

Educando *knowmads*: prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Administración
Educating Knowmads: Pedagogical Practices in the Bachelor's Degree in
Administration



Guido Leonel Curletto - gcurletto@fce.unrc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0000-1386-5319>

Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Río Cuarto

Carolina Leticia Solaro - csolaro@fce.unrc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0004-4797-3763>

Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Río Cuarto

Araceli Verhaeghe - araceliver@fce.unrc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0000-3930-2442>

Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Río Cuarto

Artículo Científico

JEL: I250 Education and Economic Development

CV Primer Autor: Guido Curletto

Licenciado en Administración en Empresas, graduado en la Universidad Nacional de Río Cuarto. MBA: Master en Administración de Negocios y diplomado en Marketing, graduado en la Escuela de Negocios de la Universidad Siglo 21 de Córdoba. Capacitador Universitario en Formulación y Evaluación de Proyectos de Gasto Público por el Ministerio de Economía de la Nación. Posgrado en Planificación y Rendición de Cuentas por Resultados y Tableros de Control, en la Universidad Nacional del Litoral. Investigador UNRC. Categoría 3. Director de Proyectos financiado por la

SeCyT. FCE. UNRC. Expositor y autor de trabajos científicos y artículos, presentados y publicados en Congresos Nacionales e Internacionales, así como en medios gráficos nacionales. Profesor responsable del módulo "Análisis de Mercados" de la Maestría en Dirección y Gestión de Organizaciones, Universidad Blas Pascal de la ciudad de Córdoba. Profesor responsable de la Asignatura "Políticas de comercialización y gestión de negocios" de la Maestría en Gestión Empresarial, Universidad Nacional de La Pampa. Profesor responsable de la Asignatura "Comercialización" de la carrera Lic. en Administración con orientación en Emprendedorismo, Universidad Nacional de La Pampa. Profesor responsable de la Asignatura "Dirección Estratégica" de la carrera Lic. en Administración, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Docente de grado, efectivo desde 1998 de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC en la cátedra citada y en la de Investigación de Mercados. Docente de Posgrado en cursos varios sobre temas de Indicadores y BSC; Marketing, Empresas Familiares y Formulación, Evaluación y Gestión de Proyectos. Director y fundador de BIZUP Consultora de Empresas (2013 a la fecha). Incorporado como Experto por la Secretaría de la Pequeña y Mediana Empresa (SEPYME). (2012 a la fecha)

Resumen

Las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de formar a profesionales *knowmads* (nómadas del conocimiento), que se caracterizan por tener un perfil innovador, creativo y capaz de trabajar con prácticamente cualquier persona, en cualquier lugar y momento, reconfigurando su entorno de trabajo según necesidades cambiantes. Posee conocimientos transversales, alta flexibilidad y está en aprendizaje continuo.

Con el objetivo de identificar oportunidades para alinear la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNRC, con las competencias exigidas por el mercado laboral del siglo XXI, el presente trabajo analiza hasta qué punto los programas de estudio de la carrera incorporan dimensiones claves como: desarrollo de competencias transversales demandadas en los futuros trabajos; metodologías activas de aprendizaje; uso educativo de tecnologías digitales avanzadas; técnicas constructivas de evaluación formativa y cómo ellas se aplican en el aula. Además, se presenta el diseño del instrumento de recolección de datos (cuestionario) dirigido a los responsables de cátedra para posteriormente, en la siguiente etapa del proyecto, identificar los principales desafíos para el cuerpo docente en las prácticas, espacios y modalidades de formación que favorezcan las competencias requeridas por los *knowmads*.

Palabras clave: *Knowmads*. Prácticas pedagógicas. Aprendizaje activo. Evaluación formativa

Educating Knowmads: Pedagogical Practices in the Bachelor's Degree in Administration

Higher education institutions face the challenge of training Knowmad professionals (knowledge nomads). These professionals are characterized by their innovative and creative profile, capable of working with virtually anyone, anywhere, at any time, reconfiguring their work environment according to changing needs. They possess transversal knowledge, are highly flexible, and are continuously learning.

With the aim of identifying opportunities to align the Bachelor's Degree in Administration at the Faculty of Economic Sciences (FCE) of the UNRC with the competencies required of future professionals by the 21st-century labor market, this paper reviews the extent to which the degree programs incorporate key aspects such as: the development of transversal competencies demanded in future jobs; Active Learning Methodologies; the educational use of advanced digital technologies; and constructive formative assessment techniques—and how these are applied in the classroom. In addition, the design of the data collection instrument (Questionnaire) is presented, aimed at chair leaders. In the next stage of the project, the main challenges facing teaching staff in the practices, spaces, and training modalities that foster the competencies required by Knowmads will be identified.

Keys: *Knowmads*. Pedagogical practices. Active learning. Formative assessment.

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación “Desarrollo de competencias para profesionales *knowmad*: diagnóstico y propuestas para la FCE–UNRC” (Convocatoria PPI 2024–2026, UNRC), dirigido por el Dr. Guido Curletto, con extensión desde 2024 al 2026. Dicho proyecto combina revisión bibliográfica, análisis documental de programas de estudio, entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes, teniendo como objetivo general identificar desafíos y oportunidades para alinear la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) con las competencias exigidas por el mercado laboral del siglo XXI.

Se analiza hasta qué punto los programas de la Licenciatura en Administración de la FCE–UNRC incorporan dimensiones claves como: desarrollo de competencias transversales demandadas en los futuros profesionales; metodologías activas de aprendizaje; el uso educativo de tecnologías digitales avanzadas (a través de materiales digitales, recursos institucionales, situaciones de aprendizaje, espacios de trabajo) y técnicas de evaluación formativa— y cómo ellas se aplican en el aula.

El objetivo general es determinar los principales desafíos y oportunidades del cuerpo docente y la institución educativa para generar contenidos, prácticas, espacios y modalidades de formación que favorezcan las competencias requeridas por los *knowmads*, perfil de los profesionales del futuro.

En este artículo se presenta el análisis documental de los programas de estudio vigentes en la carrera y el diseño del instrumento de recolección de datos dirigido a los docentes responsables de cátedra de la Lic. en Administración de la FCE-UNRC. Las encuestas se llevarán a cabo en una etapa posterior de la investigación.

