los integrantes de las comunidades educativas. La transversalidad y la inclusión tecnológica son dos piezas centrales: impulsan a pensar proyectos que permitan articular conocimientos profundos que potencien y promuevan aprendizajes reales.

Es importante considerar, como menciona Mariana Maggio (2022) que, en las propuestas educativas de enfoque tradicional, el centro es la explicación. “La explicación del conocimiento construido, transmitido por el docente, seguido de su aplicación y verificación a través de la evaluación”. Desde allí la autora plantea la idea y la propuesta del “salto hacia adelante” para ofrecer una educación universitaria desafiante y relevante. Plantea una hipótesis concreta: “El corazón de la propuesta es la actividad que diseñamos [...] lo que van a hacer nuestros estudiantes a lo largo de la cursada: imaginar, investigar, diseñar, crear y producir” (Maggio, 2022). Entonces es la actividad la que ordena, estructura, enmarca, revive, significa y re-significa la experiencia.

De esta forma, la autora sostiene que, cuando el corazón está puesto en la actividad, ese es el marco que da sentido a aquello que los estudiantes desean aprender. Esto conduce a un nuevo nivel de conexión con el conocimiento, porque les permitirá encontrar soluciones, generar desarrollos, formular ideas novedosas, intervenir y transformar.

Cuántas veces nos vamos contentos con el resultado de una clase, sintiendo que los alumnos prestaron atención y hasta salieron entusiasmados con lo que les explicamos, para luego darnos cuenta con sorpresa y desazón de que no aprendieron lo que queríamos

enseñarles. Por supuesto que hace falta que los docentes expliquemos, exponamos, ayudemos a pasar en limpio, mostremos modelos de cómo se hacen las cosas. Pero esa es solo una parte (importante, pero una parte) de un rompecabezas más grande. Sin que los estudiantes se impliquen personalmente con el contenido, procesen, consoliden, relacionen, reflexionen, ese aprendizaje no se produce (Furman, 2021, pp. 70-71).

Hace falta que los estudiantes se involucren activamente con el contenido, que lo procesen de diversas maneras, que establezcan un diálogo con lo que ya saben, que practiquen las partes difíciles, que logren conectarlo con experiencias e intereses personales, que reflexionen sobre lo aprendido, que, a fin de cuentas, puedan hacerlo propio (Furman, 2021; Dehaene, 2019).

Desde el ámbito comunicacional, Carlos Scolari (2011, 2013) menciona que el cambio en las prácticas educativas no consiste en “dejar de contar” sino en modificar el dispositivo comunicativo y pasar a una enunciación colectiva a cargo de todos los participantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La hipermedialidad, en las producciones escolares, se construye a partir de la combinación e integración de lenguajes, géneros, formatos, medios y dispositivos técnicos propiciados por la inclusión tecnológica. La alfabetización mediática no puede entenderse entonces como la adquisición descontextualizada de las destrezas, conocimientos y lenguajes, ya que se modifican sustancialmente los contextos y condiciones de recepción/inmersión. El aprendizaje convergente de los lenguajes y las dinámicas de trabajo colaborativas no es producto de la inclusión tecnológica en sí misma. Son los lenguajes y las estrategias didácticas los que

propician la disposición de entornos que permiten generar nuevas formas de proyección, producción, revisión y difusión de las producciones comunicacionales escolares (Scolari, 2013; Albarello, 2019; Kap, 2020).

La educación mediática, o la multialfabetización, es algo más que un curso de entrenamiento comunicacional, una capacitación tecnológica productiva o una prueba de competencia de habilidades relacionadas con los medios. En otras palabras, supone la adquisición de un metalenguaje, implica una comprensión amplia de los sujetos (potencialmente prosumidores) y fomenta la apreciación de los contextos tecnológicos, sociales, económicos e institucionales de la comunicación en los que los actores están insertos (Buckingham, 2005, 2008).

Incorporar materiales, reemplazar lo analógico por lo digital, cambiar pizarrones por pantallas, no resolverá el problema de producir nuevas experiencias educativas si no se contemplan las características y potencialidades específicas de los nuevos dispositivos y lenguajes. Retomando las conceptualizaciones abordadas, podría mencionarse que, frente a los procesos de inclusión tecnológica, hay un gran desafío: enseñar otras formas de ser usuarios, consumidores y productores de la tecnología y de los medios de comunicación de masas; y producir discursos (textos, fotografías, películas, pinturas, páginas web, blogs, aplicaciones) que estimulen y desarrollen esas capacidades de forma simultánea.

No se habla de un lenguaje sino de múltiples lenguajes y formatos. Las generaciones actuales no usan un lenguaje uniforme ni unívoco, ni unisensorial ni unidireccional. Los nuevos procesos de intercambio, producción y consumo simbólico se desarrollan en un

entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí (Scolari, 2008, pp. 113-114).

La hipertextualidad, la multimedialidad y la interactividad son algunos de los rasgos distintivos. La digitalización, además de facilitar la manipulación de los contenidos, favorece la integración de todas las pantallas al permitir que un mismo contenido multimedia tenga la posibilidad de aparecer en cualquiera de ellas. El lenguaje en las producciones hipermediales juveniles se compone de una multiplicidad de elementos (sonoros, gráficos, audiovisuales, fotográficos e hipertextuales) en una multiplicidad de formatos digitales y comunicacionales (videos, tutoriales, murales, videoclips, música, películas, series, programas, mails, chats, juegos, avisos, historias y publicaciones fotográficas, audiovisuales, sonoras e hipertextuales... solo por nombrar algunas) con una multiplicidad de formas de compartir, conversar, visibilizar y consumir (Buckingham, 2005, 2008; Aparici 2010; Area Moreira, 2012).

En esta misma línea teórica se enmarca la gamificación en la educación en tanto estrategia que incorpora elementos del diseño de los juegos para aprovecharlos en el contexto del aprendizaje. Por su denominación en inglés, *gamification*, es la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente educativo con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes.

Esto quiere decir que no se trata de utilizar juegos en sí mismos sino de tomar algunos de sus principios o mecánicas tales como los puntos o incentivos, la narrativa, la retroalimentación inmediata, el

reconocimiento, la libertad de equivocarse, etc., para enriquecer la experiencia de aprendizaje (Deterding *et al.*, 2011; Kim, 2015).

Tradicionalmente, al igual que otros productos de los medios masivos y de la industria cultural, los juegos han sido considerados una forma de entretenimiento superfluo o pasatiempo negativo. No obstante, hay investigaciones que sostienen que los “ambientes de juego” y las secuencias lúdicas tienen la capacidad de mantener la atención de los estudiantes y desafiarlos constantemente. Al mismo tiempo, tienen un alto poder de motivación, pueden mejorar los niveles de participación y logran expandir la experiencia del proceso de aprendizaje (Teng y Baker, 2014).

Hablar de juegos, simulaciones y didácticas “en vivo” es concebir las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, mediadas por la tecnología y por las nuevas formas de comunicación. Implica que los sujetos de aprendizaje tienen la potencialidad de transformarse en productores y autores de contenidos digitales. En este sentido, gamificar es una estrategia didáctica motivacional que puede ser utilizada para provocar comportamientos específicos, dentro de un ambiente atractivo, potenciando los niveles de compromiso con las actividades para lograr experiencias positivas que permitan alcanzar aprendizajes significativos (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico Monterrey, 2016).

La revolución actual no es una revolución de dispositivos, infraestructura, plataformas o canales de intercambio; más bien, plantea una re-significación de sentido (Cobo, 2016). El valor central ya no está en el acceso o dominio de un conocimiento en particular sino en la capacidad de desfragmentar y reconstruir conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales: implica pensar

nuevos modelos de educadores y una relación diferente con el conocimiento.

¿Cómo se incorporan estrategias enriquecidas en la universidad?
¿Cómo las actividades se constituyen en el centro de una propuesta atractiva y expandida? ¿Qué rupturas en las estructuras, organización y secuenciación de los contenidos nos presentan?
¿Los materiales digitales se implementan con las mismas funcionalidades que los tradicionales? ¿Qué potencialidades nos abren en la construcción del conocimiento?

Los ejes teóricos presentados y los interrogantes abiertos acompañan la presentación de tres de las experiencias ganadoras del Simposio de Innovación en la Enseñanza edición 2022.

Tres experiencias y una gran puerta que se abre a pensar múltiples formas de considerar las prácticas con inclusión tecnológica como catalizadoras de los procesos de aprendizaje:

- “Los simuladores aplicados al Derecho, gobierno y relaciones internacionales. Una formación práctica que trasciende el espacio académico”;
- “Aplicación práctica ‘en vivo’ de sistemas de costos, rentabilidad, control y operación de un negocio gastronómico con Maxirest®”;
- “‘Soy cerebro, Watson...’. Lógica y narrativa detectivesca en dos estrategias áulicas de gamificación”.

Cada una de ellas nos acerca, desde diferentes temáticas, a resignificar lo que implica ofrecer y recibir educación. En este contexto, caracterizado por la expansión de la capacidad comunicativa humana, y donde el soporte digital funciona como

complemento o sustitución del analógico, las nuevas tecnologías, la cultura digital y las herramientas de producción social de lectoescritura están cada vez más presentes en la vida diaria de los jóvenes y están cambiando la forma de comunicarnos, y su influencia es insoslayable para el ámbito educativo y/o de formación.

Si la sociedad cambia, el conocimiento se transforma cada vez más rápido, los ciudadanos son sujetos cognitivos interpelados por su época y los entornos tecnológicos aparecen cada vez más imbricados en estos movimientos; entonces, las propuestas pedagógicas no pueden permanecer cristalizadas. “La clase de hoy no puede ser igual a la clase de mañana. La creación pedagógica, formulada en tiempo presente, reconoce estos movimientos y los capta en lo que construye” (Maggio, 2012).

Es precisamente lo que las experiencias de innovación permiten. Claro que esto requiere de esfuerzos y cambios múltiples: para los mismos docentes, desde su formación y en el proceso de selección, producción y articulación de otros dispositivos e hipermedios, que implican contenidos, lenguajes y hasta tiempos de dedicación diferentes, y, para los alumnos, desde el compromiso de abordar los nuevos entornos como espacios de aprendizaje que los desafían a buscar, investigar, construir y producir conocimientos.

EXPERIENCIAS GANADORAS

En el cuadro a continuación se enumeran las experiencias ganadoras que se describen en detalle en el presente apartado.

Docente autores	UA	Departamento	Título
Alcar, Héctor Leandro	Facultad de Ciencias Económicas	Departamento de Administración y RRHH (DEARH)	“Eduhack invertido”: impacto de aula invertida y <i>hackathon</i> educativo en la cátedra Innovación en Valor
Ansorena Gratacos, Miguel	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	Departamento de Gobierno (DEGOB)	Los juegos de simulación aplicados al Derecho, gobierno y relaciones internacionales. Una experiencia que trasciende el espacio académico
Gómez, María Agustina		Departamento de Derecho (DEDER)	Protección internacional de menores como caso de estudio en el Derecho Internacional Privado argentino
Zermo Dopico, Patricio Alan			Investigación de un ciberdelito de estafa: <i>modus operandi</i> e individualización de los autores
Barros, Michelle	Facultad de Comunicación	Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades (DESOH)	“Soy cerebro, Watson...”. Lógica y narrativa detectivesca en dos estrategias áulicas de gamificación
Tkalenko, Nadia Valeria	Facultad de Comunicación	Departamento de DECOR	Divide y reinarás. Innovación en prácticas educativas de evaluación: un enfoque centrado en el estudiante

Relats, Patricia		(DEDAE)	El <i>pitching</i> vehiculiza proyectos, pero sobre todo gestiona carreras: elaborar y desarrollar el perfil profesional con un método de <i>pitch</i>
Groba, Miriam		Departamento de Gestión (DEGES)	<i>Role playing</i> y negociación: aprendizaje en acción
Palombo, Ornela			
Silvestri, Alejandro			Aplicación práctica “en vivo” de sistemas de costos, rentabilidad, control y operación de un negocio gastronómico con Maxirest®
Moreno, Paula Lilia			

**Experiencia 1:
Divide y reinarás.
Innovación en prácticas educativas de
evaluación: un enfoque centrado en el estudiante**

Nadia Tkalenko

Presentación

La educación es un campo en constante evolución, y la búsqueda de métodos y enfoques pedagógicos innovadores se convirtió en una prioridad para mejorar el proceso de aprendizaje. En este artículo exploraremos una experiencia educativa que implementó un enfoque centrado en el estudiante, el aprendizaje activo y el diseño instruccional, con el propósito de promover un aprendizaje más significativo y relevante para los estudiantes. A través de esta iniciativa se buscó fomentar la comprensión profunda de los contenidos y su aplicación en situaciones reales, y brindar a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades prácticas y críticas que les sean útiles en su futuro profesional.

Fundamentación

La innovación en las prácticas educativas es esencial para adaptarse a los cambios en la sociedad y en la forma en que los estudiantes aprenden. Los enfoques tradicionales de enseñanza, basados en la transmisión de conocimientos y la memorización, ya han mostrado sus limitaciones en el desarrollo de habilidades prácticas y el pensamiento crítico de los estudiantes.

El enfoque de aprendizaje activo se basa en la idea de que los estudiantes deben ser protagonistas de su propio aprendizaje, involucrándolos en actividades que fomenten su participación y reflexión. La metodología de evaluación que se propone promueve el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración entre los estudiantes, lo que les permite desarrollar habilidades prácticas y relevantes para su futuro profesional.

El diseño instruccional es un proceso sistemático que busca planificar, desarrollar y evaluar experiencias de aprendizaje efectivas; en este sentido, el objetivo es que, mediante una práctica evaluativa, los estudiantes puedan incorporar lo aprendido, pero de manera activa. Al aplicar principios de diseño instruccional, los docentes pueden estructurar las actividades de enseñanza de manera coherente y alineada con los objetivos educativos, facilitando así el proceso de aprendizaje de los estudiantes; entonces, la evaluación como parte del proceso, incluyéndola como una investigación e indagación, propone que no solo sea una instancia indagatoria sino también reflexiva. Ya lo ha dicho Jean Piaget: “El conocimiento no es una copia del mundo sino una adaptación a él”, entonces debemos procurar que los alumnos se adapten a un mundo cambiante, además de nutrirse de los conocimientos y teorías previas. Paulo Freire ha mencionado que la

palabra “alumno” se ha malentendido a lo largo de la historia y que debemos comprenderla, sin embargo, “como el que se alimenta”. “La palabra alumno viene del latín *alumnus*, de raíz indoeuropea. Se compone de al- ‘crecer, alimentar’”.

Según Jerome Bruner, el aprendizaje es más efectivo cuando el estudiante está activamente involucrado en el proceso de aprendizaje y construye su propio conocimiento. Este concepto se construye a raíz de las obras de varios pensadores como John Dewey y Lev Vygotsky, quienes sostenían que el aprendizaje tiene lugar cuando se conecta con la experiencia personal y el conocimiento base del estudiante, y también cuando se sitúa en un contexto social en el cual él es responsable de esa construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con otras personas y el docente.

Freire ha manifestado: “Yo creo que a partir de la aceptación de que no hay práctica sin ser evaluada, hay que discutir incluso democráticamente con los educandos caminos de aprobación y reprobación, métodos de evaluar cada día más democráticos”, y, partiendo de esa premisa, entendemos que la evaluación es parte indivisible del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Ausubel, “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia” (Ausubel, 1968). Teniendo en cuenta que esta experiencia se aplicó a una materia troncal, de segundo cuatrimestre, y que, además, engloba y precede a todas las materias importantes de la carrera, es fundamental que el aprendizaje de todas las teorías y términos de la carrera queden arraigadas en el alumno de una manera sustanciosa.

Descripción de la experiencia

La experiencia tuvo lugar en el contexto de una materia teórica de relaciones públicas. Con el objetivo de fomentar un aprendizaje significativo y una aplicación práctica de los conceptos teóricos, se diseñó un proyecto que combinaba diversas estrategias pedagógicas. Hay que tener en cuenta que es una materia totalmente teórica que pertenece al primer año, por lo que los cursos suelen ser significativamente grandes, de alrededor de setenta alumnos.

Actualmente, los estudiantes distan bastante del ideal que los docentes anhelamos. El alumno ideal podría reunir las siguientes características:

- a. Deseo de aprender. Idealmente deseamos estudiantes que vengan a clase con un fervoroso deseo de aprender, no solo de aprobar una materia (aunque sea de las troncales de la carrera que han elegido).
- b. Hábito de lectura. Nuestro alumno ideal es ávido de lectura y lee con pasión toda la bibliografía.
- c. Dedicación y esfuerzo. El estudiante universitario actual debe dedicar mucho esfuerzo así como tener una gran automotivación para lograr los resultados óptimos en su desempeño académico.
- d. Consistencia y constancia. Incluso en la actualidad, la virtualidad y la vorágine social llevan a que debemos lidiar con muchas más responsabilidades, tanto docentes como estudiantes. Entonces, se entiende que los estudiantes deben cada vez más contar con constancia y motivación intrínseca

para poder afrontar las materias que además deben autogestionarse.

- e. Responsabilidad. El sentido de responsabilidad cambia en cada curso. Cada grupo tiene una personalidad diferente, ya sea por el tipo de carrera, el turno o el ámbito educativo en el que nos encontremos. Fomentar este aspecto resulta de suma importancia para el desarrollo de cualquier materia.

Entendiendo que estamos en un contexto donde a los estudiantes actuales se les dificulta la lectura abundante, tenemos que recurrir a la diversidad de formatos y actividades que permitan concentrar la escasa atención disponible, incorporar los conceptos y llevar a los alumnos hacia el criterio de aplicación de dichas teorías. Es por ello por lo que la metodología consiste en dividir la nota parcial en varios ejercicios o trabajos prácticos, de manera que podamos:

- a. Por un lado, descomprimir la tensión que implica la lectura abundante.
- b. No poner todo el aprendizaje en la evaluación cuantitativa, sino también poder poner análisis de la aplicación de la teoría.
- c. Contar con un instrumento de evaluación que permita maximizar los tiempos de corrección.
- d. Lograr que la evaluación sea también una instancia de aprendizaje.

En primer lugar, se formaron grupos acotados de estudiantes, y cada grupo recibió la tarea de analizar una película relacionada con la temática de la materia. Los estudiantes debían identificar y extraer

conceptos teóricos clave presentes en el film y relacionarlos con los contenidos vistos en clase.

Previamente, se llevaron a cabo debates en clase sobre los temas tratados en la película, brindando a los estudiantes la oportunidad de expresar sus puntos de vista y reflexionar sobre la aplicación de los conceptos teóricos en situaciones reales.

Para complementar esta actividad, se realizaron discusiones en grupos pequeños, en las que los estudiantes analizaban bibliografía relevante y debatían sobre su aplicación en el trabajo práctico. Estas discusiones permitieron a los estudiantes profundizar en los conceptos teóricos y vincularlos con la experiencia de la película.

El trabajo práctico final consistió en la presentación de un informe detallado en el que los estudiantes aplicaron los conceptos teóricos aprendidos en la película a situaciones reales de relaciones públicas. Además, debían proponer estrategias y soluciones basadas en los contenidos teóricos, demostrando así una comprensión profunda de los mismos.

Además, este trabajo se combinó con una evaluación de respuesta múltiple con modalidad individual y basada en conceptos de la materia teórica. De esta manera, cada estudiante contaba con una parte de su nota que correspondía al trabajo grupal, la cual suponía un 30% de la nota final. Y un examen convencional que se dio posterior al análisis de la teoría aplicado al caso. Este examen individual suponía el 70% restante de la nota final.

De esta manera, la nota estaba dividida en dos partes. Y la realización de la primera experiencia permitía no solo incorporar de una manera más arraigada los conocimientos, sino también repasar y estudiar para el examen individual.

Los estudiantes contaron con las consignas del análisis de la película/caso unos días previos al examen individual. Y debía ser entregado ese mismo día.

Resultados

La implementación de este enfoque innovador generó resultados positivos y enriquecedores, tanto para los estudiantes como para los docentes. En primer lugar, se observó un aumento significativo en la motivación y el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. La combinación de actividades prácticas y teóricas permitió que los estudiantes se sintieran más involucrados en su propio aprendizaje y que apreciaran la relevancia de los contenidos para su futuro profesional.

Además, los trabajos prácticos presentados reflejaron una comprensión profunda de los conceptos teóricos y una aplicación significativa de los mismos en situaciones reales de relaciones públicas. Los estudiantes demostraron habilidades de análisis, síntesis y pensamiento crítico al proponer estrategias innovadoras y efectivas.

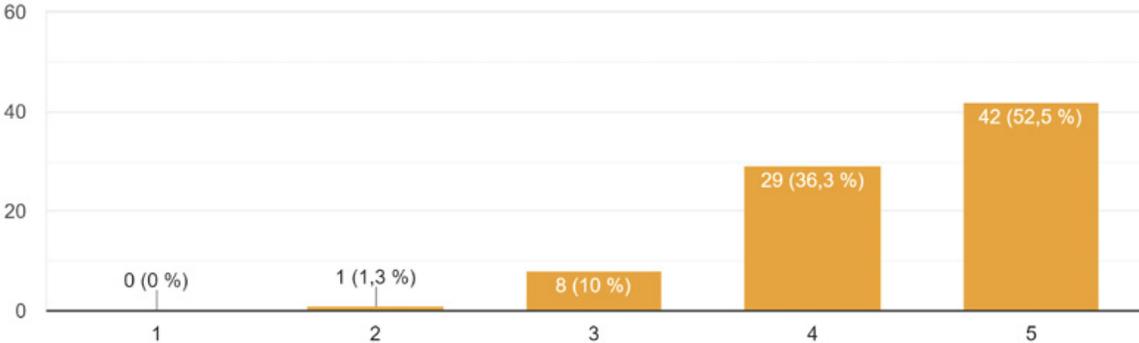
El trabajo en equipo también fue un aspecto destacado de la experiencia. Los estudiantes pudieron desarrollar habilidades de colaboración, comunicación y liderazgo al trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Esto también derivó en un examen individual mucho más rico y prolífico, con buenos resultados en cuanto a nota numérica.

De los dos cursos implementados, se contabilizaron 116 alumnos de la misma materia en dos turnos diferentes. En ambos casos, los comentarios de los estudiantes fueron positivos una vez concluida la experiencia. Se obtuvieron 80 respuestas a una encuesta posterior con los siguientes resultados:

Grado de satisfacción con la experiencia de evaluación, donde 0 es nada satisfactoria y 5 muy satisfactoria.

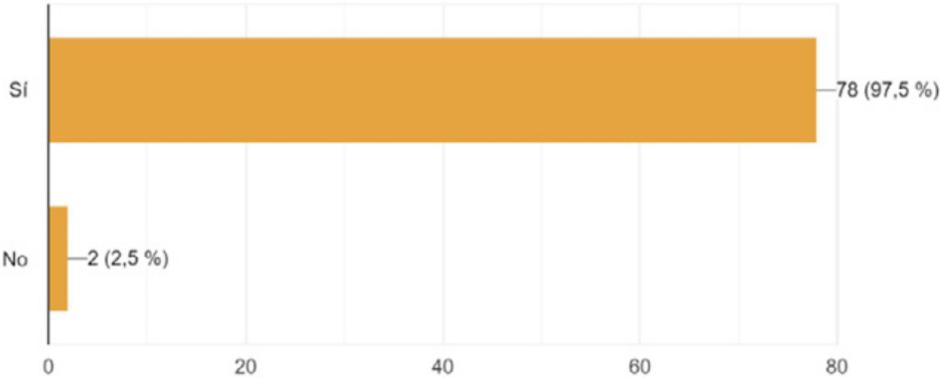
En líneas generales ¿Qué te pareció esta experiencia?

80 respuestas



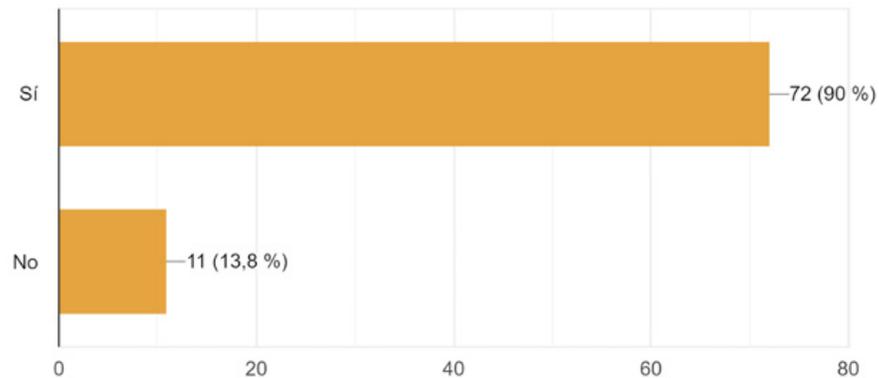
¿Creés que el aprendizaje de las unidades vistas fue significativo?