Marco Teórico

Perfil *knowmad* y la educación superior

El término *knowmad* –resultado de fusionar *knowledge* y *nomad*– fue propuesto para describir al profesional nómada del conocimiento e innovador en la sociedad actual. Según Cobo & Moravec (2011) se caracteriza por ser innovador, imaginativo, creativo y capaz de trabajar con prácticamente cualquier persona, en cualquier lugar y momento, reconfigurando su entorno de trabajo según necesidades cambiantes. A diferencia del trabajador industrial especializado, el *knowmad* tiene conocimientos transversales, alta flexibilidad y se mantiene en aprendizaje continuo, lo que le da una ventaja competitiva en la economía del conocimiento. Estas características lo hacen especialmente apto para un mundo laboral y social en rápida transformación, donde la educación permanente, la colaboración y la adaptabilidad son esenciales. En el contexto educativo, el perfil *knowmad* rompe con la figura tradicional de estudiante o docente; implica ser un aprendiz autónomo y proactivo, capaz de buscar, crear y compartir conocimiento en entornos formales e informales. Las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de formar *knowmads*, promoviendo en los estudiantes competencias como creatividad, pensamiento crítico, colaboración global y dominio de la información digital, por mencionar algunas. En suma, representa el ideal del profesional del siglo XXI: flexible, curioso, colaborativo, tecnológicamente alfabetizado y dispuesto a aprender y

desaprender continuamente (Moravec, 2013). Este perfil sirve de marco para repensar la educación superior, orientándola hacia modelos innovadores y centrados en el alumno.

La emergencia del *knowmad* coincide con cambios profundos que son demandados en la educación. Mayorga-Ases (2024) sostienen que si la educación superior adopta enfoques centrados en el estudiante y en el aprendizaje activo no solo mejora la calidad formativa, sino que responde mejor al entorno incierto y cambiante de la sociedad del conocimiento. En un contexto de globalización y complejidad creciente, las universidades deben preparar graduados con habilidades del siglo XXI: trabajo en equipo, resolución de problemas complejos, aprendizaje autodirigido, etc. Ello implica migrar desde un paradigma centrado en la transmisión de contenidos estáticos hacia uno centrado en el aprendizaje activo, permanente y flexible. Diversos autores señalan que situar al estudiante en el centro del proceso –como sujeto que construye conocimiento de manera dinámica– mejora el rendimiento académico y el desarrollo de competencias superiores como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica. En consecuencia, las instituciones de educación superior están impulsando metodologías activas, integración de tecnologías digitales y evaluación formativa, para alinear sus prácticas pedagógicas con las necesidades de los aprendices *knowmad*. Dichos cambios conllevan desafíos importantes: superar la resistencia al cambio, capacitar al docente como facilitador más que expositor y proveer la infraestructura y recursos adecuados para lograrlo. Formar profesionales con perfil *knowmad* exige entonces replantear currículos, roles docentes y estrategias didácticas para cultivar la iniciativa, la innovación y el autoaprendizaje en los estudiantes. En este sentido a continuación se abordan tres ejes clave del nuevo modelo pedagógico: 1. las metodologías activas de enseñanza; 2. el uso educativo de tecnologías digitales avanzadas y 3. la evaluación formativa orientada a la mejora continua del aprendizaje.

Metodologías Activas

Las metodologías activas sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje, promoviendo la participación activa, crítica y reflexiva en lugar de un rol pasivo (Zamora et al., 2024) En la educación superior, entre la más destacadas metodologías, se encuentran algunas interrelacionadas o pertenecientes a familias pedagógicas más amplias.

En primer lugar, están los enfoques basados en la resolución de problemas, que incluyen el *aprendizaje basado en problemas* (ABP) y el *aprendizaje basado en proyectos*. Junto a ellos han surgido variantes como el *aprendizaje basado en retos* (ABR), que conecta el aprendizaje académico con desafíos reales de la comunidad o del entorno profesional y el *aprendizaje-servicio* (ApS), considerado a veces una subcategoría del aprendizaje por proyectos con énfasis

en el compromiso social. En este caso los estudiantes aprenden mediante la realización de un servicio a la comunidad, integrando objetivos académicos con la atención de necesidades reales, lo cual refuerza valores de ciudadanía y empatía (Batlle, 2013). De modo similar el método de análisis de casos, originado en la Universidad de Harvard, enfrenta a los estudiantes a situaciones reales o simuladas para que, mediante la discusión y toma de decisiones, desarrollen habilidades de análisis y solución de problemas prácticos (Leenders et al., 2001). Todas estas metodologías comparten un enfoque situacional y constructivista: el estudiante construye conocimiento al enfrentar problemas reales y auténticos, formulando preguntas, investigando e iterando soluciones, lo que incrementa la motivación y la retención de los aprendizajes, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la transferencia de conocimientos a contextos novedosos.

En segundo lugar, se destacan las metodologías activas centradas en la colaboración y el diálogo. El aprendizaje cooperativo consiste en estructurar la clase en pequeños grupos heterogéneos donde cada miembro asume un rol y todos trabajan interdependientemente hacia un objetivo común. Diversos estudios han demostrado que trabajar en equipo bajo estructuras cooperativas mejora la participación, la motivación y los resultados académicos, a la vez que desarrolla habilidades sociales en los estudiantes (Johnson & Johnson, 1999). Por su parte, el aprendizaje-diálogo (o aprendizaje dialógico) se fundamenta en la interacción comunicativa: el conocimiento se construye mediante la conversación reflexiva, el debate de ideas y la escucha activa entre docentes y alumnos. En esta metodología –inspirada en la pedagogía dialógica de Freire– el diálogo no es solo un medio sino el fin mismo del aprendizaje: los estudiantes aprenden dialogando, reformulando y co-construyendo significados en un proceso participativo (Flecha, 2013). Una manifestación práctica es el uso de aulas invertidas- *Flipped Classroom* (Bergmann & Sams, 2012); en dicho modelo los estudiantes revisan contenidos teóricos fuera de clase, por ejemplo, mediante vídeos o lecturas y el tiempo presencial se dedica a actividades aplicadas, colaborativas y de debate guiado por el docente. El *flipped classroom* no es una metodología activa en sí misma sino un modelo pedagógico que suele potenciar otras metodologías activas, pues libera el tiempo de clase para aprendizaje cooperativo, proyectos, laboratorios o diálogos en profundidad. En síntesis, las metodologías activas buscan romper con la clase magistral tradicional, fomentando un aprendizaje social, participativo y centrado en el estudiante, acorde al perfil *knowmad* que privilegia el trabajo en redes y la co-creación de conocimientos (Cobo & Moravec, 2011). Tal como señala De Miguel (2006), algunas de estas técnicas se solapan o complementan: por ejemplo, en un *flipped classroom* pueden implementarse aprendizaje cooperativo y debates dialógicos o un proyecto con enfoque ABR puede incluir trabajo en equipo y diálogo con la comunidad.

En tercer lugar, existen metodologías activas enfocadas en el desarrollo del pensamiento y la creatividad. El aprendizaje basado en el pensamiento (*Thinking-Based Learning, TBL*) propone enseñar de forma explícita habilidades de pensamiento –analizar, comparar, inferir, tomar decisiones, etc.– integradas en las materias del currículo (Swartz et al., 2014). Más allá de la mera memorización de contenidos, el objetivo del TBL es convertir la información en conocimiento útil, enseñando al alumno a *aprender a pensar* de manera eficaz y autónoma. Los defensores de este modelo señalan que promover destrezas de pensamiento crítico y creativo en todas las áreas prepara mejor a los estudiantes para resolver problemas complejos en contextos cambiantes, tal como se espera de un *knowmad*. Por otro lado, la metodología *design thinking* aplicada a educación está centrada en la resolución creativa de problemas siguiendo las etapas del diseño: empatizar con los usuarios o involucrados, definir claramente el problema, idear posibles soluciones, diseñar prototipos y evaluar (Brown, 2008). Como exponen Razzouk & Shute (2012) el método involucra a los estudiantes en proyectos donde deben identificar necesidades reales (de sus compañeros, de la escuela o comunidad, etc.) y crear soluciones innovadoras, fomentando así la empatía, la creatividad práctica y el pensamiento iterativo de mejora. Esta metodología suele considerarse parte de la familia de enfoques constructivistas centrados en proyectos, pero aporta un énfasis especial en la imaginación y la innovación orientada al usuario. Finalmente, la gamificación es la incorporación de elementos y mecánicas de juego en contextos educativos no lúdicos, con el fin de aumentar la motivación y el *engagement* del alumnado (Deterding et al., 2011). En la última década la gamificación se ha difundido ampliamente como estrategia didáctica: usar puntuaciones, niveles, recompensas, retos y narrativas de juego en las actividades de clase puede mejorar la involucración emocional de los estudiantes y favorecer un aprendizaje más activo. Gros (2015) afirma que convertir una unidad curricular en una misión con retos semanales y retroalimentación inmediata puede catalizar la participación incluso en contenidos arduos, al tiempo que se mantienen los objetivos académicos. La gamificación es más una estrategia metodológica que una metodología autónoma –puede combinarse con ABP, con *flipped learning*, etc.– y su éxito depende de un buen diseño pedagógico para que el juego tenga sentido formativo. En suma, metodologías como TBL, *design thinking* y gamificación atienden especialmente al desarrollo cognitivo y creativo del estudiante, alineándose con la necesidad de formar profesionales capaces de pensar de forma original, adaptativa y autónoma.

Integrar estas metodologías activas en la educación superior conlleva una enseñanza más personalizada, interactiva y vinculada a la realidad, lo cual resulta fundamental para cultivar las habilidades *knowmáticas* en los futuros egresados.

Tecnologías digitales y educación con IA

La incorporación de tecnologías digitales innovadoras es un componente indispensable para viabilizar el modelo educativo orientado al *knowmad*. En efecto, el *knowmad* es por definición un nativo o migrante digital altamente alfabetizado tecnológicamente, que utiliza herramientas digitales para aprender, comunicarse y crear conocimiento sin barreras espacio-temporales (Cobo & Moravec, 2011). Por ello, las instituciones de educación superior deben aprovechar las TIC's no solo como apoyo, sino como palanca transformadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los últimos años han emergido tecnologías de vanguardia, en especial ligadas a la inteligencia artificial (IA), que ofrecen nuevas posibilidades para personalizar y potenciar el aprendizaje en entornos universitarios. Un avance notable es el de la IA generativa, es decir, sistemas capaces de producir contenidos originales a partir de grandes modelos de lenguaje e imágenes. Herramientas recientes como los *chatbots* conversacionales de última generación (e.g., ChatGPT) pueden responder preguntas, elaborar explicaciones y hasta tutorizar al estudiante en ciertos temas, funcionando como asistentes educativos disponibles 24/7. Su uso pedagógico aún se está explorando pero ya se vislumbran aplicaciones como la generación de ejercicios y ejemplos adaptados al nivel del alumno, la explicación de conceptos complejos en lenguaje accesible o la retroalimentación instantánea en la escritura de ensayos (Kasneci et al., 2023). Junto a la IA generativa, muchas plataformas educativas están incorporando algoritmos de IA para ofrecer experiencias de aprendizaje adaptativo. Por ejemplo, entornos de *e-learning* y LMS modernos integran sistemas de recomendación, es decir, algoritmos que analizan la interacción del estudiante con la plataforma y sugieren contenidos o actividades acordes a su progreso y desempeño, tutorías automáticas que guían la resolución de problemas paso a paso y *chatbots* que responden consultas frecuentes (Holmes et al., 2019). Estos tutores inteligentes y agentes conversacionales pueden aliviar la carga del docente en grupos numerosos, proporcionando acompañamiento personalizado: las universidades ya emplean IA para retroalimentar ejercicios de programación, evaluar tareas rutinarias o atender dudas en foros virtuales. Otra tecnología clave son las analíticas de aprendizaje (*learning analytics*), que aplican técnicas de minería de datos y análisis estadístico a los datos educativos masivos para detectar patrones y apoyar la toma de decisiones (Siemens & Long, 2011). Mediante las analíticas, un profesor universitario puede visualizar en tiempo real qué contenidos están resultando más difíciles para su clase, qué estudiantes presentan riesgo de rezago por su nivel de actividad en la plataforma o cuál es la trayectoria de aprendizaje individual de cada alumno. Disponer de esta información permite intervenciones pedagógicas informadas y oportunas en línea con la filosofía formativa. Igualmente, a nivel institucional, el análisis de datos académicos apoya la mejora continua de programas y la personalización curricular a gran escala.

Cabe destacar que la tecnología no sustituye la pedagogía pero sí la amplifica: un entorno enriquecido con IA puede facilitar la implementación de las metodologías activas antes descritas, al proveer recursos inteligentes, simulaciones avanzadas, espacios virtuales colaborativos y retroalimentación instantánea que mantienen al estudiante involucrado activamente. Para el perfil *knowmad*, que se mueve con fluidez en entornos digitales, estas herramientas resultan naturales y potencian su capacidad de aprender “en cualquier momento y lugar” aprovechando redes y comunidades de conocimiento en línea (Cobo & Moravec, 2011).

La adopción de IA en educación superior también plantea nuevos retos éticos y requerimientos de competencias. En particular, surge con fuerza la necesidad de la alfabetización en IA como parte de las competencias digitales del docente y del administrador educativo.

La alfabetización en IA se refiere al conjunto de habilidades que permiten a una persona entender qué es la inteligencia artificial, cómo funciona a nivel básico y usarla o supervisarla de manera crítica, ética y eficaz en su vida cotidiana y profesional. En el ámbito de la gestión educativa, un administrador del siglo XXI debe concebir esta competencia como algo básico para liderar la innovación organizacional (Jácome-Lara, 2018). Por ejemplo, un director académico con alfabetización en IA podrá evaluar críticamente qué plataformas con inteligencia artificial conviene adoptar en su universidad, cómo usar analíticas de datos preservando la ética o de qué manera capacitar a sus docentes para integrar *chatbots* o tutores inteligentes en la enseñanza. Diversos especialistas señalan que la dirección de instituciones educativas en la era digital exige perfiles *knowmáticos* en los gestores: abiertos al cambio tecnológico, con visión estratégica para implementar herramientas de IA y con la flexibilidad para reinventar procesos administrativos y pedagógicos apoyados en dichas tecnologías. Por lo tanto, la integración de IA generativa, plataformas adaptativas, analíticas de aprendizaje y tutorías automáticas, sumada a la formación en alfabetización digital/IA, constituye un pilar para un modelo educativo pertinente al siglo XXI. De esta forma, la universidad se convierte en un espacio “inteligente” de aprendizaje, donde estudiantes y profesores –como verdaderos *knowmads*– aprovechan las tecnologías para aprender más y mejor, colaborando con máquinas de manera crítica y creativa.