80 respuestas



Según tu percepción (teniendo en cuenta que ambas actividades sumaban puntaje) ¿Creés que obtuviste una buena calificación?

80 respuestas



En cuanto a los comentarios, la mayoría fueron positivos por parte de los estudiantes, por ejemplo:

- Me gustó la experiencia como para cambiar y salir un poco de la metodología de siempre.
- Creo que esta nueva manera de evaluación estuvo muy buena
- Fue una buena experiencia, buena manera de evaluar, concreta y temas necesarios.
- Me pareció muy buena la combinación de *multiple choice* con completar palabras.
- Creo que esta buena la idea de parcial y trabajo práctico como una nota en conjunto.
- Me pareció muy innovador y práctico, y me gustó que el parcial sea de tal forma que no sirva saberte todo teóricamente, sino saber aplicarlo.
- Fue una manera diferente para rendir un parcial, estuvo buena la forma, me gustó mucho.

- Me pareció muy buena la manera de evaluación, la idea de dividir las notas en parcial y trabajo me pareció más llevadera y cómodas para estudiar, ya que era en grupo y podíamos compartir ideas.
- Me gustó esta manera de evaluación, empezando con el método de *multiple choice* o verdadero o falso, ya que somos un curso numeroso y esto puede facilitar la corrección. Por otro lado, el trabajo en grupo fue muy útil para aplicar los conocimientos, me pareció muy bueno, ya que sentí que los había adoptado. ¡Gracias!
- Al tener su parte práctica no se me dificultó a la hora de incorporar los contenidos y aplicarlos. ¡Me fue más fácil, muy buena forma de evaluar!
- Por otro lado, combinar con el trabajo práctico, si bien fue bastante estresante por temas de tiempos y trabajo en grupo, que a veces es un poco complicado, ¡creo que fue bueno ya que se podría decir que sirvió para poner en práctica junto a los compañeros los contenidos y al estudiar o repasar ya se hacían mucho más familiares! ¡Además, el trabajo práctico te da cierta seguridad de tener unos puntos asegurados que esta buena!
- En conclusión, esta forma de evaluar a mí me resulta nueva y distinta, pero me gustó y, como dije, el TP tal vez nos dio cierta seguridad, ¡espero que haya funcionado!
- Me pareció una buena idea hacer el trabajo con la bibliografía porque esa parte siempre es más tediosa para aprender “de memoria” por los nombres, ideas y demás.
- ¡Creo que fue una muy buena experiencia y forma de aprendizaje!

- Se evaluaron todos los contenidos vistos en clase y se cumplió con lo dicho en el simulacro.
- Me gustó tener la posibilidad de relacionar conceptos que estudié para el parcial con la película. Me sirvió mucho hacer un trabajo práctico con mi toma de notas y la bibliografía, porque fue una forma de no estudiar de memoria y que los conceptos me quedaran mucho más claros al debatirlos con mi grupo.
- La manera de evaluación me resultó bien, pudimos ver más reflejados los conceptos con el trabajo práctico, llevar los conceptos a la ejemplificación. Me pareció una buena forma de evaluación porque pudimos poner en práctica la teoría que habíamos estudiado.
- La manera y el formato me parecieron originales y con bastante posibilidad de que te vaya bien, aunque a veces se complican los trabajos en grupo, pero eso ya queda en cada grupo y su forma de trabajar.
- Muy bueno, es la primera vez que veo esta metodología. Me pareció súper práctica e innovadora. Me parece que siempre quiere que sus alumnos tengan una buena experiencia en sus clases y lo está logrando.
- Estuvo bueno el tema de que podíamos sumar puntos con el trabajo práctico, porque yo creo que también haciendo el trabajo de la película aprendimos bastante.
- Me gustó mucho, ya que tanto contenido no me parece práctico evaluarlo de forma escrita y a desarrollar.
- Sinceramente, la forma de evaluar me pareció excelente, me quitó mucho estrés a la hora de ir a rendir, pero tampoco me fue

difícil estudiar y, en el caso del parcial, estuve muy seguro de todas mis respuestas.

- El problema de que un trabajo en grupo defina parte de la nota del parcial es que terminamos con dos más haciendo el trabajo solos. Nos consumió mucho tiempo de estudio mientras el resto estudiaba tranquilamente sin hacer el trabajo.
- Fueron bastantes contenidos, pero en líneas generales estuvo bien y el trabajo práctico ayudó mucho a descomprimir.
- Me gustó bastante que el examen se haya dividido en dos, porque llevar a la práctica los contenidos hizo que los fijara más, y el hecho de que haya sido en grupos, hizo que, entre todos, podamos ayudarnos a entenderlos todavía mejor. Sumado a que de esta forma pude abordar la parte escrita con mayor tranquilidad.
- Con el trabajo práctico pude tener una visión más empírica de los conceptos teóricos.
- Más dinámica. Da ganas de estudiar. Me pareció muy buena porque abarcó todos los conceptos de una forma más agilizada y rápida, clara y precisa.
- Con el trabajo me pareció una buena manera de poner en práctica lo visto en clase. También me ayudó a ejemplificar ciertos puntos para entender mejor y llegar al parcial bien.
- Hacer el trabajo práctico estuvo bueno para estudiar, ya que teníamos que leer la bibliografía para realizarlo. El parcial me resultó cómodo, las consignas eran claras y todos los temas los habíamos visto en clase.
- Es una buena forma de trabajar los conceptos vistos en clase, yo creo que en grupo uno puede adquirir o ver lo aprendido en

clase desde otros puntos de vista, ya que se pone en juego también lo que piensan los demás integrantes del grupo.

- Sinceramente, me pareció una buena experiencia, ya que tanto la forma de evaluar como la de corrección son dinámicas, por lo que se puede evaluar perfectamente a los alumnos sin requerir tanto tiempo.
- Estuvo bueno dividir la instancia de evaluación, ya que era bastante contenido y, al dividirlo en una parte práctica y otra teórica, se hace más dinámico.
- Me pareció bastante buena, práctica y fácil de hacer. En mi opinión, de acuerdo con todo lo que leí y estudié, pensé que iba a haber más hincapié en otros temas que me resultaron importantes y no tanto en los autores.
- Me pareció buena la opción de partir el parcial en trabajo práctico y un miniparcial, así no es tan pesado estudiar mucho. Y se aprende igual, porque con el trabajo práctico ya nos quedaron bastantes conceptos mucho más claros.
- Trabajar en grupo siempre es complicado, pero me gustó esta forma de trabajar, fue más rápida y, además, nos incentiva a estudiar, ya que no fue aprender de memoria para desarrollar, sino, más bien, leer y comprender.
- Me pareció una metodología acorde y, sobre todo, amena respecto de la dinámica que manejábamos en clase con las distintas actividades.
- Es un buen modo de integrar lo teórico y lo práctico. Es beneficioso, porque contamos con más tiempo para realizar la parte práctica que estando con los nervios de una evaluación de horario limitado. Además, realizando el práctico por

separado tenemos la posibilidad de analizar, pensar y explicar con más tranquilidad.

- Siento que me quedan las cosas más de esta forma.
- El modelo de examen me encantó, me pareció algo informal y eso está bueno a la hora de aprender.
- La propuesta de hacer un trabajo antes del parcial es muy buena, porque al momento de repasar los contenidos te das cuenta de que muchos ya los incorporaste haciendo el trabajo práctico.
- Me gustó la modalidad, me parece súper enriquecedor evaluar los conocimientos concretos y llevarlos a la práctica. ¡Fue muy organizado y me pareció muy cómodo! Gracias profe. Valoro mucho tu esfuerzo.
- En lo personal, creo que las preguntas integraron un poco de cada unidad que hemos dado hasta ahora, además me gustó la metodología y el último ejercicio.
- Me gustó, ya que tuvimos que analizar la película y poner en práctica la teoría, también poner a prueba cuánto sabemos de la teoría individualmente.
- Me gustaría reconocer que el examen no es en busca de aprender algo de memoria, sino aprender a reconocer conceptos.
- Estuvo bueno que las notas del trabajo y el parcial se sumaran, en vez de promediarse. Y, si bien las consignas del trabajo fueron divididas entre las integrantes del grupo, nos sirvió mucho como repaso para el parcial.

Algunos comentarios no fueron tan positivos:

- Particularmente, prefería las dos cosas por separado, es decir, que tengan un puntaje distinto. De todas maneras, fue enriquecedora la experiencia del trabajo.
- Bueno, para comenzar, me pareció que no llegaba a estudiar para el parcial por el tema que teníamos un parcial largo anteriormente, pero pude lograr entender y comprender los temas vistos en las clases, entonces pude rendir bien; el trabajo me pareció muy interesante ya que es una nueva modalidad para rendir y muy buena la película para poderla trabajar y analizar.
- Me pareció una experiencia distinta de evaluación. Creo que el trabajo práctico grupal estuvo bueno, aunque por momentos sentía que estaba perdiendo el tiempo, y quería ponerme a estudiar para la parte teórica del parcial. El *multiple choice* me pareció que estaba bien.
- El trabajo práctico sí ayudó, pero había que complementarlo con el estudio, al hacer el primero quedaba insuficiente tiempo para el otro. Hubiese preferido dedicarme solo a estudiar en ese tiempo.
- La manera de evaluación escrita fue buena, pero en la parte práctica me encontré con problemas; al ser tantos en el grupo, se hizo difícil para organizar y coincidir.
- Quizá era demasiado contenido para estudiar en la parte teórica y, además, se sumaba el hecho de ver una película y hacer un trabajo. La metodología estuvo buena, pero hubiese preferido un trabajo que no llevase tanto tiempo.
- Está muy bueno el método de evaluación, pero, al hacer el trabajo práctico en grupos tan grandes, se dividen las consignas

- y terminás viendo y haciendo solo tu parte.
- Me parece bien el hecho de que se integre teórico y práctico, pero me generó demasiado estrés el tener que estudiar y, al mismo tiempo, tener que entregar un trabajo en la misma fecha.

Reflexiones y aprendizajes

La experiencia de innovar en las prácticas educativas nos dejó importantes lecciones aprendidas y reflexiones para mejorar futuras implementaciones. En primer lugar, es fundamental brindar el tiempo y el apoyo necesarios para que los estudiantes puedan asimilar los conceptos teóricos y realizar el trabajo práctico de manera efectiva. La planificación cuidadosa y la estructuración coherente de las actividades son aspectos clave para lograr el éxito en este tipo de enfoques.

Además, la integración de actividades prácticas y teóricas demostró ser una forma efectiva de fomentar el aprendizaje significativo y la aplicación de los conocimientos. Los estudiantes valoraron la oportunidad de aplicar los conceptos teóricos en situaciones reales, lo que les permitió comprender la relevancia y utilidad de los contenidos.

En cuanto a la experiencia, quizá resulte más provechosa para materias que tengan régimen de final obligatorio, y también en materias con más componente teórico, pero se considera que es aplicable a cualquier tipo de materia con las adaptaciones justas. Esta experiencia sirve para materias con alto componente teórico y cursos numerosos.

Una de las frases guía que sintetiza el aprendizaje logrado en estos años es “el que avisa no traiciona”, ya que mantener un diálogo fluido con los alumnos, plantear las reglas del juego de antemano y estar predispuesto a responder y guiar a los estudiantes a lo largo de su aprendizaje es lo que nos va a llevar al éxito de nuestra tarea.

Conclusiones

Iniciar este camino de innovación en las prácticas educativas ha sido una experiencia enriquecedora y reveladora en la trayectoria del autor de la experiencia. En los últimos diecisiete años, este se había cuestionado cómo lograr que sus alumnos se involucraran activamente en su propio aprendizaje y que los conocimientos que adquirieran fuesen realmente significativos y aplicables en situaciones reales. La implementación de un enfoque centrado en el estudiante, el aprendizaje activo y el diseño instruccional lo han guiado y le da gusto compartir los resultados y aprendizajes que se obtuvieron a lo largo de esta experiencia.

Cuando comenzó, su principal motivación fue la búsqueda de nuevos métodos y enfoques pedagógicos que pudieran transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Es sabido que los enfoques tradicionales de enseñanza, basados en la mera transmisión de conocimientos y la memorización no han sido los más útiles a lo largo de los últimos años. Es momento de evolucionar y adoptar prácticas educativas más dinámicas y significativas.

El enfoque de aprendizaje activo fue el pilar fundamental. Los estudiantes deben ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y la clave para lograrlo radica en involucrarlos activamente en tareas que fomenten su participación y reflexión. El diseño instruccional se presentó como una herramienta valiosa para planificar y estructurar las actividades de enseñanza de manera coherente y alineada con los objetivos educativos.

Los resultados de esta experiencia superaron las expectativas. Se observó un aumento notable en la motivación y el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje. La combinación de actividades prácticas y teóricas permitió que los alumnos se sintieran más involucrados en su propio aprendizaje y que apreciaran la relevancia de los contenidos para su futuro profesional. Además, los trabajos prácticos presentados reflejaron una comprensión profunda de los conceptos teóricos y una aplicación significativa de los mismos en situaciones reales de relaciones públicas. Demostraron habilidades de análisis, síntesis y pensamiento crítico al proponer estrategias innovadoras y efectivas.

El trabajo en equipo también fue un aspecto destacado de la experiencia. Los estudiantes pudieron desarrollar habilidades de colaboración, comunicación y liderazgo al trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Esta interacción social y colaborativa permitió que los alumnos construyeran su propio conocimiento a través de la interacción con sus compañeros y el docente, tal como lo planteaban pensadores como John Dewey y Lev Vygotsky.

Sin embargo, también surgieron desafíos en esta experiencia. La organización de grupos grandes de estudiantes fue uno de ellos, lo que llevó a algunos comentarios negativos en la encuesta posterior.

Es importante tener en cuenta estos aspectos para mejorar futuras implementaciones y adaptar la metodología a las características y necesidades específicas de cada grupo.

En cuanto a los aprendizajes, se comprendió que la innovación en las prácticas educativas implica estar dispuesto a enfrentar desafíos y aprender de cada experiencia. Mantener un diálogo fluido con los estudiantes, establecer reglas y brindarles apoyo y guía a lo largo de su aprendizaje resulta fundamental para lograr el éxito de esta metodología.

Esta experiencia ha enseñado que la evaluación es una parte indivisible del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que su diseño y aplicación deben ser cuidadosamente planificados para maximizar el aprendizaje y la comprensión de los contenidos. La división de la nota parcial en diferentes ejercicios y la combinación de evaluaciones individuales y grupales resultó ser una estrategia efectiva para fomentar la participación activa de los estudiantes y promover un aprendizaje más significativo.

El compromiso es seguir explorando y adoptando nuevas estrategias pedagógicas que permitan mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta experiencia ha inspirado a continuar innovando y adaptando las prácticas educativas para satisfacer las necesidades y expectativas cambiantes de los alumnos y prepararlos de manera efectiva para enfrentar los desafíos del futuro.

La innovación en las prácticas educativas es el camino hacia una educación más relevante, significativa y transformadora. Va el agradecimiento a los alumnos por su participación y compromiso en esta experiencia y a los autores y pensadores que han enriquecido

el marco teórico y la fundamentación. Vale la pena seguir explorando el apasionante mundo del aprendizaje y la enseñanza.

Experiencia 2:

Proteccion internacional de menores como caso de estudio en el derecho internacional privado argentino

María Agustina Gómez

Presentación

La presente actividad versa sobre temas de enorme utilidad como sensibilidad en la órbita del Derecho Internacional Privado, no solo argentino sino también a escala mundial. Los temas en cuestión son adopciones internacionales, tráfico internacional de menores, alimentos y sustracción internacional de menores, los cuales serán abordados desde una combinación de técnicas de aprendizaje activo como el aprendizaje por descubrimiento, basado en problemas, y el aprendizaje colaborativo.

Fundamentación

La innovación de la propuesta radica en el tratamiento crítico de los temas mencionados, puesto que, a través del aprendizaje por

descubrimiento, los alumnos perciben por sí mismos las distintas falencias de la legislación argentina en algunos de ellos, desde tiempos primigenios de la codificación civil. Esa percepción se hace aún más tangible con el debate que se genera intragrupo a la hora de elaborar las respuestas, el cual, a su vez, se ve coronado por el debate general de la puesta en común de la totalidad de las respuestas, tutelado y orientado por la docente. Asimismo, para que exista uniformidad en las respuestas, luego de la puesta en común, los alumnos cuentan con claves de corrección unificadas elaboradas por la docente, para orientarse en el estudio de estos temas.

Para contextualizar y ejemplificar, uno de los aspectos que se observan como el más débil y cuestionable es el maltrato que se le ha dado al instituto jurídico de las adopciones, tanto a nivel local como internacional desde un primer momento, cuando Vélez Sarsfield sostuvo en 1871 que era un instituto que no obedecía a ningún bien social en la Argentina y que, por tales razones, no merecía regulación. Así, recién en 1948 comenzamos a contar con regulación en adopciones nacionales y se cometió una serie de errores garrafales en la jurisprudencia argentina, algunos de los cuales nos persiguen y se replican hasta nuestros días. Este tema, como otros que se tratan, impacta sobremanera en el alumnado que, desde el primer momento, manifiesta una indignación generalizada y se predispone a la labor de ingeniar mecanismos, no solo para que estos errores no se cometan más, sino también para mejorar sustancialmente la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes.

Descripción detallada de la experiencia

La finalidad de esta experiencia se centra en que los alumnos de Derecho Internacional Privado, próximos a recibirse en la carrera de Abogacía, tengan un contacto, si bien áulico, más directo y sobre todo empático con temáticas tan urgentes como la protección internacional de menores, desde el rol del “abogado del niño”, priorizando el derecho de los niños a ser escuchados y a luchar eficazmente en pos de ello. Todo esto desde una práctica que combina el aprendizaje por descubrimiento con el colaborativo, para obtener como resultado un aprendizaje significativo donde los saberes previos tienen un rol estelar.

La experiencia en sí misma consta de una serie de consignas, las cuales versan sobre distintos casos prácticos, algunos extraídos de jurisprudencia que se ha dictado en la Argentina, como otros ocurridos en el extranjero, pero que tienen conexión e impacto en la sociedad argentina y mundial; tal es el caso de Gabriela Arias Uriburu, quien sufre en Guatemala la sustracción internacional de sus hijos por parte de su excónyuge, que los traslada a Jordania. Asimismo, entre tales casos, existen ejemplos de este tipo en reconocidas películas para elaborar casos hipotéticos como la ganadora del Oscar a mejor película extranjera *¿Quién quiere ser millonario?*, donde se puede observar explotación infantil, o bien el film español *La adopción*, donde se evidencian aspectos ilegales en los que, lamentablemente, pueden llegar a incurrir los pretensos adoptantes para obtener la guarda con fines de adopción, lo cual desvirtúa, desde la raíz, un instituto jurídico como la adopción.

Para sintetizar, los temas que se abordan dentro de este trabajo, con los casos que se corresponden (en tres puntos, con sus respectivas consignas y preguntas), son los siguientes:

- Adopciones internacionales: caso Grimaldi s/sucesión (breve relato jurisprudencial argentino) y relato de la película *La adopción*.
- Tráfico internacional de menores: relato de las películas *La adopción* y *¿Quién quiere ser millonario?* Alimentos internacionales - Caso D., C, c. P. M. sobre cesación de cuota alimentaria (breve relato jurisprudencial argentino).
- Sustracción internacional de menores: Caso Arias Uriburu vs. Shaban (breve relato periodístico de los hechos).

Sin perjuicio de lo expuesto sobre la estructura del trabajo, es necesario destacar que el Derecho Internacional Privado es una rama del Derecho muy especial. Esta presenta particularidades tales como comprender que existe un método de resolución de casos específico, el cual los alumnos comienzan a conocer desde la primera clase de la asignatura. El mismo consta de tres principios rectores sobre los que deben basarse los alumnos para lograr dilucidar cual será el derecho aplicable al caso concreto, que son jerarquía, especialidad y temporalidad. Porque en esta asignatura, el estudiante de abogacía sale forzosamente del esquema que lleva incorporado desde el inicio de su carrera y de entender la aplicación de la ley como estrictamente territorialista, por lo que comienza a concebir que puede darse la aplicación del derecho extranjero (derecho interno de otro Estado, como puede ser el Código Civil uruguayo) en un caso que ocurre en la Argentina. Tal es el supuesto

de una persona que fallece con último domicilio en la República Argentina y deja un inmueble en Brasil y se aplica la ley local sobre los bienes, tanto muebles como inmuebles, que tenga en el país, respecto de los inmuebles situados en otros Estados, el juez argentino deberá aplicarles el derecho de su lugar de situación, sea Brasil o España, respectivamente, ya que así lo establece la normativa vigente. Vemos entonces cómo puede resultar aplicable un derecho foráneo en nuestro país. Lo mismo se replica de diversas maneras en todo el mundo.

Por otro lado, y retomando los tres principios rectores mencionados, los alumnos deben, en primer lugar, recordar la jerarquía normativa argentina que han estudiado desde el inicio de sus carreras. Así entenderán que todo tratado internacional se encuentra por encima de las leyes nacionales y que solo en defecto de tratado pueden recurrir a la ley local. De hallar un tratado vigente entre la Argentina y el Estado cuyo derecho se encuentra involucrado en el caso de que se trate, siguiendo con el principio de especialidad, deberán identificar el tratado más específico para abordar el problema en cuestión. Finalmente, aplicarán el principio de temporalidad cuando, ante una variedad de tratados sobre el mismo tema, tomen el más nuevo como aplicable, por el principio general del derecho según el cual “ley posterior deroga ley anterior”.

El abordaje de los temas y la resolución de los casos antes mencionados se da, entonces, a partir de una propuesta de “aprendizaje por descubrimiento”. En ella, se les encomienda a los alumnos, con tres semanas de antelación a la realización del trabajo en el aula, que lean de forma analítica las unidades del *Manual de Derecho Internacional Privado*, de Luciana Scotti, sobre protección

internacional de menores que figuran en la bibliografía obligatoria de la materia. El objetivo es que ya estén munidos de la información necesaria a la hora de resolverlo de forma grupal en el aula, en la fecha prevista para el mismo en el cronograma de clases, el cual los alumnos conocen desde el inicio del cuatrimestre. Asimismo, más allá de brindarles tiempo de clase para su resolución, se pacta una entrega obligatoria para el día anterior a la clase siguiente, donde ya se realizará la total puesta en común y el debate de los temas. Es decir que el trabajo conlleva dos clases dentro del cronograma.

Los alumnos cuentan con una guía en formato de mapa mental, para no olvidar las recomendaciones sobre el trabajo y los temas que no pueden dejar de lado en su desarrollo.

Resultados

El resultado que se espera a partir del abordaje de estas temáticas es, *a priori*, sembrar la semilla de la importancia que acarrea el rol del abogado en la protección de menores desde el plano del Derecho Internacional, conllevando el compromiso de una conducta profesional ética y diligente. Sea que nos encontremos asistiendo profesionalmente los derechos de los menores, como en el caso de representar a un deudor alimentario en un proceso judicial, el objetivo siempre debe ser el mismo: proteger los derechos e intereses legítimos de los niños, niñas y adolescentes, ya sea como sujetos de ese proceso así como sentando un precedente judicial que sirva para la protección general de los mismos.

En materia de logros, se observa por parte de los alumnos un gran análisis crítico desde lo jurídico, como sensible de los aspectos de mejora que debe implementar la República Argentina para profundizar la protección internacional de menores.

Como dificultad, la Argentina no ofrece una regulación específica en ciertos temas (por ejemplo, la maternidad subrogada), así como no reguló las adopciones en su momento, o actualmente impone restricciones a las adopciones internacionales, sin agilizar las locales. Los obstáculos al análisis de los temas están dados por nuestra legislación y jurisprudencia, no así por limitaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. Por el contrario, los alumnos siempre se han mostrado muy dúctiles para resolver esta experiencia, aun frente a los citados escollos, lo que también puede verse como un logro.

Esta experiencia presenta, como ventaja fundamental, el análisis práctico de los casos desde el fomento del aprendizaje colaborativo. Porque al tratarse de una práctica grupal, es primordial que los alumnos “aprendan del otro y con el otro”, que logren intercambiar opiniones a la hora de resolver y reconocer las fuentes convencionales o internas aplicables. Para lograrlo, deberán analizar con detenimiento el “cuadro de fuentes normativas” que tienen a disposición, donde constan todos los tratados que ha ratificado la República Argentina y los países con los cuales los comparte, como así también las fechas en las que entró en vigencia el tratado de que se trate, que deben conocer para evaluar la temporalidad de las fuentes y la consecuente aplicación.