Evaluación formativa

Junto con metodologías activas y tecnologías, la transformación pedagógica hacia el paradigma *knowmad* requiere replantear la etapa de evaluación. La evaluación formativa se propone como el enfoque evaluativo coherente con un aprendizaje centrado en el estudiante, ya que la concibe no como un mero examen final calificativo, sino como parte intrínseca del

proceso de aprendizaje al servicio de la mejora continua. Según la definición clásica de Black y Wiliam (1998), la evaluación formativa “abarca todas aquellas actividades realizadas por los profesores y/o por sus estudiantes que proporcionan información para ajustar la enseñanza y el aprendizaje en curso” (p. 7). Es decir, su propósito central es retroalimentar tanto al docente como al alumno, identificando fortalezas y dificultades durante el desarrollo de las competencias, de manera de orientar acciones remediales o de enriquecimiento antes de la evaluación final. Esto adquiere especial importancia en la educación superior actual, que busca formar profesionales reflexivos y autónomos: la evaluación formativa involucra al estudiante en la autorregulación de su aprendizaje, fomentando la metacognición (el alumno aprende a identificar qué sabe y qué necesita mejorar) y la motivación intrínseca por superarse (Valdez et al., 2023). Asimismo, el enfoque formativo está ligado a una visión constructivista y por competencias de la enseñanza, evaluando no solo la reproducción de contenidos sino procesos, habilidades y actitudes en contextos de aplicación.

Para implementar la evaluación formativa en la práctica se dispone de diversas técnicas e instrumentos que permiten recopilar evidencias del aprendizaje de manera sistemática y continua, muchas de las cuales ya forman parte habitual de la docencia innovadora. Una de las técnicas primordiales es la observación directa y sistemática del desempeño de los estudiantes en actividades tanto individuales como grupales (López-Pastor et al., 2011). Mediante la observación en el aula o en entornos de práctica (por ejemplo, observando presentaciones, debates, resolución de casos en equipo), el docente recopila información cualitativa sobre habilidades, actitudes y progresos, que luego registra para su análisis. Esta documentación registrada del aprendizaje –que puede adoptar forma de notas anecdóticas, listas de cotejo, portafolios o diarios reflexivos de los estudiantes– sirve para tener un historial del desarrollo de cada alumno. Por ejemplo, el portafolio digital compila evidencias como trabajos, proyectos y autoevaluaciones a lo largo del curso, ofreciendo una visión amplia y longitudinal del aprendizaje alcanzado (Tosh et al., 2006). Otra técnica fundamental es la discusión reflexiva en clase sobre lo aprendido: a través de preguntas orientadoras, diálogos guiados o conversaciones de retroalimentación, el docente estimula a los estudiantes a analizar sus propios entendimientos, aclarar dudas y articular qué han aprendido y qué les falta por aprender (Saiz-Linares & Susinos, 2018). Estas discusiones, además de promover la metacognición permiten al profesor detectar conceptos mal comprendidos o vacíos en la comprensión y recalibrar su enseñanza a tiempo.

La evaluación formativa también se caracteriza por involucrar activamente al estudiante en la evaluación, en línea con el perfil *knowmad* autónomo y colaborativo. En este sentido, se emplean la evaluación colaborativa y la autoevaluación. La evaluación colaborativa –o coevaluación entre pares– consiste en que los estudiantes evalúen el trabajo de sus compañeros

bajo criterios establecidos, proporcionando mutuamente comentarios constructivos (Contreras, 2018). Diversas experiencias indican que la coevaluación desarrolla en los alumnos la capacidad de apreciar la calidad en el trabajo ajeno y propio, a la vez que ejercita habilidades de comunicación asertiva y colaboración. Por su parte, la autoevaluación invita al estudiante a reflexionar sobre su desempeño en relación con objetivos y rúbricas, identificando logros y áreas de mejora (Brown & Harris, 2013). Esta práctica refuerza la autorregulación: un estudiante que aprende a autoevaluarse se acostumbra a monitorear su progreso y tomar iniciativa para mejorar, rasgo característico del *knowmad* efectivo. Junto a estas modalidades, por supuesto, persisten instancias de evaluación individual y evaluación grupal realizadas por el docente, que en el enfoque formativo toman un cariz diferente al tradicional. La evaluación individual formativa puede darse, por ejemplo, en entrevistas uno-a-uno con el estudiante para dialogar sobre su rendimiento o en pruebas diagnósticas sin calificación numérica cuya finalidad es diagnosticar el nivel de comprensión alcanzado y proveer retroalimentación. La entrevista o tutorización individual es una técnica poderosa para ahondar en la comprensión de cada alumno: en conversaciones pautadas, el docente indaga en los razonamientos del estudiante, aclara conceptos erróneos y orienta pasos siguientes, creando un espacio seguro para que el alumno exprese dificultades (Hamodi et al., 2015). En cuanto a la evaluación grupal, se refiere tanto a evaluar productos elaborados en equipo (por ejemplo, un proyecto) como a evaluar el funcionamiento del equipo en sí. En evaluación formativa, después de una actividad grupal el docente puede conducir una sesión de retroalimentación con todo el grupo, resaltando aciertos colectivos y señalando aspectos a mejorar en la colaboración, lo cual refuerza las competencias de trabajo en equipo esenciales en profesionales *knowmad* (López-Pastor et al., 2011).

Finalmente, un instrumento ampliamente vinculado a la evaluación formativa es la rúbrica con indicadores claros de logro. La rúbrica es una matriz de doble entrada que establece criterios de evaluación y niveles de desempeño para cada criterio, describiendo con precisión qué se espera para alcanzar cada nivel (Andrade, 2005). En un enfoque formativo, las rúbricas se comparten con los estudiantes desde el inicio de la tarea, de modo que sepan qué se valora y cómo se define la calidad en su trabajo. Esto aporta transparencia al proceso y guía al alumno mientras realiza la actividad, casi como una brújula de su aprendizaje. Al momento de la retroalimentación, la rúbrica permite dar comentarios muy específicos (“alcanzaste el nivel avanzado en originalidad, pero estás en nivel básico en justificación teórica, te sugiero profundizar en X área”), lo cual orienta al estudiante en cómo mejorar de manera focalizada. Además, las rúbricas facilitan la coevaluación y autoevaluación, ya que tanto pares como el propio estudiante pueden comparar el trabajo realizado contra los descriptores establecidos y valorar objetivamente su desempeño (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Por ejemplo, en un

proyecto de investigación, una rúbrica puede detallar indicadores para la formulación del problema, el marco teórico, la metodología, el análisis de datos y las conclusiones; con base en ella, los estudiantes podrían autoevaluar qué tan acertado está cada apartado de su trabajo antes de la entrega final, ajustando según las pautas.