Reflexiones y aprendizajes

La lección principal de haber transitado esta experiencia con algunos cursos es que, más allá de que las temáticas sean las mismas y que ciertos aspectos se analizan de forma común y coincidente, nunca dejarán de existir diversos puntos de vista, con nuevos aportes enriquecedores para mejorar. En esa diversidad de opiniones, y en la buena predisposición de los alumnos, es que este trabajo siempre ha resultado provechoso.

Asimismo, el correr del tiempo va proporcionando nuevos casos de análisis que permiten innovar la experiencia, así como no dejan de surgir nuevos puntos de vista, tal lo mencionado sobre los casos clásicos que se trabajan. Resulta constantemente renovada la experiencia, en un campo de trabajo donde es primordial que los alumnos aprendan que, si bien existen nociones que no cambiarán, como algunas cuestiones relativas al orden público internacional, otras se encuentran en permanente dinamismo, y ese desafío es tanto para los estudiantes como para los docentes.

Conclusión

De lo particular a lo general, de manera inductiva, es importante mencionar que este ejercicio, sin perjuicio de ser enriquecedor para muchos alumnos (conforme a sus propios testimonios), lo fue aun más para el docente, por permitirle observar y conocer, de forma tangible, el abanico de perspectivas que puede apreciarse sobre un mismo tema, el entusiasmo e interés que despierta la indignación

que generan algunos temas, mostrando que las nuevas generaciones son plenamente capaces de salir a litigar en tribunales, por la justicia, aquella que los hizo inscribirse alguna vez en la carrera de Derecho.

Experiencia 3:

Investigación de un ciberdelito de estafa: *modus operandi* e individualización de los autores

Patricio Zermo Dopico

Presentación

La experiencia fue puesta en práctica durante la clase destinada a la unidad “Delitos Informáticos” del programa perteneciente a la materia Derecho Informático y de la Propiedad Intelectual. Dentro de la actividad, los alumnos debían analizar un sitio web reportado como estafa informática, para describir el *modus operandi* e individualizar a los autores.

Fundamentación

La materia Derecho Informático y de la Propiedad Intelectual se dicta para las carreras de Abogacía (FAJU) y varias otras relacionadas con sistemas informáticos (FAIN). En todas ellas, se incluye en el último año de sus respectivos planes de estudios.

El derecho informático suele ser definido como una disciplina que tiene, como objeto de estudio, los efectos jurídicos que surgen de la interrelación entre las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el Derecho, y abarca normas, principios e instituciones propias que surgen a partir de la actividad informática (Altmark y Molina Quiroga, 2012).

Esta definición reconoce que las TIC influyen no solo en lo jurídico, sino también en gran cantidad de aspectos de la vida de las personas: cultural, educativo, familiar, financiero, laboral, social, entre otros. El impacto de las TIC en estas dimensiones ha tenido un aumento sostenido a lo largo del tiempo, pero exhibió un crecimiento exponencial durante las medidas de aislamiento a raíz de la pandemia de Covid-19, donde actividades que aún podían realizarse con prescindencia de las tecnologías debieron ser llevadas a cabo de forma obligatoria por medio de estas.

A su vez, a partir de la conceptualización expuesta del derecho informático, queda claro que no podrían impartirse los contenidos jurídicos sin que haya un abordaje interdisciplinario con las características y el funcionamiento de las tecnologías que se analizan.

Por supuesto, es importante recalcar que el programa de la materia no tiene como objetivo formar abogados ingenieros en sistemas, pero sí que los alumnos puedan tener un acercamiento interdisciplinario entre las TIC y su regulación jurídica, ya que, de lo contrario, estaríamos intentando “construir un edificio sin cimientos”. Por ejemplo, resultaría sumamente dificultoso comprender de forma cabal la regulación jurídica del *software* sin antes abordar qué es el *software*.

En el caso particular de la experiencia de innovación que se detallará a continuación, para investigar un ciberdelito e individualizar a los autores se requirieron ciertos conocimientos sobre el funcionamiento de las TIC, específicamente, el protocolo de internet (IP), el sistema de nombres de dominio y las criptomonedas, sin perjuicio de otros temas que pudieron ser abordados tangencialmente.

La actividad realizada con los alumnos surgió como una idea de elaboración propia, tomando como inspiración una simulación de Harvard Business Publishing Education denominada “Cyber Attack!”, que versa sobre la resolución de un incidente de ciberseguridad causado por un ataque informático de denegación de servicios, en la que los alumnos personifican a un jefe de seguridad de la información (*chief information security officer*, CISO).

Si bien el CISO de una compañía suele trabajar a la par con el equipo de legales (o, por lo menos eso sería lo deseable), en “Cyber Attack!” se aplican conceptos de la materia Seguridad e Integridad de la Información (de cuarto año en carreras de sistemas), con un trasfondo que no apunta tanto a lo jurídico sino más bien a lo tecnológico. Por ello no sería del todo apropiada para alumnos de Abogacía, aunque sería una excelente actividad para los estudiantes de Sistemas, tanto en la materia Seguridad e Integridad de la Información, como en Derecho Informático.

Es por lo expuesto que se elaboró una simulación propia denominada “Investigación de un ciberdelito de estafa: *modus operandi* e individualización de los autores” para los alumnos de Derecho Informático de la carrera de Abogacía.

Descripción de la experiencia

La experiencia se pone en práctica en la clase de delitos informáticos, la última del plan de clases, ya que es la unidad del programa donde más conceptos informáticos se abarcan (cada una de las figuras penales lleva inserto un concepto informático, como así también en lo que hace a la investigación de los ciberdelitos) y que fueron tratados a lo largo del cuatrimestre.

Debe remarcarse la importancia de enseñar, en forma ordenada (de lo más básico a lo más complejo) e interdisciplinaria, los conceptos informáticos respecto de los jurídicos, sobre todo en Abogacía, donde los planes de estudio no prevén ninguna materia relacionada con las TIC (Zermo Dopico, 2022).

En la actividad, los alumnos son convocados por una unidad fiscal especializada en ciberdelincuencia para investigar algunas denuncias recibidas sobre una supuesta maniobra de estafa cometida a través de internet, utilizando la modalidad de *phishing*, que consiste en una forma de ingeniería social cuyo objetivo es lograr que los usuarios entreguen información personal, abran un archivo adjunto o sigan un hipervínculo (Chapple, Stewart, Gibson, 2018).

Los alumnos tenían como objetivo dilucidar el *modus operandi* y, a su vez, recabar la información necesaria para individualizar a los autores detrás de un sitio web real de *phishing* que simulaba ser un *exchange* de criptomonedas: <http://usdboXXXX.com>.

Para que se configure la figura penal de estafa deben estar presentes cuatro elementos concatenados: (1) un engaño del autor que (2) provoque un error en la víctima, (3) y haga que esta

disponga voluntariamente de su patrimonio, (4) sufriendo finalmente un perjuicio patrimonial (Riquert, 2014).

Por lo tanto, explorando una copia segura del sitio web, los alumnos debían ponerse en el papel de fiscales para encontrar de qué forma los ciberdelincuentes llevaban a cabo el engaño (¿qué le decían a la víctima? ¿qué argumentos utilizaban para engañarla?); cómo la víctima incurría en el error (¿por qué incurría en el error? ¿qué relación tiene el error con el engaño?) y, por último, de qué forma disponía voluntariamente su patrimonio y por lo tanto sufría un perjuicio (¿a partir de qué acción puntual la víctima sufría el perjuicio en su patrimonio?).

La primera pista por seguir para resolver el caso era un mensaje de WhatsApp que enviaba el usuario y contraseña de una supuesta cuenta en el sitio web, con un balance de alrededor de 1 millón de USDT . A partir de esa información, los alumnos debían ingresar al sitio y explorarlo para encontrar de qué forma se estafaba a las víctimas (véase el Gráfico 1 en el Anexo).

Dentro de las pautas se daban a los alumnos algunas pistas como guía para dilucidar el *modus operandi* e individualizar a los autores: ¿entrarían al sitio web para realizar la investigación? ¿Qué es lo más probable que quiera hacer una persona que recibe un mensaje con usuario y contraseña de una cuenta con casi un millón de dólares? ¿Los ciberdelincuentes podrían aprovecharse de ese deseo? ¿El sitio web estipulará algún requisito para que la víctima retire ese dinero a una cuenta propia? ¿Podrá pedirse algún informe para determinar la identidad de los estafadores? ¿A quién lo pedirían?

Tanto el sitio web como los reportes sobre estafa y mensajes por WhatsApp enviados por los posibles autores fueron reales. Para seguridad de los alumnos, tanto el número telefónico como la dirección web estaban ocultos en todo momento, e ingresaban al sitio web a través de una copia segura alojada en un servidor propio.

La actividad estuvo planteada de forma lúdica, de manera tal que el primer grupo en resolver el modo de operar de los ciberdelincuentes para llevar a cabo la estafa, así como encontrar información conducente a su identificación, era el que resultaría ganador.

Parte de la resolución del *modus operandi* en la actividad puede visualizarse en los gráficos 2, 3 y 4 del Anexo. La víctima entraba a la cuenta Jack88 del *exchange* utilizando las credenciales de acceso que le enviaban por WhatsApp y, efectivamente, visualizaba un alto monto en criptomonedas. Pero cuando quería retirarlo a su billetera propia (externa al *exchange*) para poder disponer de ese dinero, se le pedía una segunda clave que no poseía.

Al leer la sección de ayuda del sitio web, la víctima se daba cuenta de que la única forma de hacerse con el dinero en su billetera propia era realizando un paso adicional: crear una cuenta dentro del *exchange* y transferir a ella los USDT de Jack88, ya que, para transferencias entre usuarios dentro del *exchange* no era necesaria esta segunda clave.

El sitio web permitía que la víctima creara una cuenta propia que, por supuesto, le exhibía un balance de 0 USDT y, a su vez, le brindaba esta segunda clave para transferir sus criptomonedas desde el *exchange* hacia una billetera externa.

En resumen, para hacerse con las criptomonedas, la víctima debía transferir primero de la cuenta Jack88 de la que había obtenido las credenciales vía WhatsApp a su cuenta propia dentro del *exchange* y, posteriormente, a su billetera externa utilizando su propia segunda clave (gráfico 5 del Anexo).

Ahora bien, el perjuicio patrimonial a la víctima se daba al imponerle el siguiente requisito: para transferir los USDT de la cuenta Jack88 a su nueva cuenta propia dentro del *exchange* debía tener el “Nivel VIP 1”, ya que solo pueden realizarse transferencias entre usuarios nivel 1 o más. Para poder alcanzar el nivel 1, la víctima debía indefectiblemente hacer un depósito de 50 USDT en el sitio web. Por supuesto, la víctima nunca alcanzaba el “Nivel VIP 1” y perdía ese dinero.

Más allá de los ricos análisis de dogmática penal que podrían hacerse en este caso, tanto de la víctima como de los ciberdelincuentes —análisis que excederían este trabajo—, a partir de esta investigación dentro del sitio web los alumnos contestaban las preguntas sobre el *modus operandi*.

Posteriormente, restaba individualizar a los ciberdelincuentes. Para ello, los alumnos utilizaban herramientas de investigación y solicitudes de cooperación público-privada previamente abordadas en las clases teóricas.

Una de ellas es la herramienta Whois, que brinda datos sobre los titulares de un sitio web para obtener un primer indicio y solicitar la información correspondiente. A partir de la búsqueda del dominio <http://usdboXXXX.com>, obtenían datos del registrante del sitio web.

Por otro lado, requerían información a la empresa de telefonía móvil respecto de la titularidad del número telefónico utilizado para

enviar el mensaje con las credenciales de acceso a la cuenta Jack88. También realizaban un pedido de información a la compañía WhatsApp para solicitar los datos del usuario.

En una investigación real, la información obtenida por la fiscalía en esas solicitudes suele ser esencial para continuar recabando datos hasta poder llegar a conocer la identidad de los ciberdelincuentes y poder llevarlos ante la justicia.

Resultados

La propuesta resultó sumamente positiva, ya que a partir de una actividad práctica se exhibió cómo investigan los delitos informáticos las fiscalías, cómo los registros de dominios web y compañías de telecomunicaciones brindan informes en casos de solicitudes de una autoridad y, también, cómo la figura penal de la estafa informática puede ser llevada a cabo utilizando criptomonedas.

Como aspectos positivos, puede destacarse que los alumnos lograron experimentar cómo se investigan los delitos informáticos, examinando qué tipo de actividades realizan en las fiscalías, así como la información que pueden recabar de diferentes compañías. A partir de ello, se articularon los contenidos teóricos con la práctica profesional.

Otra de las cuestiones fue que pudieran evidenciar la importancia del conocimiento interdisciplinario entre la regulación jurídica y el funcionamiento de las TIC, en este caso, para poder investigar un ciberdelito de forma eficaz.

Reflexiones y aprendizajes

En primer lugar, cabe destacar la buena recepción de los alumnos. Las actividades prácticas que rompen con la cotidianidad de las clases siempre han dado buenos resultados al docente.

La actividad tuvo la principal ventaja de que los alumnos pudieron personificar a los funcionarios de una fiscalía en su actividad cotidiana de investigar delitos informáticos en forma práctica. Si bien es posible comentarles a través de casos judiciales cómo trabajan las fiscalías, ello no tendrá el mismo impacto que una actividad donde ellos mismos se convierten en investigadores fiscales.

La evaluación de la experiencia se realizó con el docente verificando que los grupos de alumnos pudieran dilucidar el *modus operandi* de los ciberdelincuentes, como así también su individualización para llevarlos ante la justicia.

La actividad puede ser útil para alumnos tanto de FAJU como FAIN, ya que aplica de forma interdisciplinaria conceptos jurídicos y de las ciencias informáticas.

Sería provechoso implementar este tipo de actividades prácticas en el resto de las materias, sobre todo en la carrera de Abogacía, que cuenta con una alta carga teórica.

Dentro de la materia Derecho Informático y de la Propiedad Intelectual, pueden ser implementadas otras actividades relacionadas con las diferentes unidades del programa, tales como visualizar y examinar expedientes digitales en el sistema de consultas en línea del Poder Judicial, analizar un documento electrónico con firma digital y registrar un nombre de dominio, entre otras.

Algunas de ellas ya han sido implementadas en distintos cursos donde se desempeña el autor de la experiencia y han tenido también resultados positivos; los alumnos suelen estar muy bien predispuestos cuando se trata de realizar actividades prácticas que se relacionan directamente con el ejercicio de la profesión.

Experiencia 4: “Eduhack invertido” Impacto de aula invertida y hackathon educativo en la cátedra innovación en valor

Héctor Alcar

Presentación

La educación superior de este siglo trae nuevos desafíos significativos para los docentes, que demandan respuestas innovadoras y adaptativas. Estos desafíos abarcan aspectos académicos, tecnológicos, sociales y económicos, y requieren la colaboración de instituciones educativas, gobiernos y la sociedad en general para lograr un cambio positivo y sostenible.

Entre estos desafíos se encuentra el de innovar en la forma de evaluar a los estudiantes. La evaluación tradicional, basada principalmente en exámenes escritos y pruebas estandarizadas, ya no es suficiente para medir de manera integral el progreso de los estudiantes y su capacidad para enfrentar los retos del mundo actual.

Diseñar una evaluación basada en competencias hace que los docentes se enfoquen en medir el grado de dominio de habilidades

y capacidades específicas más allá del conocimiento teórico. Permite identificar y definir claramente las competencias clave que se espera que los estudiantes desarrollen, y diseñar evaluaciones que las aborden de manera integral, que sean inclusivas y que consideren las necesidades de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

Por este motivo, se presenta el “EduHack Invertido”, un “*hackathon* educativo innovador” que permite evaluar las competencias particulares de los alumnos.

Marco teórico

En el contexto educativo contemporáneo, los desafíos que enfrenta un docente son muy variados y complejos. El entorno y las condiciones en las que se desarrolla la educación en la actualidad están influenciados por una serie de factores y tendencias que moldean la forma en que se lleva a cabo el aprendizaje, la enseñanza y la adquisición de conocimientos en la sociedad moderna.

El enfoque tradicional de “enseñanza magistral” ya no es suficiente para satisfacer las necesidades de los estudiantes de este siglo. Los docentes deben adoptar enfoques más activos y participativos, como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el uso de proyectos y actividades prácticas. Deben lidiar con aulas cada vez más diversas en términos de antecedentes culturales, experiencias previas y estilos de aprendizaje. Adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades

individuales de los estudiantes y garantizar una experiencia educativa inclusiva se ha vuelto crucial.

Además de impartir conocimientos académicos, los educadores deben enfocarse en el desarrollo de habilidades blandas como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Estas habilidades son cada vez más valoradas por los empleadores y son fundamentales para el éxito profesional de los estudiantes.

Asimismo, la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje es un desafío importante. Se exige dominar herramientas digitales y plataformas educativas para mejorar la experiencia de aprendizaje, fomentar la participación activa de los estudiantes y promover el acceso a recursos educativos en línea.

Por otro lado, como educadores se debe reflexionar sobre qué es más importante, ¿lo que los docentes enseñan o lo que el alumno aprende? Responder esta pregunta en forma continua nos lleva a replantear la forma de enseñar. Sumado a esto, y pensando en el futuro profesional, el docente debe focalizarse en los conceptos que no cambiarán y en las habilidades necesarias para que el estudiante siga aprendiendo en forma autónoma.

Según el libro *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching* (Ambrose et al., 2010), “el aprendizaje es un proceso, no un producto, que involucra cambios en los conocimientos, creencias, comportamientos o actitudes. El aprendizaje no es algo que se les hace a los estudiantes, sino algo que los estudiantes hacen”.

Herbert A. Simon (premio Nobel en Economía, 1978) afirma que “el aprendizaje es el resultado de lo que el estudiante hace y reflexiona y solo de lo que él mismo realiza y piensa. El docente

puede mejorar el aprendizaje solo influyendo en lo que el estudiante realiza para aprender”.

Lo que un estudiante aprende en clase depende en parte de su propia habilidad y preparación previa, pero también de la compatibilidad de su estilo de aprendizaje con el estilo de enseñanza del docente. Muchas veces, y más aún con estudiantes del siglo XXI, se puede afirmar que “lo que el docente enseña es diferente de lo que el estudiante aprende”.

Al ponerse al frente de una cátedra, un docente enfrenta algunos males que aquejan a nuestra educación (Shulman, L., 1999), como, por ejemplo:

- Amnesia: los estudiantes se olvidan lo que ¿aprendieron? en los cursos.
- Fantasía: los estudiantes están absolutamente convencidos de que entendieron algo, pero en realidad no lo hicieron.
- Inercia: los estudiantes recuerdan lo que aprendieron, lo entendieron, pero no saben cómo aplicarlo en su actividad profesional.
- Nostalgia: si funcionó conmigo cuando era estudiante, entonces funcionará con mis estudiantes ahora que yo soy el docente.

El desafío docente es constante y debe poner al estudiante en el centro de un sistema compuesto por la institución como contexto externo, el docente como nexos más cercanos y el estudiante como núcleo o centro del sistema. Este formato se conoce como “aprendizaje centrado en el estudiante”.

Los métodos de enseñanza centrados en el estudiante cambian el foco de la actividad desde el docente hacia ellos, donde se hace

hincapié en la búsqueda de conocimiento y comprensión de los conceptos con estudiantes cuestionadores y solucionadores de problemas determinados.

Existen diversos métodos de aprendizaje para trabajar en el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante (Cuckierman, 2018). Entre ellos, se seleccionan algunos muy reconocidos que son útiles para este trabajo, a saber:

- Aprendizaje activo: los estudiantes resuelven problemas, responden preguntas, formulan preguntas propias, discuten, explican, debaten o hacen lluvia de ideas durante la clase.
- Aprendizaje colaborativo: los estudiantes trabajan en equipos sobre problemas y proyectos, bajo condiciones que aseguren tanto una interdependencia positiva como una responsabilidad individual.
- Aprendizaje invertido: modelo pedagógico que toma determinados aspectos del aprendizaje y los traslada fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para potenciar la práctica de conocimientos y el desarrollo de otros procesos de adquisición, análisis, etc., además de la propia experiencia del profesor, enriqueciendo la interacción entre profesor y alumno.
- Aprendizaje basado en proyectos: a los estudiantes se les presentan desafíos (preguntas y problemas) y luego acceden al material del curso en el contexto de la resolución de dichos desafíos en formato de proyectos. Mediante un proceso de investigación o creación por parte del estudiante, que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación, culminando con un producto final presentado ante los demás.

En este contexto, se plantea la inclusión de dos formatos educativos innovadores como “aula invertida”, modelo pedagógico que requiere del alumnado que se convierta en co-responsable de su aprendizaje, combinado con el “*hackathon* educativo de innovación”, donde los alumnos proponen soluciones innovadoras, viables, reales y de fácil aplicación a los retos que se plantean con anterioridad.

Descripción detallada de la experiencia

El formato de “*hackathons* educativos de innovación” se va considerando como una fascinante herramienta para promover la creatividad, la innovación y el trabajo en equipo de los estudiantes, en combinación con los profesionales en el campo de la educación. El *hackathon* es un novedoso esquema que tuvo sus orígenes en la industria tecnológica y ha evolucionado para abordar desafíos específicos. En este caso, aplicados a la educación superior para contribuir al desarrollo de soluciones disruptivas y mejorar la calidad del aprendizaje.

Esencialmente, *hackathon* es un encuentro intenso y enfocado que reúne a diversas mentes brillantes con el objetivo de enfrentar desafíos y problemáticas, en esta ocasión, dentro del ámbito educativo. Allí, los alumnos se agrupan en equipos multidisciplinarios y son invitados a proponer soluciones innovadoras, aprovechando sus habilidades y conocimientos para abordar cuestiones clave en función de la consigna educativa inicial.

El diseño y desarrollo de un *hackathon* educativo exige una planificación meticulosa, el establecimiento de alianzas estratégicas y una cuidadosa selección de los desafíos a abordar, para asegurar que sean relevantes y pertinentes en el contexto. El enfoque es la resolución de problemas por medio de la creatividad, la innovación y la tecnología; los alumnos utilizan diversas herramientas aprendidas en clase para desarrollar soluciones prácticas y viables que puedan implementarse en un contexto determinado.

Además de la dimensión tecnológica y de innovación, este formato potencia y enfatiza el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo. Los alumnos deben aprender a comunicarse efectivamente, compartir conocimientos, negociar ideas y aprovechar la diversidad de perspectivas para generar soluciones integrales y de alto impacto. Este enfoque promueve la creatividad y la resolución de problemas mediante el intercambio de ideas y la retroalimentación constante entre los miembros del equipo.

El formato *hackathon* aplicado en el mundo de la educación superior representa una valiosa estrategia para impulsar su mejora continua. Por medio de la convergencia entre la tecnología, la colaboración y la creatividad, estos eventos se posicionan como catalizadores para transformar el panorama educativo y empoderar a los actores involucrados a ser agentes de cambio en la educación del siglo XXI.

El objetivo es poner en práctica nuevas metodologías de enseñanzas orientadas al aprendizaje centrado en el estudiante, con el propósito de potenciar su autonomía y convertirlo en protagonista fundamental de su propio proceso de aprendizaje.

El “EduHack invertido” se implementó durante la cursada de la materia Innovación en Valor con los alumnos de la licenciatura en diecisiete clases durante todo el cuatrimestre.

Es importante poner en relevancia que esta experiencia se convirtió en la primera práctica de este tipo de metodologías educativas innovadoras que se aplica en esta cátedra de esta Universidad.

Uno de los formatos pedagógicos elegidos para llevar a cabo esta experiencia es el de aula invertida, que transfiere el trabajo de determinados esquemas de aprendizaje que habitualmente se producen en el aula: se sacan de ese contexto y se utiliza el tiempo de clase para explotar al máximo el proceso de aprendizaje del estudiante. Se combina esta metodología con un *hackathon* de innovación como un esquema que posee la capacidad de incluir muchas otras para articular procesos novedosos. Su objetivo suele centrarse en desarrollar productos en un plazo determinado para resolver un reto.

Se pretende incorporar los conceptos más modernos de creación de valor, entrenando al alumno en una acción creativa aplicada. Enseña a mejorar y a desarrollar el pensamiento creativo, la percepción, la flexibilización y la ampliación del enfoque referido a la temática de las organizaciones empresariales y a la innovación aplicada a nuevos procesos y productos, y brinda además las herramientas para evaluar la viabilidad real de dichos proyectos.

Estudia el papel que desempeñan la innovación y la tecnología para el mantenimiento y la mejora de la competitividad de las empresas. Propone brindar las herramientas para una mejor valoración de los beneficios de la innovación para las

organizaciones y pretende dar una formación básica en un temario moderno sobre gestión de la innovación, mediante la introducción del alumno en las estrategias de innovación tecnológica adecuadas en diferentes tipos de industrias o actividades.

En este marco, se implementó aula invertida en cada clase con un tema en particular, para que los alumnos investiguen y recopilen información al respecto para la clase siguiente.

En la primera mitad de la clase se realiza el aula invertida, donde cada alumno, en forma individual o grupal, expone lo que investigó sobre cada uno de los temas y se intercambia información con los compañeros, co-creando conocimiento entre todos. Entre los temas que se investigaron estuvieron “innovación tecnológica”, “modelos de innovación”, “cómo hacer un *elevator pitch*”, “*Seis sombreros para pensar*, de Edward de Bono”, entre otras.

Innovación en valor permite tomar examen parcial con formatos elegidos por los docentes, pueden ser los convencionales o un esquema diferente. En este caso, se eligió un formato de examen disruptivo como es el *hackathon* de innovación para tomar el segundo parcial de la materia, que consiste en un trabajo final integrador. En UADE nunca se aplicó una metodología similar para tomar examen, por eso fue “disruptivo”, además del fuerte impacto educativo que tuvo.

Con este esquema en mente, los alumnos fueron citados a la última clase sin saber el formato de examen que se iba a tomar y solo con la consigna de llevar tecnología y haber estudiado todo el material de la cátedra.

Allí se les indico las instrucciones del examen:

- Trabajar en equipo.

- Elegir uno de los diecisiete objetivos de desarrollo sustentable (ODS) de la ONU.

Durante el *hackathon*, cada equipo debía:

- Crear un producto innovador que solucionara el problema de ODS que seleccionaron.
- Utilizar alguna de la metodologías vistas en clase.
- Exposición final: *pitch* por equipos (diez minutos máximo).
- Duración total de la experiencia: cuatro horas.

Los trabajos resultantes fueron sumamente satisfactorios. En solo tres horas de trabajo y una hora de *pitch*, los alumnos demostraron que pueden ser creativos e innovadores y desarrollar un producto rentable para solucionar un problema de los ODS.

Resultados

Teniendo en cuenta que las actividades y experiencias educativas desarrolladas durante el primer cuatrimestre de este año (explicadas anteriormente) fueron aplicadas por primera vez en esta Universidad, queda por determinar la forma correcta de la evaluación de resultados.

En este contexto, se considera conveniente evaluar los resultados en forma cuantitativa y cualitativa. Para el primero de los casos se realizaron encuestas de satisfacción a los alumnos para saber el impacto de la actividad y el grado de aprendizaje obtenido. Por otro lado, los trabajos realizados por los alumnos en el *hackathon* de

innovación fueron impactantes y se pueden ver en el siguiente link: drive.google.com

La cátedra de Innovación en Valor donde se puso en práctica esta actividad contó con 61 alumnos durante el cuatrimestre. La encuesta sobre la aplicación de la metodología de aula invertida fue respondida por 55 alumnos con los siguientes resultados:

- El 75% afirmó que *nunca* había experimentado esta metodología de aprendizaje (pregunta 1).
- El 96% aseguró que el uso de esta metodología mejoró su aprendizaje (pregunta 2).
- El 96% detalló cómo fue el impacto positivo en su aprendizaje (pregunta 3).
- La calificación del uso de la metodología recibió un promedio de 4,05 sobre 5 puntos (pregunta 5).
- El 90% recomendó el uso de la metodología para otras materias (pregunta 6).

La encuesta sobre el *hackathon* de innovación fue respondida por 39 alumnos con los siguientes resultados:

- La calificación del uso de la metodología recibió un promedio de 4,59 sobre 5 puntos (pregunta 1).
- El 99% de los alumnos afirmó que *nunca* había experimentado esta metodología de aprendizaje (pregunta 2).
- El 96% detalló cómo fue el impacto positivo en su creatividad y aprendizaje (preguntas 3 y 4).
- El 96% recomendó el uso de la metodología para otras materias (pregunta 5).

En cuanto a la evaluación cualitativa, queda muy bien expresada por los mismos alumnos en la herramienta *padlet* en el fin del curso: <https://padlet.com/profhectoralcar/innovacion>.

Como docente, es de destacar el impacto de co-creación de conocimiento generado y el aprendizaje cooperativo y colaborativo obtenido en todos los que participamos de ambas actividades.

Toda la información sobre la experiencia (fotos, videos y comentarios) puede verse en: drive.google.com

Los resultados cualitativos destacados se pueden ver en: drive.google.com

Videos de las experiencias:

Aula invertida: www.youtube.com

Hackathon de innovación: www.youtube.com

Cabe poner el énfasis en que, al día de esta publicación, el EduHack invertido se ha aplicado en otras materias como Desarrollo Gerencial y Consultoría, con un enorme éxito de trabajos realizados.

Reflexiones y aprendizajes

La innovación educativa es un proceso complejo, pero altamente necesario en estos tiempos que demandan la institucionalización de una cultura centrada en la reflexión y cambio en el modo de entender qué y cómo llevar a cabo procesos de cambio en el ámbito de las organizaciones educativas, desde el quehacer diario del docente universitario.

Los *hackathons* aplicados en el campo de la educación son una forma emocionante de promover la creatividad, la resolución de

problemas y el aprendizaje significativo, al tiempo que fomentan la colaboración y la comunidad entre los alumnos.

Aplicar experiencias de aprendizaje centrado en el estudiante es una elaboración y un trabajo continuo para los docentes. Todos los grupos son diferentes y es necesario ser muy específicos y concretos para que la experiencia aplicada sea efectiva, como ocurrió con EduHack invertido.

La aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje se torna fundamental en estos tiempos y los docentes debemos tener el compromiso y la visión de cambiar nuestro rol de educador magistral para convertirlo en un rol centrado en el estudiante.

Este trabajo demuestra claramente que estos cambios son posibles y que los resultados de aprendizajes son positivos y muy aceptados por parte de los estudiantes. Se puede aplicar en cualquier materia y en cualquier nivel educativo.

Una mejora continua educativa hacia un esquema más disruptivo, que incluya no solamente los métodos de aprendizaje sino también nuevos modelos de evaluaciones, formatos de aulas y ponderaciones docentes, es el camino que se debe tomar.

Experiencia 5:

***Role playing* y negociación: aprendizaje en acción**

Ornela Palombo y Miriam Magalí Groba

Presentación

La negociación juega un papel relevante tanto en las interacciones que se dan en el ámbito laboral y personal como en la educación universitaria. La capacidad de negociar de manera efectiva mejora la comunicación y la resolución de conflictos, al tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades de liderazgo y la toma de decisiones (Thompson *et al.*, 2010). Sin embargo, enseñar la teoría de la negociación no es suficiente para lograr un aprendizaje significativo y duradero. Por ello, en la experiencia de innovación que se presentará en este capítulo, se desafió al alumnado de diversas carreras de comunicación a poner en práctica los conocimientos enseñados en la materia Negociación y Liderazgo por medio de la preparación y negociación en vivo de situaciones de conflicto inspiradas en sus carreras, intereses y situaciones laborales.

Fundamentación

En el dinámico y cambiante mundo actual es clave repensar la manera en la cual se forman los futuros profesionales para que sean capaces de enfrentar los desafíos y las demandas del mercado laboral. Según un informe del Foro Económico Mundial (2023), las habilidades blandas, también conocidas como habilidades sociales y emocionales, son un componente crucial para el éxito profesional en el siglo XXI. Entre ellas, la negociación se destaca como una competencia esencial para navegar el mundo laboral y lograr resultados exitosos en diferentes ámbitos de la vida (Fisher *et al.*, 1985; Thompson *et al.*, 2010).

Ahora bien, aprender a negociar implica adquirir un conocimiento procedimental (Rodríguez Moneo, 2018) que consiste en aplicar diversas técnicas para lograr un acuerdo con la otra parte. Como docente, uno puede enseñar el conocimiento declarativo del procedimiento, es decir las fases de un proceso de negociación, las estrategias y las tácticas; pero es solo mediante el ejercicio de negociar y de hacerlo una y otra vez que este conocimiento es aprendido. En este marco, las explicaciones de los conceptos y los ejemplos que vemos en la ficción son una forma de entender el procedimiento y de tener una referencia de cómo se lleva adelante una negociación. Sin embargo, para poder incorporar este tipo de conocimiento, es clave ponerlo en práctica. Esto impulsó el desarrollo de una nueva propuesta de trabajo práctico obligatorio (TPO) para la materia Negociación y Liderazgo, la cual se dicta para diferentes carreras de la Facultad de Comunicación tales como las licenciaturas en Relaciones Públicas e Institucionales, Gestión

Deportiva, Diseño y Gestión de Estéticas para la Moda, y Publicidad, entre otras. Hasta el momento, este trabajo práctico ponía el énfasis en realizar un análisis por escrito de un líder o de una negociación vista en una película o serie, en base a los contenidos teóricos. En cambio, en esta experiencia de innovación se desafió al alumnado a poner en práctica los conocimientos impartidos en la materia mediante la preparación y la negociación en vivo de situaciones de conflicto inspiradas en sus carreras, intereses y situaciones laborales.

¿Por qué llevar a cabo una propuesta de este estilo? El enfoque del aprendizaje activo, en línea con el constructivismo, sostiene que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción con el entorno y la participación en actividades significativas. Tal como señalan Bonwell y Eison (1991), el aprendizaje activo implica la participación efectiva de los estudiantes en tareas que les exigen analizar, sintetizar y evaluar ideas, además de aplicar lo que han aprendido en situaciones nuevas y complejas. Al participar en negociaciones, los estudiantes se convirtieron en agentes activos de su propio aprendizaje, tomando decisiones, enfrentando desafíos y desarrollando habilidades de resolución de problemas en un contexto auténtico. Asimismo, esta experiencia refleja los principios de la teoría del aprendizaje cooperativo, en el entendido de que el aprendizaje es un esfuerzo social dentro del cual los estudiantes trabajan en grupos para lograr metas comunes, alentándose y apoyándose mutuamente en el proceso (Johnson y Johnson, 2009). Para llevar adelante el TPO, los estudiantes se organizaron en equipos con roles y responsabilidades específicas para abordar las situaciones de negociación planteadas. Además,

durante la preparación y negociación en vivo, tuvieron la oportunidad de compartir sus conocimientos, habilidades y perspectivas, lo que promovió la construcción conjunta de soluciones y enriqueció la comprensión del tema. Esto va en línea con la idea de que la colaboración entre los estudiantes estimula la discusión, la argumentación y el razonamiento y resulta en una comprensión más profunda y duradera de los contenidos de la materia (Slavin, 1994). Además, el trabajo en equipo permitió al alumnado aprender de las fortalezas y habilidades de sus compañeros, fomentando la diversidad de ideas y enfoques.

Descripción de la experiencia

La experiencia se llevó adelante durante el segundo cuatrimestre del año 2021, aún en un contexto de clases remotas por lo cual todo lo que se describe a continuación se realizó a través de la plataforma Microsoft Teams.

Previo al inicio de la cursada, se les propuso a los estudiantes una dinámica de presentación para recabar información acerca de quiénes estarían cursando la materia, sus carreras, intereses y situaciones laborales. Luego, en la primera parte del cuatrimestre (durante agosto y septiembre), se dictaron los contenidos sobre liderazgo con el objetivo de enseñarles a conducir equipos y también a autoliderarse. En paralelo, se fueron desarrollando los materiales necesarios para introducir el nuevo trabajo práctico, a saber: las consignas detalladas en PDF para los alumnos y, en una presentación de PPT con diversos memes para las docentes, con el

fin de que fuera más entretenida su explicación; las rúbricas de corrección; las dinámicas para hacer la combinación de equipos y la votación posnegociación en vivo; así como los casos que darían lugar a las negociaciones. Para su desarrollo, se utilizó la información recabada previamente y se tuvo en cuenta la manera en la que quedaron conformados los equipos. En total, se plantearon cinco situaciones de conflicto en las cuales las dos partes involucradas deberían negociar cuestiones que tendrían semejanzas con la vida real.

Después del primer parcial, durante octubre y noviembre, se continuó con la segunda parte de la materia, explicando en detalle el proceso y los tipos de negociación mediante mapas mentales que permitieron realizar un abordaje dinámico e interrelacionado de los conceptos. Una vez que los estudiantes empezaron a familiarizarse con el tema, en un encuentro sincrónico se presentaron las consignas generales del trabajo práctico y se realizó el *match* de equipos por medio de una dinámica interactiva, en la cual debían elegir una carta que les asignaría un color o un número. A partir de ahí, a cada grupo se le otorgó un “caso”, dentro del cual se estableció el rol del equipo y la situación concreta de negociación. Dichos casos consistieron en:

- Caso 1 (verde vs. 1): una ejecutiva de cuentas negoció su contrato y sueldo para ser ascendida a directora de cuentas con el equipo de Recursos Humanos de una agencia de comunicación. Ambos equipos estaban conformados por alumnos de Relaciones Públicas (RR.PP.).
- Caso 2 (azul vs. 4): una empresa de moda negoció el contrato de comunicación anual con una agencia de comunicación y

RR.PP. Los equipos estaban conformados por estudiantes de Diseño y Gestión de Estéticas para la Moda y Relaciones Públicas, respectivamente.

- Caso 3 (violeta vs. 3): el equipo de Comunicación y Marketing de una empresa de indumentaria deportiva negoció el contrato con una instructora de esquí para ser su embajadora de marca. Los equipos estaban conformados por alumnos de Relaciones Públicas y Gestión Deportiva, respectivamente.
- Caso 4 (rojo vs. 2): el equipo de Marketing de la compañía negoció, con el equipo de la agencia de publicidad, la idea de la campaña de comunicación para el aniversario de una marca de cerveza. Ambos equipos estaban conformados por estudiantes de Publicidad y Gastronomía.
- Caso 5 (amarillo vs. 5): el equipo de Comunicación y RR.PP. de la compañía negoció con el equipo de Marketing de Eventos la idea de campaña y evento de cierre de año para una empresa de entretenimientos que recientemente había lanzado su plataforma de *streaming*. Ambos equipos estaban conformados por estudiantes de Relaciones Públicas, Organización de Eventos y Publicidad.

Después de la presentación de las consignas y la dinámica para hacer la combinación de equipos, cada uno recibió un PDF con información acerca de la situación en la que iban a tener que negociar; los roles de los participantes; el tipo de negociación al que se estarían enfrentando y algo de data sobre la otra parte. Como el *match* se realizó de forma incógnita (cada equipo sabía qué color o número le había tocado al otro, pero no a qué roles y situaciones correspondían), ningún equipo tenía claro con quién iba a negociar.

Era algo que debían averiguar. Durante las siguientes clases, los encuentros sincrónicos se dividieron en dos partes: la primera para la explicación teórica y la segunda para preparar la negociación. Durante la clase taller, las docentes iban pasando por los canales privados de Teams para monitorear cómo venían avanzando los equipos, despejar dudas y darles alguna pista sobre la otra parte.

La presentación final del TPO constituyó la tercera instancia de evaluación e implicó la entrega por escrito de todo el detalle de la preparación (análisis de la contraparte y del equipo, asignación de roles, factores influyentes en la negociación, estrategias y tácticas concretas a utilizar, y análisis del tipo de negociación) y la exposición oral, que consistió en las negociaciones en vivo. En la clase 14, los equipos involucrados en cada situación negociaron durante quince minutos en el encuentro sincrónico. Mientras esto sucedía, el resto de los grupos debía analizar y responder preguntas por escrito sobre la negociación que estaban visualizando. Para ello, se les facilitó una grilla que completaron de forma grupal y entregaron al finalizar la clase. En esa grilla también se autoevaluaron. Al finalizar cada negociación, se realizó una puesta en común sobre lo observado y, posteriormente, uno de los integrantes de cada equipo (el líder), con cámara y micrófono abierto, dio una breve devolución sobre lo que destacaron y las oportunidades de mejora que detectaron en cada grupo, y votó en un Mentimeter al que mejor se había desempeñado, en función de lo que había acordado con su equipo.

Los criterios de evaluación seleccionados se comunicaron al dar las consignas del TPO, se recordaron antes de comenzar con las negociaciones en vivo y quedaron explicitados en la rúbrica de

corrección al momento de realizar las devoluciones. En el informe escrito se evaluó el cumplimiento con las pautas de entrega; la estructura, el diseño y contenido del informe; el compromiso y seguimiento de los integrantes del equipo para con el trabajo práctico, y la creatividad y capacidad analítica para preparar la negociación. Mientras que, en la exposición oral, el foco estuvo puesto en la gestión de la negociación en relación con la utilización del tiempo, las herramientas técnicas y la coordinación grupal, y en la calidad de la negociación valorada con base en la puesta en práctica de las estrategias y técnicas previamente preparadas, la creatividad e impacto en la presentación y la claridad en la exposición y comprensión de conceptos. Dado que el TPO se sumó a dos instancias de evaluación parcial, para motivar a los equipos a realizarlo se les anticipó que, de acuerdo con la nota numérica obtenida, se les daría un premio académico. Los premios, que fueron informados una vez que se dio la devolución final, consistieron en: primer premio (nota 10), “la nota del TPO se convierte en la nota del segundo parcial y el equipo queda eximido de rendir el examen”; segundo premio (nota 8 o 9), “elegir las cinco preguntas a responder en el segundo parcial”; tercer premio (nota 6 o 7), “elegir no responder una pregunta en el segundo parcial de una selección específica que se les daría”. Dos equipos obtuvieron el primer premio, siete el segundo y uno solo el tercero, dando cuenta del compromiso con la propuesta y de la comprensión de los conceptos aplicados.

Resultados

De acuerdo con su programa analítico, el objetivo de esta materia es formar al futuro licenciado para que, en su vida profesional, sea capaz de negociar y de liderar un equipo de trabajo. Esta propuesta de TPO apuntó a responder a este propósito, y también a una necesidad del equipo docente que, desde mediados de 2020, se viene preguntando cómo hacer para generar aprendizajes significativos de forma remota. Lograr que los estudiantes quisieran conectarse, que quisieran prestar atención, que estuvieran en la clase y no en otras mil pestañas abiertas, así como que demostraran comprensión de los contenidos, eran los objetivos de las docentes a cargo de esta propuesta. En relación con ello, se logró captar el interés y el compromiso de los estudiantes, quienes pudieron superarse en la puesta en práctica de los conceptos. Por ejemplo, un equipo desarrolló un diagrama de flujo de toda su negociación y pudo implementarlo. Otro descubrió cuál era el equipo con el que iba a negociar y ambos tuvieron una conversación previa que les permitió prepararse para lograr un acuerdo ganar/ganar en vivo.

En relación con otras metodologías de trabajos prácticos, se destaca que, por medio de la propuesta de negociar en vivo utilizando la técnica del *role playing*, los estudiantes pudieron vivenciar todo el proceso de negociación, desde la preparación, pasando por la discusión distributiva e integrativa, hasta llegar al cierre y acuerdo. En este sentido, la propuesta se alineó con la teoría del aprendizaje cooperativo al fomentar el trabajo en equipo, la colaboración y la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 2009). Al trabajar juntos para abordar situaciones desafiantes, los estudiantes no solo mejoraron su comprensión de la negociación

sino también desarrollaron habilidades de comunicación, pensamiento crítico y resolución de problemas, fundamentales para su éxito en entornos académicos y profesionales. Asimismo, al poner en práctica la negociación en situaciones de conflicto que bien podrían darse en el ámbito laboral, se involucraron en una experiencia auténtica de aprendizaje, la cual les permitió aplicar los conceptos teóricos y reflexionar sobre sus acciones y estrategias.

La valoración de la propuesta por parte de los alumnos quedó expresada en una encuesta en la cual se les consultó qué aspectos positivos destacaban. Esto fue lo que dijeron:

- “El hecho de personificar una negociación, ponerse en rol, pensar con qué puede salir la otra parte, esa adrenalina previa y durante la misma, me pareció súper bueno, de esta manera uno adquiere hasta más conocimientos que los que la teoría te puede dar”.
- “Muy bueno, fuera de lo común, algo que necesitábamos hacer para romper con los típicos trabajos”.
- “Poder llevar a cabo una negociación en vivo me pareció una forma muy entretenida y original para adquirir los conocimientos teóricos vistos en clase. Estos ejercicios son los que se destacan a lo largo de la carrera y permiten que uno se lleve una linda experiencia, además de lo aprendido”.
- “La modalidad de beneficios como incentivo me pareció muy buena porque hizo que el grupo se centrara en conseguir una buena nota y dar lo mejor en el TPO, cosa que a veces es difícil cuando se trata de hacer un trabajo que involucra a varias personas, en este caso los grupos eran bastante grandes, 6/7

pax, y, sin embargo, sentí que todos los grupos estuvimos motivados”.

- “Destaco la puesta en práctica de una negociación y ver ejemplos de la vida real, y cuán difícil es negociar por más que parezca fácil. Personalmente, me divertí mucho teniendo que realizar la negociación en vivo”.
- “Me pareció excelente que se hayan dado los temas a trabajar en cuanto a lo que estudiaba cada integrante del grupo, úper personalizado, da más ganas de hacerlo de esa manera, se vuelve mucho más ameno y motivador”.

Reflexiones y aprendizajes

Tras analizar la experiencia, se pueden extraer valiosas lecciones aprendidas y destacar implicaciones importantes para la práctica educativa futura. Por un lado, se observa que este tipo de experiencia práctica y vivencial puede replicarse en otras materias que busquen que los contenidos sean comprendidos y aplicados en situaciones reales, especialmente aquellas que requieren habilidades prácticas para el ámbito laboral. La implementación de este trabajo práctico permitió a los estudiantes enfrentarse a desafíos concretos y desarrollar habilidades de resolución de problemas en un entorno auténtico. Por el otro, un aprendizaje que resultó significativo para las docentes que llevaron a cabo la experiencia es la importancia de establecer un vínculo genuino con los estudiantes a través de las clases en línea. Aunque la modalidad virtual presenta desafíos, cuando los docentes demuestran interés

por conocer a los estudiantes y crear un ambiente de colaboración se puede generar un sentido de conexión y participación en el aprendizaje. La experiencia ha demostrado que, si bien se requiere adaptar las metodologías y utilizar nuevas estrategias, la tecnología puede facilitar la interacción, el monitoreo y la retroalimentación en tiempo real.

En cuanto al contenido de la experiencia, se ha identificado la importancia de abordar las implicancias éticas al limitar la información entre los equipos que deben negociar. En este sentido, es recomendable establecer reglas básicas que promuevan el respeto mutuo y la equidad en el proceso de negociación, asegurando una dinámica ética y responsable. Por último, es importante considerar el equilibrio en la carga de evaluación. La implementación de dos parciales y un trabajo práctico de estas características resultó excesiva para procesar toda la información en el tiempo disponible. Para futuras implementaciones, se sugiere transformar el trabajo práctico en el segundo parcial, evitando así una sobrecarga y permitiendo un enfoque más equilibrado en la evaluación de los estudiantes.

En resumen, la experiencia “*Role playing* y negociación: aprendizaje en acción” ha demostrado ser un enfoque pedagógico efectivo para fomentar el aprendizaje práctico y reflexivo en el ámbito universitario. Por medio de la aplicación de conocimientos teóricos en situaciones reales, los estudiantes han adquirido habilidades de negociación, resolución de problemas y toma de decisiones, al tiempo que han reflexionado sobre su propio desempeño. Esta experiencia ha resaltado la importancia de establecer vínculos auténticos con los estudiantes, abordar

consideraciones éticas y equilibrar la carga de evaluación. Como docentes, es fundamental aprovechar estos aprendizajes y aplicarlos en futuras prácticas educativas, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante, experiencias de aprendizaje significativas y el desarrollo de habilidades prácticas necesarias para el éxito en el mundo profesional del Siglo XXI.

Experiencia 6:
“Soy cerebro, Watson...”.
Lógica y narrativa detectivesca en dos
estrategias áulicas de gamificación

Michelle Barros

*Yo soy cerebro, Watson. El resto de mí es un mero apéndice.
Por lo tanto, es el cerebro lo que debo atender.*

Sir Arthur Conan Doyle
La aventura de la piedra de Mazarino (1921)

Presentación

Una de las unidades más “sensibles” de la materia Lenguaje, Lógica y Argumentación se vincula con la enseñanza de la argumentación, más específicamente, con los tipos de argumentos. Con una fuerte base en la lógica proposicional, a lo largo de la última unidad de la materia los/as estudiantes aprenden a formular hipótesis y a identificar y diseñar distintos tipos de razonamientos, con el propósito general de afianzar las competencias escriturales en discursos académicos cuyo objetivo comunicacional es convencer.