Todas estas técnicas –observación, registro de evidencias, discusión reflexiva, coevaluación, autoevaluación, entrevistas, evaluaciones formativas individuales/grupales y rúbricas, entre otras– conforman un ecosistema de evaluación formativa que se complementa con las metodologías activas y el uso de tecnología descritos anteriormente. Su implementación exitosa conlleva un cambio de rol del docente de juez a acompañante: el profesor adopta más bien un rol de *coach* o mediador, brindando retroalimentación frecuente y orientando el aprendizaje en tiempo real. Para los estudiantes, la evaluación formativa crea un entorno de evaluación para el aprendizaje más que del aprendizaje (Santos Guerra, 2003), reduciendo el miedo al error –pues el error se ve como parte natural de aprender– y fomentando una cultura de mejora continua. Esto es particularmente acorde al perfil *knowmad*, que demanda *feedback* constante, aprendizaje autodirigido y colaboración. Un estudiante con mentalidad *knowmádica* apreciará tener retroalimentación detallada para iterar sus proyectos, involucrarse en evaluar a sus pares (aprendiendo también de sus trabajos) y reflexionar críticamente sobre su propio desempeño, todos ellos son hábitos del aprendizaje permanente (Cobo & Moravec, 2011). Asimismo, la evaluación formativa prepara al futuro profesional para un mundo laboral donde la autoevaluación y la evaluación colaborativa son habituales, dotándolo de habilidades metacognitivas y sociales valiosas.

En conclusión, la evaluación formativa cierra el círculo del modelo educativo centrado en el estudiante *knowmad*: es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientada a ajustar la ruta educativa a las necesidades individuales y a empoderar al alumno en la toma de conciencia de su aprendizaje. Junto con las metodologías activas adecuadas y el apoyo de tecnologías digitales inteligentes, la evaluación formativa contribuye decisivamente a una educación superior más humanista, inclusiva y eficaz para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Anijovich & González, 2010; Zawacki-Richter et al., 2019). Cada uno de estos componentes – perfil *knowmad*, pedagogías activas, tecnología e IA educativa y evaluación formativa– se refuerzan mutuamente para configurar un marco educativo innovador y coherente, centrado en formar profesionales flexibles, creativos y autónomos, capaces de aprender a lo largo de la vida y de liderar la construcción de conocimiento en la sociedad del futuro.

Metodología

El diseño de investigación surge en función de los objetivos que se persiguen y de las preguntas de investigación a resolver. En el caso de este trabajo que forma parte de un proyecto de investigación más amplio, sus objetivos y las preguntas que pretenden encontrar respuestas son las siguientes:

Objetivo General: determinar los principales desafíos a afrontar en el desarrollo de la Licenciatura en Administración de la UNRC para generar contenidos, prácticas, espacios y modalidades de formación que favorezcan las competencias requeridas por profesionales *knowmad*.

Objetivo específico relacionado: esbozar características de las prácticas docentes que permitan dar cuenta de los modelos pedagógicos preponderantes.

Preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de contenidos, modalidades, posicionamientos y prácticas pedagógicas serían necesarias según la teoría para satisfacer las demandas de los actuales estudiantes universitarios, así como de los graduados *knowmads*?
2. ¿Qué modelos de enseñanza predominan en los docentes de la Lic. en Administración de la FCE de la UNRC?
3. ¿Cuáles son los modelos de enseñanza que se observan en la actualidad en los programas de las materias de la Lic. en Administración de la FCE de la UNRC modalidad presencial?
4. ¿Qué características tiene la formación de los docentes de la Lic. en Administración de la FCE?
5. ¿Qué relación existe entre la formación docente y las posibilidades de preparar profesionales que puedan hacer frente a los desafíos del Siglo XXI? ¿Responde el tipo de enseñanza ofrecido a este perfil *knowmad*?

Para buscar respuestas se propone una triangulación metodológica consistente en un diseño exploratorio, por un lado, complementado con una faz descriptiva por el otro. La exploración consiste en un relevamiento bibliográfico que brindará respuesta desde la teoría sobre todo a la primera de las preguntas. Parte de este relevamiento se ha plasmado en el apartado anterior de este trabajo. Por otro lado, se apelará a una revisión documental de los programas vigentes de las asignaturas específicas de Administración para la modalidad presencial, a los fines de explicitar, comparar y analizar los mismos en función de las variables sugeridas por la teoría y que configuran las prácticas pedagógicas (al menos desde lo formal) que proponen las asignaturas de la carrera. Luego, se procederá ya en un diseño de investigación

descriptivo, al relevamiento de datos primarios a partir del método de encuesta semiestructurada, con las siguientes características:

- Tipo de estudio: investigación de campo, descriptivo, mixto (cuali-cuanti), transversal
- Técnica de muestreo: no probabilístico. Intencional. Se enviará a toda la población que cumpla las características descriptas según el siguiente sujeto muestral: docentes efectivos afectados al dictado de clases modalidad presencial en cualquiera de las materias específicas de Administración, dentro de la carrera de Lic. en Administración de la FCE de la UNRC
- Fecha de aplicación de cuestionario: Junio 2025
- Modalidad de aplicación: formulario de Google
- Instrumento: cuestionario, semiestructurado
- Técnica de análisis: IBM SPSS

Desarrollo

Dado el estado de avance de la investigación a los fines de este trabajo, se presentan como parte del desarrollo del mismo: por un lado, el análisis comparativo de los programas de estudio; y por otro, el instrumento propuesto -diseño del cuestionario para encuestas a docentes- a la luz del marco teórico, para llevar adelante el relevamiento de datos primarios citado.

Análisis Comparativo de los Programas de estudio

En consonancia con el marco teórico presentado y la metodología propuesta se revisaron los programas de las asignaturas de la Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los aspectos más significativos se presentan mediante una tabla comparativa donde se sintetizan, por materia, los seis ejes de análisis definidos en el proyecto de investigación citado a los fines de este trabajo: metodologías, materiales, recursos, situaciones de aprendizaje, espacios de trabajo y técnicas de medición del aprendizaje. Este instrumento, que se presenta a continuación permite visualizar de manera clara y ordenada las prácticas formativas vigentes declaradas por cada materia formalmente, facilitando la identificación de fortalezas y áreas de mejora en el diseño curricular.