Esta experiencia, entonces, fue planificada para reforzar esos contenidos de manera más lúdica. Para eso se diseñaron dos actividades que, tomando como eje la narrativa policial, buscaron incentivar la participación en clase, integrar contenidos y proporcionar estrategias facilitadoras para lograr mejores desempeños en los parciales.

Si bien el uso de *quiz* o sala de escape no es novedoso, es evidente que la articulación de estos recursos con la narrativa policial, altamente reconocida por los/as estudiantes debido a películas o series como *Sherlock*, permitió un acercamiento original a la temática de la argumentación. El modo específico en que la narrativa policial percibe la realidad, descifrando signos que se transforman en indicios articulados por el narrador hasta descifrar el enigma, ha sido incursionado en otras áreas afines como la historia, la psicología o la semiología. En tal sentido, resultaba interesante vincular las prácticas argumentativas con el ejercicio detectivesco, algo que parece remitir a la búsqueda de pruebas que Aristóteles sugiere en la *inventio* para la formulación de discursos retóricos. La propuesta, por lo tanto, permitió integrar cuestiones básicas de ese tema con conceptos más complejos en un contexto mucho más intuitivo y conocido por el alumnado.

Fundamentación

En esta experiencia, tres conceptos teóricos fueron centrales: gamificación, competencia y aprendizaje cooperativo. Respecto del primero, se partió de la idea de que, como sostienen Ruth S.

Contreras Espinosa y José Luis Eguía (2016), la educación tradicional es percibida por muchos/as estudiantes como algo aburrido y, en ocasiones, poco eficaz. Aunque los docentes buscan continuamente nuevos métodos de enseñanza, en gran medida las universidades enfrentan un importante reto para motivar a los/as estudiantes y hacer que desarrollen un compromiso con las asignaturas. Es en este contexto que el uso de juegos como herramientas de aprendizaje parece ser un enfoque prometedor debido a su habilidad para enseñar y reforzar no solo conocimientos sino también habilidades como la resolución de problemas, la colaboración o la comunicación. Los juegos tienen el poder de motivar, se utilizan en una amplia serie de mecanismos para incentivar a las personas a participar en ellos y, a menudo, solo por el placer de jugar, la posibilidad de ganar o participar sin recibir recompensa alguna.

En relación con la sala de escape específicamente, autores como S. Nicholson (2016; 2018) e I. García Lázaro (2019) han señalado los beneficios de su implementación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, consideran que esta propuesta de gamificación permite abordar contenidos desde una perspectiva más original, atractiva y divertida. Además, no solo fomenta el trabajo en equipo y colaborativo sino también fortalece el desarrollo de las habilidades de comunicación, la autonomía y la toma de decisiones, el pensamiento lógico, la capacidad de visión de conjunto y los procesos reflexivos y de resolución de problemas. Por último, permite aprovechar mejor las áreas físicas, es decir, el espacio áulico, y detectar situaciones de aislamiento social y/o comportamientos disruptivos.

Por otro lado, la competición y la cooperación en la enseñanza representan aspectos que han sido tratados y discutidos ampliamente en la literatura. El estilo de aprendizaje cooperativo indica una preferencia por alcanzar objetivos de aprendizaje individuales mediante el trabajo en grupo, mientras que el estilo de aprendizaje competitivo promueve un entorno donde estudiantes trabajan enfrentados para alcanzar una buena calificación, y solo algunos lo consiguen de forma exitosa (Contreras y Eguía, 2016). En tal sentido, autores como Shindler (2007) proponen el concepto de competición “saludable” como una actividad de corta duración, en la que quedar vencedor tiene un valor relativamente bajo, y que ha de estar enfocada en el desarrollo (del aprendizaje) más que en el resultado (de la competición).

Descripción de la experiencia

La dinámica de la actividad puede dividirse en dos etapas. Para el desarrollo de la primera fue necesario un primer acercamiento teórico al tema y una práctica más situada con diferentes formas de reconocimiento de razonamientos en debates (videos) y textos. Esta etapa cerró con un *quiz* de Genia-Ily, diseñado sobre la base de un caso real, la investigación del Dr. Semmelweiss en el hospital de Viena, en el que se relevaron solo razonamientos deductivos. A lo largo del ejercicio, se fueron presentando diferentes hipótesis vinculadas a las muertes por fiebre puerperal de las parturientas y su refutación por parte del médico/detective. Esta primera experiencia les permitió a los/as estudiantes reflexionar acerca de

las posibilidades de la argumentación en términos tanto lógicos como discursivos.

En una segunda etapa, en el aula se organizó a los/las estudiantes en pequeños grupos. Cada uno recibió un timbre campana. Luego se les propuso la visualización de una sala de escape en la que se proporcionaba un enigma (basado en el caso de “Jack el Destripador”), diferentes hipótesis y razonamientos. Se le proporcionaba a cada grupo un tiempo de dos minutos para leer el razonamiento de la pantalla y reconstruirlo. Cuando terminaban, debían tocar el timbre. El equipo que respondiera más rápido y bien ganaba el puntaje. Al final, el grupo con más puntos obtenía un premio (un certificado y una lapicera UADE). Esto sirvió como un diagnóstico general sobre el grado de aprendizaje adquirido, pero luego fue evaluado más formalmente en el parcial.

Resultados

Los resultados de la aplicación de la experiencia permitieron concluir que el juego colaborativo contribuye significativamente al logro de las competencias evaluadas, así como al logro de los objetivos de motivación y recursividad sugeridos para la instancia de estos talleres. En general, la respuesta de los estudiantes fue muy buena, participaron activamente de la clase, se ayudaron entre ellos, revisaron sus apuntes y tomaron nota de las dificultades. Como experiencia, creemos que, a diferencia de otras consignas, sirvió para evaluar los contenidos y ajustar cuestiones más técnicas desde un lugar menos rígido. La experiencia permitió disminuir la tensión

frente a la actividad y aumentar el nivel de recordación en relación con los conceptos. La evaluación de la experiencia se hizo por medio de la puesta en común oral de los razonamientos, registro de desempeño en los parciales y preguntas al final de la cursada.

Reflexiones y aprendizajes

Las prácticas de lectura y escritura en la Universidad tienen una especificidad que las distingue de las que se realizan en otros ámbitos. No obstante, Lenguaje, Lógica y Argumentación, a diferencia de otras materias, constituye el primer acercamiento a las particularidades lectoras y escriturales de la esfera, lo que sugiere un compromiso peculiar con un alumnado que debe mostrarse competente en el uso de nociones tales como género, enunciación, razonamiento, etc. En tal sentido, es importante considerar que la enseñanza en esta instancia debe abogar por el desarrollo integral del/de la alumno/a a nivel intelectual, pero también, como primer paso, con la posibilidad de abarcar lo estético y lo creativo, recursos que permitirían mejorar la sociabilidad de la clase y reforzar la fidelización con la materia.

Como resultado de esta experiencia, en definitiva, los/as estudiantes pudieron interactuar, a través de lo lúdico, con el conocimiento de manera creativa, constructiva y abierta. Vale aclarar, no obstante, que la gamificación no tiene como propósito aplicar solo elementos de juego. La gamificación en las aulas universitarias es una metodología que resulta eficaz para animar a los/as estudiantes a progresar a lo largo de los contenidos de

aprendizaje, influir en su comportamiento o acciones y generar motivación. Esto resulta fundamental para lograr condiciones de apropiación de nuevos conocimientos, puesto que la lectoescritura constituye una experiencia vital de evolución a lo largo de toda la vida académica y cumple un papel fundamental en la vida —y el prestigio— de cualquier profesional.

Sin dudas, dado que nuestra materia se nutre esencialmente de una dinámica de taller, estas propuestas son imprescindibles. Sin embargo, es muy importante la preparación del material con anticipación —no la improvisación— y, además, se recomienda el uso de recursos visuales (el diseño de la plantilla y los retos con un especial cuidado en los detalles) y otros más creativos (por ejemplo, el uso de la campanilla para marcar la finalización del tiempo y no el celular), que generan gran entusiasmo y flexibilizan el clima de la clase y de la actividad.

Experiencia 7:
**Los juegos de simulación aplicados al derecho,
gobierno y relaciones internacionales.**
**Una experiencia que trasciende el espacio
académico**

Miguel Ansorena Gratacos

Presentación

Esta innovación expresa el uso y la aplicación de los juegos de simulación para generar un andamiaje entre los contenidos y el perfil del egresado de los estudiantes en las carreras de Derecho y Gobierno y Relaciones Internacionales, en los cursos de Historia del Derecho, Política Económica Internacional, Historia de las Relaciones Internacionales e Introducción a las Relaciones Internacionales. Ha sido clave para potenciar el interés de los alumnos en las carreras, así como en sumarlos a las actividades de investigación y extensión universitaria, permitiéndoles aplicar las lecciones aprendidas en las simulaciones y ponerlas a prueba en prácticas profesionales organizadas por organismos nacionales, evidenciándose una experiencia de aprendizaje en los alumnos de FAJU.

Sobre este punto, la implementación de las plataformas de videojuegos y los simuladores ha permitido una innovación tanto presencial como remota para el análisis constructivo de los procesos y acontecimientos en la Historia. Ha permitido romper con el paradigma conductista memorístico de la enseñanza, incorporando a los estudiantes en los distintos procesos en los que pueden interactuar con la bibliografía y los hechos, acompañados de la música épica que ofrecen estas plataformas para sumergirlos en los distintos períodos de la Historia que abarcamos en el programa. Dicha innovación contribuye a integrar a los alumnos en las actividades de investigación y extensión universitaria para que puedan ir especializándose en áreas específicas de su profesión. Expone la asistencia, comunicación y cooperación de los estudiantes en el dictado de la clase, que demuestran emoción y pasión por los temas abordados en cada encuentro, así como bibliografía que sustenta académicamente el uso de esta herramienta, tanto en carreras de grado como de posgrado.

En este artículo se presenta el uso de esta herramienta y los resultados, plasmados en ejercicios profesionales que llevaron adelante los alumnos fuera del aula y les permitieron fortalecer la integración y los lazos con otros compañeros de otros institutos en la solución de problemas operativos de la política y el derecho internacional.

Fundamentación

La pedagogía, como ciencia de la educación que teoriza y describe, que norma y analiza el proceso educativo, fundamenta la formación de los futuros profesionales que se orientan hacia el campo del conocimiento y de la acción concreta del educador-docente, realizando la síntesis entre los principios generales de la educación y el estudio de las realidades educativas, tal como se dan en la familia y en las instituciones educativas de todo nivel, con especial referencia a la escuela y a la universidad.

Desde esta mirada, la educación es entendida como autotarea perfectiva que se encuentra ante el reto del cambio científico-tecnológico y el desafío de conservar lo permanente en lo cambiante, enraizándose ambos en el fundamento humanista y en el estilo personalizado de educar.

El proceso de formación de profesionales en la Universidad exige una conducción constructiva que considere, como requisito esencial, un enfoque sistémico y dinámico, valorizando como componente principal los problemas profesionales y las relaciones sociales que puedan llegar a surgir a lo largo de la carrera profesional.

Dicha realidad impone un reto en la dirección del proceso de la enseñanza y, en especial, en el estudio de nuevas estrategias y formas de evaluación y adopción de nuevas herramientas que tiene como actores principales a los profesores y los estudiantes, como así también el rol de la Universidad encargada de llevar adelante los procesos de la enseñanza. La asimilación de los contenidos, la gestión educativa, la relación entre los actores y la adquisición de nuevas competencias deben permitir el desarrollo de las aptitudes necesarias y suficientes que contribuyan al desempeño esperado en

la solución de los problemas que afrontarán y solucionarán en las prácticas profesionales.

Con esta innovación hemos procurado brindar una propuesta de mejora como herramienta que pueda derramarse en otras asignaturas, a fin de mantener la motivación y la pasión de los estudiantes en la recepción del conocimiento.

Como señala Taylor (1985), las actividades de simulación conceden una importancia especial a:

- a. la audacia en la investigación y el placer de implicarse en el tratamiento del tema de objeto de estudio;
- b. la toma de decisiones centrada en problemas prácticos y complejos;
- c. el aprendizaje mediante la experiencia tecnológica y la reflexión acerca de las consecuencias derivadas de la toma de decisiones;
- d. la mejora del rendimiento, gracias a la aplicación de conocimientos al estudio de valores, de puntos de vista, de la toma de decisiones y de las posibles reacciones ante la información recibida;
- e. el desarrollo de las habilidades sociales, que son tan importantes como el cálculo, la lectura o la escritura.

Como observa Saegesser (1991, 38-39), “las actividades puramente lúdicas están determinadas por variables internas que reflejan tendencias generales en los individuos. La principal es la tendencia a la búsqueda de la novedad. Esta tendencia es especialmente importante con los animales muy evolucionados

filogenéticamente y se opone a la neofobia, que es la característica de los animales con un repertorio comportamental muy pobre. Como consecuencia de ello, los animales superiores tienen una tendencia innata a explorar el entorno; esto es especialmente claro en el hombre, que no se dedica solo a explorar el entorno físico y social sino también el entorno simbólico”.

Descripción detallada

Las herramientas y técnicas didácticas vinculadas con los juegos de simulación ofrecen un camino distinto hacia el aprendizaje a partir de experiencias retadoras que despierten el espíritu profesional en los alumnos.

De la experiencia con alumnos en escuelas inclusivas, integradoras y universitarias, las simulaciones son clave para generar el *engagement* entre los contenidos y el alumno, atendiendo las necesidades que requiere el proceso de aprendizaje universitario. Tal como lo expresa el ideario de la Universidad, “en épocas de cambios e incertidumbre, la propia iniciativa para buscar nuevos caminos y opciones frente al acotado marco del mercado de trabajo actual, UADE fomenta el espíritu emprendedor de sus alumnos pues lo considera una poderosa herramienta que puede ser clave de nuevos horizontes y llave para el desarrollo de una carrera profesional exitosa”. Es por ello por lo que la herramienta innovadora que se presenta son los juegos de simulación y los retos a la hora de poner a prueba la teoría con los ejercicios.

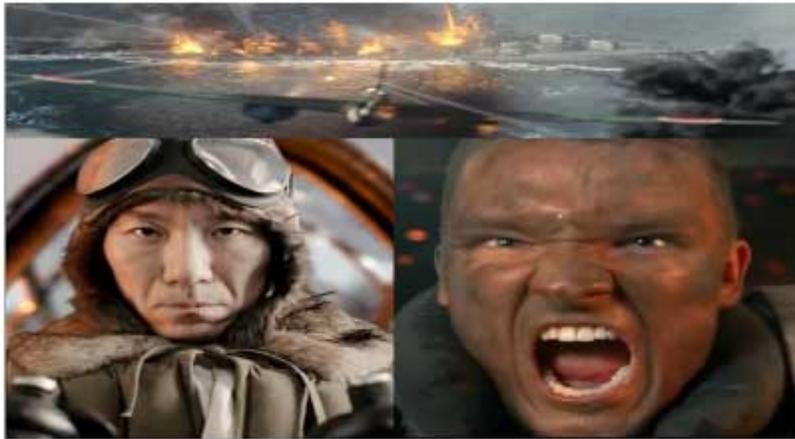
A la hora de abordar la didáctica, se aplica una modalidad taller donde se combinan elementos teóricos y prácticos, así como también el recurso lúdico y de la epopeya histórica tal como imágenes, acompañadas con momentos del uso de la música (genero épico) para recrear el ambiente adecuado para la enseñanza en función de los temas abordados y llevar a los alumnos a lo kinestésico de los escenarios abordados del programa. La disponibilidad de clases y la distribución de las unidades en función del cronograma han permitido incorporar actividades de simulación en el aula para prepararlos con habilidades y destrezas que desempeñarán en el campo profesional.

En el marco de las propias clases y con el apoyo del departamento, los alumnos han participado en actividades de extensión a la par que estudian los contenidos del programa, permitiéndoles disponer de clases únicas en la propia carrera. Una de estas actividades ha sido la asistencia a Ejercicios de Simulación Combinados y Situaciones de Crisis.

Aquí aparece el elemento innovador que presentamos: simuladores ofrecidos a los estudiantes como herramienta didáctica en la clase, recurso de apoyo y material didáctico virtual y de juego que contienen documentos *online*, videos, mapas históricos y plataforma como apoyo a los contenidos desarrollados en el programa, donde no solo para aprender en el aula sino además sirven para ir capturando los contenidos desarrollados en la bibliografía por medio de los distintos estilos de aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico), siendo el valor agregado el rol de protagonista que pueden asumir en cada instancia que ofrecen las plataformas. Algunos ejemplos de los simuladores utilizados:



Para que los juegos de simulación sean efectivos, es necesario generar actividades de diseño lúdico que respondan a los objetivos del programa de la asignatura, y que los alumnos respondan a la cognición y mantengan la motivación activa en todos los encuentros.



Simulador de juego de guerra y manejo de crisis “World of Warships”.

Mismo evento (Batalla de Midway) desde perspectivas distintas y cambio de roles.



Simulador “Great Battles”, que ofrece la oportunidad de recrear distintas batallas y toma de decisiones.

El resultado permitió pasar de la simulación en el aula a la oportunidad de llevar adelante prácticas profesionales en actividades de extensión, tanto en el ámbito público como empresarial, donde es posible aplicar lo estudiado, observado y puesto en práctica en el aula en un ejercicio profesional para enriquecer las competencias desarrolladas en los simuladores.

Resultados

Esta experiencia ha ofrecido una visión ágil acerca del alcance y el valor potencial que los juegos de simulación tienen como técnica y recurso didáctico para la enseñanza. Permite aumentar el período de atención y el nivel de alerta durante la actividad académica (carga horaria de clase intensiva), así como predispone al alumno a la asistencia a clases y promueve la retención en la propia carrera.

A partir de la aplicación del marco teórico, se ha podido comprobar que la aplicación de esta didáctica disminuye la curva de aprendizaje, vale decir, el aprendizaje se logra de forma más efectiva, incrementa la retención del conocimiento al ser recibido por todos los sentidos, disminuye el estrés y se logra un valor agregado en términos de calidad en la enseñanza.

Al finalizar la cursada, se ha comprobado una mejora en la productividad del alumno en el aula en materia de aprendizaje colaborativo y cooperativo. En términos generales, promueve la cultura del estudio antes, durante y después de la clase. Los resultados en los exámenes parciales demuestran el compromiso de

los estudiantes en la cursada sin mencionar la asistencia en cada encuentro.

Se han incrementado los debates en el aula como preparación para las prácticas profesionales, sin mencionar la influencia positiva que demuestra el uso didáctico de la simulación en mejorar la atención, la flexibilidad y otras capacidades que se pueden evidenciar en las ejercitaciones de aquellos que no los han utilizado. Ayudan al *engagement* y al contrato pedagógico con el alumno.

Finalmente, han sido una fuente de la preparación para la participación de los estudiantes de Derecho y de Gobierno y Relaciones Internacionales en actividades de extensión vinculadas con juegos de roles, ejercicio de simulación de crisis y modelos de Naciones Unidas, entre otros, donde pudieron aplicar la teoría y las lecciones aprendidas desarrolladas en clase por medio de los juegos de simulación.



Seminario de Manejo de Crisis ZONDA XV en la Escuela Superior de Guerra Aérea. Las autoridades destacaron el conocimiento y las habilidades que desempeñaron los alumnos frente a la negociación y resolución de un conflicto.



Cambio de roles en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación y “Euromodelo Joven”.



Modelo de las Naciones Unidas y Ejercicio Tormenta Conjunta en el Colegio Militar de la Nación.



Cuando a la simulación se une el juego, nos encontramos con la técnica de simulación más completa desde el punto de vista didáctico. Mediante estos juegos, se trabajan simultáneamente los tres campos del aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal. Para decidir con el mayor grado de acierto posible, no basta con captar adecuadamente los conceptos relativos al tema de objeto de estudio, sino que, además, se hace necesario desarrollar las líneas de actuación oportunas para alcanzar el éxito en la acción (Taylor, 1985).

Reflexiones y aprendizajes

Este instrumento representa una oportunidad de mejora, así como una modalidad distinta y enriquecedora evidenciada en los alumnos para aprender nuevos conocimientos. Esta ventaja comparativa permite estar con estudiantes que han iniciado la carrera, lo que representa un desafío, ya que están dando sus primeros pasos en la vida universitaria. Si bien estas plataformas se han implementado en los cursos de Historia y Política Internacional, pueden ser utilizadas a la hora de abordar hechos del escenario internacional y otras asignaturas vinculadas en áreas como el derecho internacional humanitario, las relaciones internacionales y asignaturas vinculadas con el turismo, comercio internacional y la negociación y resolución de conflictos.

Contribuir con el objetivo de UADE de formar profesionales que tengan un *perfil integral de conocimientos*, acorde con las necesidades y los requerimientos de los tiempos actuales.

Demostrar los beneficios de la aplicación de los juegos de simulación para las carreras de Gobierno y Relaciones Internacionales y Derecho, para articular las competencias académicas adquiridas a lo largo de la cursada y poder ponerlas en práctica en ejercicios profesionales.

Experiencia 8:

Aplicación práctica “en vivo” de sistemas de costos, rentabilidad, control y operación de un negocio gastronómico con Maxirest®

Paula Moreno y Alejandro Silvestri

Presentación

Los profesores de Costos tenemos muchas herramientas bibliográficas para enseñarles a nuestros alumnos a calcular el costo integral de producir y vender cualquier producto o servicio. El método variable de costeo, el costeo por diferenciales y el costeo por absorción son algunos de los múltiples mecanismos que utilizamos. Sin embargo, cuando los llevamos a la práctica en una Argentina con inflación anual superior al 100% y con alto impacto en los precios de los alimentos, nos encontramos con la frase “los proveedores aumentan los precios todas las semanas”; entonces, los costos que calculamos hoy ya están desactualizados mañana. Como también, en efecto, quedan desactualizados los cálculos de rentabilidad por producto vendido (¿cuánto ganamos cada vez que vendemos?); de punto de equilibrio (¿a partir de qué unidad vendida empezamos a ganar?); *pricing* (¿a qué precio debemos vender?), y

costos operacionales (¿cuánto nos cuesta mantener en funcionamiento la estructura?), entre otros múltiples que utilizan en sus parámetros el costo unitario por producto o servicio llamado comúnmente “unidad de costeo”. Lo que es aún más grave frente a este cálculo permanentemente desactualizado es poder establecer si realmente estamos ganando o perdiendo dinero cada vez que concretamos una venta. La suba de costos se repite en espiral inflacionario creciente y las pérdidas empiezan a aparecer con más frecuencia que las ganancias. Por otro lado, si subimos mucho el precio perderíamos clientes. ¿Qué debemos hacer entonces? La respuesta es simple, pero de difícil implementación: controlar los costos y modificar los precios según su variabilidad.

Este mecanismo de una frase es difícil de implementar. Cuantos más productos y servicios tengamos a la venta, más difícil será controlarlos con exactitud para cada unidad de negocio y más fácil que aparezcan las pérdidas por vender más barato que lo que nos cuesta. Para solucionar este problema, vinimos a plantear un sistema de control permanente de costos y ajuste de precios mediante un sistema informático transaccional como es el Maxirest® para los emprendimientos gastronómicos. Este sistema nos permitirá insertar todos los insumos que lleva cada producto o servicio vendido, contemplando el costo estructural (RR.HH., instalaciones, alquiler, servicios, etc.) proporcional adjudicado indirectamente a cada unidad producida y lista para vender, actualizándose permanentemente con los ingresos de las compras (si compro más caro, entonces actualiza el costo). Además, nos muestra directamente en pantalla el margen neto (el porcentaje que nos queda de cada venta tras pagar todos sus costos) de cada

producto o servicio a vender. Agregándole un cálculo de inflación estimada según los informes del INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos), podemos controlar permanentemente los costos para asegurarnos la rentabilidad que deseamos tener con cada venta. Esto, que parece fácil por disponer de un sistema informático, amerita una serie de parametrizaciones y estimaciones que debemos enseñarles a nuestros alumnos para que, cuando egresen de nuestras aulas, puedan controlar y actualizar frecuentemente los costos de lo que vendan en sus emprendimientos o empresas donde trabajan. Así, la educación de costos varía de enseñar métodos clásicos de costeo a, sumado a eso, parametrizar un sistema de gestión que permita, en la operación diaria, mantener los costos y las rentabilidades actualizados todas las semanas.