Análisis comparativo de los Programas de Estudio – Lic en Administración - FCE - UNRC

Asignatura	Año de cursado	Metodologías	Materiales	Recursos	Situación de Aprendizaje	Espacio de Trabajo	Técnicas de Medición del Aprendizaje
Comercialización I	3° año - 1° cuat.	Informes, análisis de lecturas, discusión de casos, trabajos prácticos con participación docente-estudiante	Lecturas; casos reales	Notas de cátedra; presentaciones	Grupal colaborativo	Aula	Informes; calidad de participación en debates; casos prácticos
Gestión del Talento	3° año- 2° cuat.	Clases teóricas y prácticas (no explicitado detalle metodológico)	Bibliografía de RR.HH.	Normativa legal; plantillas de análisis de cargos	Individual y grupal	Aula	Tres parciales (teórico/práctico con recuperatorios); examen oral final; examen práctico integral para libres
Administración de las Operaciones	3° año - 2° cuat.	Clases teóricas, prácticas, <i>flipped classroom</i> , ABP, visitas a empresas, charlas de empresarios, trabajo en equipos para diagnóstico y propuestas	Casos reales; guías de empresa; herramientas de simulación	Pizarrón, audiovisuales, plataforma virtual	Grupal (diagnóstico) e individual (lecturas)	Aula y off-campus (empresas)	Parciales escritos; calidad de clases invertidas; trabajo grupal diagnóstico y propuestas
Comercialización II	4° año- 1° cuat.	Exposiciones magistrales; clases prácticas con ejercicio dirigido; proyecto integrador de investigación de mercados	Bibliografía especializada; herramientas web (Google Trends, Analytics)	Encuestas; base de datos; cuestionarios	Individual (lectura, estudio) y grupal (proyecto)	Aula	Proyecto integrador (informe completo); controles de avance prácticos
Métodos Cuantitativos	4° año- 1° cuat.	Aprendizaje basado en problemas; roles A/B en grupos; solución y	Casos-problema; V.Eco; MS-Teams	Plataformas V.Eco y MS-Teams	Grupal (roles definidos) y individual	Mixto: virtual (MS-	Dos parciales escritos; actividades grupales

Asignatura	Año de cursado	Metodologías	Materiales	Recursos	Situación de Aprendizaje	Espacio de Trabajo	Técnicas de Medición del Aprendizaje
para la Toma de Decisiones		evaluación de casos; docente como consultor				Teams/V. Eco) y aula	integradoras (formativa); examen final escrito
Administración Tributaria y Previsional	4° año- 1° cuat.	Clases teóricas interactivas; problematización y resolución de casos tributarios y previsionales; uso de audiovisuales	Formularios; manuales tributarios; códigos	Pizarrón, medios audiovisuales	Individual y grupal (casos)	Aula	Parciales y recuperatorios escritos
Análisis e Int. de Estados Contables	4° año- 2° cuat.	Lectura previa; clases teóricas, teórico-prácticas y prácticas	Normativa FACPCE; casos reales	Informes contables; software de hoja de cálculo	Individual (lectura, ejercicios) y grupal (discusión)	Aula (presencia I)	Resolución de ejercicios; elaboración de informes; exámenes escritos
Costos para la Gestión	4° año- 2° cuat.	Clases teórico-prácticas con casos; taller de indicadores de gestión	Bibliografía (Kaplan & Norton; Horngren)	Notas de cátedra	Individual	Aula	Exámenes escritos; resolución de casos prácticos
Práctica Profesional Supervisada I	4° año- 2° cuat.	Enfoque constructivista; aprendizaje vivencial; talleres; trabajo de campo en organizaciones; charlas; pitch	Documentos de organizaciones; herramientas de campo	Tutores académicos y de organización; espacio NGO	Grupal (trabajo de campo) con tutor	Off-campus (organizaciones) y aula	Evaluación formativa basada en competencias (observación de desempeño, calidad de informes y pitch)

Asignatura	Año de cursado	Metodologías	Materiales	Recursos	Situación de Aprendizaje	Espacio de Trabajo	Técnicas de Medición del Aprendizaje
Administración del Sector Público	4° año- 2° cuat.	Exposiciones interactivas; problematización de casos de reforma, presupuesto y contratos; discusiones guiadas	Legislación vigente; documentos públicos	Pizarrón, presentaciones audiovisuales	Individual (exposiciones) y grupal (análisis)	Aula	Parciales escritos; participación en debates
Teorías de la Administración	5° año- 1° cuat.	<i>Flipped classroom</i> ; lectura y foros; informes; internacionalización; charlas de profesionales	Textos teóricos; artículos	Foros virtuales; invitados profesionales	Individual (lectura, foros) y grupal (informes)	Mixto: virtual (foros) y aula	Dos parciales (informes de casos en grupo con presentaciones y recuperatorios); defensa oral
Administración Económico-Financiera (AEF)	5° año- 1° cuat.	Lecturas previas; debates y defensa de posiciones; análisis de casos; clases teórico-prácticas; uso de aula virtual y SIAT/Evelia	Textos de finanzas; artículos; plantillas de Excel	Plataforma SIAT/Evelia; pizarrón	Individual (lecturas, foro) y grupal (debates)	Mixto: aula y virtual	Parciales escritos; actividades prácticas; participación en debates

Asignatura	Año de cursado	Metodologías	Materiales	Recursos	Situación de Aprendizaje	Espacio de Trabajo	Técnicas de Medición del Aprendizaje
Evaluación de Proyectos de Inversión	5° año- 2° cuat.	Clases teórico-prácticas con casos reales en grupo; docente como consultor	Guías de ILPES; libros de evaluación proyectos	Herramientas de análisis financiero	Grupal (casos)	Aula	Dos parciales escritos (con recuperatorios); examen oral final sobre casos prácticos
Práctica Profesional Supervisada II	5° año- 2° cuat.	Investigación-acción y residencia práctica; dinámicas grupales; visitas de campo; análisis de roles profesionales; elaboración y defensa de informes sucesivos	Propuesta profesional; cuestionarios; guías	Tutorías; representantes de organizaciones	Grupal con tutor y actores organizacionales	Aula y off-campus	Entrega y defensa de informes parciales (propuesta, relevamiento, diagnóstico, propuestas, informe integral)

Asignatura	Año de cursado	Metodologías	Materiales	Recursos	Situación de Aprendizaje	Espacio de Trabajo	Técnicas de Medición del Aprendizaje
Dirección Estratégica	5° año- 2° cuat.	Clases teórico-prácticas para cada unidad, <i>flipped classroom</i> , aula híbrida y concepto ampliado de aula. Actividades prácticas evaluables (trabajos integradores). Visitas a empresas y teleconferencias con directivos y congresos.	Bibliografía especializada (Etkin; Senge; Mintzberg; Johnson et al.; Rabouin; Torres; Goleman; Kaplan & Norton; Salgueiro), apuntes de cátedra y papers de internet.	Aula presencial; plataforma híbrida; audiovisuales; visitas y teleconferencias; congresos.	Individual (lectura, reflexión) y grupal (debates, trabajos integradores, casos reales).	Aula, aula híbrida y off-campus (empresas /congresos)	Examen final oral público; dos parciales con recuperatorio; Trabajo Práctico Integrador para promoción; evaluación de actividades prácticas.