Fundamentación

En el entorno educativo actual, caracterizado por rápidos avances tecnológicos y cambios en las demandas del mercado laboral, es fundamental que las prácticas educativas se mantengan actualizadas y relevantes. La innovación en la enseñanza se ha vuelto cada vez más crucial para preparar a los estudiantes para los desafíos y oportunidades del siglo XXI. Este marco teórico explora la necesidad de la innovación en las prácticas educativas, focalizándose en enfoques de aprendizaje activo, diseño instruccional y pedagogía centrada en el estudiante.

Cambios en el entorno educativo y laboral: la sociedad actual está experimentando rápidos cambios tecnológicos y sociales, lo que ha llevado a transformaciones significativas en el entorno educativo y laboral. Las empresas buscan cada vez más habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad. Para preparar a los estudiantes para estos desafíos mediante una experiencia real, es esencial que las prácticas educativas promuevan el desarrollo de estas habilidades.

Aprendizaje activo: es un factor clave de la experiencia de aprendizaje. Los estudiantes se involucran en actividades prácticas. Este enfoque fomenta un mayor compromiso, motivación y retención del conocimiento.

Pedagogía centrada en el estudiante: la experiencia tiene en cuenta este enfoque, ya que considera los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes, fomentando la autonomía, la autorreflexión y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Al poner al estudiante en el centro del proceso educativo, se promueve un aprendizaje más significativo y duradero.

Experiencia de enseñanza en un aula universitaria con el *software* gastronómico Maxirest®:

En el contexto de la materia Costos y Fundamentos Impositivos de la Industria Gastronómica se ha llevado a cabo una experiencia de enseñanza innovadora utilizando el *software* gastronómico Maxirest®. Esta experiencia ha permitido a los estudiantes simular la operación de un negocio gastronómico, calcular estadísticas, implementar sistemas de control y evaluar la rentabilidad fluctuante de cada unidad de negocio.

Descripción de la experiencia

La presente actividad se desarrolla en el marco de la materia Costos y Fundamentos Impositivos de la Industria Gastronómica, en aulas acondicionadas con el *software* dentro del edificio de UADE Labs. Los alumnos de la carrera de Licenciatura en Gastronomía se encuentran cursando el segundo año de sus carreras, habiendo integrado, en materias anteriores, conceptos como estados contables, clasificaciones de costos y valuaciones económicas y financieras, entre otros, que son fundamentales para comprender el impacto y la efectividad de la tarea.

La puesta en práctica de esta técnica de enseñanza fue propulsada por el Departamento de Gestión y Formación Empresarial (DEGES), en el marco de los objetivos de aprendizaje comprendidos en el programa académico de la asignatura. “Adquirir y dominar técnicas y recursos estratégicos para la confección e interpretación de informes de gestión de costos” y “describir y aplicar las herramientas útiles de costeo para presupuestar los resultados de la actividad gastronómica” son dos objetivos que se logran con la técnica y se funden en el “aprender haciendo” de UADE.

Se espera que el alumno esté calificado para implementar de forma inmediata este sistema en el marco laboral en la toma de decisiones estratégicas y operativas, y aprender a utilizar la herramienta en cualquier negocio donde se proponga trabajar o ya lo esté haciendo.

Mediante la implementación de una estrategia de aula invertida, los alumnos deberán preparar y presentar la propuesta para la creación de un emprendimiento gastronómico. A la vez, deberán

buscar proveedores de materias primas y servicios necesarios, averiguar costos de estructura, definir el tipo de oferta, el tipo de sociedad comercial con su razón social, determinar el *target* al cual está dirigido el emprendimiento, con un análisis previo de segmentación y posicionamiento, analizar la competencia y desarrollar los procedimientos operativos estandarizados para la creación de las recetas de los productos que venderán, con la determinación de una estrategia de precios. Para recopilar la información necesaria y definir sus estrategias, los alumnos contarán con un plazo de cuatro clases. A modo de ejemplo de la aplicación, véase la propuesta de “Streusel de manzana” en la Figura 1 del Anexo.

En la quinta clase, presentarán sus propuestas al cuerpo docente y recibirán *feedback* de las estrategias planteadas para corregir desvíos que se presentan con frecuencia, como incorrecta estandarización, uso inapropiado de unidades de medida, error o faltante de cálculos de gastos totales de apertura, faltantes de información de los puntos propuestos, incompleto análisis de la competencia y errores en la segmentación objetiva, entre otros.

A partir de las correcciones y los ajustes propuestos, desde la sexta a la octava clase los alumnos empezarán a parametrizar el sistema de gestión con toda la información de su empresa. Comenzarán con la carga de los datos de la sociedad, su condición ante impuestos, carga de la propuesta gastronómica comprendida por entradas, platos principales y postres, con sus precios de venta. A la vez, se cargarán los insumos que se implementan para crear esa oferta, comúnmente conocidos como ingredientes. Cada insumo deberá tener su correspondiente precio de lista brindado por los

proveedores, de los cuales también se insertarán sus datos y condiciones impositivas. Véase el ejemplo de carga de platos (Streusel de manzana a \$5.000 final con IVA), insumos (manzana verde a \$799 el kg) y proveedores (El Nuevo Emporio SA), en la Figura 2 del Anexo.

En la novena clase, incorporarán los RR.HH. contratados, sus puestos de trabajo y sus salarios. A la vez, diseñarán un salón básico de atención, con sus cajas, sillas y mesas. Por otro lado, parametrizarán los comprobantes fiscales a emitir para los clientes.

Durante la décima clase ocurrirá uno de los hitos más importantes de la actividad. Los alumnos unirán las cantidades necesarias para la elaboración de los productos vendidos en sus recetas. A partir de ese momento, el sistema calculará el costo de materia prima por unidad, a lo que se le agregará el costo estructural para conformar la unidad de costeo, es decir, el costo individual de disponer de una unidad de producto lista para vender. Calculada esta, el sistema evidenciará el margen neto de la receta. El margen neto, en definitiva, es una de las ratios económicas más importantes, ya que evidencia la rentabilidad sobre ventas de cada unidad.

Para poner un ejemplo, supongamos que vendemos manzanas que nos cuestan \$10 c/u a consumidores que nos pagan \$15 c/u, con lo que estaríamos ganando \$5 cada vez que vendemos, lo que arrojaría un margen neto del 33% por cada unidad vendida. Conocer este porcentaje es de fundamental importancia para analizar el aporte de cada unidad de negocio a la rentabilidad del ejercicio económico.

Véase la Figura 3 del ejemplo que venimos siguiendo del “Streusel de manzana”, donde los alumnos cargaron los insumos a

la receta del artículo vendido, pero aún sin calcular el costo estructural, y la misma arroja un margen neto (cuadro superior derecho, “valor agregado”) del 24,56%. En este momento, los alumnos se encuentran satisfechos de que el producto que venden al precio establecido está dejándoles una rentabilidad neta del 24,56% sobre el monto de ventas. Hablando en términos absolutos, al haberle fijado un precio de \$4.132,23+ IVA (\$5.000 finales), estarían ganando \$1.015 por cada Streusel que venden.

En ciertos casos, cuando la unidad de costeo es mayor al precio, el margen neto da negativo; porque es lo que en realidad sucede: estamos perdiendo dinero por cada venta. Es ahí cuando los alumnos tienen que tomar una decisión sobre el aumento del precio a los clientes o reducción de costos. Resaltamos la importancia de este ratio, olvidado frecuentemente en la práctica, y cerrando el período con pérdidas desconociendo su origen. Esto es lo que sucede en la Figura 4 cuando, luego de realizar los cálculos del costo estructural y su incidencia en el costo de la materia prima, lo cargan al sistema y el margen neto de su producto cae al -1,84%. Es decir que, cada vez que venden un Streusel (ahora contemplando el costo de la estructura), pierden \$76.

Es ahí cuando se dispara una alerta importante: ¡estamos perdiendo cada vez que vendemos un producto!. Entonces hay una decisión que tomar: o bajamos los costos o aumentamos los precios. Como sucede en la mayoría de los casos en la realidad empresarial, los alumnos optan por incrementar los precios para volver a obtener un margen neto positivo. Esta práctica es muy valorada por los estudiantes, no solamente por entender en forma integrada e hilada los conceptos de “precio-costo de materia prima-

costo estructural-rentabilidad y margen neto”, sino por aprender a solucionar un problema de la vida cotidiana de cualquier empresa. Si bien la decisión está tomada por ellos, les proponemos impactarla en el próximo encuentro.

En la décima clase, ¡llegó la hora de operar! Compraremos a nuestros proveedores insumos necesarios para vender nuestros productos, pero con una consigna sorpresa: acaban de aumentar los precios de las listas de proveedores. Este hecho, de frecuencia común en el mercado, configura el problema principal de los empresarios: desconocen cuánto ganan (si es que ganan) vendiendo sus productos, dado que los precios suben constantemente. Lo enriquecedor de la estrategia de enseñanza es que, al cargar las compras a los proveedores con el nuevo precio incrementado, automáticamente se actualiza la unidad de costeo y el margen neto. Estos nuevos valores pueden visualizarse en la pantalla de la receta de cada producto para que se aprecie el aporte a la rentabilidad del período de cada unidad a vender. Nótese en la Figura 5 que, por el aumento del precio de \$799 a \$2.000 en el kg de manzana verde, el margen neto vuelve a ser negativo y ahora desciende al -50,88%. ¿Cuántos emprendimientos no tendrán en cuenta los costos actualizados inmediatamente y perderán \$2.103 por cada Streusel vendido?

El aumento de costos de la materia prima es permanente y constante en entornos inflacionarios como el de nuestro país. Muchos alumnos, al plantearles esta instancia de la actividad, cuentan sus anécdotas de “los insumos en donde trabajo aumentan todas las semanas” y refuerzan la importancia de esta tarea: hay que mantener actualizados los costos permanentemente.

Ahora sí llegó la hora de impactar la decisión tomada anteriormente: hay que aumentar el precio. Planteando un problema, les comunicamos a los alumnos que el margen neto que pretende tener la compañía es entre el 10% y el 15%, y que el nuevo precio debe contemplar lograrlo. Luego de varios cálculos, los alumnos establecen un precio adecuado, elevándolo a \$7.024,80+ IVA (\$8.500 finales) logrando resolver el problema, véase la Figura 6. Luego de esta aplicación, son constantes los razonamientos de “por eso muchas primeras marcas aumentan los precios todas las semanas”, dejando la puerta abierta al análisis de desplazamientos y cambios en las curvas de demanda en entornos microeconómicos.

Finalmente, en esa misma clase se realiza una apertura de turno y se generan las ventas. Tanto en el transcurso como al finalizar el turno, el sistema emite estadísticas de ventas con filtros de cantidad de productos vendidos, tiempos y horarios, *performance* de los trabajadores y formas de cobro, entre otros, de las cuales se generan múltiples tomas de decisiones tales como refuerzos de RR.HH. necesarios para operar en los picos de ventas, necesidades de compra, gestión de filas, gestión de cobros y pagos, seguimiento de cuentas corrientes y más; funciones centrales del control de operaciones, pero siempre basadas en el costeo actualizado recientemente aprendido.

Por último, se emite un reporte de stock disponible que mostrará el saldo final de los insumos incrementados por las compras y reducidos por las ventas, órdenes de producción, decomisos y roturas, entre otras funciones del sistema que unen nuestra asignatura con la de Gestión de Operaciones Gastronómicas (materia dictada en el tercer año de la carrera).

Resultados

En el contexto actual, la importancia en materia de enseñanza debe adaptarse, sin lugar a dudas, y ajustarse a los cambios económicos, tecnológicos y laborales. La experiencia de enseñanza utilizando el *software* gastronómico Maxirest® busca preparar a los estudiantes para la toma de decisiones estratégicas y operativas en el ámbito laboral. Comenzar el proceso desde la estrategia de aula invertida, donde los estudiantes preparan sus propuestas para la creación de un emprendimiento gastronómico, genera gran motivación e involucramiento en el proceso de aprendizaje.

Conceptos que, habitualmente, se ven en forma aislada o aplicada a casos creados por el docente, ahora se convierten en una experiencia personal. Los alumnos se involucran, evalúan opciones desde su oferta, selección de proveedores e infraestructura con el propósito de crear emprendimientos rentables.

Los objetivos de aprendizaje se ven cumplimentados al observar que el alumnado aprecia y valora la aplicación de un sistema integral de costos, junto con un control holístico de los costeos por producto y/o unidad de negocios y de la rentabilidad pretendida frente a la lograda con la venta de cada unidad. Con esta actividad, logramos que los futuros profesionales dejen de ver el aumento de materias primas o de costos estructurales como un simple hecho económico y lo visualicen como un relámpago que atraviesa todas los ratios precalculados e impacta directamente en el margen neto, es decir, “en el bolsillo” de los emprendedores. El concatenamiento de conceptos que en una clase expositiva se pueden percibir como abstractos y estáticos, se tornan reales y dinámicos.

En resumen, la experiencia de simulación de operación desde la base de costos a través del software Maxirest®, y desarrollar habilidades relacionadas con la gestión empresarial y el análisis propiamente de costos, preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mercado laboral y promover un aprendizaje práctico y significativo.

Reflexiones y aprendizajes

Aprendizaje basado en la práctica: la simulación de la operación del negocio y los cálculos de ratios de rentabilidad brindan a los estudiantes una experiencia práctica y realista. Este enfoque está en línea con el lema de “aprender haciendo”, fomentando la aplicación de conocimientos teóricos en situaciones reales.

Aprendizaje basado en problemas: en el marco del trabajo práctico obligatorio de la materia, se les plantea a los estudiantes el desafío de emprender un negocio gastronómico. Ellos deberán buscar su oferta gastronómica, diseñar la estructura que necesitan para ofrecer sus productos y servicios, calcular los costos y proyectar económica y financieramente el negocio que se proponen. Con esto, pueden pronosticar una rentabilidad de sus operaciones, las que, dado el aumento constante de los precios de sus proveedores producto del contexto inflacionario, es siempre incierta y volátil.

Aplicación de tecnología actualizada: la implementación del *software* Maxirest® permite a los estudiantes familiarizarse con una herramienta tecnológica actualizada que se utiliza ampliamente en

el mercado gastronómico. Adquirir conocimientos en esta aplicación específica mejora la empleabilidad de los estudiantes y los prepara para las demandas laborales actuales.

Interés y valoración del alumnado: la experiencia de enseñanza con Maxirest® ha despertado un gran interés y valoración por parte de los estudiantes. La evidencia de su entusiasmo se refleja en la solicitud de estudiantes de otras materias para unirse a las clases en las que se explica este enfoque. Esto demuestra la relevancia y el impacto positivo que tiene esta experiencia en el desarrollo profesional de los estudiantes.

Reflexión final: la necesidad de innovación en las prácticas educativas se ha vuelto crucial en el entorno educativo actual. El uso de enfoques de aprendizaje activo, diseño instruccional y pedagogía centrada en el estudiante promueve un aprendizaje más significativo y relevante para los estudiantes. La experiencia de enseñanza en un aula universitaria con el *software* Maxirest® ha demostrado ser una práctica innovadora y exitosa, brindando a los estudiantes una oportunidad única para adquirir habilidades prácticas, aplicar tecnología actualizada y prepararse para el éxito laboral en la industria gastronómica.

Experiencia 9:

El *pitching* vehiculiza proyectos, pero sobre todo gestiona carreras: elaborar y desarrollar el perfil profesional con un método de *pitch*

Patricia Relats

Presentación

La comunicación es clave para cualquier disciplina profesional: no solo tenemos que saber sino también saber contar lo que sabemos. Ahora bien, con la cantidad de estímulos y la necesidad de reducir el ruido, cada vez tenemos menos tiempo disponible para conectar con otros. El *pitching* es una herramienta de comunicación asertiva en cuanto a tiempos, estrategia, y una mirada de cómo construir la propia carrera.

La materia-taller está estructurada como una caja de herramientas en la que cada una de las clases incorpora un elemento nuevo con el que el estudiante experimenta para ir construyendo su *pitch*. Tal como el viaje del héroe, consta de doce instancias en las que se incluye el parcial (*pitch* de relato personal) y culmina en la ronda en la que presenta su relato personal, más el proyecto en un formato de siete minutos.

La construcción y curaduría conjunta tiene dos grandes propósitos: el primero es el desarrollo de la autonomía y creatividad del estudiante para generar su marca personal, y el segundo es establecer una dinámica para que pueda encontrar oportunidades de trabajo o presentación de proyectos sin esperar una búsqueda o convocatoria.

Marco teórico: ¿qué necesidades te llevaron a innovar?

La vida profesional se trata de un proyecto tras otro. Poder contarlos y presentarlos de forma estratégica y asertiva es un diferencial para vehicular el proyecto actual y para comprender cómo poner en marcha el siguiente, definiendo así la dirección profesional. Formar profesionales con propósito y cuya comunicación persuasiva sea su diferencial en la industria.

Se puede considerar al *pitch* como un heredero de la oratoria. Así como Barthes habla sobre cuáles son las características de un buen orador y las formas de argumentar, tampoco es un detalle menor la circunstancia de que inicie su mirada y recorrido desde la necesidad de un relato. El relato, expone Barthes, es transhistórico y transcultural. Combinar el *pitching* con el *storytelling* sería, de esta forma, ideal.

Pero, ¿qué tipo de historias narramos?, ¿cómo aprender a ser asertivos? Para esto, además de diversas bibliografías y otros recursos como películas, literatura, arte, ensayos científicos y otros disparadores, necesitamos desarrollar un método.

Análisis de resultados generales

Como metodología y evaluación continua, se plantearon doce actividades, haciendo eco de los doce pasos del viaje del héroe planteados por Joseph Campbell, ampliados por Christopher Vogler e inspirados en Aristóteles. Un viaje que conlleva trabajo y reflexión profunda para poder aplicarlo en la disciplina laboral. La confianza que van adquiriendo les permite cuestionarse, pivotar y alcanzar sus metas. Si somos capaces de armar un relato sólido sobre cómo avanzar en el proyecto que deseamos, es porque investigamos, ensayamos, testeamos. Caso contrario, el *pitch* se cae en cuestión de minutos.

Reflexiones y aprendizajes

La estrategia está marcada por el propósito. Si detectamos que necesitamos graduados con una mirada propia y con herramientas para marcar su dirección en el mercado laboral, la clase se divide entre la herramienta y la puesta en práctica, con espacios de consulta y reflexión. En un contexto de economía de la atención, cómo nos presentamos y comunicamos nuestro trabajo es un patrón por el cual se nos considera.

El *pitch* como herramienta de gestión de carrera es aplicable a todas las carreras. Lo más importante es que se convierta en un método adaptable a la realidad de cada profesional, con una mirada hacia los diferenciales y la posibilidad de ayudar a proyectar diversos caminos de inserción laboral.

Lecciones aprendidas: esta dinámica fue posible porque fueron grupos pequeños. Debería tener un tope de 45 alumnos, ya que de 68 no sería posible corregir con tanta profundidad.

También debería ser una materia promocionable por su naturaleza tan práctica.

Conclusiones

En la publicación se describieron en profundidad las nueve experiencias ganadoras del Simposio de Innovación en la Enseñanza, edición 2022, “Experiencias de aprendizaje en la Universidad”. A continuación, se sintetizan cada una de las propuestas:

La presentación “Divide y reinarás. Innovación en prácticas educativas de evaluación: un enfoque centrado en el estudiante” detalla la experiencia llevada adelante en una materia teórica de la carrera de Relaciones Públicas de una comisión muy numerosa. La experiencia se focalizó en fomentar un aprendizaje significativo a partir de la aplicación práctica de los conceptos teóricos, combinando diversas dinámicas pedagógicas. Las actividades realizadas en equipos proponían análisis, interpretación y debate sobre una película vinculada con los temas trabajados en las clases. El análisis se concretó en la presentación de un trabajo final en formato de informe, en el que los estudiantes debían detallar los conceptos aprendidos y proponer estrategias y soluciones que demostraran la comprensión de los temas.

La experiencia “Protección Internacional de Menores como caso de estudio en el Derecho Internacional Privado argentino” propone abordar temas de utilidad y sensibilidad en la órbita del Derecho

Internacional Privado, no solo en la Argentina sino también a escala mundial. La experiencia se enfoca en la combinación de técnicas de aprendizaje activo, como los aprendizajes por descubrimiento, basado en problemas y colaborativo, para que los estudiantes de Derecho Internacional Privado, de la carrera de Abogacía, tengan un contacto más directo y empático con temáticas tan urgentes como la protección internacional de menores, desde el rol del “abogado del niño”, priorizando el derecho de los niños a ser escuchados y a luchar eficazmente en pos de ellos. El objetivo es obtener como resultado un aprendizaje significativo retomando los saberes previos.

El trabajo “Investigación de un ciberdelito de estafa: *modus operandi* e individualización de los autores” fue puesto en práctica durante la clase destinada a la unidad “delitos informáticos” del programa perteneciente a la materia Derecho Informático y de la Propiedad Intelectual. Dentro de la actividad, los estudiantes debían investigar un ciberdelito de estafa, identificar el *modus operandi* e individualizar a los autores. La experiencia se enfocó en el aprendizaje basado en problemas y en la utilización de herramientas tecnológicas para la investigación y la presentación de resultados. La propuesta priorizaba que los estudiantes adquirieran habilidades y conocimientos en el ámbito de los delitos informáticos y la propiedad intelectual y que pudieran aplicarlos en situaciones reales.

La propuesta “‘EduHack invertido’: impacto de aula invertida y *hackathon* educativo en la cátedra Innovación en Valor” se implementó durante la cursada de la materia con los alumnos de la

licenciatura de Administración de Empresas. La experiencia combinó la metodología de “aula invertida” con un “*hackathon* de innovación” para desarrollar productos en un plazo determinado y resolver un reto. El objetivo es incorporar los conceptos más modernos de creación de valor, entrenando al alumno en una acción creativa aplicada, mejorar y desarrollar el pensamiento creativo, la percepción, la flexibilización y la ampliación del enfoque referido a la temática de las organizaciones empresariales y a la innovación aplicada a nuevos procesos y productos, así como brindar las herramientas para la evaluación de la viabilidad real de dichos proyectos.

La experiencia “*Role playing* y negociación: aprendizaje en acción” se enfocó en la enseñanza de la teoría de la negociación a través de la aplicación práctica de la misma en situaciones reales mediante la metodología de *role playing*. La propuesta busca mejorar la comunicación y la resolución de conflictos, al tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades de liderazgo y la toma de decisiones en los estudiantes.

La propuesta titulada “‘Soy cerebro, Watson...’. Lógica y narrativa detectivesca en dos estrategias áulicas de gamificación” propone abordar la enseñanza de la argumentación y los tipos de argumentos a través de dos actividades lúdicas basadas en la narrativa policial. El objetivo de la experiencia es reforzar los contenidos de manera más lúdica, incentivando la participación en clase, integrando contenidos y proporcionando estrategias facilitadoras para lograr mejores desempeños en los exámenes parciales.

La presentación “Los juegos de simulación aplicados al Derecho, gobierno y relaciones internacionales. Una experiencia que trasciende el espacio académico” se enfocó en el uso y aplicación de los juegos de simulación para generar un andamiaje entre los contenidos y el perfil del egresado de los estudiantes en las carreras de Derecho y Gobierno y Relaciones Internacionales. La propuesta busca proporcionar a los estudiantes una experiencia práctica y realista que les permita aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, y así mejorar su comprensión y su capacidad de análisis de los temas tratados en las materias

La experiencia “Aplicación práctica ‘en vivo’ de sistemas de costos, rentabilidad, control y operación de un negocio gastronómico con Maxirest®” relata una propuesta de enseñanza en un aula universitaria con el *software* gastronómico Maxirest® en el contexto de la materia Costos y Fundamentos Impositivos de la Industria Gastronómica. Esta experiencia muestra cómo la inclusión de la tecnología en la dinámica de la clase permite poner a los estudiantes en el centro del proceso educativo, promoviendo un aprendizaje significativo a partir de sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje.

Por último, la propuesta “El *pitching* vehiculiza proyectos, pero sobre todo gestiona carreras: elaborar y desarrollar el perfil profesional con un método de *pitch*” propone trabajar con una herramienta de comunicación asertiva para que el estudiante experimente los contenidos trabajados en la materia. El propósito es el desarrollo de la creatividad y la autonomía de los alumnos para construir su marca personal a partir de una dinámica que, además, los acerca al mundo

del trabajo y les permite encontrar oportunidades de forma proactiva.

Algunas reflexiones que nos deja la lectura de las experiencias ganadoras:

- La innovación educativa es un proceso complejo pero necesario, que requiere de una cultura centrada en la reflexión y el cambio en el modo de entender y llevar a cabo procesos de cambio en la Universidad.
- La innovación en las prácticas educativas implica enfrentar desafíos y aprender de cada experiencia. Mantener un diálogo fluido con los estudiantes, establecer reglas y brindarles apoyo y guía a lo largo de su aprendizaje resultan fundamentales para lograr el éxito de esta metodología.
- La experiencia de innovar en las prácticas educativas requiere planificación cuidadosa y estructuración coherente de las actividades, así como brindar el tiempo y el apoyo necesarios para que los estudiantes puedan asimilar los conceptos teóricos y realizar el trabajo práctico de manera efectiva.
- La evaluación también es una parte indivisible del proceso de enseñanza y aprendizaje, y sus diseño y aplicación deben ser cuidadosamente planificados para maximizar el aprendizaje y la comprensión de los contenidos.
- La implementación de nuevas metodologías de aprendizaje ha demostrado ser fundamental en la educación actual. Los docentes deben cambiar su rol de educadores magistrales a uno centrado en el estudiante, lo que ha llevado a resultados

positivos y aceptados por los estudiantes. Estos cambios pueden aplicarse en cualquier materia.

- La implementación de un enfoque centrado en el estudiante resultó en mayores participación e involucramiento de los alumnos en su propio aprendizaje. Es importante involucrar activamente a los estudiantes en actividades que fomenten su participación y reflexión.
- La integración de actividades prácticas y teóricas es una forma efectiva de fomentar el aprendizaje significativo y la aplicación de los conocimientos. Los estudiantes valoran la oportunidad de aplicar los conceptos teóricos en situaciones reales, lo que les permite comprender la relevancia y la utilidad de los contenidos.
- La experiencia de implementar enfoques prácticos y vivenciales ha demostrado ser efectiva para que los estudiantes comprendan y apliquen los contenidos en situaciones reales. Además, es importante establecer un vínculo genuino con los estudiantes.
- La propuesta de realizar actividades prácticas en distintas materias resultó sumamente positiva, permitió a los alumnos experimentar cómo se investiga y cómo se recaba información de diferentes compañías.
- La integración de actividades prácticas y teóricas demostró ser efectiva para fomentar el aprendizaje significativo y la aplicación de los conocimientos. Se destaca la importancia de aprovechar los aprendizajes y aplicarlos en futuras prácticas educativas.
- El trabajo en equipo y la colaboración son de suma importancia para el proceso de aprendizaje. Se destaca la interacción social y colaborativa en la construcción del conocimiento.

- La utilización de juegos de simulación y dinámicas prácticas puede ser aplicable a diferentes carreras y materias y permite a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos y habilidades adquiridas.
- Los *hackathons* aplicados en el campo de la educación son una forma emocionante de promover la creatividad, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo, al tiempo que fomentan la colaboración y la comunidad entre los alumnos.
- En todas las experiencias se menciona la importancia de adaptar la metodología educativa a las características y necesidades específicas de cada grupo, así como se destaca la importancia de establecer un vínculo genuino con los estudiantes para promover la participación activa en el aprendizaje. También se pone en valor la importancia de la tecnología como herramienta para facilitar la interacción, el monitoreo y la retroalimentación en tiempo real.
- La motivación y el compromiso de los estudiantes son fundamentales en el proceso de aprendizaje, por eso la importancia de abogar por el desarrollo integral del alumno a nivel intelectual, estético y creativo.
- Se resalta la importancia de adoptar prácticas educativas más dinámicas y significativas en lugar de enfoques tradicionales basados en la transmisión de conocimientos y la memorización.

ANEXOS

Experiencia 3:

Investigación de un ciberdelito de estafa: *modus operandi* e individualización de los autores

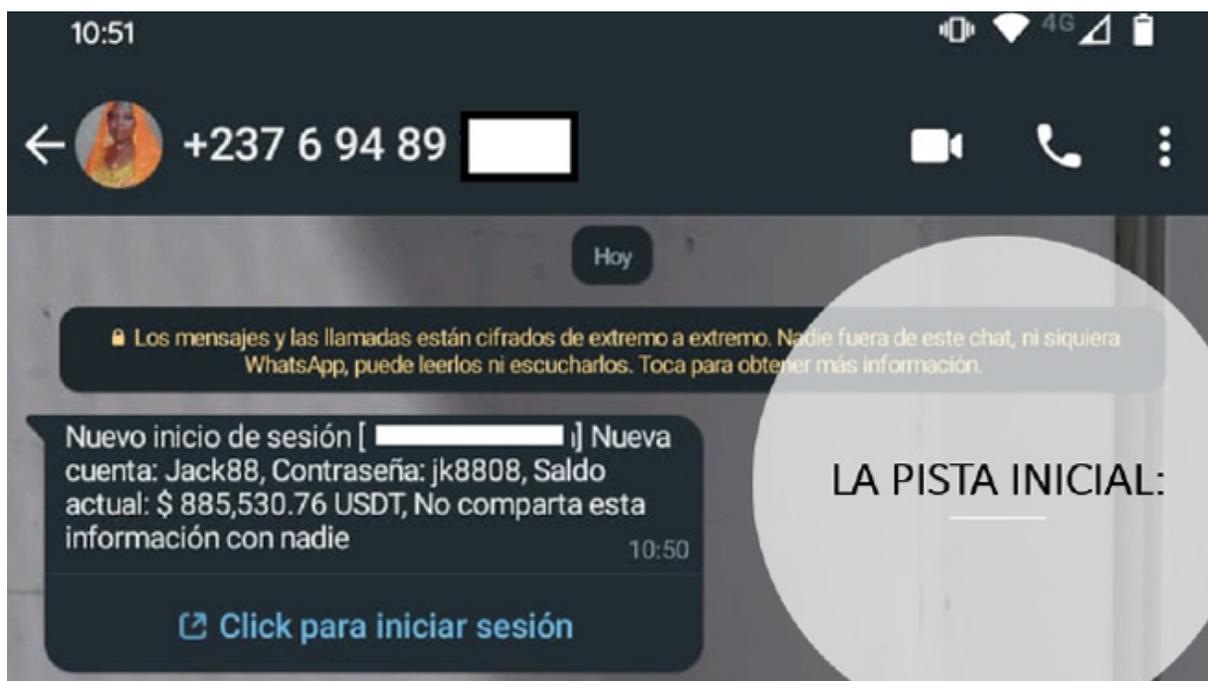


Gráfico 1

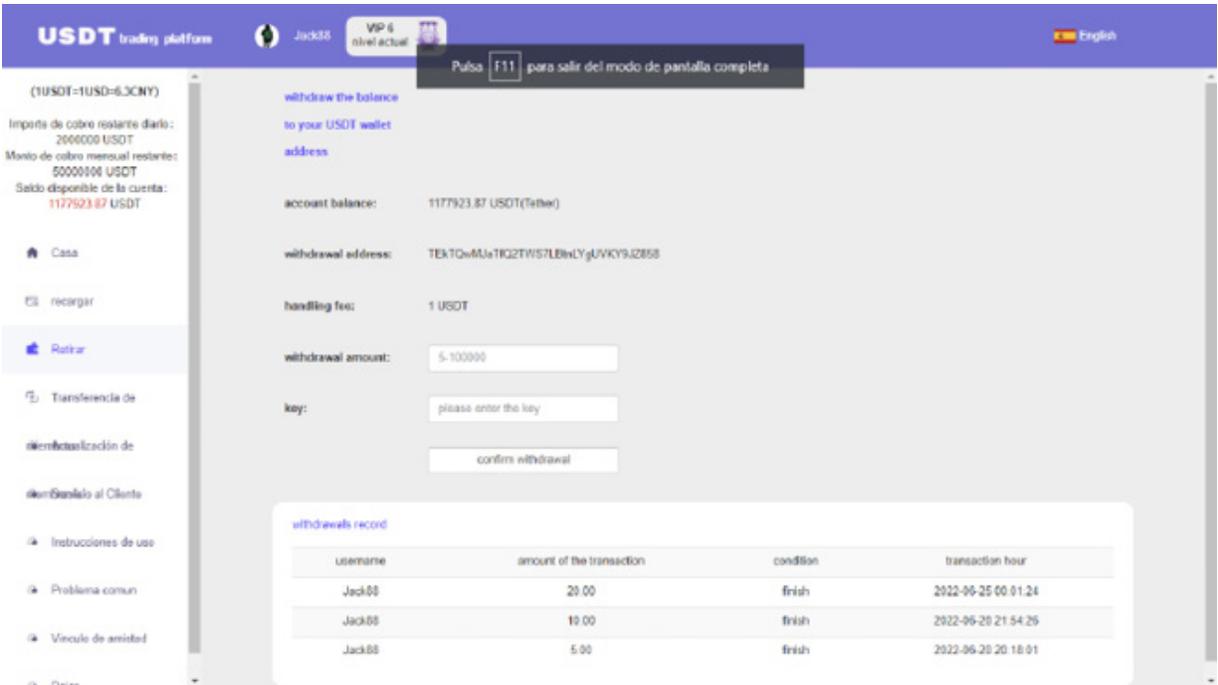


Gráfico 2

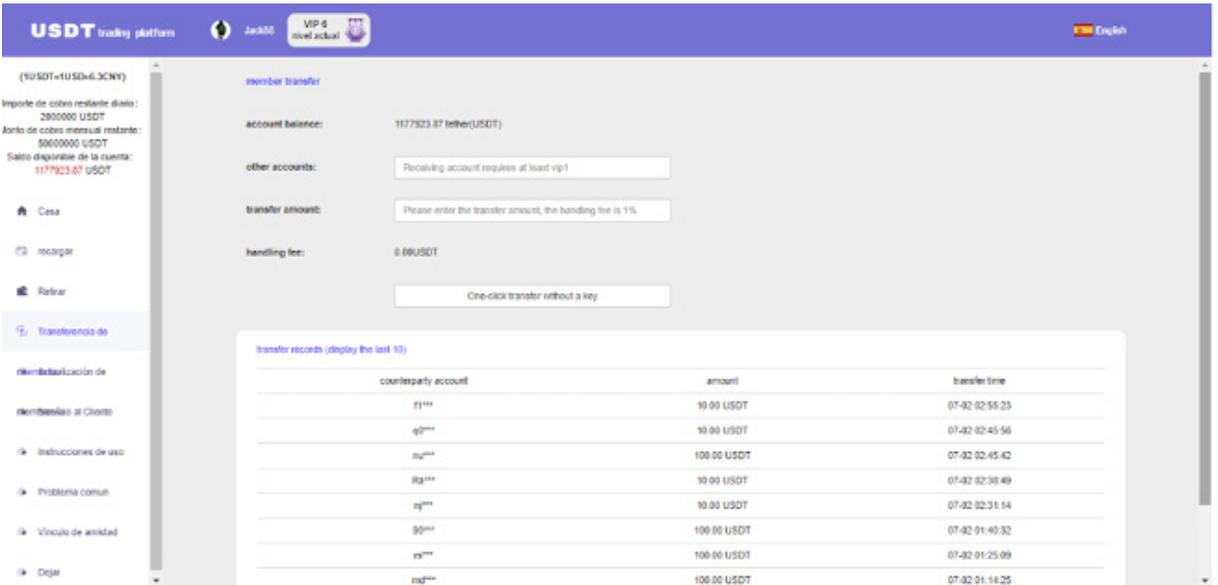


Gráfico 3

USDT trading platform Jack88 **VIP 6** nivel actual

(1USDT=1USD=6.3CNY)

Importe de cobro restante diario: 2000000 USDT
Monto de cobro mensual restante: 50000000 USDT
Saldo disponible de la cuenta: 1177923.87 USDT

Debe pagar un depósito para usar el nivel vip. Si no usa vip, puede reembolsar y cancelar la cuenta. No perderás dinero.
Se requiere crédito para "Recibir dinero de otros" y "Cambiar cheques"
Transferir dinero a otros" y "Generar un cheque" no utilice su propio límite.
Cuanto mayor sea el nivel, mayor será el límite de uso y la autoridad. Después de completar la actualización durante 60 días, si es necesario, puede optar por cancelar la cuenta, reembolsar el depósito y volver a VIP 0.
Debe recargar USDT y luego actualizar para recibir transferencias de otros usuarios.

Tu nivel: **VIP 6**
El saldo de tu cuenta actual: 1177923.87Atar(USDT)

Selección de grado	Se requiere un depósito	Límite de pago diario	Límite de pago mensual
VIP 1	50.00	10.00	30.00
VIP 2	500.00	100.00	3000.00
VIP 3	2000.00	10000.00	50000.00
VIP 4	10000.00	50000.00	500000.00
VIP 5	50000.00	200000.00	5000000.00
VIP 6	100000.00	2000000.00	50000000.00

Gráfico 4



Gráfico 5

Experiencia 4:

“Eduhack invertido” Impacto de aula invertida y hackathon educativo...

Toda la información sobre la experiencia (fotos, videos y comentarios) puede verse en drive.google.com

Los resultados cualitativos destacados pueden verse en drive.google.com

Videos de las experiencias en aula invertida en www.youtube.com

Hackathon de Innovación en www.youtube.com

Experiencia 5:

***Role playing* y negociación: aprendizaje en acción**

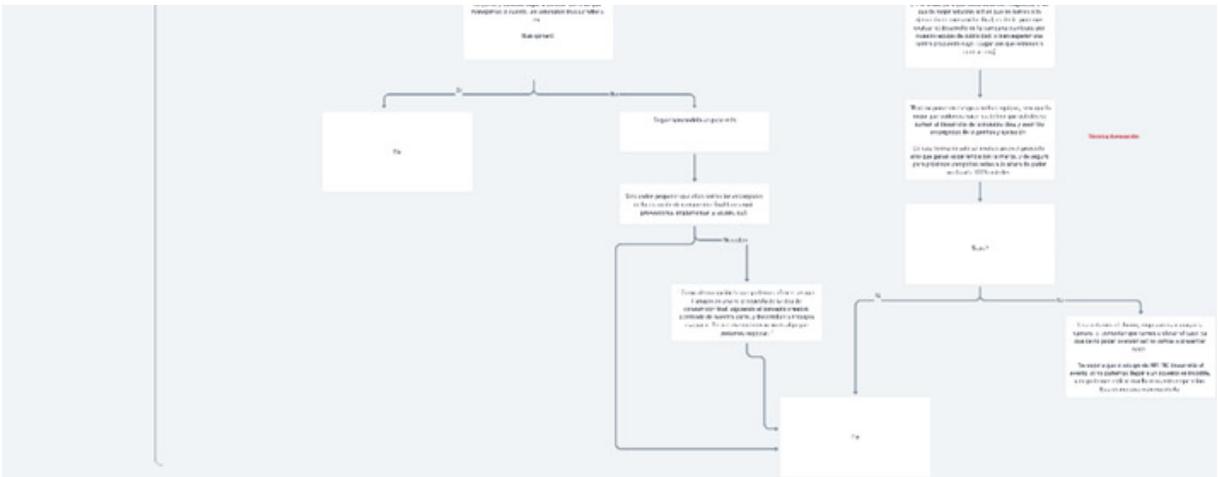


Figura 1

Esquema secuencial de la negociación desarrollado por uno de los equipos, disponible en <https://whimsical.com/andes-negocacion-4QLnjFV51MUsGuEgVBPwtC>

TRABAJO PRÁCTICO OBLIGATORIO - LIDERAZGO Y NEGOCIACIÓN						
RUBRICA DE EVALUACIÓN TPO ESCRITO Y PRESENTACIÓN ORAL					PUNTAJE TOTAL DEL TPO	
					PUNTAJE ALCANZADO	
Informe escrito					Puntaje total del informe escrito	
					Comentarios & Puntaje alcanzado	
% Aspecto	INS.	REG.	BIEN	MB	EXC	
10 Pautas de entrega						0
Archivo word: cumplimiento de formato y extensión						0
Carga de archivos en tiempo y forma en WC y Teams						0
20 Estructura, diseño y contenido del Informe						0
Desarrollo de los ítems indicados en las consignas						0
Síntesis y claridad en la redacción						0
Aplicación práctica de conceptos						0
Relevancia de la información consignada						0
15 Compromiso y seguimiento						0
Comprensión y desarrollo en clase						0
Consultas y trabajo en equipo						0
Apropiación de sugerencias						0
20 Creatividad y Capacidad analítica						0
Pertinencia de los roles asignados						0
Profundidad en el análisis de las partes						0
Calidad de las estrategias y técnicas elegidas						0
Análisis sobre las negociaciones de los otros equipos						0
Exposición oral					Puntaje total de la exposición oral	
					Comentarios & Puntaje alcanzado	
% Aspecto	INS.	REG.	BIEN	MB	EXC	
15 Gestión de la presentación						0
Utilización del tiempo						0
Utilización de herramientas técnicas						0
Coordinación grupal						0
20 Calidad de la presentación						0
Puesta en práctica de las estrategias y técnicas						0
Creatividad e impacto						0
Expresión oral: claridad en la exposición y comprensión de conceptos						0
Votación de los compañeros						0

DOCENTE	
MATERIA	
CURSO	
GRUPO	
INTEGRANTES	

REFERENCIAS ESCALA EVALUACIÓN	
Item	equivalo a:
INS	1 punto Insuficiente: no cumple con lo solicitado, no entrega
REG.	2 puntos Regular: tiene errores conceptuales
BIEN	3 puntos Bien: se cumplió con lo mínimo e indispensable
MB	4 puntos Muy bien: se cumplió de forma completa y adecuada
EXC	5 puntos Excelente: se demostró compromiso, integridad y pensamiento crítico

Figura 2

Rúbrica de evaluación del trabajo práctico obligatorio



Figura 3
Dinámica para combinación de equipos, desarrollada en Wordwall



Figura 4
Imágenes de la presentación animada en PowerPoint para presentar las consignas del TPO

Experiencia 6:

“Soy cerebro, watson...”. Lógica y narrativa detectivesca en dos estrategias áulicas de gamificación

Misteriosas muertes de mujeres en Viena

El doctor Semmelweis es el encargado de averiguar, en el Hospital General de Viena, por qué muchas mujeres que dan a luz mueren después de contraer fiebre puerperal. Todas pertenecen a la Primera División de la maternidad. Lo curioso es que entre las parturientas de la Segunda División de la maternidad no se registra una mortandad tan alta.



>



Jack the Ripper
Whitechapel Map 1888

LLYA

**DETECTIVES
DE ARGUMENTOS**

Los asesinos de WHITECHAPEL

EMPEZAR

The image is a book cover for 'Detectives de Argumentos'. It features a teal background with a collage of elements. In the top left, there is a portrait of Sherlock Holmes. Below it is a historical map of Whitechapel from 1888, with a hand holding a magnifying glass over it. To the right, there are several footprints. The title 'DETECTIVES DE ARGUMENTOS' is prominently displayed in the center, with 'LLYA' above it and 'Los asesinos de WHITECHAPEL' below it. A yellow button with the word 'EMPEZAR' is in the bottom right corner.

Experiencia 8:

Aplicación práctica “en vivo” de sistemas de costos, rentabilidad, control y operación de un negocio gastronómico con Maxirest®

Streusel de manzana

INGREDIENTES

Relleno de manzana

• Manzana verde	1,25 KG
• Azúcar	150 GR
• Mermelada de damasco	100 GR
• Manteca	50 GR
• Cáscara de limón	1 UN
• Canela en rama	10 GR
• Agua	100 CC

Streusel

• Azúcar	200 GR
• Manteca	200 GR
• Harina 0000	300 GR

Armado

• Masa sablée	400 GR
• Azúcar impalpable	C/N

Artículos

Artículo nº: **202**
Cod. Barra: 202

Nombre: LTT_strausel Manzana
Descripción:
Nombre en factura:
Discontinuo:

Datos Adicionales

- Preços y Puntos
- Elaboración y Valores Nutricionales
- Adición y Botonera
- Especificaciones
- Fusión
- Adicionales
- Códigos de Barra

Costo:

Preços

Letras de preços	Porción	% Porción
Precio	5000.00	2500.00

Habilita % porción:

Precio utilizado en receta:

Impuestos internos: %

Tasa de IVA: 21.00 %

Puntos: 0

Incluye en descuento:

Exención múltiple: Excluir Descuento Cod. Valor

Botones: Nuevo, Barra, Imprimir, Ayuda, Salir

Insumos

Insumo nº: **176**
Cod. Barra:
verificar recetas

Descripción: LTT_Manzana verde
Nombre: Verdulera
Método de uso: Elaboración
Discontinuo:

Preços y Emisiones

- Stock
- Datos Varios

Unidad de medida: KG

Precio neto: 799.00
Precio promedio: 799.00
Tasa de IVA: 21.00 %

Emisiones

Nombre de emision	Costo neto	Un.	Precio neto
LAJON	20.000	KG	29950.000
	0.000	KG	0.000
	0.000	KG	0.000

Botones: Nuevo, Barra, Imprimir, Ayuda, Salir

Proveedores

Nombre: LTT_EL NUEVO EMPORJO Proveedor nº: 3

Razón social: EL NUEVO EMPORJO S.A.

CUIT: 33-70703773-9

Domicilio: Cochabamba 2579 Localidad: caba

Teléfono: 1159380635 CBU: Aline CBU:

Datos Varios

Información Adicional

Fax:

Móvil:

E-Mail:

Contacto:

Tipo IVA: Resp. Inscripto

IVA Compras:

IVA Diferencial:

Concepto de caja: Almacen

Días de vencimiento: 0

Precepciones: Percepción IVA % 3.00000

Botones: Nuevo, Borrar, Imprimir, Ayuda, Salir

Receta de Ltt_streusel Manzana (202)

Artículo: Ltt_streusel Manzana Artículos

Rendimiento: 1.000 unidades

Descarga de: UNICO

Costo Estructural: 0.00 % Precio de Insumos: Ult. Compra

Costo: 3117.25

Precio neto: 4132.23

Valor agregado (%): 24.56%

Margen (%): 32.55%

RECETA

Cantidad	Medida	Insumo	P.Uni.	Total	Oculto
1.250	KG	LTT_Manzana verde	799.00	998.75	
0.350	KG	LTT_Azucar	600.00	210.00	
0.100	KG	LTT_Mermelada damasco	1040.00	104.00	
0.550	KG	LTT_Manteca	1800.00	990.00	
0.200	KG	LTT_Leon	249.90	49.98	
0.010	KG	LTT_Canela	3517.00	35.17	
0.800	KG	LTT_HARINA	192.00	153.60	
0.225	KG	LTT_AZUCAR IMPALPABLE	1073.40	241.51	
2.000	UNE	LTT_huevo	40.00	80.00	

OPCIONALES

Cantidad	Medida	Insumo

ADICIONALES

Artículo Adicional	Cantidad Máxima

FOTO

ESPECIFICACIONES

Detalle

Botones: Insumos, Agregar, Quitar, Quitar, Preparación, Gráfico %, Fusión, Copiar, Pegar, Imprimir, Ayuda, Salir

Receta de Ltt_streusel Manzana (202)

Artículo: Ltt_streusel Manzana
 Rendimiento: 1.000 unidades
 Descarga de: UNICO

Costo Estructural: 35.00 %
 Precio de Insumos: Ut. Compra

Costo: 4208.30
 Precio neto: 4132.23
 Valor agregado (%): -1.84%
 Margen (%): -1.80%

RECETA

Cantidad	Medida	Insumo	P.Unid.	Total	Costo
1.250	KG	LTT_Manzana verde	795.00	998.75	
0.350	KG	LTT_AZUCAR	600.00	210.00	
0.100	KG	LTT_Mermelada damasco	1040.00	104.00	
0.550	KG	LTT_Manteca	1800.00	990.00	
0.200	KG	LTT_Limon	249.90	49.98	
0.010	KG	LTT_Canela	3517.00	35.17	
0.800	KG	LTT_HARINA	192.00	153.60	
0.225	KG	LTT_AZUCAR IMPALPABLE	1073.40	241.51	
2.000	UNE.	LTT_Juero	40.00	80.00	

FOTO

OPCIONALES

Cantidad	Medida	Insumo

ADICIONALES

Artículo Adicional	Cantidad Máxima

ESPECIFICACIONES

Detalle

Receta de Ltt_streusel Manzana (202)

Artículo: Ltt_streusel Manzana
 Rendimiento: 1.000 unidades
 Descarga de: UNICO

Costo Estructural: 35.00 %
 Precio de Insumos: Ut. Compra

Costo: 6204.90
 Precio neto: 4132.23
 Valor agregado (%): -6.80%
 Margen (%): -33.72%

RECETA

Cantidad	Medida	Insumo	P.Unid.	Total	Costo
1.250	KG	LTT_Manzana verde	2000.00	2500.00	
0.350	KG	LTT_AZUCAR	600.00	210.00	
0.100	KG	LTT_Mermelada damasco	1040.00	104.00	
0.550	KG	LTT_Manteca	1800.00	990.00	
0.200	KG	LTT_Limon	249.90	49.98	
0.010	KG	LTT_Canela	3517.00	35.17	
0.800	KG	LTT_HARINA	192.00	153.60	
0.225	KG	LTT_AZUCAR IMPALPABLE	1073.40	241.51	
2.000	UNE.	LTT_Juero	40.00	80.00	