Tabla 1: Análisis integrado de programas.

Fuente: elaboración propia

Diseño del cuestionario para encuestas a docentes

A los fines de relevar los datos necesarios para comparar con lo expresado en los programas, así como para describir en detalle el tipo y grado de aplicación de metodologías, tecnologías y formas de evaluación que emplean los docentes del departamento Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se propone el siguiente instrumento para llevar adelante las encuestas, presentado por secciones siguiendo el formato que propone Google Forms.

SECCIÓN 0: Consentimiento informado

Título: Encuesta docente para el proyecto de investigación (PPI): "La sociedad <i>knowmad</i> : desafíos de la educación superior para la formación de administradores del siglo XXI"
Texto: Estimado/a colega: como colegas docentes de esta facultad, le invitamos a responder este cuestionario que le demandará 20 minutos aproximadamente. Esta invitación, es a la vez una solicitud como favor ya que para nosotros y nuestro proyecto la información que nos provea representa un aporte extremadamente importante. Los datos se procesarán en forma anónima y agregada . Su participación es voluntaria y puede abandonar la encuesta en cualquier momento.
Contacto del equipo investigador: guidocurletto@fce.unrc.edu.ar
Pregunta obligatoria (casilla): <input type="checkbox"/> He leído la información y acepto participar → <i>Lógica: si no acepta, finalizar formulario.</i>

Tabla 2: Sección 0 del cuestionario.
Fuente: elaboración propia

SECCIÓN 1 · Datos de Perfil Docente

Nº	Ítem	Tipo	Descripción / ayuda
1	Antigüedad total en docencia universitaria	"Selección"	Opciones: < 5 años / 5-10 / 11-20 / > 20
2	Cargo actual	"Selección"	Opciones: Aux. 1° / JTP/ Adjunto/ Asociado/Titular
3	Dedicación actual	"Selección"	Exclusiva – Semi-exclusiva – Simple
4	Máximo Nivel académico (completado)	"Lista desplegable"	Ej.: Lic., Contador/a, Esp., Mg., Dr.
5	Formación pedagógica complementaria a su título de grado	"Casillas" (múltiple)	Profesorado • Diplomatura • Especialización • Cursos ≥ 30 h • Ninguna • Otra:
6	Asignaturas que dicta	"Respuesta corta"	Ingrese nombres separados por coma

Tabla 3: Sección 1 del cuestionario.
Fuente: elaboración propia

SECCIÓN 2.1: Competencias Transversales que fomenta

Tipo: Escala lineal del 1-5 (Nunca → Siempre)

Se exige una respuesta por fila

N°	Ítem	Descripción
1	Aprendizaje autodirigido	El estudiante toma decisiones sobre contenidos, fuentes y ritmo.
2	Trabajo interdisciplinario	Proyectos que integran otras cátedras o carreras.
3	Pensamiento crítico	Actividades que exigen analizar y justificar posturas.
4	Creatividad e innovación	Generación de soluciones originales para problemas reales.
5	Colaboración en red	Uso de herramientas online para co-crear.
6	Adaptabilidad / resiliencia	Situaciones donde el error se usa como oportunidad.
8	Comunicación intercultural	Interacción con contextos o casos internacionales.
9	Alfabetización digital	Enseña a elegir, validar y producir contenidos digitales.
10	Gestión de la información	Búsqueda, filtrado y síntesis de datos.
11	Otra/s	Por favor nombre otras competencias, separadas por comas

Tabla 4: Sección 2.1 del cuestionario.

Fuente: elaboración propia

SECCIÓN 2.2: Metodologías de Aprendizaje que emplea

Tipo: “Cuadrícula de varias opciones” – 0 (No la conozco) y de 1 (Nunca) a 5 (Siempre)

Se exige una respuesta por fila

N°	Ítem	Ayuda contextual (Descripción por cada fila)
1	Aprendizaje Clásico	Exposición magistral centrada en el docente.
2	Aprendizaje Basado en Proyectos	Producto final real para un cliente o comunidad.
3	Aula Invertida	Contenido teórico fuera de clase, práctica en aula.
4	Design Thinking	Proceso iterativo: empatizar-definir-idear-prototipar-testear.
5	Aprendizaje-Servicio	Proyecto académico que satisface necesidad social concreta.
6	Aprendizaje Basado en el Pensamiento	Destaca rutinas de pensamiento visible y metacognición.
8	Aprendizaje Cooperativo	Roles rotativos, interdependencia positiva, responsabilidad individual.
9	Gamificación	Dinámicas de juego (puntos, retos, badges) con fines formativos.
10	Aprendizaje-Diálogo	Construcción de significado a partir de preguntas y debate socrático.
11	Aprendizaje Basado en Problemas	Caso abierto sin solución prefijada; estudiante investiga.

12	Aprendizaje Basado en Retos	Desafío real conectado con ODS/empresa; entrega prototipo.
13	Análisis de Caso	Estudio profundo de situación real, discusión de alternativas.
14	Otra/s	Por favor nombre las metodologías que emplea, separadas por comas

Tabla 5: Sección 2.2 del cuestionario.

Fuente: elaboración propia

SECCIÓN 2.3: Recursos Tecnológicos utilizados

Tipo: “Cuadrícula de varias opciones” – 0 (No la conozco) y de 1 (Nunca) a 5 (Siempre)

Se exige una respuesta por fila

N°	Fila	Ayuda contextual
1	<i>Quizizz</i>	Cuestionarios gamificados auto-correctibles.
2	<i>Mentimeter</i>	Nubes de palabras, votaciones en vivo, Q&A.
3	<i>Formularios Google</i>	Encuestas, <i>quizzes</i> con retroalimentación inmediata.
4	<i>Kahoot</i>	Competencias estilo concurso con ranking tiempo-real.
5	<i>Jamboard</i>	Pizarra colaborativa Google (<i>post-its</i> , bocetos).
6	<i>Padlet</i>	Muro digital para curar y compartir recursos.
8	<i>Mural</i>	Lienzo infinito para mapas mentales, <i>customer journeys</i> .
9	<i>Meet / TikTok / Movie Maker / Snapchat</i>	Creación o difusión de vídeo y clase sincrónica.
10	<i>ChatGPT / IA generativa</i>	Uso de IA para tutoría, redacción, <i>brainstorming</i> .
11	OTRA/s	Por favor nombre los recursos empleados, separados por comas

Tabla 6: Sección 2.3 del cuestionario.