FOTO

OPCIONALES

Cantidad	Medida	Insumo

ADICIONALES

Artículo Adicional	Cantidad Máxima

ESPECIFICACIONES

Detalle

Artículos

Artículo ID: 202
Cod. Barra: 202

Nombre: LIT_ingles Manzana
Descripción:
Nombre en factura:
Descontinuado:

Datos Adicionales
 Precios y Puntos
 Elaboración y Valores Nutricionales
 Adición y Retención
 Especificaciones
 Puntos
 Adicionales
 Códigos de Barra

Costo:
 Precios:

Lista de precios	Porción	% Porción
Precio	8500.00	5000.00

 Habilita % porción:

Precio utilizado en receta:
 Impuestos internos: %
 Tasa de IVA: 21.00 %
 Puntos: 0
 Excluye en descuento:
 Exclución múltiple:

Excluye	Descuento	Cod.	Valor

Inicio | Buscar | Imprimir | Ayuda | Salir

Receta de LIT_ingles Manzana (202)

Artículo: LIT_ingles Manzana
 Rendimiento: 1 1.000 unidades
 Descarga de: UNICO

Costo estructural: 35.00 %
 Precio de Insumo: Lit. Compra
 Costo: 6224.98
 Precio neto: 7724.78
 Valor agregado (%): 11.24%
 Margen (%): 12.66%

RECETA

Cantidad	Medida	Insumo	P. Unit.	Total	Acuña
1.200	KG	LIT_Manzana verde	200.00	240.00	
0.200	KG	LIT_Azúcar	100.00	20.00	
0.300	KG	LIT_Mermelada de fresa	30.00	9.00	
0.500	KG	LIT_Mantequilla	20.00	10.00	
0.200	KG	LIT_Grasa	24.50	4.90	
0.020	KG	LIT_Canela	332.00	6.64	
0.800	KG	LIT_MARSH	18.00	14.40	
0.025	KG	LIT_AZÚCAR IMPALMABLE	1375.00	34.38	
2.000	LIT	LIT_Leche	40.00	80.00	

FOTO:

OPCIONALES

Cantidad	Medida	Insumo

ESPECIFICACIONES

Detalle

ADICIONALES

Artículo Adicional	Cantidad Máxima

Inicio | Borrar | Quitar | Quitar | Preparación | Calculadora | Unión | Copiar | Pegar | Imprimir | Ayuda | Salir

Referencias bibliográficas

Bibliografía

- Aarseth, E. (2004). "Quest Games as Post-Narrative Discourse", en Ryan, Marie-Laure, *Narrative across media: the languages of storytelling*, Nebraska, University of Nebraska Press.
- Aguilera, M., Méndiz, A., Pindado, J., Mena, E., Turci, I., Ruíz, J. *et al.* (2002). "Videojuegos y educación". Serie Informes, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/autores.htm> [fecha de consulta 12/1/2015].
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires, Ampersand.
- Alcaraz Andreu, C. (2008). "Evaluación y motivación: una influencia recíproca", en Susana Pastor Cesteros y Santiago Roca Martín (dirs.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante, ASELE, pp. 116-122.
- Altmark, Daniel y Molina Quiroga, Eduardo (2012). *Tratado de Derecho Informático*. Buenos Aires, La Ley.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M.K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires, Aique.
- Anijovich, R. y González (2015). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Aique.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona, Gedisa.
- Aristóteles, (2013) *Poética*. Barcelona, Alianza.
- Area Moreira, Manuel; Gutiérrez Martín, Alfonso; Vidal Fernández, Fernando (2012) *Alfabetización digital y competencias informacionales*, Fundación Telefónica, España.
- Arnaiz, P. (2011). *Currículum y atención a la diversidad*. Murcia, Universidad de Murcia.
- Atkins, B (2003). *More than a game: The computer game as fictional form*. Manchester, Manchester University Press.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Rinehart and Winston
- Barrows, H.S., Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Nueva York, Springer.
- Bavoleo, M. (2017). “Las pantallas invaden la escuela: pistas hacia la alfabetización mediática”, en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N° XXXII. Año XVIII, Vol. 32. Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- Bavoleo, M. (2015). “Del papel a la pantalla: la cultura digital y el ámbito educativo en tensión”. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* N° XXXII. Año XVI, Vol. 26. Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- Bavoleo, M. (2020) “Resignificar la educación y la tecnología en tiempos de crisis”. Covid-19, Reflexiones sobre la pandemia.

- Centro de Estudios para la Inclusión Social (CEIS).
- Bello, P. *et al.* (1998) *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana.
- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington D.C., International Society for Technology in Education.
- Bernat, A. (2008). “La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de los videojuegos”, en B. Gros (coord.), *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona, Graó, pp. 93-112.
- Biocca, S.M. (2004). *Derecho Internacional Privado. Un nuevo enfoque*. Tomo I. Buenos Aires, Lajouane.
- Bonwell, C.C., Eison, J.A. (1991). “Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Report”. Washington D.C., George Washington University.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos aires, Manantial.
- Campbell, J. (1991). *El poder del mito*. Madrid, Capitán Swing.
- Cappelletti, G. (2018). “Módulo de formación para las tecnicaturas del área social y humanística en institutos de educación superior (IES)”. “Módulo de desarrollo pedagógico e institucional”. Capítulo: “Enseñanza”.
- Casares, D. (2000). *Líderes y educadores: el maestro, creador de una nueva sociedad*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Chapple, M., Stewart, J., Gibson, D. (2018). *Certified Information Systems Security Professional. Official Study Guide*. Indianápolis,

John Wiley & Sons.

Cobo, C. (2016). "La innovación pendiente". Recuperado de innovacionpendiente.com

Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra, Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Cukierman U., Kalocai G. (compiladores), (2019), El enfoque por Competencias en las Ciencias Básicas. Casos y ejemplos en Educación en Ingeniería, Buenos Aires, CONFEDI – CIIE.

Davini (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

De Frutos Blas, J. (2015). *Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico*. Málaga, Universidad de Málaga.

Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011, May). Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts. In CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. ACM.

De Ketele, J. (1984). *Observar para educar*, cap. 1: "Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática", y cap. 2: "Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?". Madrid, Visor.

De Ketele, J. (1984). *Observar para educar*, cap. 1: "Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática", y cap. 2: "Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?". Madrid, Visor.

- Díaz Barriga, A. (1994). "Una polémica en relación al examen", en *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación, Documento básico. Buenos Aires, Santillana.
- Fernández, C. (2012). "Los juegos de aventuras gráficas y conversacionales como base para el aprendizaje". *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 101-117.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder.
- Fisher, R., Patton, B.M., y Ury, W. (1985). *¡Sí. de acuerdo! Cómo negociar sin ceder*. Bogotá, Norma.
- Fulla, M. (2002). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, en www.ugr.es (consultado 15/11/2013).
- Furman, M. (2021). *Aprender distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gallardo, J. (2019). "Las nuevas tecnologías y el futuro del trabajo". En *Perfil*, 30 de octubre de 2019. Recuperado de www.perfil.com
- García Lázaro, I. (2019). "Escape room como propuesta de gamificación en educación", en *Hekademos: revista educativa digital*, 27:71-79.
- Garduño, L. (1999). "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, 21:13-14.
- Giménez, C. et al. (2007). *Sistemas de costos*, primera edición. Buenos Aires, La Ley.

- Gomez Alonso, L. y Álvarez García, C. (2012). *Métodos ágiles: scrum, kanban, lean* segunda edición. Anaya.
- Hernández Ortega, J., Pennesi Fruscio, M., Sobrino López, D. y Vázquez Gutiérrez, A. (coords.) (2012). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona, Espiral. Disponible en: dx.doi.org
- Jenkins, H. (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, quinta edición. Boston, Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2009). "An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning". *Educational Researcher*, 38(5):365-379. Disponible en <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Juul, J. (1999). "A clash between game and narrative", tesis doctoral, Universidad de Copenhague.
- Kapp, M. (2020). "Nuevas mediaciones en el campo de la Didáctica: derivas sobre mutaciones y transmedia". Disponible en www.academia.edu
- Kim, Bohyun. Diseñar la gamificación de la manera correcta. *Informes de tecnología bibliotecaria*, 2015, vol. 51, nº 2, pág. 29-35.
- Lafourcade, P. (2003). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, Cincel.
- Landau, M., Serra, J., Gruschetsky, M. (2007). *Acceso universal a la alfabetización digital: políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Buenos Aires, Dirección Nacional de

Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

- Lara Martinez Lazcano, J. (2008). *¡Haz rentable tu restaurante!: controla los costos y gastos*, primera edición. México D.F., Limusa.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación en la era digital*. Buenos Aires, Paidós.
- Lion, Carina. (2006) *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*, Buenos Aires, La Crujía.
- Lipmanowicz, H., McCandless, K. (2013). *The Surprising Power of Liberating Structures*. Liberating Structures Press.
- Litwin, E. (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en Camilloni A. *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*,. Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Maggio, M. (1995). “El campo de la tecnología educativa. Algunas aperturas para su reconceptualización», en Litwin, E. (comp). *Tecnología educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Buenos Aires, Tilde Editora.
- Marcano, B. (2006). “Estimulación emocional de los videojuegos: efectos en el aprendizaje”, en *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 2(7). Disponible en doi.org
- MAXIREST: Conocé todo sobre Maxirest. Maxirest Academy.
Recuperado de: Maxirest Academy

- Mckee, R. (2019). *El Guion Story. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona, Alba Minus.
- Nicholson, S. (2016). "The state of escape: Escape room design and facilities", conferencia en Meaningful Play 2016, Michigan.
- Nicholson, S. (2018). "Creating engaging escape rooms for the classroom", en *Childhood Education*, 94(1):44-49. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Ninemeier, J.D. (2009). *Planning and control for food and beverage*, séptima edición. Michigan, American Hotel & Lodging.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico Monterrey (2016), *Edutrends. Gamificación* 9(3). Recuperado de observatorio.tec.mx
- Ojugo, C. (2006). *Control de costos en restauración*, primera edición. Madrid, Thomson.
- Padilla, N., González, J.L., Gutiérrez, F.L., Cabrera, P., Paderewski (2009). "Design of educational multiplayer videogames: A vision from collaborative learning", en *Advances in Engineering Software*, 40(12):1251-1260.
- Palazzi, Pablo (2016). *Los delitos informáticos en el Código Penal*. Buenos Aires, Abeledo Perrot.
- Palencia del Burgo, R. (1990). "La evaluación como diagnóstico y control", en Sergio Sánchez.
- Pérez Latorre, Ó. (2010). "Análisis de la significación del videojuego: Fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso", tesis doctoral. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Pindado, J. (2005). "Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos", en

Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación (26):55–67. Disponible en

<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2605.htm>

Rajadell N. y Serrat N. (2000). “La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula”, en Torre, S. y Barrios, O. (coords.) (2005), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona, Octaedro.

Rio Gonzalez, C. (2003). *Costo de alimentos y bebidas: contabilización y control*, segunda edición. México D.F., Thomson ECAFSA.

Riquert, M. (2014). “Estafa o fraude informático: su tipificación en Argentina”, en *El Derecho Penal: Doctrina y Jurisprudencia*, vol. 11.

Rodríguez Moneo, M. (2018). “Aprendizaje: los alumnos construyen activamente el conocimiento desde el conocimiento previo que poseen”, en Asociación Educación Abierta, *Calmar la Educación. Palabras Para la Acción*, 44-49.

Romeo Cardone, J. (2001). “Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico”, en *Estudios Pedagógicos* (27):119-130.

Rose, D.H., Meyer, A. (2002). “Teaching every student in the digital age: Universal design for learning”, en *Educational Technology Research and Development* 55(5):521-525.

Ryan, M.L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.

- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid, Visor.
- Sánchez Carniglia, M. (2020). *Entrenamiento para aurigas. Storytelling para una carrera de éxito*. Clase Siete.
- Sánchez Rodríguez, P.A. (2014). "Evaluación del uso de los videojuegos como medio de enseñanza-aprendizaje. Una perspectiva desde la opinión de los estudiantes de Grado de la Universidad de Murcia", tesis doctoral, Universidad de Murcia.
- Sancho, J.M. (2002). *Proyecto cocente*. Universidad de Barcelona.
- Sancho, J.M. (coord.) (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid, AKAL/UNIA.
- Sancho, J.M. (2009). "¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo?", en *Educación Siglo XXI*, 27(2):13-32. Disponible en <http://revistas.um.es/educatio/issue/view/7511/showToc>
- Sancho, J.M. (2013). "Mochila digital al pasado", en *Cuadernos de Pedagogía*, 432:74-77.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, Gedisa.
- Scolari, Carlos. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*, Barcelona, Deusto.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires, Aljibe.
- Shindler, J. (2007). *Transformative Classroom Management*. Boston, Allyn & Bacon.
- Shulman, L. S. (1999). Taking Learning Seriously. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(4), 10–17. <https://doi.org/10.1080/00091389909602695>

- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, Deusto-Grupo Planeta.
- Scotti, L.B. (2017). *Manual de Derecho Internacional Privado*. Buenos Aires, Thomson Reuters-La Ley.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, segunda edición. Boston, Allyn & Bacon.
- Taylor, R.L. (1985). "Guide de la simulation et des jeux pour l'education relative a l'environnement". París, UNESCO. (Traducción española: *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*. Madrid, CENEAN y Los Libros de la Catarata, 1993).
- Teng, K., & Baker, C. (2014). What Can Educators Learn from the Gaming Industry?. Edutopia. Recuperado de www.edutopia.org
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael (CA), Autodesk Foundation.
- Thompson, L.L., Wang, J., Gunia, B.C. (2010). "Negotiation", en *Annual Review Of Psychology*, 61:491-515. Disponible en <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100458>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Ecoe.
- UNESCO (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5-9 de octubre de 1998. París, UNESCO.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Barcelona, Manon Troppo.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Zermo Dopico, P. (2022). "Developing an Autonomous and Interdisciplinary Teaching of Cyberlaw in Argentinean

Universities”, en *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(5).

Otras fuentes: códigos y tratados internacionales

Código Civil y Comercial de la Nación. Ley [número] de [fecha].

Convención sobre los Derechos del Niño.

Convención Interamericana sobre Obligaciones alimentarias (CIDIP IV).

Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores (CIDIP V).

Convención de Nueva York de 1956 sobre la Obtención de Alimentos en el Extranjero.

Convención de La Haya de 1980 sobre Aspectos Civiles de la Sustracción Internacional de Menores.

Convención Interamericana de 1989 sobre Restitución Internacional de Menores (CIDIP IV).

Convenio Argentino-Urugayo sobre Protección Internacional de Menores, Montevideo, 1981.

Los autores

Alcar, Hector Leandro es ingeniero en Electrónica. Especializado en tecnología y telecomunicaciones. Creador de la Asociación Civil Tecnológica del Sur, la incubadora de emprendedores Sur Emprende, el clúster tecnológico ClusTIC y la consultora tecnológica hectoralc.ar. Experto en innovación y proyectos tecnológicos para PyMEs. Posee amplia experiencia en gestión de la tecnología y desarrollos de nuevas tendencias y en vinculación entre proveedores y *partners*. Es vinculator y gestor tecnológico nacional certificado, docente en universidades nacionales públicas y privadas y *speaker* internacional en congresos de educación, innovación y tecnología.

Ansorena Gratacos, Miguel es profesor universitario en Relaciones Internacionales. Es especialista en dirección de instituciones educativas y magíster en defensa nacional. Es profesor investigador asociado y coordinador de las cátedras MERCOSUR ASEAN y OPRENAR del Departamento de Gobierno y Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Argentina de la Empresa. Ejerce el cargo de prosecretario académico de la Facultad de la Fuerza Aérea y es docente titular investigador en las Escuelas de Guerra (Fuerza Aérea, Ejército y Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas).

Es coautor del libro *Manual de teoría de la gestión económica de las Fuerzas Armadas. Una contribución a las bases conceptuales para la orientación de la política militar.*

Bavoleo, Mariana es magíster y especialista en tecnología educativa (UBA). Licenciada en Comunicación Social y profesora de enseñanza media y superior en Ciencias de la Comunicación (UBA). También realizó el diplomado superior en Gestión Educativa (FLACSO). Actualmente se desempeña como directora de estudios en el Instituto Espíritu Santo (nivel medio). Es tecnóloga educativa en la carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa (UBA Filo). Además, es coordinadora de capacitación y formación en el Centro de Estudios para la Inclusión Social (CEIS). Desde 2007 trabaja como docente en diferentes instituciones educativas de nivel medio y superior en el ámbito de la comunicación y la educación.

Catalano Dupuy, Natalia es experta en diseño, implementación, gestión y evaluación de iniciativas educativas y sociales desarrolladas por el sector público y privado. Tiene experiencia en capacitación y desarrollo de gestión corporativa de alto/medio nivel, y profesora en todos los niveles del sistema educativo. Tiene una licenciatura en Ciencias Políticas en USAL, complementada con una maestría en Ciencias Sociales en FLACSO Argentina y especializaciones como Educación Artística, Cultura y Ciudadanía en la Universidad de Valladolid (España) y Certificación de Mujeres y Liderazgo en IESE Business School de la Universidad de Navarra (España). Ha publicado libros especializados en educación como *La escuela protagonista* (1999), *Aprender desde el arte, una*

experiencia transformadora (2005) y *Lo hecho y lo aprendido, una propuesta para replicar* (2015).

Barros, Michelle es doctora en Letras (UBA), especialista en procesos de lectura y escritura, licenciada en Letras y profesora e investigadora docente en UNGS. Coordina la materia Semiología en la sede Paternal del CBC, es docente asociada en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), donde dicta la materia Lenguaje, Lógica y Argumentación para el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, y profesora invitada en UTDT. Actualmente estudia la especialización en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior (CITEP/UBA) y la diplomatura en Enseñanza Bimodal y a Distancia (UNGS).

Gómez, María Agustina es abogada litigante independiente, graduada de la Universidad de Morón, premiada por el Colegio de Abogados de La Matanza en atención al promedio general obtenido durante la carrera de Abogacía. Profesora universitaria graduada de la Universidad Austral. Mención de Honor en atención al promedio general obtenido durante el profesorado universitario. Profesora adjunta e investigadora de la Universidad Argentina de la Empresa. Contenidista virtual de la asignatura Derecho Internacional Privado para UADE. Fue docente de Derecho Internacional Privado y Derecho del Transporte en la Universidad de Morón y de Derecho Internacional Privado en la Universidad Católica de Salta.

Groba, Miriam Magalí es licenciada en Relaciones públicas e institucionales por la UADE. Cuenta con más de cinco años de experiencia en comunicaciones externas y marketing digital para

empresas multinacionales. Se especializó en proyectos enfocados en brindar soluciones innovadoras y desarrollar estrategias comerciales digitales. Actualmente se desempeña como *project manager* en The8Agency, es ayudante de cátedra para varias materias del departamento de Negocios en la Universidad Argentina de la empresa.

Keegan, María Laura es docente y psicóloga, especialista en educación. Se formó en psicología cognitiva, TDI y DIT y psicología positiva. Tiene experiencia en trabajo con grupos, gestión, desarrollo humano y facilitación de aprendizajes escolares y no formales. Actualmente se dedica al diseño, la ejecución y la evaluación de proyectos educativos y es asesora de ecosistemas de aprendizaje. Es investigadora en educación en contextos desfavorables y docente titular UCES en profesorado nivel inicial y la carrera Psicología Educacional. Cuenta con más de veinte años de experiencia como docente, facilitadora y directiva en distintos niveles del sistema educativo.

Moreno, Paula Lilia es licenciada en Gastronomía por UADE. Realizó un posgrado en Dirección de Empresas en UADE y una maestría en Marketing Internacional en la Universidad Nacional de La Plata. Es docente de las materias Trabajo Integrador Final (tesis), Introducción a la Empresa de Hospitalidad, Gestión Contable, Marketing de Servicios, Costos y Fundamentos Impositivos y Gastronomía en Eventos en UADE. Se especializó en la coordinación de equipo docente y la creación de contenidos teóricos, audiovisuales y evaluaciones. Realiza consultorías en administración de negocios gastronómicos, desde la producción de

la cocina hasta los recursos humanos, control de costos y *layout* de procesos operativos en negocios, creación de empresas de restauración, *catering* o emprendimientos gastronómicos desarrollando planes de negocios y proyectos de inversión.

Relats Patricia es docente y asesora de *pitching*, *storytelling* y gestión audiovisual. Es licenciada en Relaciones Públicas por la Universidad de Palermo. En 2012 se graduó de la Licenciatura en Gestión de Medios y Entretenimiento en UADE con el diseño de un proyecto *transmedia*. Participó en la coordinación de misiones comerciales a mercados nacionales e internacionales de cine, rondas de negocios y encuentros audiovisuales. En 2015 fue parte del equipo del Semillero BA que se especializó en el desarrollo de emprendimientos audiovisuales y de videojuegos. Fue responsable de prácticas profesionales supervisadas para la licenciatura en Gestión de Medios y Entretenimiento en UADE. Entre 2021 y 2023 fue parte del equipo de marketing para producciones locales de Warner Bros Discovery. Actualmente, es consultora en StoryBrandBuilding y capacitadora para el mundo audiovisual.

Palombo, Ornela es profesora adjunta del Departamento de Gestión Empresaria de la Facultad de Comunicación de la UADE. Dicta materias de gestión empresarial como Marketing, Negociación y Liderazgo y Gerenciamiento de Proyectos. Actualmente está realizando una maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje en la FLACSO.

Silvestri, Alejandro Marco es licenciado en RR.HH., abogado, maestrando en Dirección de Empresas y profesor adjunto del

Departamento de Formación Empresaria de la Facultad de Comunicación de la UADE. Dicta materias de gestión empresarial como Gestión contable, finanzas, economía, gestión de RR.HH., formulación de proyectos y régimen impositivo. Es diplomado en capacitación conjunta UADE-ASU en métodos y técnicas de aprendizaje.

Tkalenko, Nadia Valeria es licenciada en Relaciones Públicas e Institucionales (UADE, 2006) con especialización en Diseño Gráfico y cursó numerosas formaciones referidas a educación, didáctica y pedagogía. Es *coach* en comunicación, asesora independiente y docente universitaria (UADE, UTN, USAL, UP) en asignaturas de comunicación como Expresión Oral y Escrita, Relaciones con público interno, Taller de Oratoria, Teoría e introducción a las RR.PP. y Comunicación en Redes Sociales y Marketing Digital, entre otras. Terminó el Trayecto en formación Pedagógica (UCES, 2023), dicta cursos de capacitación en empresas y a particulares. Además, durante su carrera ha transitado una década en el área de comunicación institucional y publicitaria dentro de la industria bancaria, y en consultoras de prensa y comunicación interna.

Ulanovsky, Mariano es abogado, diploma de honor de la UBA, *coach* ontológico certificado por la Escuela Argentina de Coaching. Es posgraduado en Dirección Estratégica de Recursos Humanos (UB), Negociación y Resolución de Conflictos (UBA) y Docencia Avanzada en Simulación Clínica (Finis Terrae, Chile). Su experiencia abarca gerenciamiento organizacional y de proyectos, planeamiento estratégico, valuaciones, recursos humanos y asesoramiento a emprendedores, ejecutivos e *intrapreneurs*. Fue socio de Levin

Global durante ocho años; allí lideró el *start-up* de la oficina de Monterrey, tuvo a su cargo las operaciones en México y fue director global de RR.HH. Previamente, fue director educativo de Junior Achievement Argentina, organización a la que sirvió durante diez años. En 2011 fundó, junto a su socia, la consultora Skeylls. Allí ha asesorado ejecutivos mediante programas de *coaching* ontológico, empresarial o estratégico; liderado programas de entrenamiento de habilidades blandas y desarrollado contenidos educativos para compañías y organizaciones de primera línea.

Zermo Dopico, Patricio Alan es abogado (UBA), magíster en Tecnologías de la Información y Comunicación (UADE), doctorando en Derecho (UBA), especialista en Cibercrimen y Evidencia Digital (UBA) en curso, carrera de Analista en Ciberseguridad (CISCO). Es investigador doctoral en aspectos legales de la ciberseguridad en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), investigador en Instituto Gioja, Facultad de Derecho, UBA y en INSOD, UADE. Es docente universitario en UBA y UADE. Autor de diversas publicaciones respecto de ciberseguridad y Derecho e integrante de proyectos de I+D en UBACyT.

UADE