Fuente: elaboración propia

SECCIÓN 2.4: Técnicas de Evaluación que emplea

Tipo: “Cuadrícula de varias opciones” – 0 (No la conozco) y de 1 (Nunca) a 5 (Siempre)

Se exige una respuesta por fila

N°	Fila	Ayuda contextual
1	Observación	Registro sistemático de desempeño durante la actividad.
2	Documentación registrada	Portafolio, bitácora, evidencias de proceso.
3	Discusión reflexiva	Debate guiado sobre logros y aprendizajes.
4	Evaluación colaborativa	Co-evaluación entre pares sobre productos o procesos.
5	Autoevaluación	El propio alumno valora su desempeño y metas.
6	Evaluación individual	Prueba escrita/oral tradicional o quiz.

8	Evaluación grupal	Nota compartida basada en trabajo en equipo.
9	Entrevista	Conversación estructurada para profundizar comprensión.
10	Evaluación formativa	<i>Feedback</i> continuo sin calificación sumativa.
11	Rúbrica con indicadores	Matriz de criterios y niveles de logro.
12	OTRA/s	Por favor nómbrelas, separadas por comas

Tabla 7: Sección 2.4 del cuestionario.

Fuente: elaboración propia

SECCIÓN 3: Formación Pedagógica y necesidades

Tipo: “Respuesta larga” – OPCIONALES

Nº	Ítem	Ayuda
1	Mencione las áreas o temas donde considera que Ud. o el conjunto de docentes del departamento requiere de capacitación de manera prioritaria	Ej.: ABP, aula invertida, gamificación, analítica de aprendizaje, IA generativa, etc.
2	Mencione qué competencias personales desearía fortalecer para poder formar administradores <i>knowmad</i> . ¿Por qué?	Ej.: <i>coaching</i> , <i>design thinking</i> , evaluación auténtica, etc.
3	Describa y explique si considera que existen barreras institucionales o personales para innovar en cuanto a prácticas pedagógicas	Ej.: recursos tecnológicos, motivación económica, falta de tiempo, normativas vigentes...
4	Describa brevemente una estrategia o instrumento que le haya funcionado para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.	
5	Comentarios adicionales	

Tabla 8: Sección 3 del cuestionario.

Fuente: elaboración propia

SECCIÓN 4: • Mensaje Final

¡Muchas gracias por su tiempo! Sus aportes serán claves para comprender el estado de las prácticas pedagógicas en nuestra Facultad y diseñar acciones de mejora alineadas con la sociedad Knowmad. Si desea recibir los resultados agregados, deje su e-mail en este campo (opcional)

Conclusiones

Las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de formar *knowmads*, promoviendo en el educando competencias que lo alienten a ser un aprendiz autónomo y proactivo, capaz de buscar, crear y compartir conocimiento en entornos formales e informales.

En este trabajo se presenta por un lado, un análisis comparativo de las diferentes materias de la carrera de la Lic. en Administración de la FCE-UNRC, (modalidad presencial) a partir de la revisión de los programas de estudio vigentes; por el otro, la propuesta de un instrumento

(cuestionario) que se empleará para encuestar a los docentes de la citada unidad académica respecto a las prácticas pedagógicas que emplean.

La intención es primeramente contrastar y enriquecer en detalles lo expresado en los programas de las materias, a partir de lo que los docentes respondan al ser encuestados. Es decir, se contrastarán las directrices curriculares formales, con las concepciones y prácticas reales en el aula.

Se pretenden analizar particularmente las dimensiones claves: metodologías activas de aprendizaje, tecnología e IA educativa, y evaluación formativa– que se refuerzan mutuamente para fomentar un desarrollo acorde al perfil *knowmad*.

Estos resultados, serán luego comparados en una siguiente etapa del proyecto con las percepciones de alumnos y graduados de la licenciatura respecto a los mismos temas a los fines de detectar similitudes, diferencias, aspectos a revisar y oportunidades de mejora para configurar un marco educativo innovador y coherente, centrado en formar profesionales flexibles, creativos y autónomos, capaces de aprender a lo largo de la vida y de liderar la construcción de conocimiento en la sociedad del futuro: el profesional *knowmad*.

Referencias

- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), pp. 27-30.
- Batlle, R. (2013). Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción. Madrid: Santillana.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). Transforma tu aula: Llega a cada estudiante en cada clase, todos los días. Washington D. C.: Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), pp. 84-92.
- Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Contreras, P. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria: una alternativa de evaluación formativa. *Calidad en la Educación (Chile)*, (48), pp. 11-41.

- De Miguel, M. (Coord.). (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. En Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference (pp. 9-15). New York: ACM.
- Flecha, R. (2013). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Gros, B. (2015). Gamificar la educación: ¿por qué y cómo?. Educación XX1, 18(2), pp. 70-88.
- Hamodi, C., López, V., & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. Perfiles Educativos, 37(147), pp. 146-161.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Inteligencia artificial en la educación: Promesas y implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. Centro Común de Investigación de la UNESCO.
- Jácome-Lara, I. M. (2018). La nueva administración del siglo XXI. Polo del Conocimiento, 3(7), pp. 645-704.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Kasneci, E., Sessitsch, S., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274.
- Leenders, M. R., Erskine, J. A., & Mauffette-Leenders, L. (2001). Teaching with cases. London, ON: Ivey Publishing.
- López-Pastor, V., et al. (2011). Evaluación formativa y compartida en educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15(2), pp. 1-26.
- Mayorga-Ases, M., Tagua-Moyolema, A., Muyulema-Muyulema, D., & Velastegui-Hernández, R. (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior: beneficios y desafíos. 593 Digital Publisher CEIT, 9(4-1), pp. 196-208.
- Moravec, J. W. (2013). Knowmad Society. Minneapolis: Education Futures. Observatorio
- ProFuturo. (2024). La alfabetización en IA: una competencia clave para la educación del futuro. [Artículo en línea]. Recuperado de ProFuturo Educación.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Cómo evaluar la calidad de las rúbricas. Infancia y Aprendizaje, 37(1), pp. 65-92.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important?. Review of Educational Research, 82(3), pp. 330-348.

- Saiz-Linares, Á., & Susinos-Rada, T. (2018). Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un prácticum reflexivo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), pp. 216-230.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *Educause Review*, 46(5), pp. 30-32.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Ediciones SM.
- Tosh, D., Light, T., Fleming, K., & Haywood, J. (2006). Engagement with electronic portfolios: Challenges from the student perspective. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), pp. 89-110.
- Valdez Valdez, L. S., Sánchez Uscamayta, J. O., & Lescano López, G. S. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Educación (Costa Rica)*, 47(2), pp. 794-816.
- Zamora, A., Espinoza, K., & Soria-Miranda, Z. (2024). Metodologías activas en educación superior. *Revista Innovación Educativa*, 32(1), pp. 45-60.